

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS DANILLO LOPES DE SENA

A DELIBERAÇÃO CEE/SP nº 111/2012 E A PERSPECTIVA DA AUTONOMIA
UNIVERSITÁRIA: uma leitura a partir do Departamento de Educação da UNESP/Rio
Preto

SÃO CARLOS
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS DANILLO LOPES DE SENA

A DELIBERAÇÃO CEE/SP nº 111/2012 E A PERSPECTIVA DA AUTONOMIA
UNIVERSITÁRIA: uma leitura a partir do Departamento de Educação da UNESP/Rio
Preto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de São Carlos, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Rothen.

SÃO CARLOS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Marcos Danillo Lopes de Sena, realizada em 25/08/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA)

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, realizamos um estudo acerca do papel do Conselho Estadual de Educação na organização, administração e regulação das universidades públicas do estado de São Paulo. Enquanto objetivo de pesquisa, analisamos o processo de regulação externa exercido pelo CEE/SP, tendo como foco o caso do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto por meio da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012. A Deliberação CEE nº 111/2012 foi um dos marcos nos embates da relação do CEE/SP com as universidades públicas do estado, uma vez que propôs reformulações para os cursos de licenciatura e estabeleceu alterações nas Matrizes Curriculares, o que é um retrocesso nas políticas de formação de professores para o ensino básico ao ferir a autonomia universitária. Foi realizado um breve trajeto pela história da autonomia universitária, que, entre outros pesquisadores, tem como estudiosa Marilena Chauí. Os escritos da autora a respeito de autonomia universitária foram a porta de entrada para a compreensão teórica desta pesquisa. Além de Chauí (2018), utilizamos como referência para compreender o conceito de autonomia autores como: Cury (1991); Sobrinho (1992); Mancebo (1999); Mendonça (2000); Kinzo (2001); Cunha (2003); Deligdisch (2004); Fávero (2004); Trindade (2004); Lima (2005), entre outros. O percurso metodológico utilizado é bibliográfico, documental e com realização de entrevistas semiestruturadas, sendo uma abordagem qualitativa descritiva. Na análise documental, são analisadas as leis de criação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e os dispositivos normativos elaborados por esse órgão, como o caso da Deliberação CEE nº 111/2012. A pesquisa documental também contou com documentos institucionais de criação da UNESP, o regimento interno da universidade e documentos de domínio público que são encontrados no site oficial da universidade. Na realização das entrevistas, foi possível constatar que o Conselho mantém uma relação enérgica com as universidades e no caso da implementação da 111/2012, agiu de forma arbitrária. É importante lembrar que o CEE/SP atua (ou deveria) como órgão orientador, normatizador e credenciador das escolas da educação básica da rede estadual, da rede privada e dos cursos das instituições de ensino superior público do Estado. Na análise das entrevistas e dos documentos, constatou-se que a Deliberação CEE nº 111/2012 propõe modificação na estrutura formativa de cursos que privilegiam uma maior ênfase na formação prática. A autonomia universitária é um processo contínuo, é luta permanente de resistência contra o modelo de agenda neoliberal. O trabalho se propõe a continuar provocando o debate e as reflexões acerca dos limites do CEE e da resistência das universidades para manter suas garantias de autonomia didático científica.

Palavras-Chave: Autonomia Universitária, Conselho Estadual de Educação, Regulação do Ensino Superior.

ABSTRACT

In this master's thesis, we conducted a study about the role of the State Council of Education in the organization, administration and regulation of public universities in the state of São Paulo. As a research objective, we analyze the process of external regulation exercised by CEE/SP, focusing on the case of the Department of Education of the São José do Rio Preto "Júlio de Mesquita Filho" State University of São Paulo (UNESP) through the implementation of CEE Deliberation No. 111/2012. The Deliberation CEE n° 111/2012 was one of the milestones in the clashes of the relationship between the CEE/SP and the public universities in the state, since it proposed reformulations for the undergraduate courses and established changes in the Curricular Matrices, which is a setback in teacher training policies for basic education by hurting university autonomy. A brief journey through the history of university autonomy, which, among other researchers, has Marilena Chauí as a scholar. The author's writings regarding university autonomy were the gateway to the theoretical understanding of this research. Besides Chauí (2018), we used as reference to understand the concept of autonomy authors such as: Cury (1991); Sobrinho (1992); Mancebo (1999); Mendonça (2000); Kinzo (2001); Cunha (2003); Deligdisch (2004); Fávero (2004); Trindade (2004); Lima (2005), among others. The methodological path used is bibliographic, documental and semi-structured interviews, being a descriptive qualitative approach. In the documental analysis, the laws of creation of the São Paulo State Board of Education are analyzed, as well as the normative devices elaborated by this body, as in the case of Deliberation CEE n° 111/2012. The documentary research also included institutional documents from the creation of UNESP, the university's internal regulations, and public domain documents found on the university's official website. In conducting the interviews, it was possible to see that the Council maintains an energetic relationship with the universities, and in the case of the implementation of 111/2012, it acted in an arbitrary manner. It is important to remember that the CEE/SP acts (or should) as a guiding body, regulator, and accreditor of the basic education schools of the state network, of the private network, and of the courses of public higher education institutions in the state. In the analysis of the interviews and documents, it was found that Deliberation CEE n° 111/2012 proposes modification in the formative structure of courses that emphasize a greater emphasis on practical training. University autonomy is an ongoing process; it is a permanent struggle of resistance against the neoliberal agenda model. The work proposes to continue provoking the debate and reflections about the limits of the CEE and the resistance of universities to maintain their guarantees of didactic and scientific autonomy.

Key words: University Autonomy, State Board of Education, Higher Education Regulation.

Dedico este trabalho ao meu avô
Oswaldo José da Silva.
Que sempre me apoiou e
esteve comigo nesse percurso.
Hoje ele descansa, mas seus ensinamentos
e sua lembrança permanecem em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, a meus avós e a toda a minha família, que nunca deixaram de me apoiar e incentivar.

Agradeço aos meus amigos de vida, de trabalho, da graduação e pós-graduação que, de alguma forma, estão presentes nesta dissertação.

Agradeço aos meus professores, desde o primário até a graduação e pós-graduação, que foram determinantes para que eu pudesse seguir a carreira acadêmica.

Agradeço aos meus amigos do grupo de pesquisa pelos apontamentos e sugestões ao longo da pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pela prestação de serviço público, gratuito e de qualidade a todas as classes sociais, inclusive àquelas que estão à margem da sociedade burguesa.

Agradeço a todos os servidores da UFSCar, em especial aos servidores do PPGE e da Biblioteca Comunitária, que sempre me atenderam com muita atenção.

Agradeço ao Prof. Dr. Regilson Maciel Borges pelos apontamentos e sugestões na qualificação e por participar da banca examinadora.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Géssica Priscila Ramos pelas sugestões e apontamentos na qualificação e por participar da banca examinadora.

Agradeço ao meu professor e orientador Prof. Dr. José Carlos Rothen pela sua habilidade e paciência no processo das inúmeras leituras realizadas até a versão final da dissertação. Foram momentos de muitos aprendizados, e nossas reuniões de orientação/formação sempre foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Agentes entrevistados..... | 15 |
| Gráfico 1: Matrícula nas universidades públicas estaduais paulistas..... | 62 |
| Quadro 2: Governadores do estado de São Paulo - 1995 a 2019..... | 69 |
| Quadro 3: Secretários de Educação do Estado de São Paulo..... | 69 |
| Tabela 1: Docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia..... | 84 |
| Tabela 2: Instituições de Ensino Superior vinculadas ao CEE/SP..... | 87 |
| Gráfico 2: Ensino Superior Público no estado de São Paulo..... | 88 |
| Tabela 3: Perfil de atuação dos Conselheiros do CEE/SP em 2012..... | 93 |
| Gráfico 3: Perfil dos Conselheiros do CEE/SP em 2012..... | 98 |
| Tabela 4: Temas levantados nas entrevistas..... | 101 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Estrutura organizacional do MEC..... | 28 |
| Figura 2: UNESP/Rio Preto 1970..... | 78 |
| Figura 3: UNESP/ Rio Preto 2016..... | 78 |
| Figura 4: Organograma do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas..... | 78 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ALESP: | Assembleia Legislativa de São Paulo |
| BNCC: | Base Nacional Comum Curricular |
| CASES: | Coordenação da Administração do Ensino Superior |
| CEE/SP: | Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo |
| CESESP: | Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo |
| CEFAM: | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CFE: | Conselho Federal de Educação |
| CPI: | Comissão Parlamentar De Inquérito |
| CNE: | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ: | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAES: | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| CPA: | Comissão Própria de Avaliação |
| CTAA: | Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação |
| CUT: | Central Única dos Trabalhadores |
| DEDU: | Departamento de Educação |
| EUA: | Estados Unidos da América |
| FHC: | Fernando Henrique Cardoso |
| IBILCE: | Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas |
| IBGE: | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICMS: | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços |
| IES: | Instituto de Ensino Superior |
| INEP: | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB: | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal do Estado |
| MEC: | Ministério da Educação |
| NGP: | Núcleo de gestão pública |
| PNE: | Plano Nacional de Educação |
| PROUNI: | Programa Universidade Para Todos |
| PSDB: | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT: | Partido dos Trabalhadores |
| REUNI: | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SEE/SP: | Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo |
| SERES: | Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior |
| SESu: | Secretaria de Educação Superior |
| SINAES: | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| UNDIME: | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESP: | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UNICAMP: | Universidade Estadual de Campinas |
| UNESCO: | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| USP: | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | O ESTADO NA REGULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR | 18 |
| 2.1 | ESTADO | 18 |
| 2.2 | PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO | 20 |
| 2.3 | NOVA GESTÃO PÚBLICA | 22 |
| 2.4 | REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO | 26 |
| 3 | O PERCURSO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL | 34 |
| 3.1 | A UNIVERSIDADE BRASILEIRA | 34 |
| 3.2 | O CONCEITO DE DEMOCRACIA E SUA RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE | 36 |
| 3.3 | AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA | 47 |
| 4 | O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO | 60 |
| 4.1 | A UNIVERSIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO | 60 |
| 4.2 | AS UNIVERSIDADES PAULISTAS E O PERFIL DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR | 63 |
| 4.3 | A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” | 71 |
| 4.4 | UNESP – CAMPUS SÃO JOSÉ DO RIO PRETO | 78 |
| 4.5 | DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNESP RIO PRETO | 80 |
| 5 | O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PAULISTA E O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO | 86 |
| 5.1 | SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PAULISTA | 86 |
| 5.2 | CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO | 89 |
| 5.3 | FUNCIONAMENTO E ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | 99 |
| 6 | CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO NA DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012: AS IMPLICAÇÕES GERADAS NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA | 101 |
| 6.1 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA LDB/1996 | 101 |
| 6.2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO E A DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012 | 105 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| 8 | REFÊRENCIAS | 131 |

1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa circunscreve a análise da Deliberação CEE nº 111/2012, cuja implementação gerou embates com as universidades públicas do estado de São Paulo, uma vez que os resultados da pesquisa apontaram que esse ato do Conselho feriu a autonomia universitária. Realizamos um estudo a respeito da atuação dos órgãos externos às universidades verificando em que medida a regulação externa se sobrepôs à autonomia. O interesse pelo objeto de pesquisa é resultado da minha trajetória enquanto aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia na UNESP/Rio Preto. Iniciei os estudos em março de 2014 e no mês seguinte já fazia parte do Centro Acadêmico. Dessa forma, participei das discussões que envolviam o curso, os estudantes, os eventos, entre outros temas. Em 2015 fui convidado a ser representante discente no Departamento de Educação da universidade. Uma das pautas das primeiras reuniões foi a Deliberação CEE nº 111/2012, organizada e prescrita pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP).

A Deliberação CEE nº 111/2012 fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas [...]. Os dispositivos elaborados pelo CEE/SP são encaminhados às instituições de ensino superior vinculadas ao sistema estadual de ensino. Essa Norma foi um dos marcos na relação do CEE/SP com as universidades públicas do estado, pois estabeleceu reformulações para os cursos de licenciatura e propôs alterações nas matrizes curriculares, o que impactou diretamente na formação de professores para a educação básica.

O estudo aponta os desafios e campo de resistência das universidades sob as interferências do CEE/SP na normatização da Deliberação, que impacta na concepção de formação de professores nas universidades públicas do estado. Posteriormente aos embates realizados com as universidades, a Deliberação CEE nº 111/2012, passou por alterações que deram origem aos dispositivos nº 126/2014; nº 132/2015 e nº 154/2017. Desse modo, delimitou-se, nesse estudo, a análise da versão preliminar da normativa, ou seja, da Deliberação CEE nº 111/2012. Esse procedimento do Conselho provocou a seguinte pergunta de pesquisa: como a regulação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo por meio dos atos normativos implicam em perda de autonomia das universidades? Nesse sentido, partimos da hipótese de que a criação de dispositivos, de forma arbitrária, na alteração das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura pelo

CEE/SP possui como pretensão exercer o poder intelectual e promover movimento de regulação e gerenciamento da estrutura educativa.

Enquanto objetivo de pesquisa, analisamos o processo de regulação externa exercido pelo CEE/SP, tendo como foco o caso do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto por meio da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012. A pesquisa traz os seguintes objetivos secundários: resgatar historicamente o conceito de autonomia universitária no Brasil; verificar as políticas educacionais para o ensino superior paulista no período posterior ao ano de 1995; analisar as implicações provocadas na relação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo na UNESP, a partir da Deliberação CEE nº 111/2012.

Para que os objetivos fossem alcançados, os estudos contemplaram uma breve análise histórica e política do Conselho, das Universidades e dos agentes inseridos nelas. Entretanto, para chegar até a finalidade da pesquisa, foram enfrentados obstáculos relevantes no processo de escrita. Com a Pandemia de Sars-Cov-2, e as políticas de austeridade na educação, pesquisar tornou-se um desafio. Parafraseando Paulo Freire, tornou-se também um ato de coragem (FREIRE, 1983, p. 104). A pesquisa acadêmica é o momento em que o autor do texto se conecta com o leitor nos mais diversos tipos de conhecimentos. No percurso, o investigador utiliza diversas fontes para encontrar estudos que dialoguem com a sua pesquisa. Sendo assim, utilizamos mecanismos físicos e digitais para encontrar referências teóricas que contribuíssem com a realização do estudo. Foram feitas consultas em livros físicos de acervo pessoal, livros da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos e livrarias (sebos). Com o cenário mundial de Pandemia de Covid-19, consultas em livros digitais (e-books), artigos, dissertações e teses foram mais utilizadas. As plataformas escolhidas para pesquisa foram: Google Acadêmico; Catálogo P@rthenon; Periódicos CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). As disciplinas realizadas enquanto aluno do curso de pós-graduação também foram de grande valia nos estudos e na escrita da dissertação. O percurso metodológico utilizado é bibliográfico, documental e com realização de entrevistas semiestruturadas, utilizando uma abordagem qualitativa descritiva. Nesta dissertação, entendemos como pesquisa bibliográfica a que

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Na pesquisa documental, é realizada análise das leis de criação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e os dispositivos normativos elaborados por esse órgão, como a Deliberação CEE nº 111/2012. No caso da UNESP, foram escolhidos os documentos institucionais de sua criação, o regimento interno da universidade e documentos de domínio público que são encontrados no site oficial da universidade (UNESP, 2020). Segundo Severino, “No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos [...]” (2017, p. 114). Estudamos a Carta elaborada pelo Fórum das Seis¹ que foi enviado pela secretaria do Departamento de Educação da UNESP e fizemos uma breve consulta às atas de reuniões de Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP/Rio Preto, que são documentos de domínio público e foram cedidos pela secretaria do Departamento de Educação do *campus*.

As entrevistas semiestruturadas foram fundamentais para dialogar com os atores envolvidos no processo. Segundo Gil (2002), as entrevistas podem ser estruturadas em: focalizadas, informais, por pautas e formalizadas, tendo por objetivo a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com agentes envolvidos na formulação e implementação da Deliberação, sendo eles: quatro professores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sendo três deles do Departamento de Educação da UNESP/Rio Preto e um da UNESP/Botucatu. Foi entrevistada uma conselheira do CEE/SP que participou do processo de implementação da Deliberação CEE nº 111/2012 e um funcionário do CEE/SP. O convite foi feito diretamente aos participantes via e-mail ou por contato telefônico. As entrevistas foram concedidas por meio da ferramenta de comunicação Google Meet, com duração de 30 a 60 minutos. Os roteiros² foram preparados para que pudessemos dialogar com os entrevistados sobre as implicações provocadas nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo na UNESP/Rio Preto. Realizamos cinco (5) entrevistas, sendo os agentes:

¹ Documento elaborado em reunião entre diretores das Faculdades de Educação, Coordenadores de Curso, Coordenadores de comissões de licenciaturas/formação de professores, docentes e discentes, que se propuseram a analisar em conjunto a referida regulamentação. Contamos com a presença do Conselheiro do CEE Angelo Cortelazzo, que nos prestou diversos esclarecimentos.

² Os roteiros das entrevistas estão disponíveis no anexo desta dissertação.

Quadro 1: agentes entrevistados

| Código | Instituição |
|---------------|--------------------|
| P1 | UNESP |
| P2 | UNESP |
| P3 | UNESP |
| P4 | UNESP |
| C1 | CEE/SP |
| C2 | CEE/SP |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Os entrevistados P1, P2, P3 e P4 são vinculados à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; já os entrevistados C1 e C2 são vinculados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Além das duas entrevistas com agentes vinculados ao CEE/SP, tentamos contatar mais duas agentes, no entanto, não tivemos retorno. É nesse cenário e com o subsídio do referencial teórico escolhido que investigamos os desdobramentos da relação entre agências reguladoras e universidades.

No que diz respeito aos movimentos de resistência, contatamos, em um primeiro momento, a fundação do “Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP – Em defesa da Educação Pública” criado em 25 de junho de 2012. O Fórum enviou ao Conselho uma carta com questionamentos a respeito da Deliberação CEE nº 111/2012. A partir dessa carta começaram os embates entre Conselho e Universidades, pois, de acordo com as universidades, até então não tinha havido diálogo do Conselho com elas e , segundo P3, a universidade só soube da Deliberação CEE nº 111/2012 quando esta foi publicada no Diário Oficial. Ou seja, não houve tratativas do Conselho com os professores das universidades que iriam utilizar dessa norma para readequar a matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Entre outros autores escolhidos para basear a escrita desta dissertação, está Marilena Chauí (2018), que já foi citada anteriormente e será constantemente retomada ao longo da pesquisa, pois, além de fazer um estudo linear a respeito dos aspectos da autonomia universitária, também realiza pesquisa acerca das interpretações que influenciaram a formação de universidade no Brasil e de sua relação com órgãos externos; Romanelli (1986) apresenta uma análise sequencial a respeito da história da educação no Brasil e suas diversas formas de manifestação; Cunha (2007) discute o processo de transformação do ensino superior no Brasil; Rothen (2004) examina a implementação da

Reforma Universitária de 1968 e as ações dos membros do Conselho Federal de Educação no período de 1962 e 1968; Rothen e Barreyro (2011) analisam as agências reguladoras e suas atribuições; Luchessi (2018) apresenta um recorte histórico da implementação do ensino superior no estado de São Paulo; entre outros autores.

Ao se pautar nesses autores, buscou-se compreender o movimento por uma educação pública, gratuita e democrática, que foi fonte de inspiração pela luta por uma universidade capaz de exercer sua missão de serviço à tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão.

Professores universitários grevistas deixam claro “que não lutam apenas por salários, mas pela existência de condições materiais e políticas para o ensino, a pesquisa e o atendimento à população. Lutam por uma universidade *pública, gratuita e democrática*. Pública: não submetida a imperativos empresariais. Gratuita: não submetida a discriminações socioeconômicas. Democrática: que não garanta só o direito de acesso à educação, mas também de criação científico-cultural e sobretudo que garanta aos universitários formas de representação, participação e de intervenção nas políticas educacionais-culturais, o acesso aos orçamentos e a distribuição das verbas e à definição das prioridades didáticas, de pesquisa e de serviços à população”. (SANTIAGO, 2018, p. 10 *apud*. CHAUI, 2018).

É na busca por uma educação pública, popular, laica, democrática e de qualidade social que esta pesquisa se desdobra, analisando as disputas, embates e conflitos que emergem entre os dispositivos legais de normatização do CEE e as universidades de São Paulo. Na segunda seção apresentamos a concepção de governo adotada a partir do mandato de Fernando Henrique Cardoso, analisando o Plano Diretor da Reforma do Estado, que é implementado a partir dos anos 1990. Nessa configuração, sob a Nova Gestão Pública, analisamos os cenários em que órgãos do Estado regulam externamente as instituições de ensino superior públicas, com foco nas universidades públicas do estado de São Paulo.

Na terceira seção contextualizamos a trajetória do conceito de autonomia universitária no Brasil. É realizado um breve trajeto pela história da autonomia universitária, em que utilizamos como referência para compreensão do conceito de autonomia autores como: Cury, (1991); Mancebo, (1999); Mendonça, (2000); Kinzo, (2001); Cunha, (2003); Deligdisch, (2004); Fávero, (2004); Trindade, (2004); Lima, (2005); Chauí (2018); entre outros.

Dando continuidade aos estudos das políticas educacionais, na seção quatro estudamos o processo de nascimento das universidades brasileiras. A reconstrução histórica nos permite chegar à reconstrução dos principais pontos da história da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, percurso essencial para a compreensão do objeto do estudo.

Na quinta seção da pesquisa é realizada a caracterização da conjuntura das políticas educacionais para o ensino superior paulista. Dessa forma, fazemos um relato da característica geral das políticas desenvolvidas pelos governantes em São Paulo após a redemocratização do Estado. Nessa seção realizou-se um breve estudo da história do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, apontando sua atuação e seu funcionamento enquanto órgão regulador do ensino paulista.

Na sexta seção, problematizamos os desdobramentos da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012 estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo nas universidades estaduais. Foram realizadas entrevistas com membros do CEE/SP, com Professores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto-SP, e com uma professora e ex-assessora da reitoria da UNESP, a fim de questionar se houve movimentos de resistência e defesa da universidade em relação às investidas gerenciais provocadas pelo Conselho enquanto órgão externo. Buscou-se compreender a regulação realizada pelo CEE/SP a partir da análise dos documentos levantados ao longo da pesquisa, tal como a Carta enviada ao CEE/SP pelo Fórum das Universidades públicas e a Deliberação CEE nº 111/2012.

2 O ESTADO NA REGULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

2.1 Estado

Os estudos a respeito da função e concepção de Estado permeiam a história e apresentam diferentes perspectivas. Hobbes, por exemplo, entende que a função do Estado é promover a paz entre os cidadãos, pois os conflitos podem ser gerados por indivíduos que almejam as mesmas coisas. Para Hobbes, o Estado deve intervir e promover a paz entre esses indivíduos (BREIER, 2008). Por sua vez, Max Weber aponta que o Estado funciona enquanto ordem de dominação e obediência, consistindo a dominação no fato de um grupo de pessoas se sentirem em condições de criar regras para dominar outras (BIANCHI, 2014). Para Webber (1999, v. 1, p. 34. *apud.* BIANCHI, 2014, p. 91-92), “Uma empresa com caráter de instituição política denominamos Estado quando e na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes”. Dessa maneira, o Estado age com o uso da violência física para atingir seus objetivos de dominação da sociedade, utilizando, por exemplo, a polícia.

Embora Marx não tenha dedicado seus estudos a caracterizar o Estado, “[...] a análise marxista do capitalismo seria ininteligível, se Marx não tivesse elaborado, também, e necessariamente, uma compreensão dialética do Estado” (IANNI, 1992, p.32. *apud.* SILVA, 1999, p. 2). Segundo os mesmos autores, a crise do Estado capitalista é apontada por Marx como fruto das contradições que permeiam as relações entre as classes sociais. O Estado capitalista é fruto da dominação das classes privilegiadas sobre as classes marginalizadas (SILVA, 1999).

Para Marx o Estado capitalista é resultante da divisão da sociedade em classes e não é um poder neutro acima dos interesses das classes. Sua ênfase coloca-se no caráter de dominação de classe do Estado, considerando-o, exclusivamente, um mecanismo de opressão e de repressão ao proletariado/trabalhadores para garantir a acumulação e reprodução do capital, e com isso, a reprodução do capitalismo. (SILVA, 1999, p. 9).

Marx aponta que o Estado opera um mecanismo de opressão, reprimindo as classes subalternizadas. Na concepção de Marx, o Poder de Estado gira em torno de si próprio em forma de violência, repressão, sendo a superação desse modelo de Estado um

dos objetivos da luta de classes (SILVA, 1999). Embora Gramsci inspire-se em Marx, para ele:

[...] legitimação e acumulação do capital não são funções que derivam de uma natureza instrumental do Estado para manter a ordem e harmonia, mas é essencialmente resultante do conflito entre as forças presentes na sociedade e dentro do próprio Estado/aparelho estatal. (SILVA, 1999. p. 10).

Gramsci diferencia no Estado o aspecto político da sociedade civil, defendendo que a vontade coletiva realizada em força de liderança pelo povo é um fator importante para a emancipação da sociedade, partindo da ideia de que a educação política e dos partidos pressupõe que o Estado tenha duas esferas: uma de cunho repressivo, representada pela sociedade política; e outra baseada na sociedade civil, composta e representada por associações privadas, como escolas e igrejas (SILVA, 1999). Ao longo da história, a concepção de Estado é heterogênea, mas não podemos perder de vista a diferença entre Estado e Governo, pois

é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Rothen (2004, p. 23), aponta que “o Estado não é um bloco monolítico, sendo que a formulação das políticas públicas para a educação é resultado tanto dos conflitos entre as facções das classes sociais, como do contexto socioeconômico em que ele está inserido”. Essa concepção do Estado monolítico caminha em concordância com as políticas características do neoliberalismo. A concepção de Estado pode ser heterogênea e dinâmica, no entanto, nessa pesquisa partimos do pressuposto que “O Estado Brasileiro é, por um lado, condicionado e condicionante da realidade socioeconômica em que está inserido e, por outro, resultante dos confrontos sociais e ideológicos” (ROTHEN, 2004, p. 41).

2.2 Plano Diretor da Reforma do Estado

O modelo de Estado brasileiro impacta diretamente na formulação de políticas educacionais no Brasil. O Plano Diretor da Reforma do Estado foi apresentado em 1995, e em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi implementada. Voltando para o Plano Diretor, a Câmara da Reforma do Estado era presidida pelo Ministro Chefe da Casa Civil – Clóvis Carvalho. Além dele, havia os seguintes membros: Luiz Carlos Bresser Pereira – Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado; Paulo Paiva – Ministro do Trabalho; Pedro Malan – Ministro da Fazenda; José Serra – Ministro do Planejamento e Orçamento; Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel – Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas, e também o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Esses foram os responsáveis pela elaboração e efetivação do Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado foi elaborado com a justificativa do Governo Fernando Henrique Cardoso de que o Estado brasileiro estava em crise desde os anos 1970, e que foi intensificada na metade dos anos 1980. Embora o Plano Diretor levante em diversos momentos que interessa ao governo o desenvolvimento econômico-social do país, o que se vê no Plano Diretor é a proposta de entrega das empresas estatais ao setor privado sob a justificativa da descentralização, uma vez que “O discurso privatista dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Mello, proclama a superioridade do setor privado sobre o público, ao mesmo tempo em que atribui ao mercado características de impulsionador do crescimento econômico” (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 41). O Plano Diretor enfatiza que a descentralização do Aparelho do Estado irá tornar a administração pública mais eficiente.

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. (BRASIL, 1995, p. 12)

A terceirização do setor público na Reforma do Estado é feita sob a ótica da regulação dos serviços essenciais do Estado e dos serviços não essenciais. Os serviços do Estado podem ser terceirizados sob a justificativa de descentralização, havendo ainda as organizações não governamentais. A Reforma, ao definir a educação como serviço não exclusivo do Estado, fez com que a educação passasse a ser vista como um serviço, e não mais como um direito, deixando de ser um serviço público e podendo então ser privatizada (CHAUÍ, 2018).

Atualmente, tem-se acompanhado o avanço privatista neoliberal sobre os setores entendidos como essenciais. Segundo Ianni (1965, p. 187. *apud.* ROTHEN, 2004, p. 39), o Aparelho de Estado é operado por funcionários técnicos e burocratas: os técnicos são os que possuem o pensamento reformista e inovador, já os burocratas são os que aplicam as técnicas elaboradas pelas políticas públicas. A Reforma do Aparelho de Estado pressupõe “aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11).

O Aparelho de Estado é constituído por instituições especializadas em determinados setores, podendo ser privadas, públicas ou pertencentes ao terceiro setor. Essas instituições operam em favor de si próprias ou do Estado. Para Althusser (1985, p. 59-66. *apud.* ROTHEN, 2004), a luta de classes tem por finalidade exercer o Poder de Estado, distanciando-se apenas da posse dos Aparelhos de Estado. No entanto, Rothen (2004, p. 37-38) aponta que a visão de Althusser é “limitada por basear-se na visão dualista da história, por não visualizar que na sociedade existem facções de classes sociais, isto é, para ele a burguesia é um todo monolítico e os Aparelhos são comitês da burguesia”. O Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (1995) separa o estado em quatro (4) setores, sendo o primeiro setor o que define as leis, as políticas públicas, e é composto pelos membros do Executivo. O segundo setor compreende as atividades que são exclusivas do Estado, como a legislação, a fiscalização, a segurança pública e os órgãos de regulamentação. No terceiro setor, estão os serviços que podem ser feitos sem o controle efetivo do Estado, no entanto, seriam subsidiados ou realizados por ele. O quarto setor é voltado para a produção de bens e serviços do mercado, que seriam realizados pelo Estado em setores estratégicos e de serviços públicos (ROTHEN; BARREYRO, 2008). Baseado na ideia de descentralização, o Plano Diretor tem como concepção que:

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança a posteriori dos resultados. (BRASIL, 1995, p. 16).

A Reforma do Estado brasileiro introduz na sociedade a concepção gerencialista de resultados, de produtividade, indicadores de avaliação, regulação e a prevalência do privado sobre o público, seguindo assim a ideologia da gestão neoliberal. As propostas do Plano Diretor objetivam redefinir o papel do Estado enquanto órgão público, com a ideia de torná-lo mais “eficiente”. É necessário entender que “Bresser-Pereira quer fazer crer que a reforma do aparelho de Estado pode ser compreendida fora do contexto histórico do padrão de acumulação do capitalismo” (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017, p. 185). No entanto não é possível separar a ideia de trabalho e acumulação de riquezas, pois “Ao estudar um Estado na sociedade capitalista, pressupõe-se a compreensão do modo de produção capitalista” (ROTHEN, 2004, p. 21).

A Reforma do Aparelho do Estado tem como objetivo atuar com recursos reduzidos e aumentar a “eficiência” governamental. Entretanto, o que acontece na prática é o aumento do gerencialismo no setor público, com a criação de políticas públicas favorecendo a atuação de empresas privadas, posto que “No cenário brasileiro, todo esse ideário só é implementado com sistematicidade a partir de 1990, quando foi iniciada uma série de reformas no Estado, tendo como centralidade a privatização” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 41).

Torna-se necessária a realização da Contrarreforma do Estado e dos Aparelhos de Estado, para assim se distanciar do modelo gerencialista que impera nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Esse modelo de fragmentação do Estado é marcado pela Nova Gestão Pública (NGP) implementada no governo Fernando Henrique Cardoso.

2.3 Nova Gestão Pública

O modelo da Nova Gestão Pública (NGP) será determinante para a formulação de políticas educacionais no estado de São Paulo. Nesse sentido, o modelo da NGP possui

[...] três valores básicos (eficiência, eficácia e economia) e ser orientada para a obtenção de resultados e não mais para o cumprimento dos

dispositivos legais e burocráticos para atender às necessidades dos cidadãos que esperam que o governo tenha um desempenho capaz de atender às suas necessidades. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 654).

A concepção da governabilidade política na NGP supõe a transferência de serviços do Estado, que antes era essencialmente obrigação do setor público, para o setor privado, tais como a responsabilidade pela formulação e execução de atividades. Segundo Rothen (2020, p. 02) “Outra mudança na gestão pública que merece destaque é a parceria com o setor privado e com o terceiro setor para cumprir as suas metas”. O Estado busca no setor privado recursos para atingir seus objetivos burocráticos.

A primeira conclusão que a análise evidencia é a de que existiu um alinhamento estrutural às idéias e aos princípios considerados como a Nova Gestão Pública. Este alinhamento pode ser visto na gradual adesão das políticas de gestão a uma lógica da elevação da *performance* associada à necessidade de redefinição do papel e organização da administração pública estadual. A redefinição do papel e funções do Estado, a construção de uma nova matriz institucional sob a lógica da delegação para agências semi-autônomas, a implementação de uma nova cultura gerencial para o setor público, e políticas de alinhamento aos condicionantes do ajuste fiscal têm sido os objetivos perseguidos pela gestão pública paulista. Fazer o Estado “funcionar melhor a um menor custo” tem sido o princípio estruturador das reformas no âmbito da administração pública de São Paulo. (REZENDE, 2006, p. 46).

A implementação de práticas produtivas do setor empresarial na educação é preocupante. A NGP impacta o processo educativo, pois, ao colocar na educação a *performance* gerencial, afasta da escola a sua função social. A terceira via que vem sendo implementada no Brasil após a Reforma do Estado está privatizando, por meio de terceirizações, o serviço público, o que torna o serviço não mais público e sim privado, pois o que é terceirizado pelo setor privado automaticamente vai deixando de ser público. Essa mudança não é nova, pois a radicalização neoliberal no Brasil começa no início dos anos 1990 e atualmente passa pela fase mais violenta do neoliberalismo com as políticas públicas de desmonte, militarização e religiosidade na educação. Nesse sentido, a NGP causou transformações na educação, pois

[...] ao se pautar sob o racionamento e o gerencialismo, acabou tendo como estratégias básicas a descentralização de tarefas com a ampliação da autonomia operacional das instituições, associada à potencialização das avaliações nacionais de educação, da meritocracia e da responsabilização dos docentes e gestores pelos resultados obtidos, segundo as metas definidas externamente. (RAMOS, 2016, p.549).

É nessa conjuntura que as políticas educacionais são elaboradas no Brasil. Os órgãos regulatórios da educação atuam como Aparelhos de Estado, que fiscalizam, regulam, avaliam e determinam os caminhos que o ensino superior deve seguir. Por isso, tomamos como base o estudo das políticas educacionais promulgadas a partir da década de 1990, momento em que o estado de São Paulo adere ao modelo educacional proposto pelo governo Federal na Reforma do Aparelho do Estado (RAMOS, 2016). Partindo do pressuposto de que a característica de Estado neoliberal está no Plano Diretor, as políticas promulgadas passam a aderir à concepção neoliberal. Em síntese, o “neoliberalismo enquanto espécie encontrar-se-ia vinculado a uma perspectiva liberista, que prestigia o conceito negativo de liberdade e os mecanismos de mercado, considerando a ideia de progresso constante” (KOZIMA, 1997, p. 11). Embora o discurso neoliberal aponte para o progresso, o que acontece é que o setor público está cada vez mais deixando de ser público e passando a ser privado, como no caso das terceirizações dos serviços públicos. Nesse cenário, de qual progresso os neoliberais estão falando? O Estado neoliberal é a falência do setor público e a valorização do setor privado. Assim,

[...] o neoliberalismo é a decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos defini-lo como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos, cujo pressuposto ideológico básico é a afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no setor de produção para o mercado, mas também nos programas sociais, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no setor de produção e no dos serviços sociais. (CHAUÍ, 2018, p. 203).

Como alerta Puello-Socarrás (2015, p. 23), o neoliberalismo “é um projeto político de classe, não apenas um programa de políticas” (*apud.* MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017, p. 185). A perversidade do neoliberalismo invade não apenas a questão econômica, mas todos os setores da sociedade em um processo de alienação em massa. Com ideias de competição, competitividade nas relações sociais, políticas, econômicas, competitividade de classes, ele confronta e afronta o modelo de formação humana, destruindo as possibilidades de ética e sociedade (CHAUÍ, 2018). O neoliberalismo é uma racionalidade que, por meio de políticas públicas, transforma Estados e relações sociais.

