

Organizadores

Celso Luiz Aparecido Conti • Eduardo Pinto e Silva • Sandra Aparecida Riscal

30 ANOS

Departamento de Educação
da UFSCar

e.books

IP
ixel

© 2017, dos autores



Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Reitora

Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann

Vice-Reitor

Prof. Dr. Walter Libardi



Pixel Editora e Produtora

Conselho Editorial

Daniel Mill

Delano M. Beder

Douglas Henrique Perez Pino (Diretor)

Gladis Maria de Barcellos Almeida

Glauber Santiago

Editoração eletrônica e capa

Izís Cavalcanti

Revisão de textos

Leticia Clares

ISBN 978-85-69206-39-2

30 ANOS

Departamento de Educação da UFSCar

Celso Luiz Aparecido Conti

Eduardo Pinto e Silva

Sandra Aparecida Riscal

(organizadores)



São Carlos, SP
2017

Sumário

Apresentação	5
Celso Luiz Aparecido Conti	
Eduardo Pinto e Silva	
Sandra Aparecida Riscal	
1 O Departamento de Educação do Cech-UFSCar: os primeiros tempos....	10
Ester Buffa	
2 Nascimento do Departamento de Educação da UFSCar: dados contextuais, projeto e primeiros passos	20
Valdemar Sguissardi	
3 Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar: 1986-1996.....	42
Bruno Pucci	
4 Fragmentos de memória e da história do Departamento de Educação da UFSCar.....	59
Celso Luiz Aparecido Conti	
5 UFSCar: uma parte da minha vida.....	74
Waldemar Marques	
6 Os 30 anos do Departamento de Educação e a experiência de tornar-se professor.....	78
Antônio A. S. Zuin	
Apêndice	86

Apresentação

Celso Luiz Aparecido Conti*

Eduardo Pinto e Silva*

Sandra Aparecida Riscal*

A história das instituições educacionais brasileiras merece ser difundida e analisada. Ao se completarem os 30 anos de existência do DEd/UFSCar, consideramos relevante e necessário produzir o presente livro, na forma de *e-book*, ainda que dentro das limitações impostas por nossas condições de recursos e de tempo para tal empreitada. Cientes de que a história do DEd possa e deva ser retomada e aprofundada em futuros trabalhos, apresentamos a produção de seis textos, quatro de ex-professores (um dos quais ainda atua no PPGE) e dois do quadro atual do DEd.

Este livro, apresentado na forma de coletânea, não é apenas um simples gesto comemorativo, mas um documento que registra alguns dos momentos da história do departamento. Trata-se de narrativas de memórias, traçadas a partir da experiência individual e coletiva de alguns de seus mais importantes protagonistas. As tramas e o entrelaçamento das experiências e dos itinerários aqui registrados constituem um verdadeiro testemunho dos diferentes momentos da vida de pessoas que deixaram suas marcas indeléveis na história do DEd.

A história carrega objetividade e materialidade inegáveis. Em que pese o caráter controverso da condição de verdade do relato histórico, como já observou Schaff (1995), ao engendrar-se o esforço coletivo dos autores, organizadores, professores, ex-professores, técnicos administrativos e ex-técnicos administrativos na busca de dados da criação e do desenvolvimento do DEd,

* Professores do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

até mesmo uma questão aparentemente simples precisou ser elucidada: afinal, quantos anos teria de fato o departamento?

Quando surgiu a ideia da elaboração do livro, era considerado certo que o DEd teria sido criado em 1987. O processo de arqueologia coletiva revelou, todavia, que ele iniciou de fato suas atividades em 1986, ano da realização da primeira reunião de seu Conselho Departamental. Entretanto, a Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987 (UNIVERSIDADE..., 1987), que formalizou a sua criação, foi publicada somente em novembro de 1987, razão pela qual consideramos que, neste ano de 2017, completa 30 anos.