[...] a ação do Estado é recomendada somente para os casos de “alívio” da pobreza absoluta e de produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar. São abolidas as idéias de direitos sociais por meio da ação do Estado, bem como a universalidade, igualdade e gratuidade destes, delegando-se à sociedade sua consecução. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 41).

Isso implica dizer que o neoliberalismo além de operar no mercado, no qual atua como sistema de normas de concorrência e implementação do modelo empresarial nos setores públicos, também influencia diretamente na forma de vida, modificando o comportamento das pessoas em todos os setores. Diferentemente de outros sistemas que são mais “vulneráveis”, o neoliberalismo, ao enfrentar suas críticas, ao invés de ir à falência, se reinventa e volta a ser predominante, superando suas crises³. “Pode-se, então, falar em um neoliberalismo que resulta do processo de transformação para superar resistências” (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017, p. 186).

O neoliberalismo atua como solução para as elites econômicas, pois sua ideologia impacta na estrutura econômica, cultural e social da sociedade em geral. Para que o neoliberalismo seja mantido e continue avançando, ele precisa de matrizes ideológicas que o sustentem. O gerencialismo é um braço neoliberal, sendo, portanto, de acordo com os mesmos autores, “a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal” (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017, p. 192). A reforma gerencialista “Não pode ser confundida com a mera implementação de novas formas de gestão, como a da qualidade total. Trata-se de mudar os incentivos institucionais do sistema, de modo a transformar as regras burocráticas mais gerais [...]” (CLAD, 1999, p. 130).

O gerencialismo enquanto operador neoliberal, e/ou como materialização do neoliberalismo, pretende a todo custo a privatização dos serviços públicos que irão lhe render lucros. Fato é, que na educação, mesmo com todas as instituições privadas, desde o ensino básico até o ensino superior, eles (setor privado) buscam a privatização completa das universidades públicas. Completa porque, de certo modo, as universidades públicas já recebem mão de obra terceirizada, ou seja, serviços que deveriam ser oferecidos pela concessão pública (Estado) são contratados no setor privado. Nos moldes atuais do neoliberalismo, o setor privado quer chegar até o pedagógico, o pensamento neoliberal não está satisfeito apenas com os serviços de manutenção, limpeza e segurança. O

³ Exemplo: a crise financeira de 2008 gerada pelos empréstimos bancários para financiamento de imóveis que implodiu nos Estados Unidos da América e se espalhou pelo mundo.

neoliberalismo é dinâmico, se renova e não para de avançar; o projeto neoliberal busca a sala de aula das instituições de ensino superior públicas.

Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 42).

Não existe neoliberalismo sem o Estado, e constata-se que as influências neoliberais no Estado brasileiro impactam diretamente na reforma da educação superior e do trabalho docente. No entanto, essa não é a única nem a mais importante influência utilizada para elaboração das reformas na educação, uma vez que foi possível identificar que no Conselho Estadual de Educação de São Paulo foram criadas normatizações que são características da regulação burocrática vertical, temática abordada na próxima seção, junto com a ideia de regulação gerencial.

2.4 Regulação da Educação

De acordo com Rothen e Barreyro (2008, p. 122) “a figura de agências reguladoras não faz parte do direito administrativo brasileiro”. Ainda, segundo os autores, “a legislação brasileira é omissa em relação às atribuições, às funções e às limitações de atuação das agências [...]”. A atuação desses órgãos reguladores não está especificada na Legislação Federal vigente, que é a Constituição Federal de 1988. No entanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu Art. 8º, é mencionado que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” E prossegue “§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” Isso quer dizer que a regulação dos órgãos externos às instituições de ensino deve atuar em regime de colaboração, até porque “Art. 9º A União incumbir-se-á de: VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão: V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

No entanto, não podemos perder de vista que a educação possui suas particularidades, tais como a autonomia universitária, que é garantida na Constituição de 1988 e reafirmada na própria LDB/1996. Os órgãos reguladores brasileiros são espelhos das agências reguladoras dos Estados Unidos da América, mas naquele país há leis que normatizam o funcionamento dessas agências, o que não acontece no Brasil (MOREIRA, 2001).

Há duas espécies de agências, as "reguladoras" e as "executivas". Estas vinculam-se à pura execução de serviços de ordem social (pensões, previdência social, seguros etc.), enquanto que aquelas disciplinam determinada área de atuação estatal (incluindo-se aí direitos e deveres dos particulares). (MOREIRA, 1999, p. 95).

No Brasil, as leis não são claras sobre o funcionamento desses estabelecimentos. Rothen e Barreyro (2008, p.123) apontam que “As discussões da figura desses órgãos de regulação ocorreram em dois campos: no do direito e no da economia”. No campo do direito, eram debatidas as atribuições e os limites; já a motivação para a criação dos órgãos reguladores estavam no campo da economia. O campo da economia impulsionava a criação e o campo do direito discutia a sua função. No entanto, ainda é importante ressaltar que no Brasil inexistia qualquer lei semelhante à norte-americana.

Não há nenhuma disposição normativa que defina as condições genéricas de existência de uma agência administrativa - seja ela "reguladora", seja "executiva". Mais do que isso, não há qualquer preceito legal que diga o que é uma " agência”. Ao contrário, reina a confusão. (MOREIRA, 1999, P. 95).

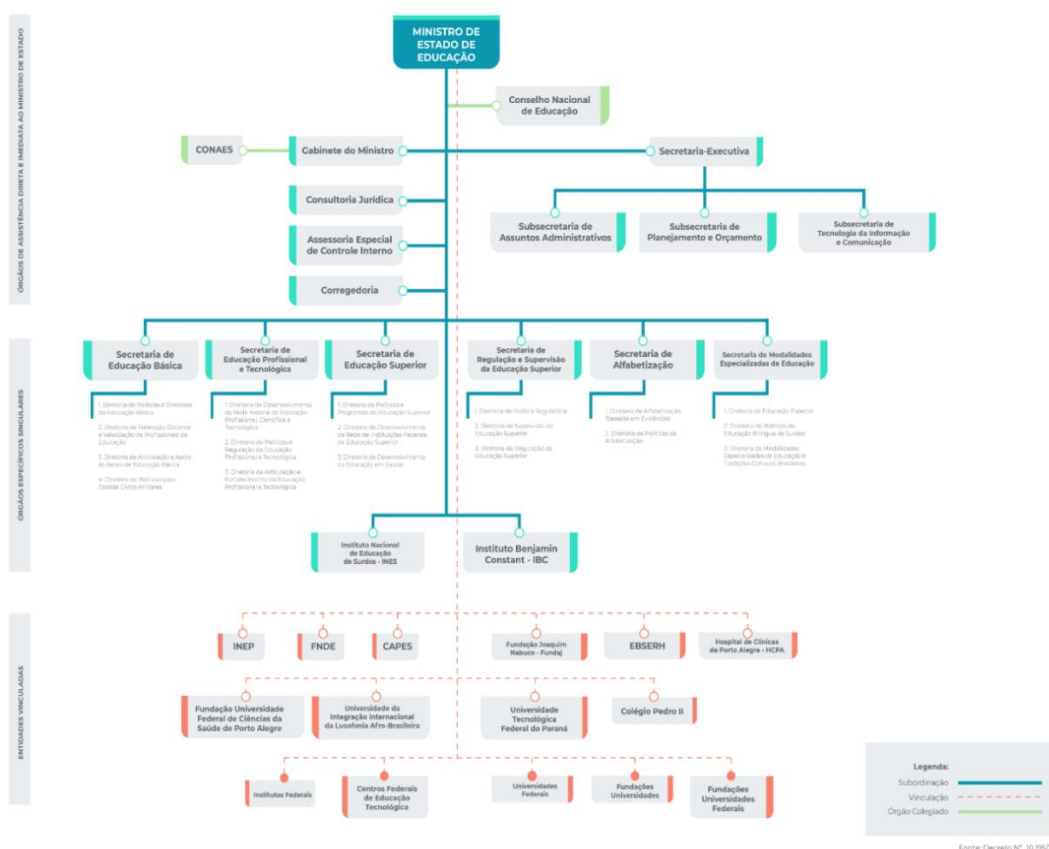
No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a política de reforma do Estado se pautou na reconstrução econômica do país com a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. O objetivo do plano seria reduzir o modelo administrativo burocrático, buscando diminuir os custos e aumentar a qualidade dos serviços públicos prestados à população (ROTHEN; BARREYRO, 2008).

A criação de agências reguladoras estava inserida na política de reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, a qual considerava que o Estado precisava aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar, de forma eficiente, políticas públicas

(BRASIL, 1995). Para a coordenação desse processo, tinham-se os seguintes órgãos: a Câmara da Reforma do Estado da Presidência da República, o Conselho de Reforma do Estado (CRE) e o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). (ROTHEN; BARREYRO, 2008, p. 125).

No contexto apresentado por Rothen e Barreyro (2008) é que será desenhada a função dos órgãos reguladores no âmbito educacional. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação é o órgão regulador vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A existência desses órgãos no Brasil é anterior à CF de 1988. O Conselho Nacional de Educação, por exemplo, foi criado em 1961 com o nome de Conselho Federal de Educação, pela mesma Lei que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61. Embora o antigo CFE e o atual CNE não tenham em sua nomenclatura o termo “agência”, de acordo com Moreira (2001, p. 97), “a definição de um ente público como ‘agência’ não envolve pura questão de nomenclatura, mas definição do tipo jurídico e (ou) título competencial detido pelo órgão administrativo”.

Figura 1: estrutura organizacional do MEC.



Fonte: Ministério da Educação.

No site do MEC, está definida qual a missão do CNE na regulação da educação nacional. Como o mais importante órgão regulador educacional do país, é possível identificar que o CNE assegura que a sociedade deva participar do desenvolvimento de políticas educacionais.

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (BRASIL, 2021).

Não fica claro qual seria, de fato, a participação da sociedade, nem a forma pela qual ela seria exercida. As atribuições do CNE e quais seus compromissos perante a formulação de políticas educacionais são estabelecidos da seguinte forma:

Art. 1º - O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional [...]. (BRASIL, 1999).

É atribuição do CNE financiar e acompanhar a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), além de assessorar, emitir pareceres, dialogar com os sistemas de ensino locais na elaboração e regulação das políticas educacionais. Além disso, o CNE tem como função contribuir com o MEC para aperfeiçoar os sistemas de ensino. Na prática, o CNE desenvolve as políticas e as encaminha ao MEC, que decide por sua aprovação ou não (BRASIL, 1999). Isso significa que o CNE possui a atribuição de promover e regular as políticas educacionais no Brasil, mas opera sob comando do MEC. A criação do CNE define a concepção de universidade no Brasil.

A concepção de universidade produzida pelo Conselho Federal de Educação, principalmente a que norteou a Reforma Universitária 1968, é concebida em um contexto socioeconômico marcado pela implantação de uma indústria de exportação associada ao capital internacional, que regula as outras relações econômicas internas. (ROTHEN, 2004, p. 40).

A universidade brasileira é construída sob interesses de diversas camadas sociais, com ênfase no interesse da elite política pelo crescimento econômico e manutenção dos seus privilégios. Por um lado, a elite preocupa-se com o crescimento econômico do país e credita o crescimento à educação, por outro lado, a própria burguesia quer barrar o

acesso das classes trabalhadoras à educação. Desse modo, segundo Rothen (2004, p. 22), no Brasil, “a burguesia é dividida em facções e em muitos momentos os seus interesses são contrários.” É nesse cenário que os órgãos reguladores irão propor políticas públicas para incentivar o crescimento econômico do país.

No âmbito educacional, “O Conselho Federal de Educação é um Aparelho de Estado que, apesar de pertencer ao Estado, goza de relativa autonomia ao exercer o Poder do Aparelho de Estado” (ROTHEN, 2004, p. 41). Atualmente (2021), em esfera nacional, o CNE é quem cria, regula, fiscaliza e acompanha o desenvolvimento e execução de políticas educacionais. O Conselho Nacional de Educação, foi instituído pela Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995 para substituir o CFE, no entanto, não houve muitas mudanças, já que manteve a sua finalidade.

Embora o Conselho Nacional tenha autorização para exercer a gestão de políticas educacionais, os estados e municípios gozam de órgãos de regulação e administração, que operam em concordância com as normatizações do CNE. Além das secretarias, os estados e municípios possuem os conselhos estaduais e municipais de educação, respectivamente. Dado a particularidade de atribuições dos Conselhos em cada estado e município, em ordem geral, eles compreendem as mesmas características de controle e regulação da educação. A educação é regulada em âmbito nacional, estadual e municipal, não necessariamente pelos três órgãos, pois cada órgão, dentro de suas atribuições, irá regular em acordo com as determinações do órgão central.

Dentro das secretarias e conselhos, existem órgãos que atuam para realizar ações de caráter regulatório específicas, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais”. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é o principal meio de avaliação do desempenho dos estudantes do ensino superior no Brasil (MEC, 2021). A partir dos resultados apresentados nos exames de indicadores de qualidade, a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (SERES), que foi criada no dia 17 de abril de 2011 pelo MEC, por meio do Decreto nº 7.480/2011, fica incumbida de formular políticas de regulação e supervisão dos Institutos de Ensino Superior público e privado que pertencem ao sistema federal de educação superior (MEC, 2021). Para tanto, as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura possuem dois aspectos, sendo:

Um público, outro recôndito. As avaliações presenciais, *in loco*, realizadas por docentes com título de doutorado, apontam uma realidade do ensino superior distinta da avaliação resultante dos rankings do MEC. Com os rankings, todo ministro da educação, a cada ano, faz um festival midiático, informando que cerca de 20% dos cursos superiores e IES do Brasil não são de boa qualidade, notícia que parece banalmente trivial para qualquer um que tenha frequentado um curso de estatística introdutória e tenha ouvido falar da “curva normal”. (NUNES; FERNANDES; ALBRECHT, 2015, p. 42).

As polêmicas que envolvem as regulações realizadas por órgãos externos às Instituições de Ensino Superior (IES) são cada vez mais frequentes. Modelos de regulação e avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) recebem críticas das instituições por serem formas de “induzir uma ‘cultura de avaliação’ no âmbito das instituições, a partir dos resultados das avaliações *in loco* e do exame de desempenho do alunado [...]” (NUNES; FERNANDES; ALBRECHT, 2015, p. 19). Os mesmos autores afirmam que a finalidade desses exames é serem usados para “que instruem a gestão do sistema educacional, resultados que sejam usados como referências à regulação e políticas públicas”.

Essa forma de atuação que é característica no MEC e nos Conselhos é implementada em um sistema de regulação de burocracia vertical. Além da “eleição de Fernando Collor de Melo em 1989, que levou a plataforma neoliberal ao poder [...]. As eleições proporcionais e a composição do Congresso Nacional também reforçaram esse deslocamento para a direita neoliberal na cena política brasileira” (BOITO, Jr., 2003, p. 7). Mesmo inseridos em um contexto de política neoliberal, a atuação dos conselhos exerce a concepção de gestão característica do Estado regulador burocrático. Em síntese, a regulação burocrática parte da organização central, ou seja, dos órgãos que ocupam a primeira instância do Estado.

[...] isso significa dizer que o Estado regulador e burocrático, fortemente centralizado, constitui-se numa nova versão híbrida, apoiando-se no controle estatal, ao mesmo tempo em que em estratégias de autonomia e auto-regulação no contexto das instituições educativas. (SANTOS, 2012, p. 74).

Os órgãos centrais encaminham as normas para os órgãos locais e estes precisam colocá-las em prática. Os conflitos presentes na educação brasileira são constantes e resultado de diferentes interesses. Por um lado, há a atuação de regulação burocrática

exercida pela criação de normas de um órgão central, no qual o processo é mais importante que o desempenho. Nesse modelo burocrático, a estrutura hierárquica é rígida com estrutura verticalizada, o que torna a comunicação lenta entre os órgãos (sujeitos) envolvidos. Por outro lado, a atuação da regulação gerencial está ligada diretamente com o desempenho e com a hierarquia flexível, o que facilita a comunicação horizontal.

Nessa concepção de hierarquia horizontal do modelo gerencial, na história passada e recente da educação superior no Brasil, foram criados comissões e órgãos de regulação, como: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a Secretaria de Educação Superior (SESu), o INEP, o SINAES, e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Dessa forma, em relação ao cenário instaurado na busca pela qualidade da educação no Brasil, tem-se que

A contínua mudança de órgãos responsáveis pela definição dos padrões de qualidade e a participação de tantas agências, além da busca de legitimação pelo conhecimento técnico dos especialistas, revela o embate político em torno da definição do que seria qualidade na educação superior brasileira. (ROTHEN E BARREYRO, 2009, p. 745).

As avaliações externas do ensino superior no Brasil são feitas por órgãos Federais e podem ser feitas pelos estados e municípios, no entanto, uma não exclui a outra. Algumas universidades possuem suas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), como é o caso das universidades públicas do estado de São Paulo. Os órgãos externos estão atuando sob a lógica da regulação gerencial nas universidades, ainda que essa lógica não tenha sido escolhida por elas, o que causa estranhamento na regulação burocrática elaborada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo no processo de implementação da Deliberação CEE nº 111/2012, normatização que entusiasmou a realização desta pesquisa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 sanciona:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. (BRASIL, 1996).

O paradoxo da busca pela qualidade na educação superior brasileira passa pela regulação burocrática vertical das universidades. Essa implementação de diretrizes direcionadas ao ensino superior fere a autonomia universitária e impõe limites a ela, criando contradições com a busca pela qualidade da educação pública, social e gratuita em respeito à diversidade e afirmando a sua autonomia.

3 O PERCURSO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

3.1 A Universidade brasileira

“A autonomia universitária estará sempre em movimento e nunca será ideal” (RANIERI, 2018, p. 947). A universidade é viva e está em constante movimento. Por essa razão, é indispensável contextualizar a origem da universidade. A busca pelo conceito de Universidade é complexa e, em muitos casos, confusa. Nesta pesquisa não tivemos a pretensão de descrever a gênese dos debates sobre o conceito de Universidade, uma vez que “[...] a concepção de universidade desenvolvida no Brasil não conseguia manter a dimensão de ensino, pesquisa e extensão até a década de 1930” (NÓBREGA, 2016, p. 40). É indispensável o estudo a respeito dos fatos históricos, políticos e financeiros que influenciaram o modelo de Universidade vigente no Brasil, pois

Como a história depende da personalidade de cada pessoa, o “Histórico do Conceito de Universidade” também dependerá da personalidade de cada escritor e de cada leitor, que mais ou menos concordarão ou discordarão do nosso, conforme, entre outras coisas, o conceito de Universidade de cada um. (TOBIAS, 1969, p. 80).

O nascimento das universidades não pode ser confundido com a construção de seu espaço físico. A Universidade não se resume à construção de um prédio, pois há um conjunto de valores, ideias, esperança, cultura, entre outros fatores que são construídos pelos alunos, professores, funcionários e comunidade (BUARQUE, 1994).

A universidade estaria negando a si própria, se sua fundação correspondesse a inauguração do seu prédio. É através das gerações de professores e alunos, com a colaboração de funcionários, que uma universidade se forma, reagindo e agindo sobre o meio onde está situada, de acordo com as exigências de cada momento. (BUARQUE, 1994, p. 149).

A década de 1930 foi um marco importante na trajetória que mais tarde a educação brasileira iria tomar. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, trouxe para o Brasil o confronto entre a educação tradicional e a educação moderna. Os intelectuais da igreja católica, comandados por Dom Vital, defendiam a manutenção da visão tradicional, buscando inspirações no *Iluminismo* Francês. Já os Pioneiros da Educação Nova, grupo formado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço

Filho, Francisco Venâncio, entre outros, defendiam a modernização da educação. Os Pioneiros sustentavam concepções e ideias trazidas por Anísio Teixeira do *Teacher's College da Universidade de Colúmbia*. O Manifesto foi inspirado nos valores de liberdade individual, da criatividade, da originalidade do pensamento. Ideias que confrontavam diretamente a visão católica da memorização (SCHWARTZMAN, 2006).

Na década de 1930 é registrado forte debate a respeito da concepção de universidade a ser instalada no Brasil, pois

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. (AZEVEDO, 2010, p. 55).

O “plano de reconstrução educacional” buscou o desenvolvimento integral do indivíduo, pois de acordo com Azevedo (2010, p. 53), “É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, [...]”. A Reforma de Francisco Campos de 1931 indica que as políticas educacionais voltadas para o ensino superior seriam baseadas na “concepção ideológica autoritária – no que diz respeito a sua organização –, e aristocrática – no que se refere ao acesso” (ROMERO, 2011, p. 18-19). Segundo Rothen (2012, p. 144), “[...] o estatuto oscilava entre a postura autoritária e a liberal. Sintomático é o fato de, nos decretos, propor-se um modelo único de universidade e, ao mesmo tempo, o estatuto admitir ‘variantes regionais’ (art. 3º)”.

Art. 3º O regimento universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita á administração e aos modelos didáticos. Art. 9º As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade. (BRASIL, 1931, p. 1).

A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, segue os princípios norteadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação e do Estatuto das Universidades de 1931. No

entanto, a primeira Universidade Pública estatal oficial do Brasil foi criada na cidade do Rio de Janeiro, em 1920.

Segundo Martins (2002, p. 5), a “Universidade do Rio de Janeiro, não passava de aglutinações de escolas isoladas”. E mais tarde, em 1934, é criada a Universidade de São Paulo. “Assim sendo, a primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930 não foi a universidade nacional no Rio de Janeiro, mas a universidade do Estado de São Paulo” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 163).

A Universidade de São Paulo, assumiria o caráter de formação teórica de qualidade, e segundo Schwartzman

A nova universidade seria pública, leiga e livre de influências religiosas; deveria ser uma instituição integrada, não apenas um grupo de escolas isoladas, seu núcleo central seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com professores estrangeiros. Ali haveria uma atividade de pesquisa confiada a uma equipe de tempo integral, que trabalharia nas formas mais adiantadas da ciência, deixando os trabalhos práticos para as escolas profissionais. (2006, p. 220).

A modernização das universidades passa pela garantia da autonomia universitária em seus estatutos. Diversos pesquisadores escreveram a respeito dessa temática, portanto, na próxima seção, faremos uma breve contextualização desse debate.

3.2 O conceito de democracia e sua relação com a universidade

“*Democracy* é uma palavra muito antiga e seus significados sempre foram complexos” (WILLIAMS, 2019, p. 41). No decorrer da história, a democracia passou por distintas interpretações. Foi com a chegada da Revolução Francesa no século XVIII que a democracia se moldou pelos fundamentos de igualdade e liberdade. No entanto, somente com o crescimento industrial é que a burguesia justifica a democracia moderna, tornando-a em uma concepção liberal. A democracia social é fruto de lutas da sociedade conquistadas após a Segunda Guerra Mundial. Os direitos obtidos na democracia social devem ser garantidos pelo Estado, pois é ele quem regula a economia (CHAUÍ, 2019). Ainda assim, a democracia está sujeita a modificações, o que favorece determinados grupos ou classes.

As ações governamentais devem identificar e representar as necessidades da sociedade, em especial das camadas situadas às margens dos privilégios da burguesia. As

políticas públicas devem caminhar em concordância com as ações dos grupos de poderes instalados nos mais diversos segmentos institucionais da Federação, Estados e Municípios. É na construção de ideias e pensamentos heterogêneos que a democracia toma forma e se constitui como um regime plural. A democracia social possui o objetivo de lutar contra as diversas opressões exercidas pelo capital, tais como a desigualdade, as exclusões e os privilégios. A democracia enquanto concepção liberal é a democracia que está posta como regime de governo (CHAUÍ, 2019).

Em nossa análise, consideramos as aspirações democráticas nos mais diversos contextos políticos, o que conduz à conclusão de que a democracia é uma conquista das lutas das classes trabalhadoras sobre as classes privilegiadas. Torna-se claro que, independentemente da forma de governo, existe um conflito entre a democracia social e a democracia liberal, por isso, ao definir o significado de democracia, Chauí (2011) destaca: liberdade, competição econômica, ordens e deveres dos poderes judiciários e a eficácia aos dirigentes do Estado.

Definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade tende a reduzir-se, de um lado, ao chamado “direito de ir e vir” e, de outro, à competição econômica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, estabelecendo limites (tanto jurídicos como policiais e repressivos) para impedir sua explicitação e desenvolvimento completos; e, em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado. (CHAUÍ, 2011, p. 1).

Das definições destacadas por Chauí (2011), na democracia liberal, o conceito de liberdade está diretamente ligado à redução de direitos, e, segundo Lima (1997, p. 46), a democracia “é um processo lento e imprevisível, ambíguo e fluido”. O que na prática transforma a liberdade das demais definições no distanciamento da participação popular nas decisões do Estado. Neste sentido, Chauí (2012, p. 3) alerta que,

[...] a democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria – o Estado –, mas determina a forma das

relações sociais e de todas as instituições, ou seja, é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva.

Embora a democracia no Brasil tenha se tornado um conjunto de regras e regulações que determinam como a sociedade deve se comportar, a participação política pela sociedade civil é fundamental na construção e manutenção de direitos, pois as classes sociais “tenderam a questionar o controle dos meios sociais de produção e, sob o capitalismo, evidenciam a distância crescente entre a socialização da produção e o controle privado do capital sobre os meios de existência” (FONTES, 2019, p. 30. *In.* CHAUÍ, et. al. 2019).

Historicamente, as classes trabalhadoras posicionam-se constantemente em modo de defesa para não serem alienadas pelas armadilhas das classes dominantes com a narrativa de “salvação” da democracia. Ainda que no Brasil o processo de redemocratização se resume a pouco mais de três décadas, o contexto histórico nos permitiu observar o desarranjo histórico dos interesses privados sobre os públicos na construção da sociedade brasileira, o que deixou marcas importantes nela, que é

[...] marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. (CHAUÍ, 2012, p. 158).

A relação imposta por um superior que comanda e um inferior que obedece está presente em todas as estruturas de poder da sociedade, desde as relações familiares até as estruturas políticas. A forma como a sociedade foi moldada definiu o modo como as estruturas de poder se formaram no Brasil. Atualmente, parte da sociedade tem demonstrado insatisfação com o sistema capitalista vigente. Podendo ter origens diversas, podemos atribuir parte do descontentamento ao crescente descrédito nas instituições políticas.

[...] a insatisfação com a democracia é insuficiente para explicar a tendência de declínio do regime. Segundo ele, os sentimentos antidemocráticos se vinculam mais a mudanças corrosivas que estariam remodelando as sociedades. Para ilustrar esse ponto, o autor mostra que não há diferença significativa nos Estados Unidos entre quem tem mais ou menos confiança nas instituições políticas com relação às opiniões sobre líder forte e governo militar e ao apoio a eleições livres, direitos civis e democracia. Não seria, então, a insatisfação com o funcionamento do regime que explica o ceticismo com a democracia

como princípio. (HOWE, 2017. *apud.* BOTELHO; OKADO; BONIFÁCIO, 2020, p. 43).

Nesse caso, a insatisfação não é com a democracia, mas com quem deveria sustentar os meios democráticos. A concepção de democracia implementada pelos partidos liberais e de direita reduz a ideia de democracia a um regime político. Os partidos de esquerda entendem a democracia para além de um regime político. Segundo estes partidos, a democracia é a forma geral da ideia de sociedade (CHAUÍ, 2011).

Sendo a democracia considerada um ideal de sociedade, o conflito de pensamentos e convicções serão constantes, e, de acordo com Chauí (2012, p. 2), “E por isso mesmo, como criação de direitos, está necessariamente aberta aos conflitos e às disputas. Em outras palavras, a democracia é a única forma política na qual o conflito é considerado legítimo”. Os conflitos impactam diretamente no rumo da sociedade, nos seus mais diversos âmbitos, na educação não poderia ser diferente. Consultando a literatura, iremos encontrar diversas formas de se pensar a educação. Escolas, universidades, sistemas educacionais são influenciados pelas políticas públicas e pesquisas realizadas por cientistas, educadores e acadêmicos.

A universidade brasileira passou por diversas transformações ao longo dos anos, com avanços e retrocessos de acordo com o regime em que estava inserida. Os conflitos e interesses que circundam as universidades brasileiras por meio de suas pesquisas, estudos e docência, em muitos casos estão ligados aos interesses governamentais.

É bem verdade que contraditoriamente, por vezes, os discursos oficiais têm versado sobre a educação para a democracia e a cidadania, no entanto, uma análise mais global de discursos e práticas mal escondem o propósito de transformar a educação numa agência racionalmente orientada para o mercado de trabalho, para a criação de vantagens competitivas entre os seus sujeitos, para a aprendizagem e a docência individuais, distando de intenções quanto a um possível aperfeiçoamento social. (MANCEBO, 1999, p. 4).

A ideia de Universidade é reduzida popularmente a uma instituição que possui vários tipos de cursos de formação profissional em nível superior. O estudo dos documentos oficiais realizados pelo Ministério da Administração Federal do Estado (MARE), alinhado ao estudo realizado por Mancebo (1999), aponta que existe um conjunto de propostas que pretendem enquadrar a educação superior brasileira no modelo gerencial com caráter neoliberal. No entanto, é preciso entender que a concepção

mercadológica não é a missão da universidade; para compreendermos sua atribuição e seu significado social precisaremos ir além da etimologia e do mito popular.

[...] a instituição universitária oscila incessantemente entre exigências decorrentes do trabalho do pensamento e as que lhe advêm de suas relações com as instituições de poder. Isso, porém, não há de servir como álibi para que acomode às necessidades imediatistas do mercado e do Estado, em prejuízo do espaço que propicia criação e invenção como atividades transformadoras de sua própria estrutura. (CHAUÍ, 2018, p. 296).

A oscilação do discurso em que a educação é um meio para a cidadania e para a democracia é contrariada quando, na prática, a educação tem sido uma ferramenta de preparo para o mercado de trabalho. Ressaltam-se os embates gerados pelos grupos intelectuais, que em muitos casos buscam favorecer interesses individuais, de classes religiosas predominantes, ideológicas, partidárias. Enfim, são muitos os conflitos que permeiam a universidade e o interesse pela sua missão. Chauí (2018, p. 296) acredita que

[...] se a realização de saber, se o saber é autorreflexão e movimento temporal que determina sua transformação e a da sua prática, então a universidade, pelo tipo de trabalho que a caracteriza, há de ser capaz de compreender e modificar suas próprias condições de trabalho, isto é, a instituição.

A universidade deveria ter autonomia na produção do saber, mas como presta serviços ao setor privado, tem sua finalidade sementeira e criadora de novas ideias dificultada (CHAUÍ, 2018). São nos conflitos externos às instituições que encontramos contrastes com as ideais da autonomia. Desse modo, para pensar em uma democracia universitária é necessário entender que

[...] é impossível falar em democracia no singular (há democracias), como ainda só é possível a existência da prática como efeito de pressões e demandas populares, uma vez que as classes dominantes de uma sociedade não possuem o menor interesse por um regime político no qual, em princípio, sua dominação está sempre em risco. (CHAUÍ, 2018, p. 134-135).

Apesar do conceito democrático ser heterogêneo, há de se ressaltar que a autonomia universitária está diretamente associada à ideia de democracia. A universidade é uma instituição democrática, que carrega a legitimidade de questionar e ser questionada.

Mas é necessário que se compreenda a missão formativa da universidade para não se perder na armadilha gerencialista.

Essa contradição transparece, por exemplo, a infindável querela entre as escolas profissionais e as faculdades e os institutos de pesquisa da USP, ou seja, entre a reprodução e a transmissão de conhecidos instituídos, de um lado, e a invenção de saber, de outro. (CHAUÍ, 2018, p. 298).

A pluralidade situada no interior das universidades é fator determinante para que a autonomia universitária seja colocada em prática, considerando que as universidades representam os anseios da sociedade como um todo, mesmo quando não chega para a sociedade o que é realizado dentro das Instituições de Ensino Superior (IES).

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. (CHAUÍ, 2018, p. 182).

É importante lembrar que defender a autonomia universitária é defender a democracia. Marilena Chauí (2018) caracteriza a universidade no Brasil ao longo de sua história, dividindo-a em três etapas: *universidade funcional*, *universidade de resultados* e a *universidade operacional*.

A concepção de universidade funcional por Chauí (2018) é resultante da centralização do poder durante a Ditadura Militar, o que permitiu ao governo criar políticas de expansão industrial e abertura aos investimentos estrangeiros.

O Governo Kubistchek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que continuará adotando a política de massas, mas acelerara a expansão industrial, abrindo mais as portas da economia nacional ao capital estrangeiro. (ROMANELLI, 1986, p. 193).

O Governo alegou a necessidade da formação de profissionais capacitados para atuar nas indústrias. A solução encontrada foi direcionar à universidade a responsabilidade pela formação de profissionais para o mercado de trabalho.

A aspiração da classe média de ascensão pelo estudo, somada ao mito de que a tecnologia necessária para o desenvolvimento do país encontra-se disponível no mercado internacional, cria a concepção de que o papel da Universidade se restringe à formação de profissionais. (ROTHEN, 2004. p. 40-41).

Marilena Chauí assinala que nesse momento a Universidade no Brasil vai ser caracterizada pelo modelo de *universidade funcional*.

O primeiro momento da destruição, ainda sob a ditadura, deu-se com a imposição da “universidade funcional”, oferecida às classes médias para compensá-las pelo apoio ao regime, dando-lhes a esperança de rápida ascensão social por meio de diplomas universitários. Foi a universidade da massificação e do adestramento rápido de quadros para o mercado das empresas privadas instaladas com o milagre econômico. (CHAUÍ, 2018, p. 28).

Considerando que a compreensão da universidade enquanto geradora de equidade social ameaça a soberania das classes dominantes, pode-se considerar que na visão dessa classe a equidade não é elemento de importância para o desenvolvimento do país. A defesa da universidade funcional perpassa a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, resultando em um acesso à universidade limitado à burguesia. A natureza formativa da universidade funcional é

Voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho; adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. (CHAUÍ, 2018, p. 206).

É contundente ressaltar que mesmo a Constituição não prevendo a autonomia universitária, as universidades gozavam de autonomia didático-científica, porém de forma limitada. No que diz respeito à *universidade de resultados*, Chauí (1995), tece críticas aos moldes do processo de “modernização” da universidade. Segundo a autora, ao passo que intelectuais de esquerda e de direita pretendiam reformar a universidade e transformá-la em uma instituição moderna, utilizavam-se de técnicas anacrônicas.

“Modernizar” é criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e na pesquisa “de resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a idéia e prática da privatização do público às suas últimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo

financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos financiadores. (CHAUÍ, 1995, p. 58).

O processo de regulação das universidades exercido pelo entusiasmo neoliberal no começo dos anos 1990 permitiu que a iniciativa privada operasse sobre a produção científica e, conseqüentemente, sobre o poder das escolhas nas pesquisas no interior das universidades. A autonomia didático-científica da universidade é ameaçada pelo avanço das políticas reguladoras exercidas pelos órgãos externos à universidade. Este período foi marcado pelas políticas de incentivo à produção científica sob interesse do mercado privado e pelo esquecimento da importância da formação e da qualidade docente. O perfil universitário pela qualidade na docência ficou em segundo plano e a universidade tornou-se uma instituição,

Sem preocupação com a qualidade da docência e voltada para a pesquisa, em conformidade com as ideias de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e a quantidade das pesquisas. (CHAUÍ, 2018, p. 206).

Chauí (2018) afirma que nesse momento a universidade é “entendida como uma organização social e voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (p. 206). A respeito do projeto de universidade, Marilena Chauí (2018) aponta esse período como *universidade operacional (1994)*, o que vai afetar diretamente na autonomia universitária.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos, pois é isso que caracteriza uma organização empresarial. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual com o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões relatórios etc. (CHAUÍ, 2018, p. 207).

A mercantilização⁴ da educação advinda do projeto neoliberal, que considera a educação uma mercadoria, atinge o propósito de ensino superior a ser institucionalizado no Brasil. Com este modelo em ascensão, a universidade passa de “instituição social” para “organização social”⁵. A docência nesta nova ideia de universidade é entendida apenas como fábrica de graduados para preencherem o mercado de trabalho, sem preocupação com a qualidade na formação desses “profissionais” (CHAUÍ, 2018). Refletindo sobre o modelo de ensino superior instalado no Brasil,

Não se pode analisar um modelo de expansão da educação superior, [...] sem se perguntar sobre a questão da regulação. Esta, por sua vez, precisa ser entendida no âmbito de um Estado que carrega necessariamente as marcas das contradições da sociedade e do modo de produção capitalistas. (SGUISSARDI, 2008, p. 1011).

A passagem da universidade pública para a de organização social se dá quando o país adere à lógica empresarial neoliberal no âmbito educacional, o que de fato teve consequências, pois houve acordos e influências de diferentes órgãos empresariais para a “mudança” na educação por exemplo, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os acordos do Governo brasileiro com o Banco Mundial foram intensivos durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e esse

[...] alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (Azevedo; Lara, 2011). (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

⁴ No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação (SADER, 2005, p. 1).

⁵ De acordo com Chauí (2018), a oposição entre instituição social e organização social como definição da universidade é proposta por Michel Freitag, que acompanha das ideias da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt em sua obra *Le naufrage de l’université*. Paris: La Découverte, 1996. Em que universidade como instituição social é destinada à formação e a pesquisa. A universidade como organização social guiada a serviço das empresas privadas e a lógica do mercado (CHAUÍ, 2018, p. 23-24).

A influência da política neoliberal na educação e a transformação da universidade de instituição social para organização social é evidente quando a universidade está aproximando-se das práticas sociais para ter objetivos com intuito de atender a necessidades particulares. A universidade operacional possui uma ideologia administrativa apoiada em termos como: autonomia, flexibilização, qualidade e avaliação (CHAUÍ, 2018).

Em resumo, o neoliberalismo é a decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos defini-lo como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos, cujo pressuposto ideológico básico é a afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no setor de produção para o mercado, mas também nos programas sociais, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no setor de produção e no dos serviços sociais. (CHAUÍ, 2018, p. 203).

Em uma organização, a contratação dos docentes é feita sob contratos de trabalhos precários e “flexíveis”. Em muitos casos, os contratos são oferecidos sem a devida valorização da trajetória acadêmica do profissional.

Flexibilização: é o corolário da “autonomia”. “Flexibilizar” significa: 1) eliminar o regime único, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais do mercado, isto é, às demandas das empresas; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa. (CHAUÍ, 2018, p.207).

A Organização Operacional prioriza avaliar o custo financeiro do profissional a ser contratado, pouco considerando se o candidato possui os conhecimentos que serão utilizados nas disciplinas a serem lecionadas. Mancebo (1999, p. 463) destaca “a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários” e outras denominações já em vigor”. Em uma organização, a

pesquisa é vista como um *survey*⁶, com o objetivo de intervir e controlar alguma coisa, fugindo da premissa formativa de se ter conhecimento sobre algo (CHAUÍ, 2018).

Qualidade: é definida como competência e excelência, tendo como critério seu “atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento social”, é medida pela produtividade. [...] os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que orientarão os contratos de gestão. [...] Avaliação: é o corolário da “qualidade”, portanto, medida pela produtividade. (CHAUÍ, 2018, p. 207).

A organização da universidade operacional afasta-se dos princípios de universidade autônoma. Não é possível atender às demandas mercadológicas e ao mesmo tempo possuir autonomia financeira, didático-científica, de gestão e administrativa. Na universidade operacional, “a autonomia universitária se reduz, portanto, ao gerenciamento empresarial da instituição, e a responsabilidade do Estado é a mesma que ele tem, por exemplo, com as empresas encarregadas pelo recolhimento do lixo” (CHAUÍ, 2018, p. 206). Mesmo com as mudanças ocorridas no ensino superior nos governos do Partido Trabalhadores (PT), como a ampliação de vagas nas universidades públicas, o aumento de instituições públicas de ensino superior, os programas de financiamento no ensino privado, as políticas formativas, o modelo de universidade operacional se intensificou e a educação gerencialista permanece em foco, com seus objetivos de eficácia operacional.

Embora Chauí afirme que “A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da república” (2018, p. 193), ela defende a necessidade de compreendermos o que significa o sentido de formação realizado por essas instituições, pois “Uma visão democrática de universidade não pensaria apenas em abri-la para todos, nem apenas em reivindicar ‘mais verbas para a educação’” (CHAUÍ, 2018, p. 138). Considerando que a universidade pressupõe a produção da cultura letrada, de acordo com a mesma autora, é necessário que compreendamos a universidade como coisa pública. Para ela “a divisão social do trabalho não exclui uma parte da sociedade apenas do espaço público (do campo de opiniões), mas também do direito à produção de cultura letrada”. Dessa forma, a universidade como

⁶ Em uma organização empresarial *survey* é uma pesquisa quantitativa realizada individualmente ou em grupos.

“coisa pública” revelaria a diferença entre o privilégio à cultura letrada e o direito ao pensamento e ao discurso.

3.3 Autonomia universitária

A defesa da autonomia universitária é temática de diversas pesquisas. Dias Sobrinho (1992, p. 15) aponta que “Autonomia é o exercício da criatividade e da competência em termos acadêmicos e administrativos para cumprir com mais elevada qualidade os objetivos fundamentais da universidade.”. No que diz respeito à avaliação, Cury (1991, p. 29) alerta que a universidade deve ter seu próprio modelo interno de avaliação, não sendo “nem soberana nem desvinculada, deve incluir o princípio da avaliação pela mediação dos pares e pela prestação de contas à sociedade que a sustenta.”. A universidade deve prestar contas à sociedade, que é para quem a universidade promove o saber e, por isso, a autonomia universitária deve ser concebida “como inerente à própria essência da universidade, entendida como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias” (FÁVERO, 2004, p. 202). Para Chauí,

A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (2018, p. 381- 382).

Ainda que na legislação o sentido de autonomia universitária no Brasil fosse incipiente, na Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de novembro de 1968, a garantia da autonomia universitária é estabelecida e retratada no Art. 3º “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos” (BRASIL, 1968). No entanto, “a autonomia universitária constituía-se num princípio, que se reportava muito mais à independência política, à luta pela liberdade de expressão e pela pluralidade ideológica” (MANCIBO, p. 51), isso porque de acordo com Gaspari (2002, p. 22) “pela tradição do regime militar iniciado em 1964, sempre que as tentativas de democratização se chocaram publicamente com a ditadura, prevaleceu a ditadura”. Esse é o primeiro documento oficial em que a autonomia universitária é expressa no Brasil, sendo garantida a autonomia universitária

nos estatutos das universidades na Reforma em 1968, já ambicionando o desligamento das universidades em sua estrutura com o governo. Na prática, essa autonomia não aconteceu.

As mudanças na estrutura político-administrativa brasileira de certa forma causaram atrasos nas discussões de democratização do país, e, conseqüentemente, do ensino.

Não foi apenas o regime militar que, no Brasil, teve traços peculiares. Também singular foi seu processo de democratização. Tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular. Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores – civis – passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil. (KINZO, 2001, p. 4).

No dia 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição Federal de 1988. A atual Constituição, em seu artigo 207, retrata a nova visão do Estado no que se refere ao desenvolvimento do ensino superior e à autonomia universitária. “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, ao dispor sobre a autonomia, não determina que se estabeleça uma lei regulamentadora e, assim, entendemos que todas as políticas que foram implementadas não podem, em nenhuma hipótese, desconsiderar ou ignorar o que está na Carta Magna, já que, desde 1988, elas possuem competência constitucional de dispor sobre sua organização administrativa, financeira, didático-pedagógica, sem interferência de outros órgãos do Estado. (LIMA, 2005, p. 39).

É indiscutível que a Constituição prevê e garante a autonomia universitária nos estabelecimentos de ensino superior. A autonomia dialoga com a universidade de maneira inseparável, sendo tema fundamental para o desenvolvimento da educação. No entanto,

como aponta Mancebo, o que o ocorre (1999, p. 463) é que “os diversos sujeitos que compartilham da vida acadêmica têm apresentado uma série de interpretações distintas e conferido atribuições diversas em relação ao conceito”. A concepção de autonomia gera tensão entre o Estado e as universidades, isso porque, nem sempre os interesses do Estado estão interligados com as necessidades da universidade a serviço da comunidade.

Nessa perspectiva, podemos entender também que a autonomia da universidade deve se basear na unidade da instituição e não na unicidade do governo, expressa "pela vontade monárquica do Reitor, ou oligárquica do Conselho Universitário, tomados esses termos na sua acepção técnica e não pejorativa" (Ibid.: 52). Não resta dúvida de que todo um conjunto de proposições contidas em falas e documentos oficiais partem do pressuposto de uma redefinição, no caso das instituições públicas, entre o Estado e as universidades, pelo qual se subordinam os papéis dessas aos interesses político-econômicos que o Estado representa. (FÁVERO, 2000, p. 180).

Os debates a respeito do tema são polêmicos, posto que muitas vezes a interpretação dos governantes é diferente da dos acadêmicos. De certo modo, os acadêmicos apontam suas críticas para os ataques direcionados por parte do governo às universidades. Dado que “a autonomia é causa primária da atividade universitária [...]” (FÁVERO, 1988, p. 61 *apud*. DELIGDISCH, 2004, p. 2).

Importante observar a precisão dos termos: ‘as universidades gozam de autonomia [...] e obedecerão ao princípio [...]’. Os verbos são imperativos. Em sua acepção própria, o vocábulo princípio traduz a idéia ‘de origem, começo, causa primária’ [...]. E esta ‘é a idéia que está presente na expressão princípio de autonomia universitária a designar não um princípio constitucional ou uma norma constitucional de princípio – norma programática -, mas um princípio universitário, ou mesmo de direito educacional por ser inerente à atividade universitária, e não à ordem jurídica, no sentido de orientação axiológica para a compreensão do sistema jurídico nacional’ [...]. Assim entendida, a autonomia é causa primária da atividade universitária e é neste sentido que deve ser compreendida a expressão ‘princípio de autonomia’ [...]. (FÁVERO, 1988, p. 61 *apud*. DELIGDISCH, 2004, p. 2).

Promovendo as alterações na compreensão da autonomia universitária, o Governo Fernando Henrique Cardoso promulga, no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96. No artigo 54, § 2º, é deliberado que “Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). A compreensão de autonomia universitária no governo Fernando Henrique é

[...] submeter as universidades federais à asfixia financeira que está destruindo as bases materiais e acadêmicas do tecido universitário e acenar com a vaga perspectiva de “autonomia universitária” como panacéia para todos os males. (TRINDADE, 2004, p. 837).

Não é incomum os governantes reduzirem a autonomia universitária apenas à autonomia financeira. Segundo Deligdisch (2004, p. 2),

Podemos afirmar que a redução do papel do Estado leva à intensificação da privatização do sistema educacional, desresponsabilizando-o de assumir as questões sociais, tendo no mercado o eixo das relações sociais. Não nos resta dúvidas de que o processo de paulatina retração da responsabilidade do Estado, com a produção de conhecimento estratégico, bem como as políticas sociais, agrava a condição da população e amplia a marginalidade e a exclusão.

De fato, é importante para a comunidade, universitária e civil, a permanência constante na mobilização da posição de luta na defesa da universidade pública, para que não avance o projeto de privatização das universidades, uma vez que, ao acontecer a privatização, a universidade perde o caráter de servir também às classes desfavorecidas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, define o caráter do ensino superior no Brasil, sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). No entanto, não estabelece quais são os critérios que determinam o que se entende por qualidade em ensino e pesquisa.

Cunha (2003, p.38-39) aponta que na LDB a característica que chama atenção “é o destaque para o papel econômico da educação, como ‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico”. O peso exercido pela economia na educação, apontado por Cunha (2003), é representação da característica neoliberal refletindo nas políticas educacionais que foram promulgadas no octênio FHC e deu origem à nova face do ensino superior.

A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003, p. 39).

No caso da ampliação das IES, o governo FHC, na tentativa de flexibilização do Ensino Superior, eliminou a obrigatoriedade do vestibular para ingresso nas instituições privadas, fazendo referência apenas à aprovação em processos seletivos, o que aumentou o ingresso de alunos nas instituições privadas. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2000, p.53), em 1980 as universidades privadas ofereceram 66.954 vagas, já em 1998 foram 329.763 vagas, ou seja, um aumento de quase 500% em 18 anos. Essa conjuntura pode ter diminuído a responsabilidade do Estado em ampliar as IES públicas, uma vez que as Instituições Privadas receberam maior demanda nas matrículas. O governo FHC prezou pela expansão do setor privado na educação, atribuindo às universidades a responsabilidade pela expansão científica e tecnológica do país.

O protagonismo de agentes do setor público e do setor privado, eficaz a ponto de se refletir na legislação federal, produziu pelo menos duas mudanças profundas no campo do ensino superior brasileiro: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficarão excluídas dos benefícios dos recursos públicos, e a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, tanto públicas quanto privadas, a maioria delas tendencialmente “rebaixadas” à nova categoria dos centros universitários, onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixa de prevalecer. (CUNHA, 2003, p. 58).

O cenário político educacional deixado pelo governo FHC foi determinante para o panorama do governo seguinte. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2012) buscou com a reforma da universidade dar novo caráter ao entendimento de autonomia universitária.

A reforma universitária começou a ser debatida no governo Lula a partir da criação do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior, que teve como um de seus objetivos regulamentar a relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, respeitando as suas diversidades, regionalidade e formas de organização, visando à reestruturação e ao desenvolvimento delas. Em comunicados, entrevistas e artigos do ministro Tarso Genro, a pretensão seria promover um amplo debate com a sociedade sobre a reforma universitária, uma vez que o assunto não é uma exigência apenas de ordem acadêmica. Em sua análise, a importância da temática deverá envolver, além dos estudantes, professores e funcionários, toda a sociedade. E acrescenta a necessidade de participação de todos os setores da sociedade na formulação da proposta de reforma universitária que o governo pretende encaminhar este ano ao Congresso. (DELIGDISCH, 2004, p. 46)

Isso quer dizer que é necessário que a autonomia não permaneça apenas nos discursos políticos, uma vez que as políticas públicas precisam caminhar na interação dos sistemas de ensino com a prática universitária, facilitando a constituição da autonomia administrativa das Universidades, de tal modo que uniformize a administração com as práticas pedagógicas. “Em todas as situações apontadas, a uniformização de procedimentos administrativos e pedagógicos parece ser o fator que torna difícil a vivência da autonomia escolar” e universitária (MENDONÇA, 2000, p.371).

Os desenvolvimentos conquistados no sistema de ensino superior no governo Lula (2003 – 2012) tiveram continuidade no governo Dilma (2011–2016).

Embora os governos de Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2013-2016) tenham tentado recuperar o sentido da universidade pública como instituição social, o processo de sua transformação numa organização já havia consolidado pelos próprios dirigentes universitários, que o impuseram como se fosse o movimento natural e necessário da história e da sociedade. (CHAUÍ, 2018, p. 205-206).

Nesta concepção, as políticas públicas deliberadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores não tiveram êxito secular, pois seria preciso transformar o pensamento dos agentes que estão nas Instituições, no entanto, o governo Lula normatizou temas relevantes ao desenvolvimento educacional como a inclusão educacional.

A eleição de Lula de 2002 marca uma nova inflexão, colocando como tema dominante a inclusão. O programa do Partido dos Trabalhadores menciona, como principal problema da educação superior brasileira, a pouca cobertura do sistema, e a dificuldade que os estudantes encontram em pagar as instituições privadas, na ausência de um sistema adequado de crédito educativo. “São tarefas inadiáveis”, dizia o programa, a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas, e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente”. Na prática, limitações orçamentárias não permitiram muitos avanços em nenhuma destas duas áreas, e o governo optou por duas outras políticas de menor custo: a ação afirmativa, através de cotas, e o programa “Universidade para Todos”, de compra de vagas no sistema privado através de isenção fiscal. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 3).

Mesmo com a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e dos programas de cotas, que também tiveram a adesão de grande parte das universidades estaduais, ainda assim, o privilégio da burguesia já estava institucionalizado. Nesse período, as universidades públicas conquistaram avanços nos

âmbitos sociais (bolsas de pesquisa, projetos de extensão, políticas afirmativas, acesso, permanência e expansão das universidades) ao promover a inclusão de cotas para alunos originários da escola pública, de baixa renda e alunos negros, pardos e indígenas.

A abertura da universidade a distintos saberes e práticas é uma decorrência lógica do anterior, cabendo destaque à fertilidade de uma maior aproximação e aliança, sem paternalismos e arrogâncias, em relação aos movimentos sociais que têm construído novas análises e resistências face ao projeto governamental e hegemônico. (MANCEBO, 1999, p. 477).

Após o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assume o cargo e começa a reformulação das políticas anteriores, dando um novo caráter ao ensino superior e assumindo postura a favor da privatização da educação. Esse cenário viria a se agravar com o início do governo Jair Bolsonaro, eleito para governar o país a partir de 2019, que propôs interromper a maioria dos programas realizados pelos governos Lula e Dilma.

Mesmo que o governo do Presidente Jair Bolsonaro esteja em andamento, já se pode vislumbrar que o cenário político e educacional é de desmonte, de fragmentação, de confusão, apresentando um retrocesso às conquistas obtidas nos governos anteriores. A agenda do atual presidente remete aos tempos coloniais e da ditadura, em que a educação sofreu influências diretas de grupos religiosos conservadores, como no caso da bancada evangélica⁷. Nessa concepção, o governo Jair Bolsonaro prioriza as políticas de domínio neoliberal e religioso na educação, acusando escolas e universidades de praticar ideologias que vão contra a “moral e a ordem”. Como reflexo da negligência (intencional?), o MEC já conta com seu quarto ministro (até o momento).

No sentido de políticas de repressão, realizamos uma pesquisa no site de buscas *Google*⁸ para conferir quantas vezes o assunto *autonomia universitária* no Brasil aparece na pesquisa no ano de 2021. Foram encontrados 1.920 resultados em 0,14 segundos. A maioria das notícias repercute a edição da Medida Provisória realizada por Jair Messias Bolsonaro, que dá ao presidente controle para a escolha e nomeação de reitores em universidades federais. Em seu Art. 1º, ele aponta: “Esta Medida Provisória dispõe sobre

⁷ Defensores de valores cristãos, da preservação do status quo nas zonas rurais e do incremento da repressão à criminalidade passaram a ocupar mais assentos no parlamento brasileiro (a chamada “bancada BBB” – Bíblia, Boi e Bala) [...]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/fb7t4KkpVsJfvHwgLnf3wxS/abstract/?lang=pt>

⁸ Fonte: <https://www.google.com/search>

o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II”. Na parte da Medida destinada a detalhar o processo de escolha e nomeação dos reitores, a redação estabelece que: “Art. 6º O reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação” (BRASIL, 2019). Esta medida vem causando desgaste em muitas universidades federais. Em muitos casos, o resultado das eleições para reitores não é respeitado, e algumas das universidades ficam sem reitores até a problemática ser resolvida. A medida do governo Federal não possui efeito nas universidades estaduais, pois estas estão sob jurisdição dos órgãos dos seus estados. Mas isso não quer dizer que essas universidades não estão passando por períodos de ataques e reformulações imperativas.

As políticas educacionais direcionadas às universidades estaduais estão sob jurisdição de cada estado da Federação. O estado de São Paulo, onde é realizada esta pesquisa, possui três universidades estaduais, além de centros e instituições de ensino superior público. As universidades USP, UNICAMP e UNESP estão vinculadas burocraticamente ao Conselho Estadual de Educação, à Secretaria Estadual de Educação (e por consequência o Governo do Estado). No caso paulista, os governantes possuem “políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal” (SANFELICE, 2010, p. 147). Neste sentido, as três universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP), junto com seus sindicatos, organizaram frentes de enfrentamento às políticas autoritárias de órgãos externos à universidade. Em matéria publicada em 2019, o Jornal da USP destaca a investida da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que começa a funcionar na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP). Segundo o editorial, o objetivo da CPI é:

Investigar irregularidades na gestão das universidades públicas no Estado de São Paulo, em especial quanto à utilização das verbas públicas repassadas a elas, conforme se lê no Diário Oficial. “Não há menção a nenhuma irregularidade específica, o que torna o objeto da CPI vago o bastante para ser entendido como uma tentativa de interferir na autonomia universitária”. (JORNAL DA USP, 2019).

Em mais uma reportagem do Jornal da USP, é destacada a união das três universidades estaduais de São Paulo na busca pela garantia da autonomia universitária. Segundo a reportagem, representantes da USP, UNESP e UNICAMP se reuniram em uma cerimônia no auditório da USP, no campus de São Paulo, a fim de discutir uma moção a ser encaminhada ao então Governador João Dória, aprovada pela ampla maioria dos

conselheiros presentes. A moção requeria que o governador seguisse as orientações estabelecidas no Art. 1º do Decreto de 1989, que estabelece que o Estado deva adotar procedimentos para a garantia da autonomia universitária (JORNAL DA USP, 2019).

Ainda na matéria citada, é destacado que a autonomia das universidades estaduais está garantida em Decreto assinado pelo ex-Governador Orestes Quécia: “A autonomia universitária foi instituída por meio do decreto nº 29.598 de 1989, assinado pelo então governador Orestes Quécia. Desde então, USP, Unicamp e Unesp foram autorizadas a criar suas próprias normas de organização didático-científica, administrativa e, principalmente, de gestão financeira” (JORNAL DA USP, 2019).

O decreto nº 29.598 de 1989 destaca:

Artigo 1.º - Os órgãos da Administração Centralizada do Estado adotarão procedimentos administrativos cabíveis para viabilizar a autonomia das Universidades do Estado de São Paulo de acordo com os parâmetros deste decreto até que a Constituinte Estadual promulgue a nova Constituição do Estado e que a Assembléia Legislativa decrete a legislação referente ao Sistema de Ensino Superior Paulista. (SÃO PAULO, 1989).

Os procedimentos adotados pela administração do Estado direcionaram o olhar de autonomia universitária para autonomia financeira, assim como já explicitado anteriormente. É o prisma da autonomia das universidades, como se a autonomia se definisse apenas pela liberdade em gerir seus recursos.

Artigo 2.º - A execução dos orçamentos das Universidades Estaduais Paulistas no exercício de 1989, obedecerá aos valores fixados no orçamento geral do Estado, do corrente ano e as demais normas e decretos orçamentários, devendo as liberações mensais de recursos do Tesouro a essas entidades respeitar o percentual global de 8,4%, da arrecadação do ICMS - quota parte do Estado no mês de referência. (SÃO PAULO, 1989).

É importante que o Estado assegure às universidades o repasse financeiro para a garantia da continuidade de pesquisas, formação, gestão, entre outras atividades desenvolvidas nas universidades. No caso do estado de São Paulo, o Decreto 29.598 garante o repasse de 8,4% da arrecadação do ICMS às universidades estaduais.

O ato administrativo do governador Orestes Quécia aplica o artigo 207 da Constituição Federal, que determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, e de gestão financeira e

patrimonial”. Reserva um percentual fixo da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para custear as três instituições, responsáveis pela gestão dos recursos. Inicialmente 8,4% do ICMS; desde 1995, 9,57% do imposto é destinado às três instituições. (ALMEIDA, 2019, p. 4).

A criação da USP é um marco para a história das universidades no Brasil, uma vez que ela é a primeira universidade no país a ter em seu estatuto graus de modernização, abrindo espaço para a pesquisa, o ensino e a extensão.

A universidade teria autonomia administrativa e acadêmica, destinando-se a criar uma nova elite que assumisse a liderança do país, superando o atraso e levando São Paulo de volta ao lugar que merecia como o estado líder da federação. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 220).

A Universidade, em sua gênese, já considera a importância da autonomia universitária, didática, científica e administrativa, já que seu patrimônio possuirá autonomia econômica e financeira (SÃO PAULO, 1934). É princípio da Universidade a autonomia universitária, cabendo às políticas regulatórias, sejam elas externas ou internas à universidade, seguir o que está legitimado na Constituição Federal. Nenhuma outra Deliberação, Lei, Resolução ou política pode se sobrepor à autonomia já garantida na Constituição. No entanto, de acordo com Sacramento (2015), ao fazer da universidade uma autarquia, a sua autonomia está sendo ferida, pois,

A contradição da legislação deve ser considerada somente como um dado, pois ao transformar a USP em uma autarquia, retira os mecanismos de autonomia dada no decreto de fundação: – Artigo 1º – A Universidade de São Paulo, com todos os seus Institutos Universitários, é uma *autarquia sob a tutela administrativa* do Governo do Estado e sob o controle econômico-financeiro da Secretaria da Fazenda, no que diga respeito à tomada de contas e inspeção da contabilidade (grifos nossos). Na prática, a universidade, no âmbito jurídico-político, perde a autonomia predisposta na fundação quando é transformada em autarquia, ainda que não fosse aplicada, pois transforma seus espaços administrativos em instâncias processuais do governo. (SACRAMENTO, 2015, p. 33).

A respeito da relação da Universidade com o Estado, Cunha (2007, p. 242), no livro *Universidade Temporã*, aponta: “A Universidade de São Paulo era dependente do governo estadual em termos financeiros, embora o decreto de criação e os estatutos apontassem para a desejada autonomia econômica”. A autonomia financeira da USP perante o Estado foi matéria de importantes debates na época. No livro “História da

Universidade de São Paulo”, Francisco Campos (2004) defende a máxima da autonomia universitária estar diretamente ligada à categoria de Universidade: “Estas condições giram em derredor do sistema universitário. Se a instituição não merece crédito para guiar seus próprios passos não deve merecer a categoria de Universidade” (CAMPOS, 2004, p. 327).

Desde seu nascimento, as universidades buscam a autonomia universitária como forma de desenvolvimento. Nas universidades modernas, a independência passa a ser em relação ao Estado, que controla suas ações por meios de leis, decretos, pareceres e resoluções. Por isso, é discutido qual o papel da universidade na sociedade e como deve ser sua relação com o Estado. A relação da universidade deve ser pautada a partir dos interesses da sociedade. Interesses que são determinados pelas necessidades sociais.

[...] a discussão da Autonomia Universitária remonta à época das primeiras Universidades, em que a luta se voltava para a necessidade de desvinculação e independência do Estado e da Igreja, no que dizia respeito aos conteúdos a serem ministrados e, notadamente, à ideologia norteadora da prática do ensino/aprendizagem. (DELIGDISCH, 2014, p. 1).

A autonomia universitária segue os princípios norteadores da comunidade universitária, acompanhando os interesses dos órgãos colegiados, tais como centros acadêmicos, conselhos de curso, departamentos, associação, sindicatos e da sociedade.

Com tal concepção, estaria formado um novo contrato social entre a Sociedade e a Universidade, de maneira que a Autonomia desta restaria legitimada na medida em que atendesse aos interesses daquela, voltando-se para os anseios e as necessidades sociais. (DELIGDISCH, 2014, p. 6).

A autonomia universitária buscada pela comunidade acadêmica atravessa o conceito semântico da palavra autonomia. O sentido epistemológico de autonomia significa o poder de ter e exercer sua própria legislação e regras normativas.

Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, hetero (outro) e nomos (lei). (ZATTI, 2007, p. 12).

Neste sentido, Fávero (2000) argumenta que etimologicamente a palavra autonomia pode ser entendida como a lei de si mesma. A concepção da palavra “autonomia” toma faces modernas, e de acordo com Durham (2005),

A concepção moderna de autonomia e a referência à corporação não podem ser confundidas com o ideal medieval, no qual a universidade era uma associação de mestres e aprendizes, sustentada basicamente pelo pagamento oferecido pelos estudantes. Hoje é uma instituição complexa, que exige pesados investimentos em prédios, laboratórios, bibliotecas e pagamento de pessoal. No mundo todo, o aumento do custo das universidades tem feito em que dependam, cada vez mais, de subsídios públicos. (DURHAM, 2005, p. 12).

A relação financeira da Universidade com o Estado não é sinônimo para servidão, portanto, independente dos valores investidos em pesquisa, ensino, extensão, folha salarial, entre outras despesas. A autonomia universitária das Instituições deve continuar protegida das influências do Estado.

Se por um lado defendemos que a universidade precisa gozar de autonomia para que ela possa se organizar internamente, tendo presente suas finalidades e funções, por outro, não podemos perder de vista que a autonomia não é uma dádiva, mas uma conquista, que precisa ser construída. Lembramos, mais uma vez, que a universidade não é um ente abstrato e separado da sociedade que a mantém e do Estado que lhe dá existência jurídica. (FÁVERO, 2004, p.214).

Por isso que a universidade está a serviço da sociedade, pois ela é parte da desta, e umas das suas missões é atender aos interesses sociais e não governamentais. É função do Estado lhe dar existência jurídica; não cabe a ele direcionar os interesses das pesquisas e dos estudos para interesses próprios, pois por mais que a “intenção do Estado seja boa”, ainda assim, sua interferência na universidade é um ataque à autonomia universitária.

O problema é mais espinhoso no caso das universidades estatais porque, no Brasil, toda a estrutura da administração pública está formulada de modo a garantir um rígido controle burocrático sobre todas as entidades que o integram, sem nenhum espaço onde incluir uma instituição dotada de autonomia, com a possível exceção das empresas públicas. (DURHAM, 2005, p. 13).

O princípio de universidade democrática perpassa pela adoção de uma perspectiva de modernização, segundo Chauí (2018, p. 220) “É preciso tomar a universidade sob a perspectiva de sua autonomia e de sua expressão social e política [...]”. É nessa lógica que

pretendemos resgatar o sentido e o dever da defesa da autonomia universitária, identificando sua importância para o funcionamento das universidades no estado de São Paulo. Na universidade autônoma e escolhedora da sua legitimidade, é necessário entender que a universidade não é um órgão desvinculado do Estado, pelo contrário, ela faz parte do Estado, por isso,

É necessário, no entanto, que não se confunda autonomia com soberania ou independência absoluta. A autonomia e a independência que se esperam de uma unidade escolar são aquelas que estão referenciadas às políticas gerais do sistema de ensino. (MENDONÇA, 2000, p. 384).

O conceito de autonomia no âmbito pessoal é a capacidade de liberdade, independência moral e intelectual. No âmbito institucional, autonomia é vista como a faculdade de autogovernar-se. Na educação, é uma construção histórica que surge nas primeiras universidades, caracterizada pela autogerência, livre docência, livre administração financeira na aplicação dos recursos que lhe são concebidos, entre outras coisas (MENDONÇA, 2000).

Essa concepção de autonomia buscada pelas universidades públicas significa a defesa da universidade contra os avanços capitalistas, empresariais, neoliberais, que colocam a universidade em categoria na qual o lucro está acima da criação e afirmação dos direitos humanos e sociais. É contra essa concepção de universidade operacional que esta pesquisa se sustenta, para que possamos “Definir autonomia universitária não pelo critério dos chamados ‘contratos de gestão’, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa” (CHAUÍ, 2018, p.195).

4 O DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1 A universidade no estado de São Paulo

A população do estado de São Paulo, em 2018, era de aproximadamente 45.538.936 pessoas (IBGE, 2019). O estado é conhecido por sua heterogeneidade, pois a população é um misto de imigrantes de diversos países, com destaque para Itália, Portugal, Espanha e Japão. Também recebeu/recebe migrantes de todas as partes do Brasil, com ênfase para os que migraram da região nordeste para o sudeste, além da comunidade indígena, já pertencente ao território estadual desde antes da colonização. As migrações e imigrações contribuíram para o desenvolvimento econômico, social e cultural do estado. As relações de poder não deixaram de existir e sofreram influência da multiplicidade de povos, culturas e classes sociais, em que “a verticalização em ritmo vertiginoso após os anos de 1930, a massificação e a cosmopolitização dos costumes e mentalidades criaram o diferencial que elevou São Paulo à condição de grande metrópole” (MOTA, 2003, p. 241-242).

O nascimento do ensino superior paulista antecede a criação da Universidade de São Paulo (USP), com as Faculdades Isoladas e os Institutos de Ensino Superior (IES). No entanto, a criação da USP é fundamental para o rumo que o ensino superior tomaria no estado. A USP foi fundada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. No processo de fundação da primeira universidade pública estadual, foram incorporadas à instituição algumas escolas de ensino superior já existentes. É o caso da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, o da Faculdade de Medicina, o da Escola Politécnica e o da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Foram aglutinadas a essas faculdades, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (LUCCHESI, 2002).

Em 1934, surgia a Universidade de São Paulo, por iniciativa do interventor Armando Salles de Oliveira, através da fusão de várias faculdades e institutos isolados: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura, Escola Veterinária e o Instituto de Educação, que se transformou na Faculdade de Educação. Foram criados a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas-Artes, além de integrar diversas instituições complementares, como museus e centros de pesquisa. Professores estrangeiros foram

contratados, pois o país não dispunha de um corpo docente capacitado para esse nível de ensino. (LUCCHESI, 2002, p. 91).

São atribuídos ao estatuto da USP graus de modernização pouco presenciados nas instituições de ensino superior no Brasil, como a abertura para o tripé universitário de pesquisa, ensino e extensão. O caráter científico atribuído à USP pode ser compreendido como uma resposta do estado de São Paulo à derrota sofrida na Revolução de 1932.

Derrotados pelas forças das armas, sabíamos perfeitamente bem que só pela ciência, e com um esforço contínuo, poderíamos recuperar a hegemonia gozada na federação por várias décadas. Paulista até os ossos, tinha herdado dos nossos antepassados bandeirantes o gosto pelos projetos ambiciosos e a paciência necessária para as grandes realizações. Que monumento maior do que uma universidade poderíamos erigir àqueles que tinham aceitado o sacrifício supremo para defender-nos do vandalismo que conspurcara a obra dos nossos maiores, desde as bandeiras até a independência, da Regência até a República? ... Saímos da revolução de 1932 com o sentimento de que o destino tinha colocado São Paulo na mesma situação da Alemanha depois de Jena, do Japão depois do bombardeio pela marinha norte-americana, ou da França depois de Sedan. A história desses países sugeria os remédios para os nossos males. Tínhamos vivido as terríveis aventuras provocadas, de um lado, pela ignorância e incompetência daqueles que antes de 1930 tinham decidido sobre o destino do nosso estado e da nossa nação; de outro, pela vacuidade e a pretensão da revolução de outubro [de 1930]. Quatro anos de contatos estreitos com os líderes das duas facções nos convenceram de que o problema do Brasil era acima de tudo uma questão de cultura. Daí a fundação da nossa universidade, e mais tarde da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. (MESQUITA FILHO, 1969, p. 164-199. *apud*. SCHWARTZMAN, 2001, p. 23).