Este livro é uma obra coletiva, impondo-se a necessidade de se agradecer a todos e todas que se empenharam nos passos iniciais da iniciativa desta publicação. Logo depois da ideia da elaboração do livro, proposta em reunião departamental no ano de 2016, algumas pessoas, no entanto, em apoio à comissão organizadora do livro – Celso Luiz Aparecido Conti, Eduardo Pinto e Silva e Sandra Aparecida Riscal –, contribuíram de forma especial na busca e na organização de fontes documentais e orais – especialmente junto ao próprio DEd e à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar –, de modo a subsidiar os autores na elaboração de seus respectivos textos apresentados na coletânea. Essas pessoas são as seguintes: professor João Virgílio Tagliavini, que digitalizou todas as atas de reuniões do Conselho Departamental desde a sua criação; professores Marisa Bittar e Paolo Nosella, que organizaram dois quadros, apresentados na reunião do Conselho Departamental de maio de 2017, contendo, cada um deles, a relação dos professores e técnicos administrativos aposentados ou desligados no período de 1971 a 2016 e a relação dos atuais docentes, até 2017; Magda Blanco Dovigo, primeira técnica administrativa do DEd, que nele atuou até 1996, quando se aposentou, mas permanece prestando serviço à UFSCar; José Roberto Danini, segundo técnico administrativo do DEd, que também se aposentou em março de 2016; e Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa (atual técnica administrativa, que ingressou em abril 2016).

A lista dos autores convidados a escrever na coletânea, a princípio, era mais extensa. Por motivos pessoais, alguns deles declinaram, de modo que pudemos contar, ao final, com seis convidados, entre os quais quatro professores aposentados e dois ainda pertencentes ao quadro de docentes do DEd.

Dos quatro aposentados, três participaram do processo de fundação do departamento. Uma é a professora Ester Buffa, autora do texto intitulado *O Departamento de Educação do Cech-UFSCar: os primeiros tempos*.

Ela ingressou na instituição em 1971, no Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE). Apesar da aposentadoria, permanece atuando ativamente no PPGE/UFSCar. O outro é o professor Valdemar Sguissardi, que ingressou na UFSCar em 1979 e também pertenceu ao DFCFE. Ele escreveu o texto *Nascimento do Departamento de Educação da UFSCar: dados contextuais, projeto e primeiros passos*. O terceiro é o professor Bruno Pucci, autor do texto *Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar: 1986-1996*. O quarto professor aposentado é Waldemar Marques, que não pertencente ao grupo de fundadores e ingressou em abril de 1993, desligando-se em 2007. Seu texto é o *UFSCar: uma parte da minha vida*.

Os outros dois autores, que pertencem ao atual quadro do DEd, ambos ingressantes no departamento em 1993, são Celso Luiz Aparecido Conti, que nos apresentou o texto *Fragmentos de memória e da história do Departamento de Educação da UFSCar*, e Antônio Álvaro Soares Zuin, autor de *Os 30 anos do Departamento de Educação e a experiência de tornar-se professor*.

Vale registrar os nomes das demais pessoas fundadoras do departamento, além dos professores que figuram aqui como autores. São elas: professores Benjamim Mattiazi, Betty Antunes de Oliveira, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Evaldo Antonio Montiani Ferreira, Francisco de Assis Trindade, Maria Aparecida Segatto Muranaka, Maria Imaculada de Oliveira, Maria Justina da Costa Mattos, Maria Yvonne da Cruz, Paolo Nosella e Zilda Santesso; e a assistente de administração, Magda Blanco Dovigo. De acordo com a pesquisa de Bittar e Nosella (2017) em documento supracitado, dos 14 docentes iniciais do DEd, nove eram da área de Administração Escolar e Orientação Educacional, e 15 de Fundamentos da Educação.

O DEd foi criado já na fase de enfraquecimento do regime militar, mas suas primeiras gerações tiveram sua trajetória marcada pelo golpe de 1964 e pela consolidação do regime autoritário no Brasil. As marcas do regime de exceção na sociedade, na vida intelectual e na universidade brasileira exigiam um fazer acadêmico que ia além da docência e da pesquisa, o que produziu uma militância política e social combativa. Aos fundadores do DEd coube a missão de constituir um departamento capaz de fazer frente à difícil tarefa de aliar a atividade acadêmica ao debate e ao enfrentamento políticos.