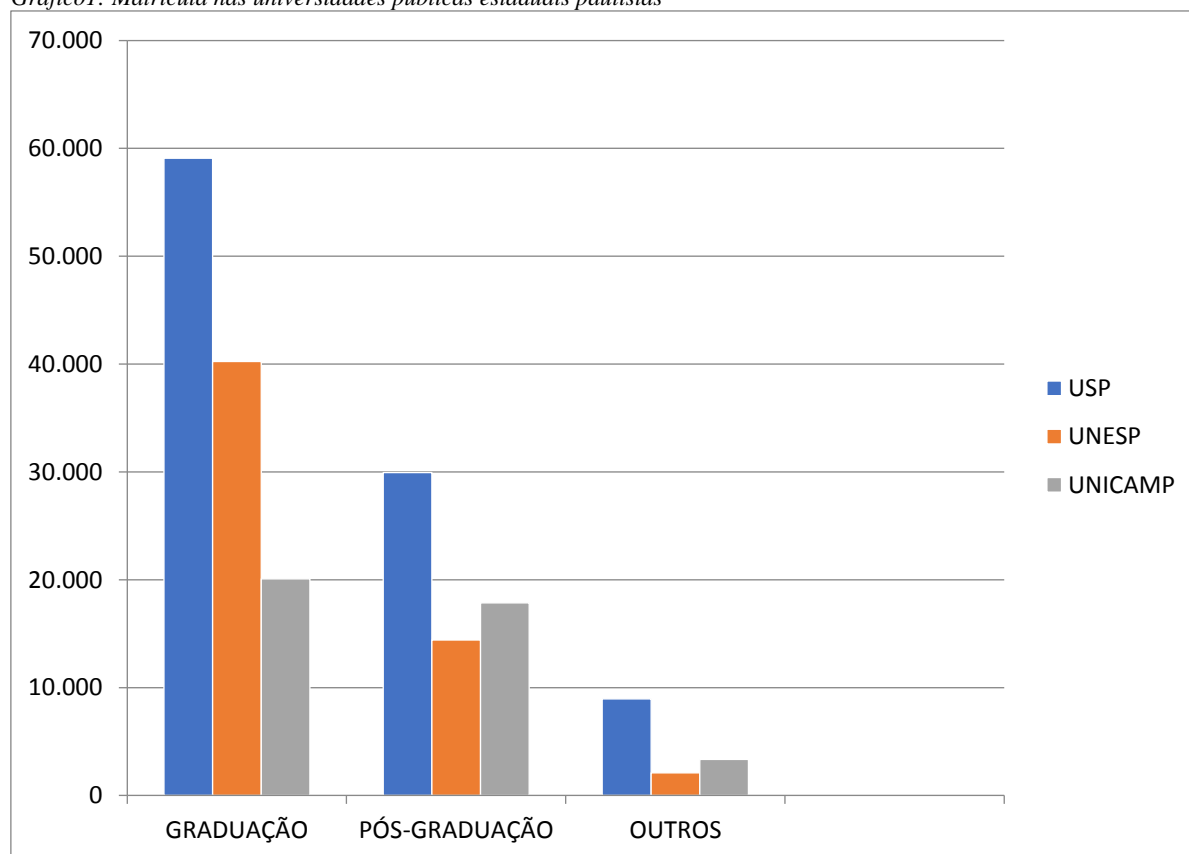
A fundação da USP abriu possibilidade para o nascimento de novas Instituições de Ensino Superior no estado. Desse modo, prosseguindo com a expansão do ensino superior, o Governo de São Paulo inicia o processo de interiorização das universidades, incorporando os IES à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), criada em 1976⁹. Segundo o anuário de 2019, a Universidade de São Paulo possuía 97.982 alunos matriculados nos cursos de graduação, pós-graduação e especiais. De acordo com dados do anuário, apresentado no ano de 2019 pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a instituição contava com 54.655 alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação.

⁹ Na próxima seção será analisado o nascimento da UNESP e a sua relação com os órgãos exteriores à universidade.

O Anuário Estatístico 2018 (dados de 2017) ratifica a importância da gratuidade na universidade pública do total de alunos ingressantes, 52% são originados de escola pública. Considerando cada uma das 183 opções de ingresso, nos 136 cursos de graduação oferecidos pela Unesp, no mínimo 45% dos ingressantes são de escolas públicas, inclusive nos cursos mais concorridos como o de medicina. Isso é fruto do programa Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), em vigência na Unesp desde 2014. Vale a pena destacar também o aumento da procura ao vestibular da Unesp, que passou de cerca de 107 mil inscritos no vestibular de 2017, para 112 mil na edição de 2018. (UNESP, 2019, p. 5).

A Universidade de Campinas, que foi criada pela Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962, segue o modelo de expansão das universidades estaduais em São Paulo. A Universidade em seu anuário registra que em 2019 a instituição contava com 41.275 alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e especialização (UNICAMP, 2020). Vejamos no gráfico a seguir a comparação das matrículas de alunos de graduação, pós-graduação, especialidades, ensino técnico e ensino médio nas três universidades estaduais paulistas.

Gráfico1: Matrícula nas universidades públicas estaduais paulistas



Fonte: elaboração realizada pelo autor (2021) com base nos anuários das universidades em 2020.

As universidades estaduais de São Paulo formam alunos para diversos setores da sociedade, provenientes de diversos municípios do estado e de outras regiões do país. Os primeiros alunos da Unesp foram filhos e filhas da elite paulistana. No entanto, devido a diversas conquistas de movimentos estudantis¹⁰, o ensino superior paulista passou a ser frequentado pela elite e pelas classes populares. As universidades públicas estaduais ainda vivem a sentença do sentido aristocrático e da “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, conceitos importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas” (CARDOSO, 2006, p. 61).

De acordo com Heringer (2018, p. 15), “o sistema de ensino superior no país era majoritariamente branco, elitizado, com a maior parte dos seus estudantes vindo de escolas particulares”. Ao se considerar a construção de uma sociedade justa e equitativa, tem-se que

Uma visão democrática da universidade não pensaria apenas em abri-la para todos, nem apenas em reivindicar ‘mais verbas para a educação’, mas procuraria tornar claro que, embora os produtos da cultura letrada não sejam imediatamente acessíveis aos não iniciados (pois, no caso contrário, seria confundir o trabalho intelectual com a gratificação imediata, própria da televisão), isso não justifica (em nome de dificuldades teóricas) a exclusão social. (CHAUÍ, 2018, p. 138-139).

A universidade pública e gratuita só será democrática quando estiver a serviço de toda sociedade, afirmando o caráter formativo da gênese universitária, mantendo-se próxima da democracia e da sua autonomia (CHAUÍ, 2018). Por isso, os órgãos reguladores devem garantir a democracia e a autonomia universitária, ao invés de intervir.

4.2 As Universidades Paulistas e o perfil das políticas para o ensino superior

A expansão e democratização do ensino superior em São Paulo foram asseguradas na Constituição Estadual de 1989. O documento trata de diversas problemáticas que serão utilizadas como base para o novo caráter educacional assumido pelo estado. Os direitos do ensino superior são tratados nos art. 252, art. 253, art. 254 e art. 255 da Constituição Estadual, que atribui para si a responsabilidade pela organização do ensino superior no estado e trata de outras questões, como o financiamento, por exemplo, afirmando que será

¹⁰ Para saber mais, consultar o artigo “O protagonismo dos Movimentos Sociais na conquista da Educação como Direito Social no Brasil” de Ana Maria Morais Costa e Antônia Janikele Queiroz Albuquerque, 2016, disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13722/pdf>

destinado à educação superior 30% da receita derivada de impostos (SÃO PAULO, 1989).

A respeito do sistema de ensino superior, a Constituição Estadual aponta,

Art. 252 - O Estado manterá seu próprio sistema de ensino superior, articulado com os demais níveis. Parágrafo único - O sistema de ensino superior do Estado de São Paulo incluirá universidades e outros estabelecimentos. Art. 253 - A organização do sistema de ensino superior do Estado será orientada para a ampliação do número de vagas oferecidas no ensino público diurno e noturno, respeitadas as condições para a manutenção da qualidade de ensino e do desenvolvimento da pesquisa. Parágrafo único - As universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos, do total das vagas por elas oferecidas. (SÃO PAULO, 1989).

A partir da Constituição Estadual de 1989, São Paulo organizou seu próprio sistema de ensino em todos os níveis. Ao que se refere à autonomia das universidades públicas do estado, a Constituição estadual determina que

Art. 254 - A autonomia da universidade será exercida, respeitando, nos termos do seu estatuto, a necessária democratização do ensino e a responsabilidade pública da instituição, observados os seguintes princípios:

I - utilização dos recursos de forma a ampliar o atendimento à demanda social, tanto mediante cursos regulares, quanto atividades de extensão;
II - representação e participação de todos os segmentos da comunidade interna nos órgãos decisórios e na escolha de dirigentes, na forma de seus estatutos.

§1º - A lei criará formas de participação da sociedade, por meio de instâncias públicas externas à universidade, na avaliação do desempenho da gestão dos recursos. (NR)

- Parágrafo único transformado em § 1º pela Emenda Constitucional nº 21, de 14/02/2006.

§2º - É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (NR)

§3º - O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (NR)

- §§ 2º e 3º acrescentados pela Emenda Constitucional nº 21, de 14/02/2006. (SÃO PAULO, 1989).

No que diz respeito à autonomia universitária, a Constituição confere esse direito às universidades, sem apontar, no entanto, qual seria a função dos órgãos reguladores externos na garantia desse direito. A lei determina que o Estado seja o mantenedor do ensino superior estadual, ou seja, fica sob responsabilidade do estado de São Paulo

oferecer e administrar o sistema de ensino superior. As Universidades Federais presentes no estado são normatizadas pelo CNE e pela legislação Federal.

O pressuposto central da nova política foi o do “esgotamento das formas de intervenção do Estado e a conseqüente necessidade de elevação da performance pública”. Neste sentido, foram claras as estratégias de flexibilização institucional, descentralização, remuneração de servidores pela lógica de mercado, criação de incentivos internos voltados para a performance, gestão por resultados, e a clara preocupação em “atingir maiores resultados a um menor custo”. (REZENDE, 2006, p. 8).

Mas o panorama gerencialista, que coloca os resultados como foco na educação, irá se consolidar ao longo da história, priorizando a economia na formulação de políticas educacionais, o que resulta na ampliação das desigualdades sociais. A gestão administrativa de São Paulo é estruturada na identidade ideológica do PSDB, e, segundo Sanfelice (2010, p. 147),

Embora se convencie dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não se define exatamente por uma forte identidade ideológica deles com os respectivos programas dos partidos aos quais pertencem, no presente caso a afirmação não se aplica vigorosamente. Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum.

Os representantes eleitos do poder executivo paulista são do mesmo partido desde 1995, filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Na década de 1990, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) governou o Brasil por dois mandatos e o prestígio no maior cargo político do país foi uma das influências para a hegemonia do PSDB no governo do estado de São Paulo. Esse predomínio se iniciou com Mário Covas em 1995 e atualmente conta com o governador João Dória. Embora os governantes possuam características individuais, todos tiveram e têm uma inspiração ideológica comum, que é a implementação e defesa das políticas públicas de característica neoliberal. (SANFELICE, 2010). No site Institucional do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o PSDB se denomina como uma sigla partidária democrática e participativa.

O PSDB tem como base a democracia interna e a disciplina e, como objetivos programáticos, a consolidação dos direitos individuais e coletivos; o exercício democrático participativo e representativo; a soberania nacional; a construção de uma ordem social justa e garantida

pela igualdade de oportunidades; o respeito ao pluralismo de ideias, culturas e etnias; e a realização do desenvolvimento de forma harmoniosa, com a prevalência do trabalho sobre o capital, buscando a distribuição equilibrada da riqueza nacional entre todas as regiões e classes sociais. (TSE, 2020, p. 1).

Embora, em seu estatuto, a redação aponte um viés social para a ideologia do partido, na prática o PSDB articula políticas privatizantes e reguladoras, medidas que configuram a lógica neoliberal. No setor educacional, o partido segue as características deste modelo. A literatura traz diagnósticos das concepções ideológicas em relação ao real sentido do significado político do *neoliberalismo*¹¹, e partindo dessas concepções, iremos tratar constantemente dessa ideologia enquanto base para as políticas públicas.

Ao mesmo tempo em que o discurso do governo do estado de São Paulo busca pela qualidade na educação, também abre espaço para a regulação e privatização dos serviços públicos, transformando a educação em um espaço de negócios, baseado nos princípios neoliberais.

Destarte, o eixo qualidade do ensino, adotado pela reforma educacional paulista, apresenta de forma clara e forte a presença do princípio da racionalização organizacional e de gastos com o setor, segundo o modelo gerencialista assumido, tendo por base a performatividade e o controle de resultados. (RAMOS, 2016, p. 559).

O aspecto neoliberal está presente na LDB/1996, um dos documentos que norteiam as políticas educacionais nos sistemas de ensino em todo território brasileiro. O documento é duramente criticado por Minto (2006), que aponta

Trata-se de uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno. Uma das questões tratadas na LDB, que reflete diretamente o caráter limitado da “democracia” brasileira, foi a manutenção da exclusão do setor privado com relação ao cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática, numa clara concessão aos fortes lobbies dos

¹¹ Tratamos aqui que o surgimento do neoliberalismo foi “logo após o término da Segunda Guerra [...]. Segundo Perry Anderson (1995), trata-se de uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar. Hayek é o protagonista deste ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, para ele uma ameaça letal não só à liberdade econômica como também à política. [...] Para o neoliberalismo, completa Peters, o mercado é o primeiro e o último objetivo da história humana” (PAULANI, 1999, p. 119-123).

representantes dos interesses privatistas. No mais, ao definir (pobrememente) os termos da gestão democrática da escola pública, a LDB pouco fez além de repetir a Constituição, isto é, manteve o caráter genérico das medidas (remetendo-as aos sistemas de ensino para suas definições), apenas afirmando mecanismos óbvios de participação e limitando o tipo de participação da comunidade nas instâncias decisórias, que sequer são mencionadas. (MINTO, 2006, p. 157).

O modelo organizacional gerencialista afasta do setor privado a execução da gestão democrática. E isso tem um porquê: aparentemente, a democracia não interessa aos donos do poder. De acordo com Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder”, pois ele é “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p.75. *apud.* BALL, 2005, p. 544). Por fim, Ball (2005, p. 544) define que “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

Nesse contexto teórico, o significado da reforma do sistema educacional público paulista passa pela concepção das políticas adotadas pelo PSDB, que possui como característica político-ideológica as políticas de valorização do capital. As reformas do aparelho de Estado incorporaram o sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, o paulista. No caso de São Paulo, os governantes posteriores a 1995 deram procedimento à política nacional de facilitação para a entrada da iniciativa privada no sistema de ensino (RAMOS, 2016).

Desde 1995, vêm se revezando, no governo do Estado de São Paulo, lideranças do PSDB. Desse modo, alternaram-se no governo do Estado nomes como Mário Covas (1995–1998; 1999–01/2001), Geraldo Alckmin (02/2001–2002; 2003–2006; 2011–atual), José Serra (2007–03/2010) e Alberto Goldman (04/2010–12/2010). (RAMOS, 2016, p. 550).

O modelo gerencialista definiu algumas estratégias para a reforma:

Redefinição dos papéis e funções do Estado e suas relações com o mercado e o Terceiro setor; Preocupação com performance e produtividade na administração pública; Descentralização das atividades e responsabilidades de gestão; Redimensionamento dos aparatos burocráticos e redução dos níveis hierárquicos; Terceirização de atividades e serviços; Racionalização e eficiência privada na organização e gestão dos sistemas de Gestão pública; e Criação de modelos institucionais flexíveis para implementação e regulação de serviços e políticas públicas. (REZENDE, 2006, p.4).

A escolha pelas políticas de privatização revela que o PSDB visa atender majoritariamente à burguesia paulista, conseqüentemente, deixando as demais classes sociais à margem da sociedade, financiando serviços que deveriam ser essencialmente públicos e gratuitos.

Ao discutir a relação entre partido e grupos sociais, Gramsci (2002, p. 59) afirma que cada partido representa apenas um grupo social. Quando um partido transcende aos seus interesses corporativos e apresenta-se como representante de outros grupos subordinados, ele se torna um partido hegemônico. (ROTHEN, 2004, p. 87).

A concepção de gestão do PSDB é herança da ideologia partidária da administração de Fernando Henrique Cardoso, que foi presidente do Brasil por duas gestões, e de Mário Covas, enquanto governador do estado de São Paulo. Dessa forma, as políticas educacionais é resultado da concepção administrativa dos governantes, que segundo Sanfelice (2010, p. 153) “vem se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos”. Independentemente de quem está à frente da Secretaria de Estado da Educação (SEE), o projeto político do partido é mantido, pois “[...] seu grau de autonomia política frente às decisões federais parecia se dar no limite das propostas de uma mesma sigla partidária: o PSDB” (RAMOS, 2016, p.3).

Assim, apesar das variações de políticas e programas implantados e das diferentes gestões da Secretaria de Estado da Educação (SEE) no período, a tríade orientadora, “racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão, qualidade do ensino”, fixada em 1995, manteve-se como eixo básico de atuação no setor. (RAMOS, 2013, p. 538).

Sanfelice (2010) analisa a gestão do governador José Serra, que vai até o fim de 2010, à frente do governo do estado e conclui que o ensino superior se encontrava em ritmo de privatização, uma vez que, no ensino superior, o anúncio de concursos públicos para a contratação de docentes passa mais pela publicidade do que pela efetiva contratação.

José Serra deixa o Palácio dos Bandeirantes para disputar a eleição para Presidente do Brasil. Em seu lugar assume Alberto Goldman, seu vice, mantendo o ideário político. Nas eleições, o governador eleito para administrar o estado de São Paulo é o já conhecido

pelos paulistas: Geraldo Alckmin. Abaixo, a lista de governadores de São Paulo de 1995 até o momento:

Quadro 2: governadores do estado de São Paulo - 1995 a 2019

| Governador | Partido | Mandato |
|-------------------|----------------|----------------|
| Mário Covas | PSDB | 1995 – 2001 |
| Geraldo Alckmin | PSDB | 2001 – 2003 |
| Geraldo Alckmin | PSDB | 2003 – 2006 |
| Cláudio Lembo | PFL | 2006 – 2007 |
| José Serra | PSDB | 2007 – 2010 |
| Alberto Goldman | PSDB | 2010 – 2011 |
| Geraldo Alckmin | PSDB | 2011- 2015 |
| Geraldo Alckmin | PSDB | 2015 – 2018 |
| Márcio França | PSB | 2018 – 2019 |
| João Dória | PSDB | 2019 |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O PSDB predomina na gestão do estado de São Paulo desde 1995, com exceção dos governadores Cláudio Lembo e Márcio França, que eram vice-governadores e assumiram o comando do executivo por apenas um ano cada. A hegemonia do PSDB na gestão paulista caracteriza a escolha pelos secretários e secretarias estaduais de educação. Ao observar o histórico dos secretários escolhidos, é possível identificar que eles detêm a propriedade gestora do partido e, por isso, atuam à frente da secretaria com ações que irão atender ao modelo gerencial que norteia a atuação política do PSDB. As implicações das ações políticas do governo do PSDB evidenciaram a preocupação da gestão em conter gastos com a educação e ao mesmo tempo criar mecanismos de formação continuada dentro do sistema de ensino. Abaixo, a lista dos secretários de educação do Estado de São Paulo a partir de 1993:

Quadro 3: Secretários de Educação do Estado de São Paulo

| Secretários | Início do mandato | Fim do mandato |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Carlos Estevam Martins | 1993 | 1994 |
| Rose Neubauer | 1995 | 2002 |
| Gabriel Chalita | 2002 | 2006 |

| | | |
|----------------------------------|------|-------|
| Maria Lúcia Vasconcellos | 2006 | 2007 |
| Maria Helena Guimarães de Castro | 2007 | 2009 |
| Paulo Renato Souza | 2009 | 2010 |
| Fernando Padula Novaes | 2010 | 2010 |
| Herman Voorwald | 2011 | 2015 |
| José Renato Nalini | 2016 | 2018 |
| João Cury | 2018 | 2018 |
| Rossieli Soares | 2019 | Atual |

Fonte: elaboração do autor, 2021.

O perfil gestor do PSDB irá conduzir as políticas públicas educacionais para o ensino superior no estado de São Paulo. Segundo Cunha (1989), os anos de 1980 registram uma profunda crise de identidade do Ensino Superior no Brasil. De acordo com Rothen,

Por um lado, havia redução por parte do Estado do financiamento das universidades públicas e da pesquisa, por outro, a luta pela democratização e pela autonomia universitária. Havia uma indefinição do que seria a autonomia. Duas grandes posições disputavam a hegemonia: uma, que defendia autonomia como gestão democrática das instituições e outra, que apoiava uma autonomia do “reitor”. (2019, p. 981).

O movimento gerencial é mais evidente quando olhamos para o currículo da formação dentro das universidades públicas do estado, que, ao longo do tempo, repete a visão político-ideológica do entusiasmo neoliberal.

O Estado de São Paulo apresenta diversas peculiaridades no ensino superior. Para começar, além da Universidade de São Paulo, existem duas outras universidades estaduais: a Universidade de Campinas (Unicamp), cerca de metade do tamanho da USP, fundada nos anos 1960 como uma instituição de alta tecnologia e uma maior proporção de alunos de pós-graduação do que qualquer outra universidade do país; e a Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), que se formou a partir de uma rede de instituições locais em diversos municípios do Estado, voltada sobretudo para a formação profissional e de graduação universitária. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 9).

A mercantilização da educação permitiu a ampliação de institutos de ensino superior privado, que de alguma maneira, disputam com as universidades estaduais públicas e gratuitas a matrícula de estudantes. Segundo Boaventura (2009, p. 104), “A

demanda crescente do ensino superior não foi atendida pelo setor público, seletivo, tendo sabido guardar, em certos cursos, o caráter de elite”. A compreensão da concepção de universidade adotada pelo estado de São Paulo consiste em entender quais projetos políticos foram intencionados dentro de um contexto social e político.

4.3 A Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”

A história da universidade brasileira é resultado de lutas, conflitos e interesses diversos, portanto, a história da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” não é diferente. Apesar das suas particularidades, sua história é resultado da luta de educadores, políticos, jornalistas e da elite paulistana, que reivindicaram o ensino superior gratuito e de qualidade no interior do estado.

Em 1976, o governo do estado de São Paulo aglutina os Institutos Isolados de Ensino Superior a uma única Universidade, a UNESP.

Em 1947, a Constituição do Estado de São Paulo favoreceu o aparecimento dos Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) de São Paulo (estaduais), determinando a gratuidade do ensino oficial em todos os níveis e graus, a implantação do ensino noturno e que o ensino superior fosse preferencialmente ministrado pelo Estado. (LUCCHESI, 2014, p. 130).

A busca pelo crescimento econômico impulsionou o governo do estado de São Paulo a ampliar a rede de Institutos Isolados de Ensino Superior (IEES) por todo seu território. A respeito da expansão do ensino superior no estado, Lucchesi (2014, p. 128) frisa que “A rede de institutos isolados no interior de São Paulo expandiu-se, a partir de 1946, quando o governo estadual tomou para si a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior”. O desenvolvimento econômico e industrial deu impulso para que os governantes da época (anos 1950 e 1960) voltassem esforços para a formação profissional da sociedade.

O ensino público superior paulista viveu um amplo movimento de interiorização, no final dos anos 50. A partir de iniciativas que articulavam interesses municipais e estaduais, elites e políticos locais imbuíram-se da missão de levar escolas superiores para suas cidades e regiões, como parte de estratégias para alavancar o desenvolvimento. (DIAS, 2010, p. 222).

Com as reformas do Ensino Superior no Brasil, os estados tomaram para si a organização do ensino superior e alguns dos IIES existentes em cidades do interior, que antes eram administrados pela esfera municipal, passaram a ser geridos pelo Estado, condição na qual permaneceram até o reconhecimento de que os Institutos precisavam de uma estrutura administrativa englobando todo o Estado.

Os Institutos isolados foram regulados pelo Conselho Estadual de Educação, criado em 1963. O Conselho entendia que a estrutura dos Institutos era provisória, pois só seriam mantidos se fossem aglutinados a uma universidade. Com a criação da Coordenação da Administração do Ensino Superior (Caes), foi empregada uma nova administração nos Institutos, passando-os para a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (Cesesp). Foi dentro da Cesesp que as discussões para criação da UNESP tomaram força. Havia na Coordenadoria uma grande preocupação com as Faculdades de Ciências Humanas, com destaque para as Faculdades de Filosofia. A justificativa dos ataques do governo às ciências humanas foi defendida pela Coordenação com o argumento de que era preciso maior aprofundamento em todas as áreas. (UNESP, 2016).

Os Institutos Isolados de Ensino Superior passaram a ser regulados pelo CEE-SP.

Antes da instalação do Conselho Estadual da Educação de São Paulo, CEE-SP, os Institutos Isolados careciam de uma administração coordenada em âmbito estadual. Pensou-se em criar universidades regionais que os integrassem, mas a Câmara do Ensino Superior do CEE-SP, criada em 1963, supriu essa necessidade. (LUCCHESI, 2014, p. 132).

Ficou atribuído ao Conselho fixar e autorizar currículos e novos cursos para os Institutos, além de acompanhar e controlar documentos, realizar estudos e políticas para a manutenção dos IIES. Quando a Universidade Estadual Paulista é criada em 1976, o então governador adiciona Júlio de Mesquita Filho a seu nome. “Alguns IIES criados na década de 1950, em várias cidades do interior paulista, foram incorporados pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP) em sua fundação, em 1976” (LUCCHESI, 2014, p. 130).

A proposta de criação da Unesp foi apresentada à Assembleia Legislativa do estado de São Paulo no dia 27 de outubro de 1975, mediante mensagem do governador Paulo Egydio Martins, que, ao

justificar a criação da instituição, explicou a escolha do nome que lhe foi dado: Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’. (UNESP, 2016, p. 43).

A descentralização das unidades contribuiu para a UNESP ser uma universidade heterogênea. O perfil de multiplicidade durante a era dos *campi* isolados manteve-se mesmo após a modificação, preservando as características das instituições. O Estatuto da Universidade define a organização estrutural com a qual a particularidade “multicampi” irá atuar no Estado. No Artigo 1º do Estatuto, é determinado que:

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), criada pela Lei no 952, de 30 de janeiro de 1976, é autarquia de regime especial, com autonomia didático científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regendo-se por este Estatuto e por seu Regimento Geral. (UNESP, 1989).

A Lei de criação da UNESP possibilita autonomia para que a própria universidade, por meio de órgãos colegiados, possa determinar qual trajetória a Instituição irá seguir. A UNESP está amparada tanto em seu Estatuto, quanto em seu Regimento Geral, assim como na Constituição Estadual de 1989, que garante tal autonomia às universidades públicas do estado.

Artigo 254 - A autonomia da universidade será exercida, respeitando, nos termos do seu estatuto, a necessária democratização do ensino e a responsabilidade pública da instituição, observados os seguintes princípios:

I - utilização dos recursos de forma a ampliar o atendimento à demanda social, tanto mediante cursos regulares, quanto atividades de extensão;
II - representação e participação de todos os segmentos da comunidade interna nos órgãos decisórios e na escolha de dirigentes, na forma de seus estatutos.

§1º - A lei criará formas de participação da sociedade, por meio de instâncias públicas externas à universidade, na avaliação do desempenho da gestão dos recursos. (SÃO PAULO, 1989).

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” foi criada pela Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976 e, inicialmente, teve como sede a cidade de Ilha Solteira. Além do Campus sede, foram incorporados doze institutos isolados como unidades universitárias pertencentes a UNESP, sendo eles: Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Franca; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de

Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de São José do Rio Preto; Faculdade de Farmácia e Odontologia, de Araraquara; Faculdade de Odontologia, de Araçatuba; Faculdade de Odontologia, de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas, de Botucatu; Faculdade de Engenharia, de Guaratinguetá; e a Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia, de Jaboticabal (UNESP, 1976).

Entre essas escolas que vieram a compor a Unesp, pode-se observar certa identidade em um grupo bastante expressivo, formado por sete unidades universitárias, num conjunto de quatorze, ocupando amplo espaço, construído pelas chamadas faculdades de filosofia, em geral voltadas à formação de professores para as escolas secundárias do estado. (UNESP, 2016, p. 24).

Além da característica formação de professores, a UNESP também aderiu ao formato do “tripé universitário”, composto por pesquisa, extensão e docência, constituindo, portanto, uma instituição acadêmica. As faculdades de ciências médicas de Botucatu, Agronomia de Jaboticabal, Engenharia de Guaratinguetá e a de Odontologia de São José dos Campos foram, nessa primeira fase da UNESP, os *campi* cujos cursos não eram voltados especificamente para a formação de professores.

Dada sua particularidade “multicampi” e a característica organizacional do início da sua história, a universidade teve como primeiro reitor o Presidente do CEE/SP, Moacyr Expedito Marret Vaz Guimarães.

Dando início à administração da nova universidade, o presidente do Conselho Estadual de Educação, Moacyr Expedito Marret Vaz Guimarães, passou a responder provisoriamente pela Reitoria, nos termos do parágrafo 3º do artigo 2º das disposições transitórias da lei que criou a Unesp. (UNESP, 2016, p. 45).

Posteriormente, em reunião realizada no dia 17 de fevereiro de 1976, foram indicados três nomes a serem analisados para substituir Moacyr Guimarães, e um deles deveria ser escolhido e nomeado reitor da UNESP pelo Governador Paulo Egydio Martins (ARENA¹²). O governador escolheu Luiz Ferreira Martins, que tomou posse no dia 10 de março daquele mesmo ano.

¹² Aliança Renovadora Nacional (ARENA) criado em 1965.

O processo de fundação da UNESP foi conturbado, pois a comunidade universitária preocupava-se com a mudança, que fecharia alguns cursos, o que de fato veio a acontecer; também era questionada a forma arbitrária, o modelo e as condições de criação da universidade. “Durante um ano, a criação de uma universidade a partir dos Institutos Isolados havia sido debatida somente por uma cúpula administrativa, sem a possibilidade de colaboração direta da comunidade universitária” (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 48). Os professores, funcionários e a comunidade interna preocupavam-se com a manutenção dos cursos, com o vínculo empregatício e com o propósito de universidade que seria implementado, uma vez que a discussão a respeito do estatuto da universidade fora postergada. Era preciso correr contra o tempo para que a criação da universidade não sofresse prejuízos (UNESP, 2016).

A questão do tempo restrito deve ser entendida de fato como uma forma de não permitir interferências no processo, o que poderia dificultar a criação da universidade como ela estava sendo pensada. O importante era criar o fato. Os ajustes poderiam ser feitos posteriormente. (UNESP, 2016, p. 48).

É importante ressaltar que ao longo da história houve diversas transformações na estrutura departamental da universidade. Como afirmamos, a autonomia universitária é assegurada e prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o que implica a autonomia da UNESP ser constitucionalmente administrativa, de gestão financeira e patrimonial. É relevante citar que a autonomia financeira não exime o Estado de ser o financiador. A autonomia para uso da verba é da universidade, mas o financiamento é responsabilidade do Estado. Chauí (2018) defende que a mudança da universidade depende da autonomia financeira da Instituição.

Da definição de autonomia universitária, não pelo critério dos contratos de gestão, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa – a autonomia precisa ser entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas; b) como autonomia intelectual; c) como autonomia financeira. (CHAUÍ, 2018, p. 289).

No decorrer dos anos, a UNESP tornou-se uma das universidades públicas mais relevantes do estado de São Paulo, presente em vinte e quatro (24) cidades. Como afirmamos anteriormente, o prédio da reitoria da UNESP seria alocado inicialmente em

Ilha Solteira, no entanto, esse planejamento não foi concretizado. E a reitoria foi para a cidade de São Paulo.

A sede da universidade ficaria provisoriamente em Ilha Solteira, onde foi criada uma Faculdade de Engenharia no local das antigas dependências da Cesp. Conforme seu estatuto, aprovado em 1977, a Unesp era constituída por catorze câmpus e, de acordo as disposições transitórias daquele documento, sua sede ficaria em São Paulo enquanto não houvesse, em Ilha Solteira, as condições necessárias para o funcionamento da Reitoria. (UNESP, 2016, p. 58-59).

A mudança de ideia a respeito do *campus* sede da reitoria é motivo de dúvidas entre pesquisadores. Luciana Schreiner de Oliveira Zanardi (2012), em tese para obtenção do título de doutora, entrevista o Prof. Dr. Irineu Bicudo, do departamento de matemática da Unesp Rio Claro, destacando que

Quando voltei dos Estados Unidos em 76, a UNESP já estava instalada e a única diferença é que a reitoria tinha sido proposta para estar situada em Ilha Solteira e depois a reitoria acabou não sendo em Ilha Solteira. Porque a ideia era dar ênfase a uma melhor distribuição do ensino superior no Estado de São Paulo. Mas isso não aconteceu. (ZANARDI, 2012, p. 63).

Na Tese, a pesquisadora entrevista o Prof. Dr. Luiz Geraldo Perez, também professor do departamento de matemática da Unesp Rio Claro, que relata os empecilhos para que o campus da UNESP de Ilha Solteira fosse escolhido como prédio da Reitoria. Certamente, a pequena estrutura e a questão geográfica e política fizeram com que provisoriamente a sede fosse instalada na capital São Paulo, para, posteriormente, ser transferida para o interior, o que não aconteceu. A sede da reitoria da UNESP foi efetivada no centro da capital do estado (ZANARDI, 2012).

Se você for olhar o decreto da criação da universidade, a sede é Ilha Solteira e nunca foi. Ilha Solteira não tinha estrutura para ter uma reitoria. E depois as pessoas começaram a perceber que você fazer deslocamento de gente de todas as unidades lá para Ilha Solteira é o fim do mundo de despesas. Na verdade São Paulo está bem mais central do que Ilha Solteira, talvez Araraquara, Bauru, estivesse mais central ainda. Mas Ilha Solteira? E depois, a política também não deixou porque em São Paulo você fica perto do governo, fica perto de tudo. Politicamente você está perto de tudo, na criação da universidade. (ZANARDI, 2012, p. 82).

A estrutura da universidade foi desenhada de forma que cada *campus* possuiria um diretor e um vice-diretor. São parte da estrutura administrativa do *campus* também os departamentos e conselhos de curso. Esses órgãos são compostos, em sua maioria, pelos docentes, porém, há participação de discentes e técnicos administrativos. No âmbito discente, há os diretórios acadêmicos, centros acadêmicos e os projetos de extensão que compõem a universidade. A estrutura organizacional da UNESP está descrita no capítulo II do seu estatuto.

Artigo 3º: o A organização da Unesp obedece às seguintes diretrizes: I - universalidade do conhecimento; II - cooperação entre os Institutos, Faculdades e Câmpus responsáveis pelos estudos e atividades necessárias a cada curso, projeto ou programa; III - estruturação baseada em Departamentos reunidos em Institutos ou Faculdades integrados em Câmpus; IV - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; V - descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais; (UNESP, 1989).

Deste modo, a UNESP caracteriza em seus institutos a premissa do tripé universitário. A Universidade é composta por um reitor, um diretor em cada unidade, departamentos e conselho de cursos. As decisões mais importantes são realizadas em Congregação, momento em que são reunidos todos os professores e gestores do *campus*.

I - O Reitor, seu presidente nato;
 II - O Vice-Reitor;
 III - Os Pró-Reitores;
 IV - Os Diretores das Unidades Universitárias;
 V - Um representante das Unidades a que se referem os incisos I a III do artigo 10, eleito pelos respectivos Diretores, dentre seus pares;
 VI - Um representante docente por Unidade Universitária;
 VII - dez representantes discentes, vedado mais de um representante por câmpus;
 VIII - dez representantes do corpo técnico e administrativo, eleitos por seus pares, vedado mais de um representante por câmpus ou da Reitoria;
 IX - Um representante da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP;
 X - Um representante das associações patronais;
 XI - um representante das associações de trabalhadores. (UNESP, 1989).

Como já mencionado anteriormente, a universidade possui gestão própria, e possui o Conselho Universitário, órgão que atua junto à reitoria. No Art. 17 do estatuto,

é afirmado que o Conselho Universitário é a “instância superior da Universidade, de caráter normativo e deliberativo” (UNESP, 1989).

4.4 UNESP – Campus São José Do Rio Preto

Figura 2: UNESP/Rio Preto 1970



Fonte: Ibilce.unesp.br

Figura 3: UNESP/Rio Preto 2016



Fonte: Facebook.com/ibilce

A cidade de São José do Rio Preto reuniu os interesses particulares de professores da região e de políticos para trazer a Rio Preto uma Universidade pública. Em 1955 foi fundada a Universidade Municipal de São José do Rio Preto, sob a Lei nº 394, de autoria do vereador Daud Jorge Simão e do prefeito Philadelpho Gouveia Neto. Embora tenha sido criada em 1955, a universidade foi oficializada em 1957 com o Decreto Federal nº 41.061 desse mesmo ano (AMORIM, 2009).

[...] a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, oficialmente ela se inicia em 1957. O funcionamento da faculdade foi reconhecido apenas após o Decreto Federal n. 41.061, de 27 de fevereiro de 1957, assinado por Juscelino Kubitscheck, promovendo um aumento no entusiasmo dos dirigentes locais a respeito do projeto da instituição. (FLORIDO, 2013, p. 46).

O entusiasmo em solidificar o ensino superior em Rio Preto se deu por diversos motivos que, certamente, vieram ao encontro dos interesses nacionais. Em 1959 a Universidade Municipal passou a ser a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFI). Foi a primeira universidade do interior de São Paulo a sofrer intervenções militares durante a ditadura em 1964.

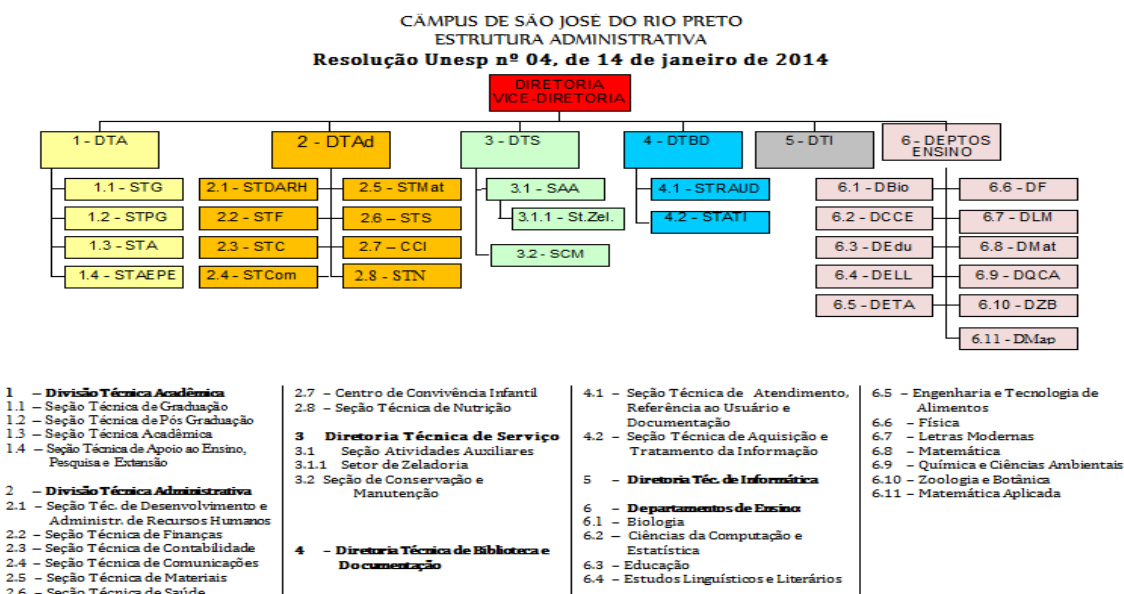
Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, essa realidade foi mais precoce do que a entrada em vigor do AI-1. No dia 1º de abril de 1964, mal o regime se instaurara, a faculdade sofreu uma intervenção policial. Enquanto realizava-se uma assembleia

convocada pelo Centro Acadêmico de Filosofia (CAF) para discutir se dariam apoio ao presidente deposto, João Goulart, a polícia entrou na faculdade e interrompeu suas atividades. Por denúncias feitas nesse mesmo dia, a Faculdade foi fechada, vários estudantes e professores foram detidos e deu-se início a uma sindicância levada a cabo pela Polícia Militar local, que se transformaria em mais um inquérito, dos muitos abertos nesse período da história. (FLORIDO, 2013, p. 17).

Ainda de acordo com Florido (2013), a universidade sofreu esse ataque porque os investigadores suspeitaram que dentro do Instituto havia “influência ideológica comunista”. Mas a Universidade resistiu e, mesmo com todos os processos abertos contra professores e alunos, seguiu sua trajetória e manteve-se funcionando.

A UNESP de São José do Rio Preto está localizada na Rua Cristóvão Colombo, nº 2265, Jardim Nazareth. O *campus* possui três blocos para sala de aula, sendo que um deles (bloco central) abriga também a sala de professores, departamentos, entre outros locais com finalidades diversas. O *campus* possui laboratórios para os cursos de exatas, biológicas, linguagens e um laboratório para o curso de Pedagogia. Abaixo, segue o organograma do campus.

Figura 4: Organograma do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas



Fonte: Ibilce.unesp.br (2020).

O atual Diretor da UNESP Rio Preto é o Prof. Dr. Julio Cesar Torres, professor do Departamento de Educação e docente credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - *campus* de Marília. No entanto, o Diretor do Instituto no período de discussão da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012 do CEE/SP foi o Prof. Dr.

José Roberto Ruggiero (2011/2015), Professor do Departamento de Física. O *campus* possui 9 cursos, separados em três áreas (UNESP, 2020).

Área de biológicas

- Ciências Biológicas/ Bacharelado e Licenciatura

Área de Exatas

- Ciência da Computação/ Bacharelado
- Engenharia de Alimentos
- Física Bacharelado e Física Biológica/ Licenciatura
- Matemática Bacharelado/Licenciatura
- Química Bacharelado. Química ambiental/Licenciatura

Área de Humanas

- Letras com Habilitação em Tradutor. Bacharelado
- Letras/Licenciatura
- Pedagogia/Licenciatura

4.5 Departamento de Educação da UNESP Rio Preto

De acordo com Pagotto (1995, p. 64), ao se referir às Licenciaturas das Faculdades de Filosofia na década de 50, que posteriormente iriam dar espaço à UNESP, “Os Departamentos de Educação conseguiram paulatinamente completar o corpo docente, e o nível de qualificação dos professores já era satisfatório”. Embora nosso interesse seja retratar a história do Departamento de Educação da UNESP, é relevante destacar que, antes da incorporação dos I.I.E.S, as Faculdades de Filosofia possuíam departamentos de educação estruturados, respeitados e prestigiados (PAGOTTO, 1995).

Isso porque, de acordo com Pagotto (1995, p 64), “A criação da UNESP, pela forma como se deu, conseguiu desestruturar tudo isso. Os catorze Institutos Isolados de Ensino Superior mantidos pelo Estado foram incorporados em um só organismo”. Quando os I.I.E.S foram incorporados à UNESP, os Departamentos de Educação sofreram a centralização, sendo concentrados nos Centros de Excelência nas unidades da UNESP de Marília e Araraquara, ou seja, o *campus* da UNESP de São José do Rio Preto ficou sem Departamento de Educação. Os professores precisavam se deslocar a uma dessas cidades quando necessário.

Para contribuir na compreensão do recorte histórico do Departamento de Educação da UNESP/Rio Preto, trazemos à luz informações obtidas em entrevista semiestruturada realizada com uma agente que participou da recriação do Departamento de Educação nos anos 1980, identificada na entrevista como “P1”. A entrevistada afirma que

Pela história da criação da UNESP, a gente sabe que houve uma extinção de cursos e departamentos, e do departamento de educação da antiga FAFI, antes de ser Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas; acabou extinto porque o curso de pedagogia também foi extinto. Os docentes que não eram necessários para as licenciaturas foram transferidos e acabou-se o Departamento. Os docentes que permaneceram foram lotados em outros Departamentos. Ficaram três docentes de psicologia, três de didática e dois de estrutura e funcionamento do ensino. Enfim, o Departamento acabou e a vida seguiu só com as licenciaturas em Letras, em Ciências Biológicas, antes História Natural, e matemática. (ENTREVISTADA P1).

De acordo com “P1”, com a passagem da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) para o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) em 1976, o departamento de educação da antiga faculdade foi extinto e os docentes foram transferidos para outros departamentos.

[...] então quando o Departamento foi recriado, aí era uma outra coisa, era um outro Departamento. Aquelas pessoas que anteriormente estiveram, agora não estavam mais. Podemos dizer que o Departamento guardava muito pouco daquilo que havia sido o Departamento de Educação da UNESP, uma parte foi dizimada já por conta do golpe militar e ali no lugar daqueles que foram sendo retirados da Universidade, alguns presos, outros foram caçados. Depois o Departamento foi se transformando, foi extinto e depois recriado em 84. Eu cheguei em 89. (ENTREVISTADA P1).

Isso quer dizer que o departamento foi recriado após 1976, mas devido aos conflitos políticos decorrentes de ideologias contrárias ao regime da Ditadura Militar, muitos professores foram perseguidos, sendo obrigados a fugir, abandonar a carreira ou foram transferidos. Em 1984 o departamento de educação da UNESP/IBILCE foi recriado, no entanto, sem o curso de pedagogia.

Nós não tínhamos o curso de Pedagogia e as pessoas que haviam ficado, que vinham de um momento anterior e tinham permanecido no Departamento, me davam a impressão de que também não tinham vontade de criar um novo curso de Pedagogia. Foi muito posterior.

Aquelas pessoas que tinham até feito Pedagogia no IBILCE não se interessaram em recriar. Quando eu era diretora foi que começou o processo de recriação do curso. Diferente de Rio Claro, que o curso não foi extinto, foi suspenso. No IBILCE o processo começou do zero. Enfim, foi isso o que aconteceu com o Departamento de Educação. (ENTREVISTADA P1).

Diferentemente de outras unidades da UNESP, nas quais os cursos de Pedagogia “apenas” foram interrompidos, no IBILCE o curso foi realmente extinto. Ao ser questionada a respeito da lotação de docentes da área da educação em outros departamentos, a entrevistada ressalta:

[...] exatamente, porque já na livre-docência dela, como que um Departamento de Biologia vai pedir a abertura de um concurso de livre-docência de psicologia sendo que o Departamento é de Biologia? Ficavam as ideias muito fora do lugar. Também deve ter havido muito empenho dos professores que estavam pulverizados em outros Departamentos, que se juntaram no que veio a ser o Departamento de Educação. (ENTREVISTADA P1).

O departamento de educação é recriado não só pela necessidade de lotar os docentes contratados, mas também pela luta dos professores que já estavam na Universidade. Quanto aos cursos de licenciatura pertencentes ao Instituto em 1984, a entrevistada aponta que havia os cursos de “[...] licenciaturas em Letras, diurno e noturno, matemática, diurno e noturno e Ciências Biológicas, só diurno” (ENTREVISTADA P1).

No que se refere o ambiente de convivência dos docentes, a entrevistada comentou que poucos deles faziam parte do Departamento, já que não existiam tantos como atualmente. Ela detalha como ficou a organização do Departamento de Educação,

Eu diria que, quando vim, fiquei assustada com o jeito que o Departamento funcionava, era meio cada um por si. Uma coisa que eu acho interessante a gente registrar é que, por mais que o Departamento tenha se empenhado em algum momento, porque eu vi esse empenho em algumas reuniões, não consegui fazer alguma atividade coletiva, projetos coletivos. Hoje eu penso que sim, até porque acho que naquela ocasião nós estávamos muito ocupados fazendo nossos doutorados. A gente não tinha afastamento, tinha um afastamento de dois dias. (ENTREVISTADA P1).

Em relação aos assuntos tratados com maior frequência dentro das reuniões do Departamento de Educação à época, a entrevistada afirma:

No começo, quando eu vim, em 1989, 1990? Eu não me lembro de quando a Coria era chefe de Departamento, de ter havido reunião de Departamento, posteriormente sim. Me lembro que a gente fazia, que me marcou, mas depois não vi constância, que cada um contava o que fazia, que era uma tentativa mesmo, de juntar, mas cada um fazia o seu. O resto eram coisas mais rotineiras do Departamento, da pequena verba que o Departamento recebia, coisas assim. E aquelas coisas que são protocolares, de estágio de alunos, relatórios, aluno de iniciação científica, essas coisas. (ENTREVISTADA P1).

No que está relacionado ao cenário observado no departamento quando a entrevistada saiu da Unesp, o que mudou na estrutura e funcionamento, ela ressalta:

Mudou muita coisa. Como falei inicialmente, quando entrei em 89, o Departamento estava sofrendo um esvaziamento, havia sido recriado há poucos anos, mas estava sob um esvaziamento por aposentadorias. Então, começaram a chegar os novos concursos e fomos crescendo de qualificação. No início éramos poucos, mas à medida que os outros docentes foram se relacionando com outras Universidades, com pessoas de gabarito, de maior estofo, fomos trazendo - essas pessoas - para as Semanas. Embora eu me ressinta em não termos trabalhado muito em ações coletivas, sempre trabalhamos muito e fomos conseguindo evoluir junto com o Departamento. O Departamento foi ganhando algum destaque. Me candidatei a Diretora e ganhei, o Departamento ficou mais visto. E foi acho que interessante para o Departamento, para o interesse do Departamento. Mas então veja, o Departamento que tinha sido uma coisa esplêndida nos anos 50, 60, até o golpe militar, depois foi extinto e aí recriado com número pequeno de docentes. Quando eu cheguei estava começando a engrossar ali, fomos fazer doutorado e aí o Departamento deslança com a contratação de novos docentes. Então temos - a criação - do curso de Pedagogia, depois a contratação de docentes que permitiu que se criasse a pós-graduação. A Universidade foi se tornando mais exigente, foi capitalizando uma porção de qualidade que foi buscando nos docentes e exigindo bastante também. Passou a exigir uma grande produção. (ENTREVISTADA P1).

Como já foi dito pela própria entrevistada, ela estava na Unesp quando o curso de Licenciatura em Pedagogia foi recriado. Questionada como foi montada a matriz curricular do curso, se o curso anterior havia sido utilizado ou se foi criada uma nova matriz, a entrevistada destaca que:

Não, eu acho que do curso anterior não se usou, quem vai poder te dizer isso melhor é a professora (x). Me lembro que nós conseguimos criar o curso, foi quando criamos Pedagogia, Física Biológica e Química ambiental, os três ao mesmo tempo. A UNESP tinha aquele reitor, professor Trindade, que estava no afã de criar cursos, queria criar unidades e novos cursos, e aí a UNESP virou uma loucura porque mesmo unidades que não tinham projetos para criar curso novo, de

repente quiseram. A ideia do curso de Pedagogia vinha sendo acalentada pelo pessoal da educação, a (x) com grande mérito, chamando para isso. Ela montou a comissão com a Matemática, Letras e física. Na ocasião eu era diretora. A matriz curricular, a (x) quem cuidou, junto com os outros colegas. Enfim, nós conseguimos a criação desses três cursos e começaram a funcionar no meio do ano. Eu já não era mais diretora. (ENTREVISTADA P1).

O departamento de Educação naturalmente passou por modificações ao longo da história e, diante da entrevista anterior, entendemos que o processo de recriação do departamento de educação da UNESP Rio Preto (DEDu) travou diversas lutas para alcançar os princípios democráticos e a autonomia necessária para o seu desenvolvimento. O Departamento de Educação é composto por 22 professores, além dos professores do DEDu. Docentes de outros departamentos da unidade ministram disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 1: Docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

| Docente | Titulação |
|---------------------------------|------------------|
| Departamento de Educação | |
| Ana Maria Klein | Doutora |
| Ana Paula dos Santos Malheiros | Doutora |
| Antônio César Frasseto | Doutor |
| Claudia Maria de Lima | Doutora |
| Edilson Moreira de Oliveira | Doutor |
| Fábio Fernandes Villela | Doutor |
| Fernanda Motta de Paula Resende | Doutora |
| Humberto Perinelli Neto | Doutor |
| Julio Cesar Torres | Doutor |
| Maévi Anabel Nono | Doutora |
| Maria Denise Guedes | Doutora |
| Maria Eliza Brefere Arnoni | Doutora |
| Patrícia Fabiana Bedran | Doutora |
| Raul Aragão Martins | Doutor |
| Ricardo S. R. da Silva | Doutor |
| Silvana Fernandes Lopes | Doutora |

| | |
|--|---------|
| Solange Vera Nunes Lima D'Água ¹³ | Doutora |
| Departamento de Estudos Linguísticos e Literários | |
| Lília Santos Abreu Tardelli | Doutora |
| Luciani Ester Tenani | Doutora |
| Susanna Busato | Doutora |
| Sebastião Carlos Leite Gonçalves | Doutor |
| Departamento de Biologia | |
| Claudia Regina Bonini | Doutora |
| Departamento de Física | |
| Elsó Drigo Filho | Doutor |
| Departamento de Química e Ciências Ambientais | |
| Joseli Maria Piranha | Doutora |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O quadro atual (2021) do Departamento conta com 3 servidores para apoio acadêmico. O departamento opera nos seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras (diurno e noturno), Licenciatura em Matemática (diurno e noturno), Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Pedagogia (noturno) e Engenharia de Alimentos. De acordo com informações disponíveis no site da UNESP Rio Preto, os docentes do departamento trabalham nas “Áreas de atuação dos docentes do Departamento: de maneira geral, Fundamentos da Educação e Formação de Professores” (UNESP, 2020).

¹³ Resumo de Termo de Rescisão de Contrato de Trabalho Fica rescindido, a pedido, em 06 de abril de 2021, em todas as suas cláusulas, o contrato de trabalho celebrado sob a égide da CLT e Legislação Complementar, em 03 de agosto de 2009, entre a UNESP e SOLANGE VERA NUNES DE LIMA D'AGUA, RG nº 14.449.514-4. (Processo nº 1135/2009-CSJRP). Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

5 O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PAULISTA E O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

5.1 Sistema de Ensino Superior Paulista

A Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP) é o principal órgão governamental administrativo educacional do estado. Segundo consta no site institucional, a secretaria conta com a maior rede de ensino do Brasil:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais. (SÃO PAULO, 2020, p. 1).

Os dados apresentados correspondem ao ensino básico, modalidade de ensino sobre a qual a Secretaria de Educação detém maior controle. A SEE/SP possui seis coordenadorias em sua formação básica, são elas: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza”; Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; Coordenadoria de Informação; Monitoramento e Avaliação Educacional; Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares; Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; Coordenadoria de Orçamento e Finanças. Além disso, dispõe de dois órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação, que administra o ensino superior e básico do estado, e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SÃO PAULO, 2020).

Em 1963, quando foi criado o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a organização e administração do Sistema de Ensino de São Paulo nos segmentos Públicos e Privados foi transferida da SEE/SP para o Conselho, como é registrado no art. 1º da Lei 7.940/63 (SÃO PAULO, 1963). As universidades estaduais são vinculadas ao Conselho, que é dividido em duas câmaras: a de Ensino básico e a de Ensino Superior. A câmara de Ensino Superior tem como competência organizar e administrar o ensino superior do Estado, assim como auxiliar e orientar as Instituições de Ensino Superior. O Conselho porta jurisdição sobre trinta e uma instituições de ensino superior em São Paulo. Apesar de não estar claro em seu site, é possível deduzir que esse número corresponda aos

Institutos, Faculdades, Escolas, Centros e Universidades de Ensino Superior Gratuito (SÃO PAULO, 2020).

Tabela 2: Instituições de Ensino Superior vinculadas ao CEE/SP.

| Centros |
|---|
| Centro Universitário Das Faculdades Associadas De Ensino De São João Da Boa Vista |
| Centro Universitário De Adamantina |
| Centro Universitário Municipal De Franca |
| Centro Universitário De Santa Fé Do Sul |
| Centro De Educação Tecnológica Da Fundação Indaiatubana De Educação E Cultura |
| Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza (Faculdades De Tecnologia – Fatecs) |
| Escolas |
| Escola De Engenharia de Piracicaba |
| Escola Superior de Cruzeiro "Prefeito Hamilton Vieira Mendes |
| Escola Superior de Educação Física De Jundiá |
| Faculdades |
| Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba – Fac-Fea |
| Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista |
| Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui |
| Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo |
| Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga |
| Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis |
| Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo |
| Faculdade de Medicina de Jundiá |
| Faculdade de Medicina de Marília |
| Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto |
| Faculdade Municipal Professor Franco Montoro |
| Faculdades de Dracena |
| Faculdades Integradas Regionais de Avaré |
| Faculdade Municipal de Barueri |
| Institutos |
| Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis |

| |
|--|
| Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro "Victório Cardassi" |
| Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva |
| Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel "Prof. Dr. Aldo Castaldi" |
| Universidades |
| Universidade de São Paulo (USP) |
| Universidade Estadual De Campinas (UNICAMP) |
| Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" (UNESP) |
| Universidade Municipal de São Caetano Do Sul |
| Universidade de Taubaté |
| Universidade Virtual do Estado de São Paulo |

Fonte: elabora pelo autor, 2021.

Na tabela acima, constam as instituições estaduais e municipais, uma vez que, todas elas estão sob jurisdição do Conselho Estadual e atendem às legislações e deliberações realizadas por esse órgão. Para melhor visualização, segue, no gráfico 5, a descrição quantitativa das instituições de ensino superior no estado (SÃO PAULO, 2021).

Gráfico 2: Ensino Superior Público no estado de São Paulo



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O Estado de São Paulo conta com seis centros universitários, três escolas de ensino superior, quinze faculdades de ensino superior, quatro institutos de ensino superior e seis universidades. Das seis universidades, uma é virtual, duas são municipais e três são estaduais: USP, UNICAMP e UNESP (SÃO PAULO, 2021).

5.2 Conselho Estadual de Educação de São Paulo

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo é um órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e foi criado pelo Art. 1º em 7 de junho de 1963 na Lei 7.940 (SÃO PAULO, 1963). O Conselho,

Atua como órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. É quem estabelece regras para todas as escolas de todas as redes - estaduais, municipais e particulares - de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância. Também cabe ao CEE-SP orientar as instituições de ensino superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos. Esta atribuição lhe é dada tanto pela Constituição Estadual quanto pela lei que o criou em 1963. (SÃO PAULO, 2021).

Cabe ao Conselho orientar as universidades e as instituições de ensino superior no que for necessário. Desse modo, o CEE/SP apresentava como competência a organização e administração do sistema de ensino do estado nos segmentos público e privado, possuindo 21 membros em sua composição,

A Constituição do Estado de São Paulo prevê em seu art. 242 que o “Conselho Estadual de Educação é órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do Estado de São Paulo, com suas atribuições, organização e composição definidas em lei”, mas até hoje, essa lei não foi atualizada, garantindo representatividade para a sociedade civil nesse órgão colegiado de extrema importância para o sistema estadual de ensino. (CASTRO, 2012, p. 6).

A primeira reorganização do CEE/SP ocorreu com a Lei N. 9.865, de 9 de outubro de 1967, reformulando o Conselho em sua estrutura, competência e funcionamento. A Lei N. 10.096, de 3 de maio de 1968, altera o art. 1º da Lei n. 9.865, estabelecendo novas atribuições ao CEE/SP, sendo a segunda reorganização do Conselho. A terceira ocorreu em 1971, com a Lei N. 10.403 de 6 de julho de 1971, com o parágrafo único do 1º art., integrando o CEE/SP ao sistema orçamentário da Secretaria de Estadual de Educação de São Paulo.

A Lei N. 10.403 de 6 de julho de 1971, em seu Artigo 5º, determina que “O Conselho Estadual de Educação será constituído por 24 (vinte e quatro) membros nomeados pelo governador do estado e escolhidos dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação” (SÃO PAULO, 1971). No que concerne ao “notório

saber”, cabe aqui a citação do professor e pesquisador José Carlos Rothen (2004), ao falar sobre o Conselho Federal de Educação,

Apesar da LDB/1961 prever que um dos critérios para escolha dos conselheiros é o de “notório saber e experiência em educação” o que determina a escolha é a notável experiência em cargos políticos relacionados com a educação. A habilidade política dos conselheiros e a postura de não questionamento do regime permite a manutenção de muitos conselheiros no cargo e o aumento da influência do Conselho na formulação das políticas públicas para educação. (ROTHEN, 2004, p. 83).

Os conselheiros com “notório saber” são encarregados de realizar as atribuições detalhadas no art. 4º da Lei 7.940 de 7 de junho de 1963, em que são discriminadas as prerrogativas do Conselho Estadual de Educação. Nesse período, o CEE/SP torna-se responsável por traçar normas para a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, elaborar o Plano Estadual de Educação, propor critérios e sugerir medidas para a destinação dos recursos, determinar disciplinas obrigatórias e optativas para o ensino médio, aprovar a instalação de escolas estaduais de ensino superior, aprovar seus regimentos e fiscalizar seu funcionamento (SÃO PAULO, 1963).

Ainda compete ao CEE/SP deliberar sobre os problemas pertinentes dos estabelecimentos de ensino superior estaduais e municipais, promover e realizar estudos a respeito do Sistema Estadual de Ensino e, quando necessário, apontar medidas para sua expansão e aperfeiçoamento. Os Conselheiros têm obrigação de participar de 75% das sessões, entre outras atribuições, que visam o controle das ações dos estabelecimentos de ensino no estado (SÃO PAULO, 1963).

Na primeira reorganização do CEE/SP com a Lei nº 9.865, de 9 de outubro de 1967, o Art. 1º estabelece que o Conselho passe a ser vinculado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. As principais transformações nessa primeira reorganização acontecem quando é instituída a responsabilidade do CEE/SP pela elaboração do Plano Estadual de Educação. Porém, diferentemente da primeira redação da Lei, quando foi criada, o Plano precisaria ser aprovado pelo Governador do Estado. Outra alteração relaciona-se aos conselheiros, que passaram a ter a obrigação de comparecer a 50% das sessões no curso de um ano, caso contrário, o conselheiro seria substituído. Além disso, o Conselho passa a ser composto por 24 membros nomeados pelo Governador do Estado (SÃO PAULO, 1967).

A Lei nº. 10.096, de 3 de maio de 1968 altera o art. 1º da Lei n. 9.865 de 9 de outubro de 1967, estabelecendo uma nova redação. A alteração na lei promove, tecnicamente, a vinculação do CEE ao Gabinete do Secretário de Educação e determina que seja de competência do Presidente dessa entidade a autonomia administrativa e financeira, cabendo a ele a utilização das dotações orçamentárias (SÃO PAULO, 1968).

A terceira reorganização ocorreu em 1971 com a Lei N. 10.403 de 6 de julho de 1971, com a modificação do parágrafo único do Art. 1º, integrando o CEE/SP ao sistema orçamentário da SEE/SP, entre outras atribuições que comprometeriam o funcionamento do Sistema de Ensino Estadual (SÃO PAULO, 1971).

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo é composto por 24 membros titulares e 5 membros suplentes, todos com mandato de 3 anos. Em estudo realizado pelo site “De olho nos Conselhos em *Observatório da educação*” e publicado em 24 de maio de 2012, foi constatado que, embora a maioria dos Conselheiros do CEE/SP já tenham sido vinculados ao setor público, no período da pesquisa, estavam ligados ao setor privado. O site fez um estudo abrangente do Conselho Estadual em 2012, que utilizaremos como suporte em nossa análise do CEE/SP.

Levantamento feito pelo Observatório da Educação constatou que há, entre os titulares do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), uma predominância de pessoas ligadas a entidades privadas, sendo sócios, representantes ou consultores do setor (59%). (CONSELHOS, 2012).

A predominância do setor privado é uma das maiores críticas direcionadas ao Conselho, pois o CEE/SP é o órgão regulador de todos os estabelecimentos de educação (públicos e privados) vinculados ao estado, mas sua composição não é representada por todos os segmentos da sociedade. Ao justificar o critério de escolhas dos conselheiros, Francisco José Carbonari, que foi presidente do conselho (2015-2016), diz “que as indicações desses membros do CEE/SP atendem à demanda de conhecimento técnico da área, ou seja, para ele a função desse órgão é exclusivamente técnica” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 12). A falta da representação civil e escolar é outro ponto discutido em sua composição.

Assim, no nosso entender, é imprescindível a participação dos representantes da sociedade civil na composição dos Conselhos de Direitos, sem a qual tais órgãos colegiados passam a ser simples espaços de ratificação das decisões tomadas pelo Poder Público, posto

que compostos apenas por representantes por ele indicados, os quais, por certo, defenderão apenas os seus próprios interesses, correndo-se o risco de serem deixados de lado os interesses do povo, em especial das minorias socialmente excluídas. (CASTRO, 2012, p. 1).

O CEE/SP não possui participação de membros de entidades estudantis, ou de diretores e professores da educação básica da rede pública de ensino. O que deveria ser uma composição heterogênea, formada por representantes de diversos órgãos da sociedade, de fato, é um conselho constituído por pessoas escolhidas a critério do Governador. A nomeação dos conselheiros é feita pelo governador e os critérios de indicação não são publicados.

Numa democracia participativa como a brasileira, os Conselhos de Direitos ou Gestores têm grande importância no cenário nacional, configurando-se searas de participação popular, por meio da representação da sociedade civil, com atribuição de participarem da formulação das políticas públicas e fiscalizarem o seu cumprimento, razão pela qual é imprescindível que tenham caráter deliberativo e não só consultivo. (CASTRO 2012, p. 1).

Por sociedade civil considera-se representantes de alunos, pais de alunos e associações ou movimentos sociais que defendem os interesses da educação (CONSELHO, 2012, p. 3). O Sistema de Ensino de São Paulo tem transformado as universidades cada vez mais em organizações governamentais, distanciando suas características de instituições, que devem seguir sua trajetória em acordo ou desacordo com os interesses governamentais (CHAUÍ, 2018).

A pouca rotatividade nas cadeiras que integram os membros do Conselho Estadual de Educação abre precedentes para que pesquisadores questionem a democracia eleitoral do órgão. Isso acontece porque, analisando a composição do CEE/SP, é possível notar que alguns dos conselheiros estão neste órgão desde os anos 1990,

Muitos dos Conselheiros da Educação de São Paulo são quase que vitalícios, pois alguns integram o órgão colegiado desde 1999, outros, desde 2001 e assim por diante, evidenciando que a recondução ao cargo, cujo mandato é de dois anos (art.5º, da Lei Estadual nº10.403/71), não tem limites. É quase que um órgão dinástico. (CASTRO, 2012, p. 7).

A formação do Conselho abre debate pois, no formato em que se encontra, a universidade possui pouca representação nas decisões do órgão, sendo apenas consultada

quando as Deliberações já estão prontas. O CEE/SP está vinculado à Secretaria de Educação, que é mantida pelo governo que aprova ou não os membros do Conselho.

Segue na tabela 3 a identificação e o perfil dos membros do Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 2012.

Tabela 3: Perfil de atuação dos Conselheiros do CEE/SP em 2012.

| Conselheiros Titulares 2012 | | Perfil do Conselheiro (a)¹⁴ |
|------------------------------------|-----------------------------|---|
| Presidente | Hubert Alquéres | Físico e Engenheiro Civil, atuou como professor na Escola Politécnica da USP e é filiado ao PSDB desde 1989. Exerceu importantes cargos nos governos PSDBistas. |
| Vice-Presidente | Nina Beatriz Stocco Ranieri | Professora da Faculdade de Direito da USP. |
| Conselheira | Ana Luísa Restani | Formada em Pedagogia, Letras e atua na Rede de Educação Estadual, além de exercer cargo na Fundação Bradesco. |
| Conselheiro | Angelo Luiz Cortelazzo | Biólogo e professor associado da UNICAMP. Presidente da Câmara de Educação Superior em 2012. |
| Conselheiro | Arthur Fonseca Filho | Proprietário e Diretor de um Colégio Privado em Sorocaba. |
| Conselheira | Eunice Ribeiro Durham | Professora Aposentada de Antropologia da USP, pesquisadora renomada. Além de ter passado por diversos cargos de gestão em órgãos públicos. |
| Conselheiro | Décio Lencioni Machado | Advogado e diretor de uma Faculdade Privada em São Paulo. |
| Conselheira | Guiomar Namó de Mello | Foi professora visitante na UNICAMP, na UFSCar e na UFMG, e, por mais de 10 anos, fez carreira como pesquisadora educacional na Fundação Carlos Chagas. |
| Conselheiro | João Grandino Rodas | Possui 3 graduações, 3 mestrados e é Doutor em Direito pela USP. Foi nomeado reitor da USP por José Serra em 2009. |
| Conselheiro | João Cardoso Palma Filho | Professor de Licenciatura e Mestrado do Instituto de Artes da UNESP. Mestre em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política, é graduado em história natural (IBILCE/UNESP), pedagogia (UNIFIEO) e direito (Faculdade de Direito da USP). |
| Conselheiro | Marcos Antonio Monteiro | É bacharel em Administração de Empresas com especialização em Administração Pública e filiado ao PSDB desde 1989 e é tesoureiro da executiva estadual do partido. |

¹⁴ Dados disponíveis no site <https://deolhonosconselhos.wordpress.com/composicao-do-cee-sp/>.

| | | |
|-------------|--|--|
| Conselheira | Maria Cristina Barbosa Storópoli | Pró-reitora acadêmica e sócia da Universidade Nove de Julho (Uninove). É esposa do reitor e mantenedor da mesma universidade, Eduardo Storópoli, que é filho do fundador da instituição |
| Conselheira | Maria Lúcia Franco Montoro Jens | Educadora com vasta experiência na prática pedagógica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Coursou Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e pós-graduação em Filosofia da Educação. Lecionou psicologia e metodologia científica no curso de Psicologia da PUC de SP. |
| Conselheira | Maria Helena Guimarães de Castro | Professora aposentada de Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) onde atua também como pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas. |
| Conselheira | Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos | Formada em Pedagogia e doutora em Administração pela USP, já foi professora de Educação Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. Possui doutorado em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Letras e já exerceu, além de reitora, as funções de orientadora educacional, diretora da faculdade de Filosofia, Letras e Educação e coordenadora geral de Pós-Graduação. Foi também reitora da Universidade Guarulhos e pró-reitora acadêmica da Universidade Anhembi Morumbi. |
| Conselheiro | Mário Vedovello Filho | É graduado em Odontologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, possui mestrado em Ortodontia pela Faculdade de Odontologia de Piracicaba e doutorado em Odontologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2001, graduou-se em Medicina Dentária pela Universidade de Lisboa, Portugal. É também bacharel em Direito |
| Conselheiro | Mauro de Salles Aguiar | Graduado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas, cursou o PGA (Programa de Gestão Avançada) pela Fundação Dom Cabral e o INSEAD no The European Institute of Business Administration, em Fontainebleau, na França, em 2008. É diretor e um dos donos |

| | | |
|-------------|------------------------|--|
| | | do Colégio Bandeirantes, instituição privada de Ensino Fundamental e Médio. Também exerce o cargo de diretor do Conselho de Empresários da América Latina (CEAL) e do conselho do escritório de representação no Brasil da Harvard University / David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS). É vice-presidente do Instituto Protagonistas, da conselheira Rose Neubauer. |
| Conselheiro | Milton Linhares | Formou-se em Engenharia pela FEI e fez pós-graduação em Matemática na PUC de MG. É doutor em Ciências pela USP (Programa de Integração da América Latina) e mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Na Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban), foi pró-reitor acadêmico de 1994 a 1996, vice-reitor entre 1999 e 2008 e pró-reitor administrativo entre 1997 e 1999. Foi vice-diretor da Universidade do Grande ABC, na qual também ocupou as funções de professor, coordenador de curso, chefe de departamento e vice-diretor (entre 1980 e 1992). |
| Conselheiro | Roque Theóphilo Júnior | Bacharel em Direito com título de especialização em Direito Político, Administrativo e Financeiro pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, também é graduado em Engenharia pela Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie, mesma instituição onde apresentou mestrado e doutorado. É professor titular e coordenador do curso de Direito do Mackenzie, além de ex-corregedor geral e ex-chefe de gabinete da reitoria da universidade. |
| Conselheiro | Sérgio Tiezzi Júnior | É especialista em gestão estratégica e políticas públicas em educação e cultura. Formou-se em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com mestrado em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB). |
| Conselheira | Suely Alves Maia | Professora formada pela Faculdade de Ciências Físicas e Biológicas de Santos, atuou como conselheira, diretora regional e estadual da Apeosp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Desde 2009 é presidente estadual da Undime (União Nacional dos |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|--|
| | | Dirigentes Municipais de Educação) e secretária da educação do município de Santos - cargo que exerceu também em 1993 e 1994. |
| Conselheira | Suzana Guimarães Tripoli | É graduada em Pedagogia, com especialização em Administração e Supervisão Escolar, e em Comunicação Social, com especialização em Publicidade e Propaganda. É pós-graduada em Educação em Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e mestre em Educação, tendo publicado o livro “A arte de viver do adolescente”. |
| Conselheira | Teresa Roserley Neubauer da Silva | Possui um vasto currículo. Professora aposentada da USP, onde lecionou de 1988 a 2008, foi pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) de 1975 a 2003. Recentemente desenvolveu juntamente com essa instituição ampla pesquisa solicitada pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) em São Paulo, Ceará, Acre e Paraná sobre a situação do Ensino Médio público nesses quatro estados brasileiros. |
| Conselheiro | Walter Vicioni Gonçalves | É pedagogo, especialista em planejamento e em educação profissional. Tem bacharelado e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é pós-graduado em Administração e Planejamento da Educação pelo International Institute for Educational Planning (IIEP-França) e especialista em Gestão da Qualidade pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC-Unicamp). Possui, ainda, certificado em Direção Estratégica e Planejamento Empresarial pela Escola de Administração de Empresa de SP (FGV) e é formado em Gestão de Programas de Cooperação Internacional pela Faculdade de Economia (FEA) e pelo Instituto de Estudos Avançados (IME) da USP. |
| Conselheiros Suplentes | | Perfil do Conselheiro (a) |
| Conselheiro | Antonio Celso Pasquini | É vice-reitor do Centro Universitário São Camilo e diretor geral da União Social Camiliana, mantenedora do Centro. Graduado em Ciências Agropecuárias pela Universidade Federal de Lavras (1985), tem também graduação em Pedagogia pela União das Faculdades Francanas (1986), |