Mesmo agora, num regime de democracia formal, continua se impondo a tarefa de os intelectuais e educadores participarem da construção de um projeto verdadeiramente democrático de país e, coerente com ele, de um projeto

educacional a altura do seu tempo histórico. Novos combates e novas lutas se apresentam, portanto, à nova geração de docentes do DEd.

Em seus 30 anos de existência, o departamento contribuiu para a produção de conhecimentos na área de Educação, sobretudo em momentos cruciais da educação brasileira, buscando novas perspectivas para as relações político-educacionais. Durante as três décadas de sua existência, seus docentes testemunharam as profundas mudanças políticas e econômicas nacionais e suas interferências na determinação das políticas e estratégias da educação brasileira.

Com sua missão precípua de formar profissionais da Educação, pesquisadores e intelectuais, o DEd não abriu mão de debater as questões cruciais que afetam a sociedade brasileira e, em particular, aquelas que afetam a classe trabalhadora e as parcelas mais pobres da população. Nesse sentido, o departamento está inserido num processo mais amplo de reflexão sobre a educação brasileira contemporânea.

Como instituição educativa, ao lado de sua condição como uma organização racional (CÂNDIDO, 1978), o DEd apresenta dimensões mais amplas que compreendem relações derivadas de sua condição como grupo social, com uma dinâmica própria, diferente em cada momento de sua existência. Encontros, desencontros, ajustes e desajustes, diferentes vertentes, muitas vezes independentes umas das outras, podendo mesmo caminhar em direções opostas, entrelaçam-se em tensões, em meio às diferentes circunstâncias que são inerentes às próprias relações de sociabilidade.

Nem sempre se posicionando de forma homogênea, com concepções frequentemente mais conflituosas do que consensuais, os docentes do DEd apresentaram, e ainda apresentam, projetos de mudança social distintos, com diferentes dimensões, mas sempre buscando, nos limites das possibilidades impostas pelo processo de dominação, novos campos de luta: trabalhadores do campo, educação e trabalho, violência escolar, questões de gênero, organização sindical, ensino superior, combates pela história da educação brasileira, filosofias em seus múltiplos aspectos educativos, relações sociais, gestão educacional e democracia, entre outros. Os campos de atuação permanecem múltiplos e as perspectivas de futuro também.

Optamos por apresentar os textos por ordem cronológica de ingresso dos autores na UFSCar, e, no final deste e-book, incluímos um Apêndice, no qual consta a relação dos nomes dos professores e técnicos administrativos do departamento desde o seu ingresso na universidade, no início dos anos 1970, até o ano de 2017.

Esperamos, com esta coletânea, oferecer subsídios para que outras contribuições possam a ela se somar, e também possibilitar que, por seu intermédio, os professores e as professoras do DEd/UFSCar possam encontrar elementos para a construção permanente e efetiva de suas atividades de pesquisa, extensão e ensino sempre voltadas para o bem da universidade, da sociedade e da humanidade.

Desejamos, enfim, que a leitura, além de agradável, seja produtiva.

Referências

BITTAR, M.; NOSELLA, P. **Quadro de docentes e técnicos administrativos aposentados ou desligados (1971-2017)**. São Carlos, maio 2017. (Mimeo).

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978. p. 107-128.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987. Autoriza a criação e implantação do Departamento de Educação como órgão constitutivo do Centro de Educação e Ciências Humanas. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987.

O Departamento de Educação do Cech-UFSCar: os primeiros tempos

Ester Buffa*

Convidada para participar deste evento comemorativo dos 30 anos do Departamento de Educação (DEd) da UFSCar, que vi nascer e crescer, não posso deixar de, mais uma vez, reverenciar Mnemósine, deusa da memória e do esquecimento na mitologia grega. Como sempre, peço-lhe que me ajude a relembrar os momentos de alegria ao ajudar a construir um departamento, a formar jovens, a pesquisar e a procurar entender este vasto domínio de conhecimento e prática que é a Educação.

Peço-lhe, ainda, que me auxilie a esquecer os difíceis momentos de desânimo, frustrações e desentendimentos tão comuns nesta fogueira de vaidades que é o ambiente acadêmico. Se quisesse ser menos literária e mais sociológica, diria, apoiando-me em Bourdieu, que o campo acadêmico, como, aliás, todos os outros, constitui um campo de luta em que todas as armas são

* Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – 1966), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep – 1975) e doutorado em Ciências da Educação pela Université Paris V – René Descartes (1979). É professora titular aposentada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos - SP. Atualmente, é professora associada, atuando como professora, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar). Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, educação brasileira, história de instituições escolares, arquitetura, urbanismo e educação. É assessora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), além de membro do conselho editorial de vários periódicos. Publicou vários livros e artigos em periódicos acadêmicos.

utilizadas visando à ocupação das posições dominantes. Apelo também para a etimologia da palavra *comemoração*, do latim *cum* (junto) e *memorare* (recordar). Comemorar é recordar juntos o que está na memória. E é preciso preservar as memórias coletivas.

Assim, considero relevante a iniciativa desta comemoração, para juntos rememormos e registrarmos nossa história. Além disso, no *site* da UFSCar, dos Centros e dos Departamentos, é muito raro encontrar uma informação, por mínima que seja, de sua história. Muitas vezes, nem mesmo a data de sua criação é mencionada. Daí minha escolha por falar das origens do DED, tempos que vivenciei e que são desconhecidos dos mais jovens. Alguns acreditam que a história de uma instituição começa quando nela ingressam. Não é assim. Repito: é preciso preservar as memórias coletivas.

Como se sabe, a UFSCar, primeira universidade federal do estado de São Paulo, foi criada com a promulgação da Lei n. 3.835, de 13 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960), juntamente com a federalização da Universidade da Paraíba. Oito anos depois, foi instituída pelo Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968 (BRASIL, 1968a), mas só foi instalada em 1970, na antiga fazenda Trancham, no município de São Carlos. Em março desse ano, recebeu os primeiros graduandos para os cursos de Engenharia de Materiais, então pioneiro na América Latina, e Licenciatura em Ciências, destinado a formar professores com características interdisciplinares, há tempos extinto. No ano seguinte, passou a oferecer outros cursos, entre eles a Licenciatura em Pedagogia. Em março de 1971, fui contratada como professora auxiliar de ensino para atuar nesse curso. Em fins de 2003, aposentei-me dessa instituição como professora titular.

Instalada depois da Reforma Universitária (RU) de 1968, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968b), promulgada no período dos governos militares, a UFSCar já nasceu de acordo com a estrutura, a organização e os objetivos propostos por essa lei. Sua estruturação foi ocorrendo aos poucos, nos primeiros anos.

Inicialmente, foram criados os Institutos (mais tarde, denominados *Centros*): o de Ciências Exatas e Tecnologia (Icet) e o de Tecnologia Educacional (ITE), que, depois, em 1976, passou a ser denominado *Centro de Educação e Ciências Humanas (Cech)*. Até 1976, quando houve a criação do mestrado em Educação, o único curso oferecido pelo ITE foi o de Pedagogia. O curso de Pedagogia da UFSCar foi então estruturado nos moldes do Parecer CFE n. 252/1969 (BRASIL, 1969), que estabelecia os mínimos de conteúdo e duração

para o curso de graduação em Pedagogia, cujo relator foi Valnir Chagas. O curso de Pedagogia da UFSCar oferecia duas habilitações, dentre as várias propostas por esse parecer: Orientação Educacional e Administração Escolar. Destaco que não era projeto inicial do curso a formação de professores.

Porém, antes de focalizar mais detidamente o DEd, gostaria de relembrar alguns aspectos da RU de 1968, que alterou significativamente as características, os objetivos, a estrutura e o território do ensino superior no Brasil. Como se sabe, foram os Jesuítas que iniciaram os estudos superiores no Brasil, ao criarem o curso de Teologia, visando à formação de seus próprios quadros. No início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, foram criados cursos superiores para a formação de profissionais necessários à defesa, à construção civil, aos cuidados com a saúde e, depois, com a vinda da missão francesa (1820), cursos destinados à formação dos profissionais dos bens simbólicos, isto é, culturais, como desenho, música e arquitetura.