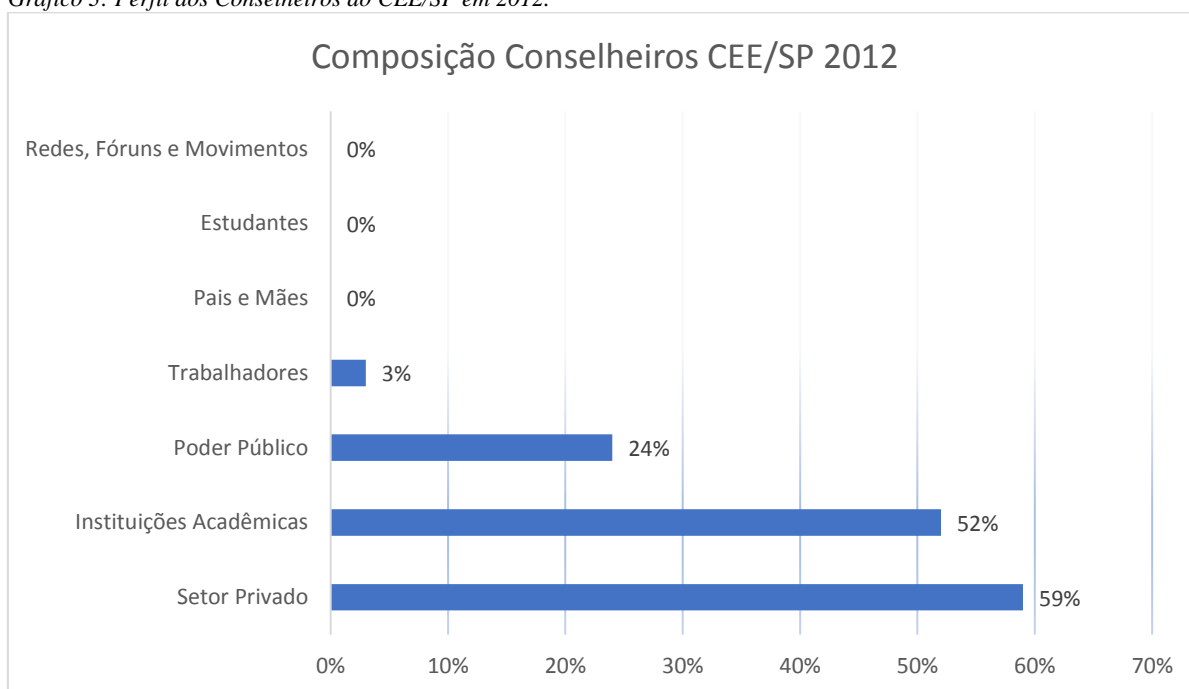
| | | |
|-------------|--------------------------------|--|
| | | especialização em Administração Hospitalar pelo Centro Universitário São Camilo (1999), especialização em Gestão Universitária pela Universidade São Marcos, mestrado em Administração de Serviços de Saúde pelo Centro Universitário São Camilo (1999) e em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). |
| Conselheira | Cleide Bauabeid Bochixio | Educadora, é licenciada em Pedagogia com habilitações em Administração e Supervisão Escolar, e pós-graduada em Supervisão e Currículo pela PUC de SP. Foi secretária municipal de educação de Santo André (SP) de 2009 a abril de 2012. Possui experiência no Ensino Médio com implantação de grêmio estudantil, orientação profissional e reformulação do currículo e organização pedagógica do curso, com projetos diferenciados para os alunos com dificuldade de aprendizagem, e no Ensino Superior como diretora acadêmica. Foi consultora do Banco Mundial para o projeto Novos Padrões de Supervisão de Ensino, junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1999-2000. |
| Conselheira | Maria Elisa Ehrhardt Carbonari | Doutora em Educação pela Unicamp, é avaliadora institucional do INEP/MEC. É autora de artigos e livros publicados nas áreas da Educação, Pesquisas Acadêmicas, Responsabilidade Social – Sustentabilidade, Meio Ambiente e Gestão do Ensino Superior. É vice-presidente de Programas Institucionais e sócia da Anhanguera Educacional Participações S.A., um dos maiores grupos de ensino privado do país. Além de sócia, é reitora do Centro Universitário Anhanguera (UNIFIAN), diretora da Anhanguera Publicações e Comércio de Material Didático Ltda e pró-reitora acadêmica do Centro Universitário Ibero Americano (UNIBERO), do mesmo grupo. É esposa do presidente Antonio Carbonari Netto. |
| Conselheira | Neide Cruz | Foi professora e supervisora e atuou na rede pública estadual e municipal de São Paulo. Ocupou funções em órgãos da administração central das secretarias estadual e municipal de Educação, como |

| | | |
|-------------|-----------------------|---|
| | | orientadora pedagógica e educacional. É consultora educacional, tendo trabalhado para a Fundação Carlos Chagas, CENPEC, Fundação Bradesco, Faça Parte e FUNDAP. |
| Conselheiro | Severiano Garcia Neto | É diretor 1º Vice-Presidente da APASE, o Sindicato dos Supervisores do Ensino do Magistério do Estado de São Paulo. |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Em levantamento realizado pelo site “*De olho nos Conselhos*” (2012), dos 29 conselheiros (24 titulares e 5 suplentes) no ano de 2012, 17 pertenciam ao setor privado (15 deles acumulavam também função no poder público), assim como afirmado no artigo “O curso de pedagogia entre deliberações”. As autoras apontam que “[...] alguns deles inclusive, com relações antigas com redes de ensino superior privado” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 12). Além disso, 7 pertenciam exclusivamente ao poder público; 1 conselheiro foi supervisor de ensino, que se encaixa na categoria de trabalhadores da educação, como exemplificado no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Perfil dos Conselheiros do CEE/SP em 2012.¹⁵



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

¹⁵ Fonte: site <https://deolhonosconselhos.wordpress.com/composicao-do-cee-sp/>

Da lista de conselheiros, dois casos chamam atenção: Suely Alves Maia e Severiano Garcia Neto, ambos representam organizações civis. Suely foi presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), apesar de também ser servidora pública. Por este motivo, não a consideramos como representante civil, e sim como representante do poder público. Severiano foi vice-presidente do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (APASE), logo é representante da sociedade civil, no entanto, ele era suplente. Um conselheiro pode participar de mais de um segmento. Ainda de acordo com esse mesmo site, já foi questionada a composição do CEE por Projetos de Lei. No entanto, a PL foi negada:

O Projeto de Lei que está em tramitação na Alesp é o PL 108/2012 (de autoria dos deputados estaduais Geraldo Cruz e Simão Pedro, ambos do PT). Porém, já houve outro projeto, o PL 207/2007, que foi aprovado pelos deputados e vetado por José Serra, na época governador. O argumento jurídico é de que cabe ao poder executivo fazer as regras que gerem sobre ele, e não ao legislativo. Porém, desde o veto, não houve uma iniciativa desse caráter por parte do executivo. (CONSELHOS, 2012, p. 4).

A PL 108/2012 também não foi aprovada à época. O Ministério Público Estadual abriu um inquérito para investigar o CEE/SP, “No entanto, o projeto nunca foi a plenário para ser votado, apesar de ter sido aprovado em todas as instâncias por onde tramitou” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 12). Castro (2012) defende a participação da sociedade civil no Conselho para que, dessa forma, a função democrática seja exercida, ou seja, legislar sobre o sistema de educação (CONSELHO, 2012).

5.3 Funcionamento e atuação do Conselho Estadual de Educação

O então presidente do Conselho em 1973, José Borges dos Santos Júnior, aprova a Deliberação nº 17/1973 do CEE/SP, sancionando o regimento das sessões do próprio órgão. De acordo com o artigo primeiro da Deliberação, o Conselho terá sessões ordinárias e extraordinárias. Em parágrafo único, enfatiza que “Segundo o fim a que se destinam e a forma pela qual se realizam, as sessões ordinárias e extraordinárias poderão assumir o caráter de especiais e solenes, públicas e secretas” (SÃO PAULO, 1973).

É curioso que, mesmo em 2021, quando o Brasil já possui o Estado de Direito consolidado, a legislação do Conselho ainda permita em sua redação a possibilidade de realização de reuniões secretas. No art. 7º, é apontado que “As sessões secretas serão

realizadas a portas fechadas, permitida a entrada apenas aos Conselheiros.” A decisão da divulgação do conteúdo discutido nas reuniões secretas é do presidente do Conselho. “§ 4º - Ao término da sessão secreta, o Plenário resolverá se a matéria tratada deverá ser divulgada no todo ou em parte.” A votação dos conteúdos discutidos nas reuniões do Conselho é realizada somente pelos conselheiros. O secretário de educação e a comunidade acadêmica e civil não têm direito a voto (SÃO PAULO, 1973).

A Lei nº 10.403, de julho de 1971, determina que compete ao Conselho organizar, criar e elaborar normas e estratégias para a organização do Sistema de Ensino do Estado, além de manter atualizado o plano estadual de educação que, por sua vez, deverá ser aprovado pelo Governador. De acordo com a descrição no site oficial do Conselho, o CEE/SP é definido da seguinte maneira: “Trata-se de órgão simultaneamente de esclarecimento e de proposta de soluções, e assim pode exercer sua missão mais alta, tendo como interlocutores governo e comunidade, no objetivo maior de qualificar a educação paulista, pública e privada, de todos os níveis” (CEE/SP, 2020). O Conselho atua como órgão normatizador e regulador das Instituições de Ensino do estado de São Paulo. Isso quer dizer que compete ao CEE/SP orientar e credenciar os Cursos das Instituições de Ensino Superior.

6 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SÃO PAULO NA DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012: As implicações geradas na perspectiva da Autonomia Universitária

Iniciamos a seção com esta apresentação, porque é nesse momento que tratamos da análise dos dados obtidos nas entrevistas realizada com P2, P3, P4, CI e C2. Os primeiros, que iniciam com a letra “P”, são vinculados à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, já os entrevistados identificados com a letra “C” são vinculados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Além das duas entrevistas com agentes vinculados ao CEE/SP, foi feita tentativa de contato com mais duas agentes, no entanto, não tivemos retorno. De modo geral, os temas levantados nas entrevistas semiestruturadas, foram:

Tabela 4: temas levantados nas entrevistas.

| |
|--|
| A respeito das discussões para implementar a Deliberação CEE nº 111/2012 na UNESP de Rio Preto. |
| Sobre a participação do entrevistado no processo de discussão da Deliberação CEE nº 111/2012. |
| Se houve diálogo com o Conselho Estadual de Educação. |
| Se houve diálogo com a Universidade. |
| No que diz respeito ao Conselho indicar ou indeferir referências bibliográficas das ementas das disciplinas. |
| Em relação ao prazo estabelecido para a Deliberação entrar em vigor e ao Conselho ameaçar a não emissão dos diplomas dos alunos, caso as universidades não seguissem o prazo da Deliberação. |
| Sobre as discussões a respeito da deliberação serem democráticas. |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

6.1 Breve Contextualização da Formação de Professores no Estado de São Paulo a partir da LDB/1996

De acordo com o Censo (2017), em âmbito nacional, das “matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, 37,9% estão em instituições públicas e 62,1% estão em IES privadas” (BRASIL, 2017). Esses dados correspondem às matrículas em universidades públicas federais, estaduais, municipais e em faculdades particulares em

todo o país, tanto em modalidade presencial como à distância. É importante ressaltar que “apesar do peso do setor público na oferta do ensino superior, ela é ainda acanhada comparada à dimensão da demanda” (MELLO, 2014, p. 299). Essa é uma das justificativas da maior concentração de matrículas no setor privado.

Hoje 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,3% do total de alunos na educação superior de graduação. Em 2017, a matrícula na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial tem praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás. O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 65% dos alunos. A menor procura pelos cursos de licenciatura tem impacto direto na educação básica, pois faltam professores. (BRASIL, 2017).

A demanda por professores para atuar na educação básica é superior à procura de pessoas com interesse em atuar nesta área. A oferta maior que a procura se dá por diversos motivos, tais como: baixa valorização salarial, más condições de trabalho, violência nas escolas, falta de prestígio. Enfim, motivos que expliquem a desvalorização do professor no Brasil não faltam.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Diante de tantas problemáticas enfrentadas no setor educacional no Brasil, e apontando que nosso foco é o caso paulista, assinalamos que, em São Paulo, a formação de professores possui gerência externa às universidades públicas do estado e são geridas pelo Conselho Estadual de Educação, que possui jurisdição nas três universidades estaduais e nas demais instituições municipais em âmbito superior. Isso quer dizer que as políticas educacionais regulamentadas pelo CEE/SP são direcionadas às universidades públicas do estado e dos municípios. Nesse caso, mesmo estando em território paulista, as universidades federais e particulares não seguem as orientações do CEE/SP, pois são vinculadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Os professores atuantes nas

escolas de educação básica no estado de São Paulo são em maioria formados em instituições de ensino superior privadas (MELLO, 2014). Ou seja, apesar da regulamentação exercida pelo CEE/SP estar direcionada no sentido de obter o controle intelectual pela formação de professores no Estado, os professores formados pelas universidades sob regulação do Conselho, de acordo com Mello (2014), são minoria na educação básica.

A busca pela identidade da educação passou por diversos momentos e, com a chegada das eleições diretas, o Governo Federal, por meio do MEC, cria o “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM”. O CEFAM teve como objetivo a formação específica do professor, não cabendo mais a simples formação no ensino médio (MELLO, 2014). Isso porque “Nos anos 1980, a preocupação com a formação de professores começa a voltar para a agenda de educadores e estudiosos” (MELLO, 2014, p. 313).

No caso paulista, o CEFAM realizou mudanças na formação dos professores, “uma das mais importantes, foi o período integral apoiado na concessão de bolsas trabalho que viabilizava a frequência dos alunos que precisavam trabalhar, extinguindo os cursos noturnos” (MELLO, 2014, p. 314). Para além do CEFAM, nos anos 2000, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) promoveu cursos à distância para professores que já atuavam nas escolas e, até aquele momento, não tinham concluído ainda o ensino superior, sendo a primeira iniciativa no estado visando cumprir as exigências da LDB/1996, determinando aos professores da educação básica formação completa em ensino superior. O nome do programa é “PEC-FORPROF”, e foi elogiado pelo uso da tecnologia, da infraestrutura e pela formação recebida pelos professores do estado de São Paulo naquele momento (MELLO, 2014). No entanto, para Moreira (2015, p. 137), “formação não é a expressão mais adequada. Talvez a palavra extensão definisse melhor o programa”.

A partir do ano de 2007, o estado de São Paulo elabora a construção da Proposta Curricular do estado. Esse currículo foi nomeado de “São Paulo faz escola” e sua primeira implementação acontece em 2008. Tido como moderno, “o programa de educação continuada para apoio à implementação do novo currículo, adotou formato inovador ao basear o curso na escola” (MELLO, 2014, p. 315). O programa foi visto pela SEE/SP como descentralizador, pois realizava por videoconferências a formação de professores, sem que eles precisassem sair da sua escola sede. No entanto, para Paes e Ramos,

[...] apesar de o discurso oficial acenar para uma ação de descentralização e valorização da ação dos profissionais da educação no tocante à qualidade do ensino no estado, na prática foi mantida em suas bases uma postura centralizadora na definição dos caminhos de execução desse processo no contexto escolar. (2012, p. 63).

O governo descentraliza a formação dos profissionais que atuam na educação estadual, porém, mantém a postura centralizadora do Estado em definir as ações pedagógicas da educação estadual (PAES; RAMOS, 2012). Desse modo são criadas as políticas públicas para o ensino superior no estado de São Paulo, como a Deliberação CEE nº 111/2012 estabelecendo a reformulação do currículo das licenciaturas das universidades estaduais.

Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. (SÃO PAULO, 2012).

Ao justificar a institucionalização da norma, as Conselheiras Rose Neubauer e Neide Cruz apontam, no Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação em Maceió/AL, no ano de 2015, que as indicações do CEE/SP ultrapassam as normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A análise das Indicações e das Deliberações produzidas pelo CEE-SP, ao longo dos 50 anos, amparadas e complementares à legislação federal sobre a Formação de Professores, aponta à existência, por inúmeras vezes, de avanços nas proposições deste Órgão Colegiado para além das determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE). (NEUBAUER; CRUZ, 2015, p. 3).

No entanto, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006). Nesse sentido,

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006).

É nessa amarra cultural que o Estado de São Paulo buscar ser o laboratório das políticas educacionais para o Brasil, em que os/as conselheiros/as justificam as constantes reformulações das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura das universidades públicas do estado.

6.2 A Formação de professores no Estado de São Paulo e a Deliberação CEE nº 111/2012

A Deliberação CEE nº 111/2012 foi o motivo que nos entusiasmou a realizar esta pesquisa. Por essa razão, daremos maior atenção a essa normatização na análise da concepção de formação de professores no estado de São Paulo. Neste item analisamos as entrevistas realizadas e as divergências encontradas nas falas dos diferentes entrevistados. Começamos com a justificativa do representante do Conselho, em entrevista semiestruturada para esta pesquisa, em que o entrevistado justifica a implementação da Deliberação CEE nº 111/2012 no sistema de ensino superior paulista.

O que nós buscamos com a Deliberação 111 e depois com a 154 é que os egressos saibam ensinar, não que não saibam, mas me parece que as universidades, as faculdades, os centros universitários passaram a fazer a formação de professores como a licenciatura passou a ser um complemento do bacharelado, “olha, se não der certo no bacharelado, vai dar aula”, o que desqualifica a atividade do professor de certa forma porque eu também dou aula. Eu acho que é também para desmistificar um pouco disso aí, que nós tínhamos esse modelo. (ENTREVISTADO C2).

Atribuir a baixa qualidade da atuação docente apenas a sua formação inicial é, no nosso ponto de vista, uma contradição, uma vez que a problemática na realidade da educação básica possui variáveis que precisam ser consideradas, como a baixa remuneração e a pouca qualificação, pois, é preciso “investimento nos dois lados da equação” (BARRETO, 1994, p. 13). De acordo com o entrevistado C2, o Conselho, enquanto agência reguladora que representa o Estado, precisa estar atento à formação do professor. Em suas palavras: “Tem a parte do aluno, a parte da família também, na educação, mas tem uma parte que é fundamental que é a do professor. É daquele que vai ensinar e eu, Estado, tenho que olhar para esse lado” (ENTREVISTADO, C2). Essa vem ao encontro da justificativa apresentada pela entrevistada C1, quando aponta que o currículo das licenciaturas pouco muda no Brasil inteiro.

Eu, particularmente, tenho muita pesquisa. Já analisei currículo do Brasil inteiro várias vezes, em 2008, 2009, 2012, 2014, e continua do mesmo jeito, ou seja, as licenciaturas... a pesquisa mostra muito claramente que elas não tinham nem 10% de formação de educação, e estou falando de Matemática, Física, Química, Biologia, porque Pedagogia é um curso entre quinhentos, não é um curso especial, ele é uma licenciatura entre “n” outras, e as outras formam a maioria dos professores. São as outras licenciaturas que formam. Claro que o volume de professores de Matemática, Física, Química e Ciências é muito maior do que o de Pedagogia, que vão dar aula de 1ª à 5ª ou na creche. (ENTREVISTADO C1).

Os resultados apresentados por suas pesquisas são usados por algumas Conselheiras e Conselheiros do CEE/SP para justificar a necessidade de reformular os cursos de licenciaturas. No dia 03 de fevereiro de 2012, a Deliberação CEE nº 111/2012 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Segundo Eunice Ribeiro Durham, em entrevista ao canal da plataforma online “Youtube” da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), os debates a respeito da reformulação das licenciaturas antecedem a promulgação da Deliberação CEE nº 111/2012. Segundo a Conselheira, a Deliberação é fruto de inúmeras pesquisas realizadas a respeito da formação de professores no estado de São Paulo. Pesquisas que foram realizadas pelos mesmos sujeitos que indicaram a Deliberação (DURHAM 2012). No entanto, no nosso ponto de vista, a Deliberação possui características que vão ao encontro do que Chauí (2018) aponta como *universidade operacional*. Esse modelo de universidade pensa a docência

[...] como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a *formação*. (CHAUÍ, 2018, p. 207 -208).

Buscando evitar o desaparecimento da preocupação com a formação de professores, no dia 25 de junho de 2012, representantes das universidades públicas do estado de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP), por meio de Coordenadores de Curso, Coordenadores de Comissão de Licenciaturas, Diretores das Faculdade de Educação e discentes, formaram o Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP – Em defesa da Educação Pública. No dia 26 de junho de 2012, enviaram uma carta ao Conselho Estadual de Educação apresentando considerações a respeito da Deliberação CEE nº

111/2012 (FÓRUM DAS SEIS, 2012). No dia vinte e seis de junho de 2012, o Fórum apresentou preocupação com as seguintes questões:

- 1). Quanto ao estabelecimento de regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a educação especial
- 2). Quanto ao estágio supervisionado
- 3). Quanto aos conteúdos específicos, componentes da formação científico-cultural
- 4). Quanto ao prazo estabelecido para a implantação
- 5). Quanto às concepções de formação subjacentes ao projeto
- 6). Quanto à questão da autonomia universitária (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

Analizamos a concepção de formação de professores pelo Conselho a partir dos seis tópicos levantados pelo Fórum das Seis na sua preocupação com a Deliberação CEE nº 111/2012. A redação inicial da Deliberação determina que as universidades ajustem a matriz curricular dos cursos de Graduação em Pedagogia, Normal Superior e demais licenciaturas. Essas determinações devem ser seguidas por todos os estabelecimentos de ensino superior vinculados ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. No que diz respeito ao estabelecimento de regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a educação especial, a 111/2012 determina que

Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:

I – Anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;

II – Anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias. (SÃO PAULO, 2012).

As universidades reagiram ao artigo, pois a “formação de professores para as creches sugere que essa formação não será feita no âmbito dos cursos de Pedagogia” (FÓRUM DAS SEIS, 2012). Esse artigo vai na contramão dos avanços históricos da educação no Brasil, uma vez que é contrária ao que define a LDBEN/1996, fato que impacta na autonomia universitária.

Essa conquista está consolidada na Constituição Federal de 1988, que confirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica, na LDBEN 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo aprovadas em 2006, que ratificam a etapa de 0

a 6 anos como constituinte da educação infantil; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009), define-se uma educação de qualidade para todas as crianças pequenas, que implica os processos de formação nos Cursos de Pedagogia. (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

Ou seja, nessa versão do texto, os cursos de pedagogia não iriam mais formar professores para atuar na primeira etapa da educação infantil, que compreende de 0 a 3 anos. Essa etapa de ensino ficaria sob responsabilidades de profissionais formados no novo formato sugerido pela normatização do CEE/SP, o Curso Normal Superior, que foi duramente criticado pelas universidades.

Em relação aos estágios, a Resolução CNE nº 08/2006 determina: “Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2006). O Fórum das Seis (2012) questiona o CEE/SP, uma vez que, no que diz respeito à carga horária dos cursos de formação de professores e os estágios supervisionados, a Deliberação CEE nº 111/2012 salienta

Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:
 I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;
 II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;
 III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
 IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006. (SÃO PAULO, 2012).

O Fórum das Seis (2012) destaca que “Há divergência entre as horas estabelecidas nas diretrizes nacionais para o estágio em Pedagogia e as horas estabelecidas para o Estado de São Paulo.” Há divergências nas leis que regem a educação.

Com relação às licenciaturas da área de artes, nas Orientações para o Trabalho Letivo de 2012 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo, fica estabelecido que os professores da área atuam também na Educação Infantil e Ensino Fundamental de várias redes municipais de ensino, o que não aparece nas diretrizes em análise. Encontramos aqui, portanto, contradições entre normativas do próprio Estado de São Paulo. (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

A entrevistada P2 aponta sua preocupação quando o Conselho coloca as disciplinas práticas (estágios) como prioridade em relação às disciplinas teóricas. Nas palavras de P2, “Agora, a meu ver, a perda maior se deu no curso de Pedagogia porque ele deixa de ter disciplinas teóricas para ter disciplinas práticas no que tange aos estágios, um aumento de carga-horária de estágios”. Para que a carga horária para disciplinas práticas exigidas na Deliberação fosse alcançada, as universidades precisaram diminuir a carga horária de disciplinas de fundamentos, como destaca a mesma entrevistada “Todo curso teve que fazer essa escolha por diminuição e aumento”. O aumento da carga horária em disciplinas de estágio demonstra que o Conselho direciona o olhar da formação de professores realizada nas universidades públicas de São Paulo sob sua jurisdição à ênfase pela formação prática. A visão do CEE/SP na formação de professores no estado resulta em embates com as universidades, como por exemplo, os embates quanto aos conteúdos específicos, componentes da formação científico-cultural, pois a Deliberação CEE nº 111/2012 estabelece que

A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluirá no currículo:

I – Estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;

II – Estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;

III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;

IV – Estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;

VI- Utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional;

VII – ampliação e enriquecimento da cultura geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com instituições e manifestações culturais, artísticas e científicas. (SÃO PAULO, 2012).

Ao estabelecer que as universidades ajustassem as matrizes curriculares para atender a ampliação da formação obtida no ensino médio, o que seria, de acordo com Durham, (2012) um tipo de reforço, a Deliberação gera preocupação, tal como quando o entrevistado P3 é questionado a respeito dos avanços e retrocessos com a Deliberação. P3

cita o exemplo da composição das disciplinas na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, “você (Deliberação CEE nº 111/2012) diminui Psicologia da Educação, diminui História da Educação, Sociologia da Educação para colocar carga-horária de ensino médio?” Isso quer dizer que a Deliberação e suas subsequentes possuíam como propósito resolver questões da formação de professores com conteúdo que deveriam ter sido resolvidos no ensino básico, ou seja “se aponta para uma noção de que esse conteúdo deverá ser aprendido na retomada dos conceitos do ensino médio e não associado ao estudo das metodologias de ensino desses mesmos conceitos” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 16). Entre outros questionamentos realizados pelas universidades, o Fórum das Seis (2012) ainda aponta o seguinte:

Identificamos perspectivas disciplinares restritivas – como exemplo: o estudo das ciências naturais resume-se ao corpo, deixando de lado aspectos do ambiente e da relação ser humano-ambiente. - A concepção apresentada para as TICs considera apenas seu caráter instrumental, desfocando a dimensão comunicativa e sua adequação a projetos pedagógicos e objetivos educacionais, bem como desconsiderando uma demanda histórica, relativa ao direito à comunicação e ao acesso ao conhecimento. (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

Ao justificar essa má formação básica, Durham (2012) destaca que a formação de professores como estava acontecendo prejudicou o desenvolvimento do trabalho docente dos professores dos anos iniciais, uma vez que os estudantes que se formam no ensino médio e chegam à universidade para fazer um curso de licenciatura não sabem fazer frações, possuem dificuldade para ler um texto de maior complexidade. Segundo a autora, a Deliberação vem ocupar um espaço que estava vago, já que existem poucas leis tratando da formação de professores para as séries iniciais. Segundo ela, as diretrizes apontam que os cursos de pedagogia preparam os estudantes apenas para seguir a carreira acadêmica, ou seja, a Conselheira aponta que as diretrizes encaminham a formação dos professores inteiramente para fora da sala de aula. A conselheira justifica que a formação básica dos professores é muito ruim, mas pondera que a culpa pela má formação básica não é dos próprios professores, pois eles são *esforçados* (grifo nosso) e são os primeiros da geração a chegar ao ensino superior (DURHAM, 2012).

A entrevistada C1 destaca que “o parecer que fundamenta a Deliberação são pesquisas que apontaram que as licenciaturas fazem uma formação genérica, não preparando os graduandos para serem professores.” Apesar da fundamentação do parecer apontar que os cursos de licenciatura são genéricos, os rankings educacionais indicam

excelência em diversos cursos de licenciatura das universidades estaduais, como é o caso da Licenciatura em Pedagogia da UNESP/Rio Preto, que ano após ano é avaliado com 5 estrelas.¹⁶ Embora os ranqueamentos dos cursos das universidades signifiquem uma importante ferramenta, não se pode analisá-los isoladamente, também não se pode ignorá-los. Além do mais, Chauí (2018, p.191) destaca que “somente a reforma da escola pública fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública.” Outro ponto com que as universidades demonstram preocupação é o prazo transitório estabelecido pela Deliberação.

Art. 12 – As alterações curriculares definidas por esta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos.
Parágrafo único - As alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes. (SÃO PAULO, 2012).

Ao tornar a obrigatoriedade da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012, sob a advertência às universidades do não reconhecimento dos cursos de licenciatura em que não seguissem as diretrizes da referida norma, foi levantada outra preocupação ao Fórum das Seis (2012), que considerou o prazo para implementação das alterações inadequado.

Considerando que um currículo expressa concepções sobre educação e as formas de viabilizá-las, o seu estabelecimento pressupõe um amplo processo de reflexão e negociação, bem com adequações referentes à normatização acadêmica de cada instituição, o que se mostra difícil ou inviável no período de um ano. (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

Apesar dos embates travados a respeito do prazo para a Deliberação entrar em vigor, a entrevistada C1 afirma que

[...] ninguém mandou documento nenhum discutindo o prazo. Por que é que você reclama e você não vai? Por que não junta e escreve um documento, como foi feito com a 02/2015 que foi adiada, mas foi um documento da ANDIFES solicitando, justificando. Não chegou documento nenhum, o Conselho não tomou nem ciência de que havia essa discussão, então é meio complicado isso, é complicado do ponto de vista até de comportamento democrático. (ENTREVISTADA C1).

¹⁶ Para saber mais acessar o site institucional da universidade. Link: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/noticia/2316/ibilce-tem-11-cursos-5-estrelas/>

As universidades, por meio da Carta enviada pelo Fórum das Seis (2012), questionam o pouco prazo estabelecido pela Deliberação CEE nº 111/2012, pois caso as universidades não cumprissem com o que foi determinado na normativa, os alunos concluintes corriam o risco de ficar sem receber o diploma. Ao ser questionada a respeito de como se deu as tratativas do Conselho com a UNESP, a entrevistada P2 aponta que o Conselho reagiu da seguinte forma “[...] quando a UNESP suscitou a possibilidade de uma negativa de aceitação da Deliberação, o CEE/SP respondeu de forma mais truculenta. Se as reformulações não estiverem na nossa mesa até dia tal, a sansão será a não expedição dos diplomas” (ENTREVISTADA P2). Tal informação foi corroborada pelo entrevistado C2, “Mas as instituições precisavam de ato regulatório porque senão os alunos não teriam diploma”. Isso deixou as universidades em situação complicada, pois havia uma tríade de interesses: de um lado a concepção de formação defendida pelas universidades, do outro, a pressão dos estudantes concluintes pelos diplomas e, em meio a todas essas questões, a insistência do Conselho em colocar a Deliberação em vigor. A atuação do Conselho deixou a universidade recuada, como é apontado na fala de um dos entrevistados.

Então só de suscitar a possibilidade de se negar a implementação, o Conselho Estadual devolve de uma forma truculenta, e ninguém quer, em uma altura dessa do campeonato, comprar uma briga com o Conselho Estadual de Educação, pois os prejudicados seriam os nossos alunos. (ENTREVISTADO P2).

O prazo estabelecido para aplicação da Deliberação CEE nº 111/2012, de acordo com o Artigo 12, foi “a partir do 1º semestre de 2013 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos” (SÃO PAULO, 2012). A norma não entrou em vigor no prazo estabelecido devido aos inúmeros embates travados com as universidades, porém a discussão a respeito do prazo das normas subsequentes é retomada nas tratativas do Conselho com as Universidades. A atuação do CEE/SP em relação ao cumprimento dos prazos estabelecidos fez com que as universidades cedessem às exigências travadas nos embates entre as instituições. E de acordo com o Conselho, as universidades deveriam colocar em prática as determinações da Deliberação CEE nº 132, homologada no dia 08 de abril de 2015. Nesse mesmo ano, o CNE reorganizou seus dispositivos e alterou as orientações de estágio, ampliando a carga horária para 400 horas em todos os cursos de licenciaturas, conforme o documento de São Paulo, o que abriu possibilidade para o debate a respeito do protagonismo buscado pelo estado de São Paulo nas políticas nacionais de formação de professores.

Outro ponto levantado pelo Fórum das Seis (2012) está relacionado à concepção de formação de professores. De acordo com a carta enviada ao CEE/SP, as universidades demonstram preocupação com a visão dualista e fragmentada que a Deliberação CEE nº 111/2012 possui. As universidades apontam inquietação, pois, segundo a redação da Deliberação, o Curso Normal poderia formar profissionais para atuar na educação, no entanto, proporcionaria uma formação inferior à realizada nos Cursos de Pedagogia. Historicamente o curso de Pedagogia da UNESP/Rio Preto possui uma matriz curricular baseada nos processos de reflexão e crítica, o que o curso Normal não ofereceria.

A supressão, nesta deliberação, da educação das crianças de 0 a 3 anos e da educação especial constitui concepção restritiva à atuação do pedagogo e do professor, além de contrariar as deliberações nacionais. - O texto da deliberação não veio precedido de justificativas e argumentações que deveriam oferecer suporte e tornar mais compreensíveis as motivações e perspectivas educativas reforçadas nessa formulação. (FÓRUM DAS SEIS, 2012).

É relevante salientar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI), “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. (BRASIL, 2013, p. 19). Ou seja, de acordo com o documento citado anteriormente, não existe educar sem cuidar, e o cuidar sem educar não é papel da escola. Essa concepção apresentada pela Deliberação foi duramente criticada pelas universidades, pois essa visão resgata a ideia de profissionais da educação em cursos que não tratam de formação de professores, e sim de cuidadores. Desse modo, de acordo com o entrevistado P3, as universidades

[...] conseguiram avançar e retirar das intenções do Conselho que o curso de Pedagogia fosse um curso essencialmente voltado à educação infantil com aceções de maternagem. Isso estava previsto, então, assim, se demorou muito para iniciar o processo por conta de um fórum de resistência liderado pela UNICAMP contra essa proposta do Conselho, o que leva à 126. A 126 reformou algumas coisas que estavam previstas na 111. (ENTREVISTADO P3).

Apesar da normativa 111/2012 não indicar alteração das bibliografias, a entrevistada P2 aponta que “Estava lá, circulado e escrito: trocar bibliografia, alterar bibliografia. [...] então acho que elas extrapolaram o âmbito legal, partiram para a definição de uma perspectiva ideológica.” O entrevistado P3 também demonstra

insatisfação com a solicitação do Conselho, pois “Além dos conteúdos, exigiam num quadro à parte qual seria a bibliografia básica indicada, então eles interferiram inclusive na bibliografia. Tem que constar este livro, tem que constar este texto.” O Conselho solicitou que as universidades enviassem um quadro¹⁷ contendo informações a respeito das disciplinas e suas respectivas bibliografias.

[...] os cursos de licenciatura foram orientados a preencher uma planilha de referências bibliográficas de todas as disciplinas. Ao final deste processo, vários cursos tiveram que readequar estas referências de acordo com o que o CEE defendia como essencial para a formação de professores. Tal ação nos levou a questionar ainda mais o quanto não estávamos diante de uma prática de ingerência na autonomia universitária. (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 20).