Foram criados, então, primeiramente em Salvador, depois no Rio de Janeiro, cursos de Medicina, Engenharia Militar e Civil, Química, entre outros. Em 1827, foram criadas as duas Faculdades de Direito (em São Paulo e Pernambuco) responsáveis pela formação de bacharéis para atuar na burocracia pública e privada e na política, as quais conseguiram enorme projeção até pelo menos a primeira metade do século XX. O modelo organizativo era o mesmo: faculdades isoladas, com certa autonomia. Esses cursos se destinavam aos bem-nascidos e ministravam uma educação considerada pelos críticos desse modelo (os defensores de uma educação tecnicista) como erudita, livresca, ornamental e elitista. Essas faculdades e outras que foram sendo instaladas funcionavam em prédios, se não imponentes, ao menos distintos, situados no centro das maiores cidades do país.

Quando, na primeira metade do século XX, foram criadas as primeiras universidades brasileiras, o modelo foi o da justaposição de faculdades isoladas, com o acréscimo de um ou outro curso. Assim, o modelo de universidade no Brasil é tardio e não hegemônico. Nos anos 1950 e 1960, esse modelo começa a ser questionado, pois formar quadros para a burocracia pública e privada, bem como profissionais liberais, tornou-se insuficiente em um país que se industrializava e se urbanizava, em franco desenvolvimento econômico-social. O mercado de trabalho em expansão exigia novos tipos de profissionais, para os quais não havia cursos de formação, ou, quando havia, estes ofereciam vagas insuficientes para uma demanda que crescia. Admitia-se, então, que a Educação em geral e a superior em particular tinham um importante papel a desempenhar no desenvolvimento do país.

No início dos anos 1960, as chamadas *reformas de base* bancária, tributária, agrária e universitária eram reclamadas por amplos setores da população, entre eles os estudantes, que clamavam por mais verbas e mais vagas no ensino superior. Com o golpe civil-militar de 1964, que encerrou o período democrático instituído no Brasil, após a queda de Getúlio Vargas, em 1945, o ensino superior brasileiro ganhou nova fisionomia, sobretudo com a já mencionada RU instituída pela Lei n. 5.540/1968.

Nesse período, ganha força a assistência técnica norte-americana aos países da América Latina, entre os quais o Brasil. Não podemos esquecer que se vivia, então, sob a égide da Guerra Fria, que opunha as duas grandes potências mundiais, EUA e URSS. A assistência técnica norte-americana ao Brasil, que remonta ao período da Segunda Grande Guerra (1939-1945), intensificou-se nos anos 1960, ganhando objetivos mais amplos, principalmente na área da Educação, que passou a ser considerada essencial para o desenvolvimento socioeconômico. Com o intuito de programar tal assistência, foram criados organismos, como a Aliança para o Progresso (1961), e foram assinados acordos, como os MEC/USAID – Ministério da Educação e United States Agency for International Development – e MEC/BID – MEC e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Vários assessores visitaram universidades brasileiras para realizar a assistência técnica. A Escola Superior de Guerra desempenhou um papel importante para os novos rumos do ensino superior no Brasil.

Os consultores norte-americanos criticavam a “monumentalidade” e ineficiência das instituições universitárias brasileiras. Criticavam seus objetivos de formar profissionais liberais, quando, então, era preciso formar recursos humanos para o desenvolvimento do país assentado na industrialização que cuidassem da implantação da infraestrutura – estradas, portos, aeroportos, indústrias de base (siderúrgica, energética), do setor de serviços etc. Criticavam ainda a implantação das universidades na malha urbana e propuseram sua instalação num outro território: o *campus*.

A proposta de *campus* era norte-americana por excelência. Quando os colonizadores fundaram a primeira universidade nos EUA, o curso de Teologia (Divinity School) de Harvard, eles a implantaram no campo, longe da influência deletéria das cidades (poeira, barulho e distrações várias). Esse foi o modelo trazido pelos consultores ao Brasil que, a partir de então, tornou-se obrigatório (para maiores detalhes, consultar o artigo de Buffa e Almeida Pinto (2016) *O território da universidade brasileira: o modelo de campus*).