Em justificativa pela orientação de troca das bibliografias das disciplinas, a entrevistada C1, aponta

[...] bibliografias absolutamente desatualizadas, você não vê indicação de artigo de pesquisa recente, não vê, nem não-recente. Vamos chamar dos últimos vinte anos, você vê sempre os mesmos textos repetidos em disciplinas diferentes. Então você tem lá o Paulo Freire indicado em todas as disciplinas, gente, o Paulo Freire cabe em Política Educacional, ele cabe em História da Educação, cabe em Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, mas não cabe em Avaliação Educacional. (ENTREVISTADA C1).

Ainda segundo a entrevistada C1, “comparando, por exemplo, quando você recebeu para adequação e depois vem para reconhecimento, passa cinco anos, é a mesma bibliografia, não tem uma mudancinha, não tem uma mudança na ementa”. C1 justifica que o Conselho começou “a reparar que o professor não tá muito ligado na sua ementa, na bibliografia que tá sendo passada.” Embora C1 reconheça que “houve um momento em que algumas conselheiras andavam pressionando muito”, ela ainda aponta que não é da sua prática impor ou obrigar, e novamente, confessa que algumas conselheiras indicaram bibliografias.

Eu não faço isso, eu converso, entende, eu não indico, mas eu sei que teve conselheiro que realmente indicou e sobretudo há uma questão porque quando você define política educacional, ou gestão educacional, e você não indica, por exemplo, a legislação relativa ao currículo. Então o Conselho sugere, é para sugerir, por favor, tem as Diretrizes

¹⁷ Primeira e última página do quadro está disponível em anexo 4.

Curriculares Nacionais, os alunos precisam conhecer isso. (ENTREVISTADA C1).

Em meio a tantos conflitos, a universidade acabou “cedendo e acabamos trocando algumas bibliografias que estavam referenciadas nos planos de ensino” (ENTREVISTADA P2). Quando se trata da nova proposta de matriz curricular dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, de acordo com C1, a Deliberação propõe que “certas disciplinas que são associadas ao currículo da educação básica teriam 10%, 5%, 8% de práticas como componente curricular”. A reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia foi duramente questionada pelos docentes, uma vez que na concepção dos entrevistados (P2 e P3), a Deliberação torna os cursos de Pedagogia mais práticos, enquanto as demais Licenciaturas passam a ter disciplinas teóricas na área de formação de professores, mas sofrem perdas em disciplinas específicas.

A entrevistada P2 afirma que a Deliberação, ao propor a diminuição nas disciplinas de fundamentos e elevar a carga horária dos estágios, cria um cenário em que “o aluno aprendesse por si só”. A supressão de disciplinas ligadas aos fundamentos e a elevação de disciplinas direcionadas à prática recorda o que Chauí (2018) aponta com a concepção de formação de professores na “reforma do ensino” que foi realizada na ditadura. Na ocasião foram retiradas disciplinas de filosofia e inseridas as disciplinas de moral e cívica, além de disciplinas profissionalizantes, preparando os alunos apenas para o mercado de trabalho, ou seja, tirando da educação a sua função política. Para Chauí (2018, p. 565) “a educação não consiste só em transmitir a informação, mas em ensinar critérios para a sua seleção”. A Deliberação não é clara a respeito da concepção de formação que as universidades devem seguir, mas é clara em delimitar que as disciplinas práticas precisam de maior protagonismo nas matrizes curriculares, ao menos nos cursos de licenciatura em pedagogia.

A reestruturação da formação dos professores no estado de São Paulo foi realizada de forma burocrática pela Deliberação CEE nº 111/2012, além de impor o paradoxo da concepção de educação gerencialista, no sentido de conferir às universidades a responsabilidade na formação dos graduandos com conteúdos da modalidade de ensino básico. Ademais houve alterações na indicação de bibliografias para as disciplinas e na matriz curricular, de forma unilateral. Além disso, houve certa ênfase no ensino das práticas pedagógicas em detrimento dos fundamentos da educação, com o Conselho determinando a concepção intelectual na formação de professores no estado de São Paulo

por meio das universidades. A compreensão da formação docente contrapõe-se às opiniões dos representantes das instituições (CEE/SP e Universidades). A respeito disso, a função do educador hoje é destaque nos estudos de Marilena Chauí, nos quais a pesquisadora propõe o resgate da atitude crítica na formação docente.

Qual há de ser a função do educador hoje? Como pensar uma escola (do ensino fundamental à universidade) capaz de romper com essa violência chamada ‘modernização’? Como não cair nas armadilhas da pedagogia como ciência? Talvez recuperá-la como arte signifique menos uma atitude nostálgica e muito mais uma atitude crítica corajosa cujo tema seja nosso próprio trabalho enquanto professores. (CHAUÍ, 2018, p. 115).

O papel do trabalho docente também é questionado pela entrevistada P2, que aponta os impactos causados no curso de pedagogia pela Deliberação CEE nº 111/2012 ao sobrepor a prática em relação à teoria. É importante compreender que “não existe prática dissociada de teoria. E não há teorias apenas direcionadas a técnicas de ensino, mas teorias que demonstram que ser professor exige conhecimentos em diferentes áreas de fundamentos” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 16). A atualização dos currículos dos cursos de licenciatura deve caminhar em consonância com as pesquisas realizadas pelos professores/pesquisadores que estão dentro da universidade, que conhecem a realidade dos seus cursos. Não se trata somente de deliberar o caminho que a universidade deve seguir, sem ao menos ouvir as pessoas que fazem parte dela. O jogo de poderes entre órgãos reguladores e as Universidades tem se tornado um fenômeno singular dentro das grades curriculares dos cursos de licenciatura, que é “a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUÍ, 2018, p. 50). De acordo com Rose Neubauer e Neide Cruz a Deliberação CEE nº 111/2012

[...] objetivou priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino, conforme apontado nas pesquisas nacionais e internacionais. O Estágio Supervisionado/Curricular na sala de aula, apoio e iniciação à Docência, é considerado experiência pedagógica essencial, bem como o Estágio na Escola, acompanhando as várias atividades que enriquecem a Gestão do Ensino. (NEUBAUER; CRUZ, 2015, p. 14).

A norma previa que fosse criado um curso específico para formação de profissionais para atuar na educação infantil (0 a 3 anos), assim, os profissionais formados

nos cursos de Licenciatura em Pedagogia não atuariam mais nessa etapa de ensino. Até a implementação da Deliberação com as alterações, houve muitos embates com as universidades que criticaram a redação da Deliberação e a forma como ela foi conduzida pelo CEE/SP, uma vez que os resultados dessa pesquisa indicam que o Conselho feriu a autonomia das universidades nesse processo.

Os órgãos centrais justificam as reformas voltadas para os cursos de licenciaturas, no que concerne às disciplinas de estágio, em hipótese, por compreenderem que o processo de formação dos professores pela prática vai influenciar nos resultados obtidos na atuação docente, o que nos lembra a concepção de universidade de resultados mencionada anteriormente. No entanto, ao regular normatizações, o órgão central exerce poder intelectual sobre as instituições de educação superior, transformando suas matrizes curriculares em mecanismos práticos em detrimento dos fundamentos. A atuação do Conselho é preocupante à autonomia universitária, a qual deve ser entendida por três pontos principais:

Como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); Como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); Como autonomia financeira, que lhe permita destinar os recursos segundo necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e das metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial. (CHAUÍ, 2018, p. 217).

A atuação do CEE/SP na condução da Deliberação CEE nº 111/2012 incidiu contra os princípios da autonomia universitária nos três pontos levantados pela autora, uma vez que ao indicar referências bibliográficas para as disciplinas dos cursos, a normatização fere a autonomia intelectual. Como apontado pela entrevistada P2, “você ter a sua própria referência bibliográfica alterada ou aconselhando a alteração daquela referência é uma ingerência”.

Ao centralizar a elaboração da Deliberação e só depois encaminhar às universidades, o Conselho feriu a autonomia institucional. E fere a autonomia financeira, pois, as universidades, para cumprir com a normatização centralizadora, precisam destinar recursos que antes não estavam previstos em seu orçamento, tais como possíveis contratações de pessoal. Ainda que o Conselho leve em consideração pesquisas científicas para elaboração de suas políticas, faz-se necessária a participação direta da universidade

por meio de representantes de cursos de licenciatura na elaboração das políticas educacionais.

De acordo com Gatti (2013), há problemas nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura, que precisam ser repensados e reestruturados. Aparentemente, a solução proposta para o “problema” foi a elaboração da Deliberação CEE nº 111/2012. A norma possui legitimidade jurídica e de acordo com a Entrevistada C1 também possui legitimidade teórica, pois a norma foi baseada em pesquisas realizadas a respeito da situação da formação de professores no estado de São Paulo. Porém, a falta de diálogo, principalmente com as universidades e movimentos estudantis, no processo de elaboração da normatização, acarretou preocupações a respeito da autonomia universitária. A falta da participação das instituições reguladas pelo CEE/SP no processo de elaboração da Deliberação CEE nº 111/2012 também causa impacto na concepção de formação de professores, pois as universidades não puderam participar e levar até o Conselho suas percepções a respeito do tema antes de a norma se tornar pública. As insistências das universidades geraram debates com o Conselho, que se viu pressionado a dialogar com as instituições. Por conta disso, o Conselho nomeia a volta de Bernardete Angelina Gatti ao quadro de conselheiros do CEE/SP, para que, mesmo após a publicação da Deliberação no diário oficial, a Conselheira pudesse dialogar com as universidades acerca da implementação da Deliberação.

A deliberação foi apresentada em dia 14 de março do ano 2012 para representantes das universidades e deveria ser implementado a partir do ano seguinte. As universidades públicas se reuniram, chamadas pelas suas diferentes comissões de formação de professores internas, e discutiram encaminhamentos para responder à deliberação. Depois de um intenso movimento, conseguiram que o CEE abrisse espaço para uma reunião conjunta. (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 16-17).

Em uma dessas reuniões, a Entrevistada P4 salienta:

[...] começamos a discutir, primeiro do ponto de vista legal. Nós tentamos marcar uma reunião lá no Conselho...fomos até o Conselho ouvir a Câmara do Ensino superior e nos manifestamos perante a forma como o Conselho nos recebeu, dizendo que o que estava ali era posto, que os cursos tinham que se adequar, que isso era uma condição já histórica e que as três universidades não estavam atendendo tanto a legislação nacional e que estavam muito aquém de uma formação necessária para formação de professores, então que essas tratativas não seriam revistas. (ENTREVISTADA P4).

A Deliberação e as conselheiras apontam o aumento de carga horária em disciplinas práticas, como os estágios. A concepção de uma formação mais prática é legítima e ambígua. A Deliberação não considera que, para tornar possível a eficácia dos objetivos dos estágios, é necessário reafirmar a reformulação na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Por isso é importante a parceria entre universidades e instituições escolares. Como a própria Conselheira e relatora da Deliberação aponta em estudo realizado, enquanto a Deliberação está em discussão.

Embora, em princípio, os estágios constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obtiveram evidências, nos estudos a que nos referimos, sobre como esses estágios vêm sendo de fato realizados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. (GATTI, 2013-2014, p. 40).

É fato que o panorama da educação brasileira, não somente no caso paulista, está em transformação, adequando-se às necessidades dos tempos contemporâneos. Causa preocupação o que levou essas pesquisadoras, com currículos tão importantes nos estudos acerca da formação de professores, a tomarem decisões de cunho antidemocrático, e com dose autoritária ao determinar as mudanças curriculares, tais como indicação de bibliografia, curto prazo para a deliberação entrar em vigor, aumento da carga horária em disciplinas práticas, o que automaticamente diminui a carga horária das disciplinas de fundamentos, entre outras questões.

Como posto, a Deliberação CEE nº 111/2012 direciona a concepção de formação de professores pela prática, o que implica o questionamento: as políticas educacionais e diretrizes encaminhadas pelo Conselho Estadual visam atender a quais interesses? Seria insipiente e até antidemocrático fazer afirmações acerca dos interesses da norma, mas torna-se necessário entendermos que o papel da universidade não deve ser direcionado à lógica privada e gerencialista do mercado. Para Ward (1997, *apud.* MANCEBO, 1999), esse tipo de regulação feita na universidade a torna “produtora de informações, digeríveis e suplantadas rapidamente pelo mercado”, uma vez que tira da universidade a concepção de produtora de conhecimento, deixando-a apenas como transmissora. Isso porque, de acordo com Chauí (2018, p. 180), essa atuação do Estado, aqui representada pelo Conselho Estadual, tem tornado a universidade “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual”.

A aproximação das políticas educacionais com o setor privado direciona a universidade para a característica de organização, afastando-a dos moldes que lhe dá o formato de instituição. Enquanto instituição, a universidade conduz sua missão às necessidades de criar uma sociedade mais justa, e equalitária. Chauí (2018) afirma que a privatização dos serviços públicos conduz a universidade à lógica operacional, em que a docência é entendida apenas como transmissora de conhecimentos alinhada aos interesses da formação de competências para atuar no mercado, atendendo aos interesses neoliberais. Ou seja, como está sendo posta atualmente, a universidade está cada vez mais próxima da lógica privada, em que sua missão passa ser o mercado.

A busca pela identidade da missão da universidade é preocupação levantada pelo Fórum das Seis em carta enviada ao Conselho Estadual, na qual o Fórum aponta que as universidades estão atentas à ofensiva do CEE/SP em relação à autonomia universitária. A Deliberação CEE nº 111/2012 revogou a Deliberação nº 78/08, apontando no seu “Art. 13 - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário, em especial, a Deliberação CEE nº 78/08”. Em 2008, a Deliberação nº 78 “Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária”. Ao revogar a norma 78/08, o Conselho promove uma mudança significativa. “Na deliberação atual, suprime-se a ressalva à autonomia universitária” (FÓRUM DAS SEIS, 2012). Esse movimento sustenta a tese de que no processo de implementação da Deliberação CEE nº 111/2012, o Conselho Estadual de Educação afeta a autonomia universitária prevista na Constituição Federal de 1988. A entrevistada C1 aponta que é preciso ir

[...] devagar com essa autonomia universitária. Nós estamos no estado de direito pela nossa Constituição de 1988, a Constituição Cidadã. E a partir da Constituição, tem a LDB e a LDB outorgou ao Conselho Nacional o dever de fazer as Diretrizes Curriculares Nacionais e a autonomia concedida às universidades é a autonomia didático-pedagógica, nenhuma outra. Ou seja, você recebe as diretrizes do Conselho Nacional, pode ser mais detalhadas, menos detalhadas, você recebe as orientações ou deliberações de um Conselho Estadual e você tem que fazer o manejo didático-pedagógico, o arranjo que você achar melhor. (ENREVISTADA C1).

De acordo com Chauí (2018), as agências reguladoras têm tornado a autonomia universitária ilusória, posto que as universidades precisam recuperar o poder de definir suas prioridades e linhas de pesquisa. O entrevistado P3 aponta que a Deliberação do CEE

[...] é uma grande interferência na autonomia didática das universidades. É uma imposição de um modelo e uma referência de formação do profissional da educação no campo de atuação do pedagogo. É uma interferência muito grande. E aí você fica muito amarrado no sentido de eles tentarem dar uma tônica de formação que muitas vezes a gente não concorda, como, por exemplo, ficou muito pouco espaço no currículo do nosso curso para formação no campo da gestão escolar. (ENREVISTADO P3).

Diante dos questionamentos da universidade em relação aos avanços contra a autonomia, o entrevistado C2 salienta: “em termos de política pública, eu digo que política pública tem horas que não tem como você ficar perguntando muito, você tem que tomar uma decisão para que haja um rompimento do paradigma anterior”. Isso porque, segundo C2, a universidade fica amarrada à questão de “é autonomia, eu tenho a minha liberdade”. Nessa fala percebe-se que a atuação do Conselho Estadual foi ancorada em estratégias que remetem à gestão praticada em sistemas de ditadura, que já foi (ou deveria) ter sido superado pela gestão participativa.

A qualidade da educação passa pela reforma das grades curriculares no sentido de dar mais liberdade aos alunos para escolherem em quais disciplinas irão se matricular. Isso pode acontecer com o aumento de disciplinas optativas. Outra questão é a necessidade de assegurar espaço na grade curricular para disciplinas filosóficas, científicas e sociais. É preciso pensar na universalidade dos conhecimentos; revalorizar a docência; formar verdadeiramente os professores, no sentido de assegurar que possam conhecer os principais clássicos de sua área; oferecer condições de trabalho compatíveis; contratar profissionais via concurso público; garantir condições salariais; além de valorizar o intercâmbio entre universidades. As políticas desenvolvidas nestes órgãos externos dirigem-se para a privatização do ensino superior. Tendo essa perspectiva como a solução e a estratégia para superar a crise do Estado (CHAUÍ, 2018), entende-se que a Deliberação desconsidera todos esses fatores apresentados pela autora.

Constatou-se na pesquisa que, enquanto alguns professores e alunos lutam por políticas públicas que não interfiram na autonomia das universidades, alguns dirigentes e professores das universidades estão atendendo aos interesses dos órgãos reguladores, como foi possível identificar na verbalização da voluntária P4, quando aponta

descontentamento: “as nossas reitorias não quiseram continuar o embate, quem foi que cedeu nesse embate foi a USP”. A entrevistada continua ao afirmar que o pró-reitor da USP cedeu às exigências do CEE/SP. “Só que nessa reunião com o Conselho Estadual, que inclusive eu estava presente, o novo pró-reitor, [...] ele já veio com a proposta de que a USP aceitaria a Deliberação”. No entanto, para a entrevistada P2, quem primeiro cedeu às exigências do Conselho foi a UNESP, pois “UNICAMP e USP tentavam resistir e continuavam um diálogo coeso. A UNESP abandona o diálogo com as outras duas e, nesse momento em que ela abandona, ela entrega primeiro do que as outras universidades o projeto de reconfiguração dos cursos”. Nesse sentido, fica evidente que nem mesmo as reitorias das universidades estavam alinhadas com as aspirações do corpo docente, visto que a mesma entrevistada afirma: “O que eu vejo é que apelações políticas da UNESP vão muito no sentido do cumprimento daquilo que é encaminhado pelo Conselho Estadual”. Ou seja, é necessário que a Universidade também faça uma autocrítica em sua atuação política e social, uma vez que, segundo Chauí (2018), a missão da universidade não está a serviço do Estado e sim das camadas marginalizadas presentes na sociedade.

Por fim, percebe-se que as políticas públicas do Conselho Estadual são elaboradas por sujeitos que, em sua maioria, possuem trajetória política, carreira em órgãos públicos, mas que estão vinculados à iniciativa privada. Os agentes ocupam cargos públicos desde a década de 1990, seja em Secretarias Estaduais de Educação ou como Conselheiras (os) do CEE/SP há mais de duas décadas. Ou seja, como já apontado, há pouca rotatividade nos cargos públicos educacionais e no próprio CEE/SP.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é concluída com a pretensão de contribuir na direção de políticas de garantia da autonomia universitária das instituições públicas de ensino, construindo debates acerca dos desafios de enfrentamento dos históricos e atuais retrocessos da autonomia universitária. Almeja-se ainda que os órgãos externos atuem dentro dos princípios democráticos de um Estado de Direito, inclusive, atualizando seus regimentos internos. Em um próximo trabalho, pretende-se investigar a validação empírica da Deliberação CEE nº 111/2012 e suas subseqüentes na prática, para que dessa forma possamos identificar se os alunos concluintes a partir da reformulação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e Pedagogia apresentaram atuação teórico-prática dentro dos objetivos estabelecidos na norma.

Para que fosse alcançado o objetivo geral desta pesquisa, sustentada pela análise do processo de regulação externa exercido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, tendo como foco o caso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto, na implementação da Deliberação CEE/SP nº 111/2012, foi necessário primeiramente compreender o contexto político em que o Estado brasileiro está inserido; a configuração da autonomia universitária nas instituições do estado de São Paulo; o contexto histórico em que a universidade brasileira está inserida; a história e as atribuições de órgãos externos da educação, como no caso do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; e por fim, analisar os impactos gerados pela Deliberação CEE nº 111/2012 na regulação das universidades públicas do estado de São Paulo.

A configuração do Estado possui aspectos diferentes e muitas vezes contrários. No entanto, nesta pesquisa, nos baseamos na conclusão de Rothen (2004), a qual aponta que a realidade socioeconômica e educacional brasileira é condicionada e condicionante dos conflitos sociais e ideológicos que permeiam a formação da sociedade. O Plano Diretor da Reforma do Estado apresentado em meados dos anos 1990 define o modelo de estado brasileiro, baseado nas ideias neoliberais e gerencialista. Essa concepção impacta diretamente na formulação das políticas educacionais que irão ser apresentadas a partir de então, como no caso da Nova Gestão Pública, em que se supõe a transferência dos serviços exclusivamente públicos para a iniciativa privada, e/ou terceiro setor. Isso implica dizer que a NGP, entre outras atribuições, influenciou nas políticas educacionais

que impuseram características mercadológicas produtivas à educação, distanciando-a cada vez mais do seu sentido formador.

Nessa perspectiva, vimos que a regulação da educação superior no estado de São Paulo, por meio do CEE/SP, é baseada no ideário da NGP. Para além disso, identificou-se que a compreensão de formação de professores da educação básica no estado de São Paulo passa por diferentes concepções, em que a prática está sobrepondo a teoria. No entanto, o ideário da pouca relação entre teoria e prática aponta que a formação de professores no estado de São Paulo direciona a universidade à característica operacional, sustentada na mercantilização do ensino superior.

Embora a defesa da formação de professores por meio da prática seja legítima, é necessário compreender que a universidade está a serviço de diferentes setores da sociedade. Desse modo, as políticas educacionais devem ser construídas visando a criação de uma sociedade justa, igualitária, e nesse caso, para Chauí (2018), é a universidade quem deve identificar e reformular suas grades curriculares. De forma arbitrária, o Conselho reformulou as grades curriculares da universidade, pautando-se em pesquisas realizadas pelos próprios conselheiros, que embora legítimas, não consideraram as pesquisas dos diferentes professores das universidades públicas do estado, nem tampouco buscou dialogar com a universidade antes de determinar qual rumo ela seguiria.

É relevante tais conhecimentos para os futuros professores, mas a deliberação centraliza a regulamentação em apenas dois grandes aspectos como essenciais à formação, a saber: um do campo dos conhecimentos da educação básica e outro no campo de competências para ensinar. (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 19).

A educação é complexa e, ainda que existam as normatizações nacionais e estaduais, é necessário que as políticas sejam descentralizadas para que se compreenda as realidades das regiões em que estão alocadas as diferentes instituições. Nesse caso, os órgãos externos, dentro de suas legitimidades, precisam entrar em diálogo com as universidades, para que seja regulamentada a autonomia universitária e a própria universidade defina os parâmetros e diretrizes que deve trilhar. “O fato é que os princípios que regem a formação e constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Formação de Professores de 2015, não aparecem neste momento, levando-nos à interrogação das intenções com esta deliberação” (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 19).

Para tanto, o que aconteceu com a regulação do CEE/SP e com a Deliberação CEE nº 111/2012 enviada às universidades foi o ferimento da autonomia universitária ao

determinar a concepção de formação de professores que as instituições deveriam seguir. A norma indicou bibliografias, reformulou a matriz curricular, indicou a regulamentação para que fossem formados professores para atuar especificamente em creches, aumentou a carga horária dos estágios e feriu a autonomia das universidades. Percebemos que o Conselho possui uma postura por muitas vezes centralizadora. É relevante retomar que o Conselho atua (ou deveria) como órgão orientador e credenciador dos cursos das instituições de ensino superior público do Estado, informação que pode ser encontrada no site do próprio Conselho. Não encontramos no site a expressão “regulador”. Desse modo, foi possível identificar na pesquisa que a regulação é um braço na orientação e no credenciamento dos cursos, o que inclusive foi levantado anteriormente neste trabalho, quando apontamos como o Conselho ameaça não reconhecer e não autorizar o recredenciamento dos cursos.

Nesse sentido, Chauí (2018) aponta que a universidade é vista como espaço republicano e democrático, o que significa dizer que ela não é reflexo da sociedade nem do Estado, pelo contrário, a universidade relaciona-se com ambos de forma conflituosa, posto que é uma instituição diferenciada e definida por sua autonomia intelectual. Para que a autonomia universitária seja alcançada, é necessário “[...] o funcionamento transparente e público das instâncias de decisão” (CHAUÍ, 2018, p. 217). Isso quer dizer que a universidade enquanto instituição democrática deve tomar suas decisões internas de forma transparente entre todas as instâncias, desde o corpo discente até o cargo mais alto hierarquicamente. No contexto externo, a universidade precisa realizar periodicamente debates públicos com a sociedade e com o Estado, para que em concordância possam encontrar soluções para as problemáticas que envolvem a educação. Para tanto, a autonomia universitária deve ser garantida em forma de lei pelo Estado, pois a universidade não pode ser refém das ambições partidárias, governamentais e ideológicas dos agentes do Estado na rotatividade de governanças. Por isso, o Estado deve garantir a autonomia e a universidade deve exercer tal direito.

Externo aos seus muros, as universidades devem realizar, de modo público e em períodos regulares fixados, o diálogo e o debate com a sociedade civil organizada e com os agentes do Estado, tanto para oferecer a todos as informações sobre a vida universitária, quanto para receber críticas, sugestões e demandas vindas da sociedade e do Estado. Isso significa ser a autonomia inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, pois é esta que define prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como os investimentos dos recursos. Para que haja autonomia com

caráter público e democrático, é fundamental o diálogo na elaboração dos orçamentos por todos os membros da universidade, seguindo o modelo do orçamento participativo. Finalmente, a autonomia universitária só será efetiva se as universidades exercerem o direito e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisas e prioridades, em lugar de deixarem-se determinar externamente pelas agências financiadoras (CHAUÍ, 2018).

O conflito entre autonomia financeira e autonomia didático-científica é confuso, e uma das causas desse conflito são as leituras heterogêneas que se faz do Art. 207, que define a autonomia universitária na Constituição Federal de 1988, “especialmente porque o conceito não é juridicamente claro” (DURHAM, 2005, p.2). Nesse sentido, Chauí (2018) afirma que a universidade pública enquanto uma instituição diferenciada e autônoma, só é possível em um Estado republicano e democrático.

Ao retomar que tais deliberações ferem o princípio da autonomia, não o estamos tomando apenas do ponto de vista legal, mas enfatizando que ações como essa ferem o princípio do espaço da universidade como o de circulação e produção de conhecimentos diversos. A deliberação do CEE apresenta um forte caráter de interferência na construção curricular a ser produzida, no conteúdo a ser ministrado, nos tempos específicos e no superdimensionamento da responsabilidade das universidades estaduais. (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 20).

A regulação realizada pelo CEE/SP enquanto órgão externo à universidade expôs as feridas pertencentes à herança autoritária do nosso país. A falta de diálogo com as universidades desencadeou todos os embates no processo de implementação da deliberação. Houve resistências na redação da Deliberação, que continha trechos do texto confusos e antagônicos, mas o que causou maior preocupação nas universidades foi a ingerência do Conselho ao anular e confrontar a autonomia didática e científica da universidade. E assim como aponta Durham, anos antes de ser relatora da Deliberação CEE nº 111/2012, “a questão da autonomia é muito mais complexa do que geralmente se pensa e que é necessário ultrapassar os limites demasiado estreitos de debate atual” (2005, p. 45).

A democracia é o alicerce que sustenta a universidade. Quando os órgãos de regulação externa ferem sua autonomia, de certo modo, a democracia também é prejudicada. Foi o que aconteceu com a implementação da Deliberação CEE nº 111/2012. Ao realizar a regulação externa sem considerar a autonomia universitária das instituições, o Conselho fere os princípios democráticos do Estado de Direito. Com a autonomia universitária em risco e com o modelo de formação voltado ao mercado de trabalho, em

especial os de cursos de licenciatura, entende-se que o modelo de universidade que está sendo formado no Estado de São Paulo possui características da universidade funcional, que “estava voltada diretamente para o mercado de trabalho” (CHAUI, 2018, p. 350).

Esse modelo de universidade está estruturado nas características de *universidade operacional*, visto que está adaptando-se às exigências do mercado, e, para que isso seja possível, os órgãos externos estão deliberando que as universidades alterem seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. “[...] a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contratos” (CHAUI, 2018, p. 350).

Infere-se que a universidade atual possui características de uma organização, pois, ao se analisar a concepção de formação de professores a partir da Deliberação CEE nº 111/2012, entende-se que a norma tende a configurar um modelo de universidade em que ela “não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUI, 2018, p. 352).

Construir um olhar crítico sobre o tema em questão nos leva a reafirmar alguns princípios caros ao processo democrático e em especial à construção de uma universidade pública, gratuita, responsável pela formação de professores, solidamente constituída, que centre seus processos de reflexão na prática social contraditória, complexa e que não requer apenas um agir técnico, descomprometido com os problemas sociais que vivemos. Toda forma de atuação do professor é uma forma política, comprometida com sujeitos eticamente, em que precisamos responder ética e responsabilmente. (VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020, p. 21).

Acredita-se ser a universidade uma instituição heterogênea de ideias, com docentes e funcionários que estão comprometidos com a missão de oferecer uma formação inseparável da reflexão, da criação e da crítica. No entanto, a relação entre órgão regulador e órgão regulado impacta no modelo de universidade pública paulista, o que irá também definir o caráter formador dos cursos de licenciatura. Segundo Chauí (2018) é necessário que seja proposto um modelo de universidade que possibilite a criação de uma universidade republicana e democrática, longe das amarras do passado, em que as universidades estavam em favor da formação da classe média e da elite intelectual; que

esse novo modelo de universidade se distancie também do modelo do presente, ancorado nas mais diversas formas capitalistas de favorecimento ao mercado.

A conclusão dessa dissertação coincide com o momento em que as Universidades Federais do Brasil enfrentam grande crise econômica, inclusive sob ameaça de encerrar suas atividades por falta de financiamento por parte do atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro. A ingerência desse governo impacta na vida das universidades e na formação científica, cultural e profissional do Brasil. A universidade pública brasileira, seja ela federal, estadual ou municipal, está em processo de desconstrução. Para que isso não aconteça, a sua autonomia necessita ser regulamentada, para que o seu financiamento seja condizente com o seu crescimento.

Características da política mercadológica da educação brasileira encontram-se na Resolução CNE/CP nº 2/2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019). A Resolução é duramente criticada por pessoas ligadas às universidades públicas, e em uma dessas críticas, é possível apontar as contradições existentes na Resolução com outras políticas educacionais elaboradas anteriormente a 2019.

[...] é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

Ao conjunto das medidas recentes adotadas em nível Federal para formação de professores, juntam-se: a Resolução CNE/CP 01/2019; a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares; e o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. De acordo com a nota de repúdio enviada pelo Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir), “Esse conjunto de normativos legais configura-se como grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, principalmente porque

tem sido empreendido de forma autocrática e sem nenhum lastro teórico que os sustente” (2021, p. 1).

As políticas educacionais efetivadas em nível nacional demonstram o que já estava sendo implementado no estado de São Paulo com a Deliberação CEE nº 111/2012, que foi um dos marcos da gestão gerencialista do governo do PSDB. Esse movimento nos leva a refletir a respeito da existência ou não das influências entre os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Educação: o Conselho Nacional trabalha em parceria com os Conselhos Estaduais? Ou o Conselho Nacional baseia-se nas políticas de retrocesso que limitam a autonomia das universidades e instituições escolares que já haviam sido testadas pelos estados? Ponderamos a importância e a necessidade de pesquisas que estudem os Conselhos de Educação em todos os níveis da Federação, para que as pesquisas e a formação de professores realizadas nas universidades públicas possam exercer a autonomia didática e científica, atendendo as necessidades das camadas mais vulneráveis da sociedade, sem amarras governamentais, sem prisões ao setor privado ou vinculada aos interesses de quem quer que seja.

À luz das bibliografias consultadas, da documentação e dos resultados das entrevistas, foi possível observar as nuances em que a literatura e os agentes educacionais, externos e internos às universidades compreendem a autonomia universitária e a formação de professores. Ainda que o método adotado na pesquisa tenha dado subsídios para a compreensão do tema, assim como o cumprimento do seu objetivo, podemos observar que ficaram limitações a serem respondidas em pesquisas posteriores, sejam elas por este mesmo autor ou por outros pesquisadores que se interessem pelo tema. A respeito das limitações, podemos destacar algumas: a validação empírica das Deliberações que vieram subsequentes à CEE nº 111/2012; estudos detalhados da atuação do CNE; estudos detalhados a respeito da atuação dos CEE no Brasil; a atuação dos interesses governamentais na formulação de políticas regulatórias e de formação de professores; dentre outros questionamentos. Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão crítica acerca dos temas levantados.

Portanto, no que diz respeito ao modelo de universidade que está sendo implementado no estado de São Paulo, identificamos, ao analisar o processo de efetivação da Deliberação CEE nº 111/2012, que embora o Estado esteja inserido na ideia neoliberal, o Conselho, enquanto Aparelho de Estado, agiu pela concepção de regulação burocrática, objetivando concretizar a concepção de formação de professores fundamenta nos estudos

que sobrepõem disciplinas práticas sobre os estudos de fundamentos teóricos, históricos e filosóficos da educação.

8 REFÊRENCIAS

ALMEIDA, A. O. **Autonomia universitária**: apresentação. *Revista FAPESP*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/apresentacao/>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, páginas, 2001.

AMORIM, M. A. B. V. **No Interior... Ditadura Militar e Ensino Superior (FAFI/UNESP)**: Memórias sobre a Intervenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. 2009. Dissertação (História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO; DIÓGENES, H. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional**: um exame do REUNI. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, Dez de 2010.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Editora: Massangana. Recife, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cafajeste. Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 272 p. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição Federal**: artigo 207. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp. Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 abril de 1931**. Regimento das Universidades Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

_____. Presidência da República. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68**. Brasília: Presidência da República, 1968.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso: 05 de janeiro de 2020.

_____. **Decreto nº 9794, de 14 de maio de 2019**. Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas – Sinc. no âmbito da administração pública federal. Brasília, 14 maio 2020.

_____. **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística**. População São Paulo: censo. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____, TSE. **Estatuto do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)**. Disponível em: <https://www.psdb.org.br/conheca/estatuto/>Acesso: 01 de abril de 2020.

_____. **Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2019/medidaprovisoria-914-24dezembro-2019-789640-publicacaooriginal-159757-pe.html>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. 02 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Conselho Nacional de Educação, MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Conheça o INEP. MEC**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** - Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 8, de 29 de março de 2006**. Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_06.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

_____. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021.** Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/portaria-no-412-de-17-de-junho-de-2021.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

_____. **Edital nº 35, de 21 de junho de 2021.** Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 15 e julho de 2021.

BIANCHI, A. O conceito de estado em Max Weber. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. n. 92, páginas 79-104, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000200004>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

BOITO Jr., Armando [1996 a] “Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil” In: AUTORIA. **Crítica Marxista**, São Paulo/SP: Xamã, nº 3, 1996, p. 80-105.

BREIER, V. M. **A Função do Estado em Hobbes**. 71 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2008.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. – (Universitas).

CAMPOS, E. S. (Org.). **História da Universidade de São Paulo**. 2. ed. – Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CARDOSO, M. F. **A mediação do estado na fronteira público-privado no processo de interiorização do ensino superior privado na zona da Mata Mineira: O caso FAMINAS**, em Muriaé-MG. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, M. I. do A. S. **Conselhos Estaduais De Educação E Democracia Participativa**. Ministério Público Estadual, [s. l.], 2012. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Tese_pjscsul_CEE_e_de_mocracia_participativa.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática** / Marilena Chauí; organização de Homero Santiago. – 1. Ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Escritos de Marilena Chauí).

_____, M. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP**, (25), 54-61, 1995. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i25p54-61>.

CONSELHOS, de Olho nos. **Maioria do Conselho Estadual de Educação de SP é vinculada ao setor privado**. 2012. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.wordpress.com/>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

COSTA, L. O Estado Brasileiro Em Discussão: Análise Do Plano Diretor Da Reforma Do Aparelho Do Estado - Governo FHC/1996. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 3 de setembro de 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/83/53>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____, L. A., 1943. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. 3ª edição [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____, L. A. **A Universidade Brasileira Nos Anos Oitenta: Sintomas De Regressão Institucional**. Em Aberto, Brasília ano 8, n. 43. Jul/set. 1989.

CURY, C. R. J. **A questão da autonomia universitária**. **Universidade e Sociedade**, ano 1, n. 2, p. 25-29, 1991.

DELIGDISCH, M. E. **A Autonomia Universitária Didático-Científica e o indispensável atendimento aos anseios sociais**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2014, 16p.

DIAS, M. T. **De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os institutos isolados do ensino superior do estado de São Paulo**. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/2558/2178>. Acesso em: 19 maio 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. *Pró-posições*, v. 3, n. 1[7], p. 7-12, 1992.

DURHAM, E.R. **A autonomia universitária: extensão e limites**. **Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior (NUPES)**. Documento de Trabalho 03/05. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: Acesso em: 03 de março de 2020.

_____, E. R. **USP, UNESP e Unicamp pedem revogação de deliberação do CEE**. [Entrevista cedida a] Ederson Granetto. UNIVESP, 2012, São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-hEb9OD658>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

_____, M. L. A. **Autonomia e poder na universidade**: impasses e desafios. ed. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

FLORIDO, C. M. **Da Efervescência Cultural Ao Obscurantismo Ditatorial: a história da faculdade de filosofia, ciências e letras de São José do Rio Preto sob o olhar da intervenção de 1964**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2013.

FÓRUM DAS SEIS, 2012. **Documento Fórum Universidades Paulistas-Deliberação-111-2012-CEE-SP**. disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/128556/mod_resource/content/1/Carta%20ao%20CEE%20-%20f%C3%B3rum.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2021.

FÓRUMDIR, 2021. **Nota de repúdio contra a PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/07/Nota-de-repudio-contra-a-PORTARIA-No-412.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em; 27 de maio de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, S. R. V; MOTA, M. R. A; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista ANFOPE**. V. 2 n. 4 (2020): Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

HERINGER, R. **Democratização da educação superior no Brasil**: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online]. V. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-3262200100030003>. Acesso em: 26 maio 2021.

JORNAL DA USP: “**As universidades gozam de autonomia**”. São Paulo, 23 abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/as-universidades-gozam-de-autonomia/>. Acesso em: 4 de setembro de 2020.

JUNIOR, W. P. M; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista: Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

KINZO, M. D. G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 15, n. 4, p. 3-12, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392001000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

KOZIMA, J. W. **Neoliberalismo E Direito: Aspectos Político-Jurídicos Da Crítica Neoliberal**. 1997. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106463/108869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 março de 2020.

LIMA, T. C. P. **Autonomia Universitária: Uma Reflexão**. p.38-56, 2005.

LUCCHESI, M. A. S. L. **A universidade no limiar do III milênio: desafios e tendências**. Santos: Leopoldianum, 2002.

_____, M. A. S. História da interiorização do ensino superior no estado de São Paulo: as instituições municipais de ensino superior. **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7, nº 1, p. 126-143, 2014.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V.L.J. (2006). **Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente**. *Educar*, 28, 37-53. Retirado em 2/2/2009, no Word Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>.

_____, D. **Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal**. *Revista Internacional de Estudos Políticos*. 1 (2): 463-477, 1999. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/21/MANCEBO.htm>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____, D. **Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural**. *Universidade e Sociedade*. p. 51.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. *Acta Cir. Bras.* [Online]. Páginas, 04-06 2002.

MELLO, G. N. Formação de Professores da Educação Básica no Estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. In. NEGRI, B; TORRES, H. G; CASTRO, M. H. G. **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo, 2014.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. ed. R. Vieira. Campinas, SP. 2000, p. 457.

MINTO, L. W. **Administração Escolar No Contexto Da Nova República** (1984...). Histedbr, Campinas, n. especial, p.140-165, ago. 2006.

MISOCZKY, M. C.; ABDALA, P. R. Z.; DAMBORIARENA, L. **A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo**. Administração Pública e Gestão Social, Viçosa, v.9, n.3, p.184-193 jul.-set, 2017.

MOTA, C. G. **São Paulo: exercício de memória**. Estudos Avançados [online]. 2003, v, 17, n. 48, páginas 241-263. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a20.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NÓBREGA, E. C. da. **Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016, 171f.

NUNES, E. O; FERNANDES, I; ALBRECHT, J. **Regulação e Ensino Superior no Brasil**. Observatório universitário, 2015.

PAGOTTO, M. D. S. **A Unesp e a formação de professores**. Campinas, SP. 1995.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 115–127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em: 4 jul. 2021.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 537-56, set./dez. 2013.

_____, G. P. **Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: Muito além das conjunturas**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, 2016.

RANIERI N. B. S. **Trinta Anos De Autonomia Universitária: Resultados Diversos, Efeitos Contraditórios**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 145, p. 946-961, dezembro de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400946&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 fev. 2020.

REZENDE, F. C. **A Nova Gestão Pública e Transformações na Administração Pública Paulista**. Fundação Getúlio Vargas, 2006.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ed. 2012.

ROMERO, A. **O sentido da Reforma: O estatuto da Universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição**. História da educação: intelectuais, memória e política / Dermeval Saviani... [et al.]. – Campinas, SP: HISTEDBR-FE/ UNICAMP, 2011.

ROTHEN, J. C. **A nova gestão pública e a reconfiguração da educação superior**. Congresso Universidad 2020, 12 Congresso internacional de Educación Superior. Havana, Cuba de 7 a 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/wp-content/uploads/2020/04/A-Nova-gest%C3%A3o-p%C3%BAblica-e-a-Universidade.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____, J. C. O ensino superior e a Nova Gestão Pública: aproximações do caso brasileiro com o francês. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n. 3, p. 970-995, set/dez. 2019.

_____, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira De História Da Educação**, páginas 141-160, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

_____, J. C. **Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. 2004. Disponível em: <https://rothen.pro.br/site/tese-arquivos/>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

SADER, E. Prefácio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 51, ago. 2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/051/51liv_mesza-ros.htm Acesso em: 13 maio 2011.

SACRAMENTO, L. F. **O Impacto Da Política De Inovação Sobre O Trabalho Do Professor-Pesquisador Da Universidade De São Paulo**, Campus Ribeirão Preto. Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7389/TeseLFS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 05 de janeiro de 2020.

SANFELICE, J. L. **A Política Educacional do Estado de São Paulo: Apontamentos**. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SANTOS, A. P. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SÃO PAULO. **Secretaria Estadual de Educação**. A Secretaria, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Lei 7.940 de 07 de junho de 1963**. Dispõe sobre criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1963/lei-7940-07.06.1963.html>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Instituições de Ensino Superior Jurisdicionadas ao CEE, 2021**. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/instituicoes_superior. Acesso: 09 de fevereiro de 2021.

_____. **Decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989**: dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29598-02.02.1989.html>. Acesso em: 03 de março de 2020.

_____. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Lei Nº 9.865, de 9 de outubro de 1967** – Publicada no DOE em 10/10/1967. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=45946>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Lei N. 10.096, de 3 de maio de 1968, altera o artigo 1.º da Lei nº 9.865, de 9 de outubro de 1967**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=28389>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. **Lei nº 10.403, de 06 de julho de 1971 – atualizada pela Lei nº 10.238, de 12 de março de 1999**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1971/lei-10403-06.07.1971.html>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____, 2017. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo, gestão 2016/2017**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1967/lei-9865-09.10.1967.html>. Acesso em: 08 de julho de 2020.

_____, 1973. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Deliberação nº 17/1973 Aprova o Regimento das Sessões do Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/documento.php?doc=419>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de São Paulo: 05 de outubro de 1989**. São Paulo: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 5 abr. 2020.

_____. 1971. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **LEI N.º 10.403, DE 6 DE JULHO DE 1971** Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_intro/conheca_legislacao/conheca_lei. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 78/08**. Formação dos Profissionais Docentes. 2008. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2012/02/deliberacao-cee78-08.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/12** – Publicada no DOE em 03/02/2012 - Seção I- Página 46 Res. SE de 14/3/12, publicada no DOE de 15/3/2012 Seção I Página 44.

SEVERINO, A. J. 1941. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. E. B. R. **O Estado Em Marx E A Teoria Ampliada Do Estado Em Gramsci**. Disponível em <http://www.unicamp.br/ce marx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT2/g t2m5c5.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, Dez. 2008.

SCHWARTZMAN, S. **A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/usp70.htm#_ftnref1. Acesso em: 19 de maio de 2020.

_____, S. **A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social**. Estud. av. [online]. 2006, vol.20, n.56, pp.161-189. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>.

_____, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

TOBIAS, J. A. **Universidade: Humanismo ou Técnica?** São Paulo: Editora Herder, 1969. 275 p.

TRINDADE, H. **A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, outubro de 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de fevereiro de 2020.

UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina. Dicionário de sociologia**. Democracia. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2021.

UNESP. **Unesp 40 anos** – organização Oscar D’Ambrósio, Introdução Júlio Cezar Durigan. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

_____. **Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**. 03 de março de 1989. [S. l.], 3 mar. 1989.

_____, 1976. **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**. Histórico da Criação da Unesp. Disponível em: <https://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

_____, IBILCE. **Administração: Ibilce**. [S. l.], 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/administracao>. Acesso em: 19 maio 2020.

_____. **Anuário Estatístico**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2019.pdf. Acesso: 02 de abril de 2020.

UNICAMP. **Anuário Estatístico**. Campinas, 2019. Disponível em: https://www.aeplan.unicamp.br/anuario/anuario_2019.php. Acesso: 02 de abril de 2020.

USP. **Anuário Estatístico**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>. Acesso: 02 de abril de 2020.

VARANI, A. ZAN, D; GRANDIN, A. L. O Curso de Pedagogia entre Deliberações. **Revista Educação UFSM**. Educação, v. 45, 2020 – Jan./Dez. – Publicação contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35265/pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo, 2006: Martin Claret.

WILLIAMS, R. Democracia, uma palavra-chave, 2007. *In*. CHAUI, M; MAZZEO, A. C.; FONTES, V; MIGUEL, L. F. **Democracia em Colapso? Curso – a democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades**. Ed. Boitempo, 2019. Disponível em: <https://democraciaemcolapso.wordpress.com/curso/>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

ZANARDI, L. S. O. **O Trânsito De Professores Durante O Processo De Criação Da Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Unesp): A Questão Dos Ressentimentos**. 2012. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire** / Vicente Zatti. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO 1

Roteiro das entrevistas.

| C1 |
|---|
| Qual foi a intenção do Conselho Estadual ao elaborar a Deliberação CEE nº 111/2012? A Deliberação CEE nº 111/2012, ao indicar que o curso de pedagogia deve diminuir a carga horária das disciplinas teóricas para criar disciplinas práticas (estágios) ela não está sendo incoerente, ao tempo que essa mesma deliberação indica que as demais licenciaturas diminuam suas disciplinas específicas para terem disciplinas da área de formação de professores? |
| Há uma crítica de que o Conselho Estadual chegou a indicar ou indeferir referências bibliográficas para as disciplinas dos cursos? Isto aconteceu? Qual a sua visão sobre o fato? |
| Como foram as conversas entre o Conselho, UNESP, UNICAMP e USP? |
| Essas 3 universidades demonstraram descontentamento com o pouco prazo estabelecido por essa Deliberação para a reformulação do curso. Segundo uma entrevistada, o Conselho ameaçou as universidades de que não seriam expedidos os diplomas dos alunos concluintes caso as universidades não cumprissem o que a deliberação propusera. Isso de fato aconteceu? Qual a sua visão destes fatos? |
| Você considera que a composição dos Conselheiros no CEE/SP é democrática e há participação de todas as esferas educacionais da sociedade? |

| C2 |
|--|
| Como ocorrem os debates, a formulação das resoluções? |
| Qual é a dinâmica do conselho? |
| Qual o processo de aprovação dos projetos pedagógicos? |
| Como as universidades reagem em relação às ações do conselho? |
| Como funciona o diálogo com as universidades em relação ao envio das deliberações? |
| O que são as sessões secretas do CEESP? Quem pode participar? Por que existem essas sessões? |

| P1 |
|---|
| Por que o Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto foi recriado? O caso da professora de psicologia, que seria lotada no Departamento de Biologia, foi um dos motivos para se criar o Departamento de Educação? |
| Em 1985, quais cursos de licenciatura já faziam parte do Departamento? |
| Como ficou a organização do Departamento? |
| Quais foram os grandes desafios do Departamento? |
| Quais eram as discussões mais rotineiras dentro do Departamento de Educação? |
| Em 1989, não existia o curso de Pedagogia. Ele foi criado no final dos anos 1990, começo dos anos 2000. Como se montou a matriz curricular do curso? Se usou do curso anterior ou se usou uma nova? |

| |
|--|
| Como acontecia essa relação do Departamento de Educação do IBILCE com o Conselho Estadual de Educação? |
| Em relação ao Departamento de Educação em 2018. O que mudou na sua estrutura, no seu funcionamento, em relação a 1985? |

| P2 |
|--|
| Como foram as discussões para implementar a Deliberação CEE nº 111/2012 na UNESP de Rio Preto? |
| Qual foi a sua participação no processo de discussão da Deliberação nº 111/2012? |
| Houve diálogo com o Conselho Estadual de Educação? |
| A universidade foi ouvida e atendida pelo CEE/SP? |
| O que é a Deliberação CEE nº 111/2012? |
| Como foi o diálogo com as outras universidades? |

| P3 |
|---|
| Como foram as discussões quando a Deliberação CEE nº 111/2012 chegou à UNESP? |
| Qual foi a sua participação no processo de discussão da Deliberação CEE nº 111/2012? |
| Houve diálogo com o Conselho Estadual de Educação? Como foram as conversas? |
| Houve diálogo da UNESP com as USP e Unicamp sobre a Deliberação? |
| As sugestões das universidades foram ouvidas e atendidas pelo CEE/SP? |
| O Conselho Estadual chegou a indicar ou indeferir referências bibliográficas para as disciplinas dos cursos? Isto aconteceu? Qual a sua visão sobre o fato? |
| Você considera que a formulação e implementação da Deliberação CEE nº 111/2012 pelo Conselho Estadual foi democrática? |
| Qual sua consideração sobre a Deliberação? Ela foi positiva ou negativa para as licenciaturas e para o curso de pedagogia? |
| Como foi finalizado esse processo de implementação da Deliberação? |

| P4 |
|--|
| Quando você começou a acompanhar as discussões a respeito da Deliberação CEE nº 111/2012? |
| A pró-reitoria participou do processo de implementação da Deliberação? |
| Houve diálogo da reitoria com o Conselho Estadual? |
| Como foram as conversas entre o Conselho, Reitoria da Unesp e os? |
| Você considera que as discussões a respeito da deliberação foram democráticas? |
| Das 3 universidades públicas estaduais, de acordo com outra entrevistada, a UNESP foi a primeira a atender as normativas da Deliberação, enquanto USP e Unicamp relutavam ainda para a alteração em alguns parágrafos da Deliberação. Por que a UNESP cedeu as exigências do Conselho? |

ANEXO 2

Considerações gerais dos entrevistados

Referências Bibliográficas

| QUANTO A INDICAÇÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: | |
|---|---|
| Entrevistado | Argumentos |
| C1 | <i>[...] eu não quis tratar com Pedagogia, não quis. Eu fiquei com Geografia, com Física, com Química, com Matemática, Filosofia e sempre conversei muito com os coordenadores e falando: olha, eu estou achando essa bibliografia defasada, o que você acha? Não dá para melhorar? E se ele resolve não melhorar, o que eu vou fazer, né? Paciência, não sou eu que vou mexer nisso, consciência dele.</i> |
| P2 | <i>Referência bibliográfica, escolher o seu corpo teórico, escolher os autores com os quais você quer dialogar dentro de uma sala de aula sempre foi um campo de autonomia, de deliberação de um professor ou grupo de professores dentro daquela área.</i> |
| P3 | <i>Então que significava, muitas vezes, resistir de colocar o São Paulo Faz Escola na referência bibliográfica. Significava você retroceder com a possibilidade de aprovação da proposta curricular, porque se não for aprovada, o que você faz com esses alunos de 2015 que estão, em tese, matriculados em um currículo que nem existe? Então foi um processo muito truculento, foi um processo muito desgastante. Não se fazia nada sem pensar. Agora imagina a gestão de um curso com três currículos, sendo que um não estava nem aprovado pelo Conselho Estadual e muito menos tinha tramitado internamente nos colegiados conforme prevê a legislação da universidade.</i> |

Diálogo das Instituições

| QUANTO AO DIÁLOGO DO CONSELHO COM AS UNIVERSIDADES: | |
|---|--|
| Entrevistado | Argumentos |
| C1 | <i>Foi nesse fórum, né, que teve a grande conversa. Eu não participei de outras reuniões, porque houve mais uma reunião para explicar um pouco essa deliberação. Eu não sei se correu bem ou não porque eu não estive lá, mas não é fácil porque as pessoas, não sei, parece que elas não querem se mexer. Essa era minha impressão, mas eu não estou mais com essa impressão porque eu tenho estado discutindo aqui com o pessoal. O representante da Pró-Reitoria de Graduação da USP montou uma câmara de licenciatura oficial na Pró-Reitoria com representantes de todos os coordenadores. A presidente é uma professora da FIOUSP. A gente teve uma reunião para discutir algumas coisas, outras coisas, nada da Deliberação, mas eu sinto lá nessa comissão uma vontade de fazer melhor, então eu estou feliz, entende? Porque é muito ruim você ter que forçar uma pessoa a fazer alguma coisa, horrível isso. Mas a gente tem que pensar que precisamos, sim, dessas novas orientações.</i> |

| | |
|----|--|
| C2 | <p><i>A professora Bernardete foi às instituições falar, ouviu as instituições, trouxe posições delas, e nós, num movimento também político, digamos assim, as coisas foram se acalmando, mas não foi fácil. E essa parte de fato eu acompanhei muito de perto. Foi uma fase muito difícil para o Conselho. As coisas não andavam, elas não avançavam, as instituições sempre muito reativas aí, de novo, a entrada da professora Bernardete, ajuda a acomodar o diálogo. Ajuda no diálogo porque ela veio e ela tinha muito espaço, e o respeito veio um pouco da autoridade do argumento que ela traz e que é uma pesquisadora de formação de professores e aí ela para todo mundo ouve. Então ela levou também a perspectiva do Conselho para essas instituições e ouviu a perspectiva delas. Eu só acho que, assim, o problema é que o diálogo ali atrás ficou muito na autonomia universitária porque foi a primeira vez que o Conselho Estadual de Educação fez uma norma que de fato interferiu na rotina das instituições, o que deve acontecer.</i></p> |
| P2 | <p><i>No decorrer das comunicações que o curso fazia diretamente com o Conselho Estadual, ou através da reitoria, a cada troca de mensagens, nós fomos percebendo o quão difícil seria mudar ou trazer outros elementos a serem considerados pelo conselho estadual de Educação. Voltando ao assunto das comissões, o que não faltou foram discussões internas sobre os limites e possibilidades. Existem documentos formulados sobre isso. Os Conselhos de Curso tentaram se debruçar sobre isso para poder mudar esse contexto. Aí quando a UNESP, num determinado momento, suscitou a possibilidade de uma negativa de aceitação da Deliberação, o Conselho Estadual respondeu de forma mais truculenta. De que forma? Se as reformulações não estiverem na nossa mesa até dia tal, que eu não me lembro mais, a sansão será a não expedição dos diplomas da UNESP. Imagina, nós tínhamos diversas turmas se formando, era um final de ano, me lembro bem. Me lembro de uma turma de biologia que estava apavorada porque eles já tinham enviado a reformulação e o Conselho Estadual de Educação tinha devolvido o projeto deles porque não estava totalmente adequado às normativas solicitadas. Outra característica que me chama muita atenção é que sempre esse contato com o Conselho Estadual de Educação é sempre um contato muito servil, sabe? De servidão, de subserviência...</i></p> |
| P3 | <p><i>O interessante é que o Conselho destacava dentre os seus conselheiros para quem a gente deveria encaminhar a proposta. Então a gente também não encaminhava para o Conselho. A gente encaminhava para o e-mail, muitas vezes pessoal, do conselheiro que ficaria responsável por analisar a proposta do curso de Pedagogia. No nosso caso, naquele primeiro momento, a gente encaminhava para a professora Rose Neubauer. Muito embora, depois, o processo de avaliação da proposta do curso de Pedagogia tenha ficado com a professora Guiomar Melo, mas as tratativas de encaminhamento foram com a professora Rose Neubauer. Foram vários telefonemas. Eles telefonavam para gente. A Rose ou a secretária da Guiomar. E só em São Paulo eu fui chamado quatro vezes para comparecer pessoalmente na sede do Conselho Estadual para que eles tirassem dúvidas sobre a proposta. E você viajava pra São Paulo. Cinco/seis horas para ir, cinco/seis horas para</i></p> |

| | |
|----|---|
| | <i>voltar, e às vezes te atendiam em quinze minutos e eles não queriam fazer isso por videoconferência e avisavam um dia antes que você deveria estar lá.</i> |
| P4 | <i>Houve esse diálogo por conta dessa postura que as três universidades tomaram de oficializar um documento solicitando a suspensão imediata para haver esse diálogo. A gente estava entendendo que o Conselho não queria conversar, mas mediante essa postura, as três universidades, eles começaram a abrir uma agenda de conversar para que a gente pudesse estar se colocando. Acho que é importante também você saber, também não tenho esses documentos, mas nós chegamos a ir a vias judiciais, mediante essas conversas que foram abertas no Conselho junto às três universidades. Os representantes das três universidades, que não saiam de um impasse porque era um diálogo que não era. Elas esclareciam e diziam “não, vamos manter essa data, vamos manter essas medidas”. Aí nesse momento nós entramos com a solicitação de apoio dos reitores. Os três reitores assinaram os documentos. Levantamos a questão da autonomia universitária, autonomia pedagógica e questionamos, de forma judicial, do alto escalão das universidades. Aí não era mais um pedido das Comissões, era um pedido dos três reitores solicitando a suspensão e a tratativa de acertar essa Deliberação. Passou um mês, dois meses, eles (Conselho) responderam de forma impositiva dizendo que nós cumpriríamos ou nós, os Cursos, não seríamos credenciados junto ao Conselho.</i> |

Atuação do Conselho frente à democracia

| QUANTO A ATUAÇÃO DO CONSELHO: DEMOCRÁTICA OU ANTIDEMOCRÁTICA? | |
|---|---|
| Entrevistado | Argumento |
| C1 | <i>A respeito do prazo: Por que não junta e escreve um documento, como foi feito com a 02/2015, que foi adiada, mas foi um documento da ANDIFES solicitando, justificando? Não chegou documento nenhum. O Conselho não tomou nem ciência de que havia essa discussão, então é meio complicado isso. É complicado do ponto de vista até de comportamento democrático.</i> |
| C2 | <i>[...] ou seja, as instituições disseram que elas não foram ouvidas e que isso era um absurdo, que nós interferimos na autonomia delas, enfim... já na perspectiva do Conselho, e aí eu vou colocar uma opinião particularmente minha em termos de política pública. Eu digo que política pública tem horas que não tem como você ficar perguntando muito. Você tem que tomar uma decisão para que haja um rompimento do paradigma anterior, porque se você perguntar, você vai ficar ali: ah, é autonomia, eu tenho a minha liberdade. Eu não estou falando em termos de ditadura, de autoritarismo, mas tem horas que você precisa tomar decisões e lá, naquele momento, o Conselho tomou uma decisão dura de... para abrir os olhos, de: olha a gente está discutindo formações de professor, mas eu tenho que discutir o cerne da formação,</i> |

| | |
|----|---|
| | <i>que é o projeto pedagógico do curso. Como é que vocês estão discutindo esse projeto?</i> |
| P2 | <i>É uma situação muito complicada e que, a meu ver, fere os princípios democráticos e fere os princípios norteadores da LDB.</i> |
| P3 | <p>Pesquisador: a implementação da Deliberação nº 111/2012 foi democrática?</p> <p>P3: <i>Foi publicado no Diário Oficial. Isso não teve um debate na universidade.</i></p> <p>Pesquisador: Então a falta do debate torna ela antidemocrática.</p> <p>P3: <i>Sim! E depois, assim, o poder que o Conselho tem, não só normatizador, mas de regulador do sistema, né? Então além dele baixar a norma, ele faz a interpretação do que está na norma, entendeu?</i></p> |
| P4 | <p>Pesquisador: foram democráticas essas discussões a respeito da Deliberação por parte do Conselho?</p> <p>P4: <i>O texto que acabou sendo aprovado não, porque ela realmente, segundo o pessoal da UNICAMP, da USP e da nossa própria pró-reitora na época, ela não refletia o que estava sendo conversado nessas reuniões. Então quando o texto chega, ele acaba tendo um impacto muito grande porque ele, de certa forma, impõe uma série de regulações e de procedimentos que vai contra o que os próprios conselhos de curso já tinham previsto de funcionamento.</i></p> |

ANEXO 3



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-2044
CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518

DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012

Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual Nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando as alterações aprovadas nas Deliberações CEE nº 126/2014 e nº 132/2015 e, ainda, o que consta nas Indicações CEE nº 78/2008, nº 112/2012, nº 127/2014 e nº 132/15,

DELIBERA:

TÍTULO I

DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e nos termos desta Deliberação. (NR)

Art. 2º - Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:

- I - educação infantil;
- II - anos iniciais do ensino fundamental
- III - anos finais do ensino fundamental
- IV – ensino médio

Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:

I – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano; (NR)

II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

Parágrafo único – REVOGADO.

CAPÍTULO I

DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (NR)

Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:

- I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;
- II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; (NR)
- III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
- IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluirá no currículo: (NR)

escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teóricopráticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente. (NR)

III – REVOGADO.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente. (NR)

Parágrafo único - O Curso cuja carga horária ultrapasse 3200 horas deverá destinar, no mínimo, 960 horas à formação didático- pedagógica, independentemente das horas dedicadas ao estágio supervisionado e às atividades científicas culturais. (ACRÉSCIMO)

Art. 9º- A formação científico-cultural incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para: (NR)

I – práticas de leitura e de escrita em língua portuguesa, envolvendo a produção, a análise e a utilização de diferentes gêneros de textos, relatórios, resenhas, material didático e apresentação oral, entre outros; (NR)

II - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;

Art.10 – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

I - conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas; (NR)

II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar; (NR)

III - conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e sua história, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação; (NR)

IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos nacionais, estaduais e municipais em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes; (NR)

V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos e a etapa escolar em que se encontram; (NR)

VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com especial ênfase à construção do projeto político-pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino, e da abordagem interdisciplinar; (NR)

VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula; (NR)

VIII - conhecimentos sobre elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos e de recuperação contínua; (NR)

IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. (NR)

Art. 11 - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo:

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;

II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;

III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;

IV – estudos de Geografia, indispensáveis para o trabalho em sala de aula, que propiciem a compreensão da presença e do papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos e grupos sociais na construção do espaço geográfico;

V – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;

VI - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional; (NR)

VII – ampliação e enriquecimento geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais e científicas, indispensáveis para o trabalho em sala de aula. (NR)

Art. 6º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

I - compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas; (NR)

II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes; (NR)

III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente; (NR)

IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos, nacionais, estaduais e municipais, para a educação infantil e o ensino fundamental; (NR)

V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos; (NR)

VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino; (NR)

VII - domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula; (NR)

VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua; (NR)

IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. (NR)

Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; (NR)

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação

classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; (NR)

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente; (NR)

III – REVOGADO.

Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo. (ACRÉSCIMO)

TÍTULO II

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 12 – As alterações curriculares definidas nesta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos. (NR)

Parágrafo único - As alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes.

Art. 13 - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário, em especial, a Deliberação CEE nº 78/08.

São Paulo, 01 de fevereiro de 2012

a) Eunice Ribeiro Duhram
Relatora

a) Guiomar Namó de Mello
Relatora

a) Rose Neubauer
Relatora

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Sala "Carlos Pasquale", em 01 de fevereiro de 2012.

HUBERT ALQUERES
Presidente

DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/12 – Publicada no DOE em 03/02/2012 - Seção I - Página 46
Res. SE de 14/3/12, publicada no DOE de 15/3/2012 Seção I Página 44
Alterada pela Del. CEE nº 126/14, homologada por Res. SEE de 13/6/14, publicada em 14/6/14, Seção I, Páginas 21, 22 e 23.
Alterada pela Del. CEE nº 132/15, homologada por Res. SEE de 14/4/15, publicada em 17/4/15, Seção I, Página 50.

ANEXO 4

CONSELHO ESTADUAL DE
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-
CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518
INSTITUIÇÃO



EDUCAÇÃO
2044

PLANILHA PARA ANÁLISE DE PROCESSOS

**AUTORIZAÇÃO, RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURA
(DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012 – conforme Publicação no DOE de 27/06/2014)
DIRETRIZES CURRICULARES COMPLEMENTARES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

| | | | |
|---|--------------|---------|------------------------------|
| PROCESSO CEE Nº: | | | |
| INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Universidade Estadual Paulista / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP) - São José do Rio Preto | | | |
| CURSO: PEDAGOGIA | TURNOS/CARGA | HORÁRIA | Diurno: horas-relógio |
| | TOTAL: 3.435 | | Noturno: 3.435 horas-relógio |
| ASSUNTO: | | | |

1 - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| CAPÍTULO I - DELIBERAÇÃO CEE-SP Nº 111/2012 | | | | PROPOSTA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO | |
|---|--|--|---|---|--|
| | | | | DISCIPLINA (onde o conteúdo é trabalhado) | Bibliografia Básica onde o conteúdo é contemplado |
| Art. 4º - Carga total mínima de 3.200 horas para o Curso de Pedagogia e de 2.800 horas para o Curso Normal Superior e demais cursos de Licenciatura | Inciso I - mínimo de 800 horas para formação científico-cultural | Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluírá no currículo (NR) | Inciso I - estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente; | Estudos de língua portuguesa: conteúdo tratado nas disciplinas: | KOCH, I. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997. KLEIMAN, A. <i>Oficina de leitura: teoria e prática</i> . Campinas: Pontes, 1993. MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. <i>Resumo</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. _____. <i>Resenha</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. _____. <i>Planejar gêneros acadêmicos</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2005. MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. <i>Produção textual na universidade</i> . São Paulo: Parábola, 2010. 168p. |
| | | | | 1. PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I E 2. PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II Com os Objetivos: - Conhecer e compreender os conceitos de leitura e para a leitura de gêneros variados; - Capacitar o aluno para a produção de textos de gêneros acadêmicos variados. | |

CONSELHO ESTADUAL DE
PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 3255-
CEP: 01045-903 - FAX: Nº 3231-1518



EDUCAÇÃO
2044

INSTITUIÇÃO

4. Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão da Educação Infantil -60 horas.
5. Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – 60 horas.
6. Estágio Curricular Supervisionado: Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio – 60 horas
7. Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho e Educação: Educação em Ambientes Não-Escolares – 60 horas.

As disciplinas de Estágio, como apresentadas, preveem o acompanhamento e aprendizado efetivo da docência por meio de observação e regência didática nos contextos de sala de aula, além de ações para identificar as metodologias que melhor se adaptam ao ensino dos conteúdos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em paralelo, é realizada a observação e o acompanhamento de diferentes momentos e espaços escolares, como reuniões de pais, conselhos de classe. Além de todas as atividades específicas do trabalho pedagógico do professor, que integralizam 225 horas, os estágios preveem o aprendizado do trabalho dos gestores da escola, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do estudo do Projeto Político Pedagógico da escola além do conhecimento de outras áreas de atuação do futuro pedagogo. Tais ações têm como objetivo o reconhecimento da realidade escolar e são também embasadas teoricamente, para que o futuro professor possa compreender, de forma fundamentada, a realidade que o cerca. Ainda nesta etapa é feita a análise e, também, a produção de materiais e recursos didáticos.

Para que o futuro licenciado em Pedagogia possa viver a experiência real do cotidiano escolar, de gestão e docência, as atividades de acompanhamento, orientação e supervisão de todas as atividades ocorrem na IES e nas escolas. Há uma parceria entre a escola e a universidade de maneira que esta última se torne um locus formativo rico e capaz de propiciar momentos que integrem verdadeiramente a formação do aluno.

IMPORTANTE:

- 1) O Parágrafo único do Art. 12 da Deliberação CEE nº 111/2012 estabelece que "as alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes";
- 2) Na análise dos processos de Reconhecimento/Renovação de Reconhecimento de Cursos, devem ser considerados os termos do §2º do Art. 10 da Deliberação 99/2010: "Cursos com avaliação igual ou superior a 4 (quatro) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), terão prorrogado o seu Reconhecimento enquanto perdurar esse desempenho".

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 Fone/fax:

(16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasile-mail: secppge@power.ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada voluntária,

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa **O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA**

Este estudo traz como tema “O Conselho Estadual De Educação E A Regulação Da Autonomia Universitária”. Enquanto instrumento de pesquisa, visa identificar o processo de regulação externa, exercido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo nas universidades públicas estaduais, com foco estudo do caso da UNESP de São José do Rio Preto, que após a Deliberação nº 111/2012 e as subsequentes, a universidade foi sujeita a ajustar suas grades curriculares dos cursos de licenciatura ao que foi deliberado pelo CEE/SP. O objetivo da pesquisa configurou-se em analisar o processo de regulação externa exercido pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, tendo como foco, o caso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto na implementação da Deliberação nº 111/2012 do CEE/SP.

A Sra. foi escolhida para participar dessa pesquisa pois é dotada de vasto conhecimento a respeito das discussões sobre a implementação da Deliberação nº 111/2012. Sua participação é muito importante para realização da pesquisa, que se dará por meio de entrevista, com questões semiestruturadas. A entrevista poderá ser realizada por meio da ferramenta de comunicação – Google Meet, outras ferramentas de comunicação por vídeo, ou por questionário enviado por e-mail, de acordo com as possibilidades da entrevistada. As entrevistas serão gravadas em meio digital, transcritas pelo pesquisador responsável e arquivadas sigilosamente por um período mínimo de cinco anos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo a senhora recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos também que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade na escrita do texto final oriundo desta pesquisa. Quando nos referirmos ao seu depoimento enquanto entrevistada, será utilizado um código para identificá-la, evitando assim qualquer tipo de possível reconhecimento. A senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Portanto, a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

A participação nesta pesquisa envolve os seguintes riscos previsíveis: estresse e desconforto em responder perguntas que envolvem a exposição de acontecimentos institucionais ligados à sua pessoa e/ou o cargo institucional ocupado por vossa senhoria à época. Diante dessas situações, a senhora terá garantida pausas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, inclusive terá assistência e acompanhamento se ou quando houver benefícios.

Prevemos que o tempo para realização da entrevista será de trinta a sessenta minutos. Contudo, faremos o possível para minimizar quaisquer desconfortos decorrentes do tempo e procuraremos fazê-la da forma mais clara e objetiva, sem prejuízo às necessidades da pesquisa.

Os benefícios esperados para os participantes da pesquisa consistem na possibilidade de reflexão sobre o período em estudo e sua atuação na universidade. Os benefícios do estudo estão voltados também para a ampliação do conhecimento a respeito da articulação entre a administração burocrática, a nova gestão pública do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e das Universidades Públicas Estaduais. Garantimos a você acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitado.

Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Marcos Danillo Lopes de Sena, sito à Rua Dr. Napoleão Laureano, 145, bloco 4, apartamento 402, Bairro Vila Angélica, São José do Rio Preto-SP, CEP 15050-060, telefone (17) 98822-3364, e-mail marcos.unesp@outlook.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à Senhora via e-mail. Todas as páginas deste termo constarão com a rubrica do entrevistado e do pesquisador responsável. Por isso peço que você rubrique todas as páginas e assine a última folha no campo indicado.

A segunda via do termo devidamente assinada pelo pesquisador e entrevistado será enviada ao e-mail do participante.

São José do Rio Preto, _____ de _____ de 2021.

Pesquisador Responsável: Marcos Danillo Lopes de Sena

CPF: 394.348.418-10

Tels: (17) 98822-3364

Marcos Danillo Lopes de Sena

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Endereço: Washington Luiz KM 235

Bairro: Jardim Guanabara

Município: São Carlos – SP

Tel: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____
, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura

_____, _____ de _____ de 2021.