Na implantação da Universidade do Brasil (depois, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)), como na da Universidade de São Paulo (USP), usava-se a expressão *cidade universitária*, um território situado na malha urbana. A partir da RU de 1968, o *campus* foi oficialmente proposto como a organização física preferencial das universidades no país, reforçada por atos oficiais (leis, decretos, decretos-lei) e pela disponibilidade de recursos financeiros para sua concretização, tais como os oriundos do BID para “melhoramento e expansão” das instalações físicas, ensejando a implantação de *campus* nas diversas regiões do país.

Um dos consultores norte-americanos que permaneceu um bom tempo no Brasil e que visitou também outros países da América Latina, Rudolph Atcon, redigiu o *Manual sobre o planejamento integral de campus universitário*, publicado pelo CRUB em 1970. Esse manual foi o principal documento definidor do ideário de *campus* resultante da RU no Brasil. Atcon criticava a “monumentalidade” das (poucas) cidades universitárias existentes e recomendava uma solução baseada na eficiência, na eficácia e na economia (para detalhamentos, ver Almeida Pinto e Buffa (2009)).

Esses princípios básicos estavam presentes no espírito e na letra da Lei n. 5.540/1968, como se pode notar em propostas como a não duplicação de meios para fins iguais ou equivalentes, o vestibular unificado (anteriormente, cada faculdade realizava o seu vestibular), a aprovação dos candidatos em função do número de vagas, e não mais em função de nota mínima (os excedentes), a extinção da cátedra e a criação dos departamentos, o regime de créditos etc. O departamento, menor fração da estrutura universitária, oferece disciplinas para os alunos de todos os cursos que devem cursá-las. Essa medida extinguiu as turmas, e, numa mesma sala de aula, encontram-se estudantes de diferentes cursos, em diferentes períodos. O ano letivo foi substituído por semestres, denominados *períodos*. É a época da teoria do capital humano e a Educação é vista como investimento. Racionalidade e produtividade eram também preceitos relevantes.

Antes de voltarmos à UFSCar e ao DEd, gostaria ainda de dizer algumas palavras sobre o curso de Pedagogia, cuja identidade sempre foi bastante problemática. Tal curso foi institucionalizado em 1939 e em três anos formava o bacharel, que com mais um ano saíria licenciado, isto é, professor. Mais tarde, o Parecer CFE n. 251/1962 (BRASIL, 1962), cujo relator foi Valnir Chagas, propôs pequenas alterações para o Curso de Pedagogia, mantendo o esquema bacharel e licenciado. O bacharelado em Pedagogia formaria o

técnico em Educação, e a licenciatura, o professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Como sabemos, o Curso Normal formava o professor primário. Nesse momento, é possível detectar um problema: o Curso Normal e o primário, mormente o dos Grupos Escolares, eram criados, mantidos e administrados pelo poder estadual, e o Parecer CFE n. 251/1962 era federal. Isso causava sempre alguns transtornos. Havia ainda, nesse período, uma discussão de fundo que se referia à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia.

No final da década de 1960, o Parecer CFE n. 252/1969, também de autoria do conselheiro Valnir Chagas, foi elaborado de acordo com o espírito da Lei n. 5.540/1968. De acordo com esse novo parecer, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura. O curso de Pedagogia continuaria formando professores para as disciplinas pedagógicas da Escola Normal e formaria também os especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolares. Assim, foram criadas habilitações para a formação de profissionais para cada conjunto dessas atividades. O curso de Pedagogia passou, então, a ser composto de uma base comum, constituída por matérias básicas para a formação de qualquer profissional na área, e outra base com as habilitações específicas. Esse parecer enfrentou ainda a questão do exercício do magistério primário pelos licenciados em Pedagogia, o que foi aceito pelo Conselho Federal de Educação (CFE) com o argumento de que “quem pode o mais, pode o menos”.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ainda em vigor –, a legislação que norteava o cenário da formação de educadores desde a década de 1960 foi alterada. Essa lei propunha que a formação dos professores para o ensino fundamental acontecesse em cursos superiores. Não só o curso de Pedagogia seria responsável por esta formação, mas também os Institutos Superiores de Educação (ISE). Continuava em questão, porém, a identidade do curso e do pedagogo. A movimentação dos educadores foi enorme e vários congressos realizados discutiram essa questão.

Dessa forma, ao entrar em funcionamento em 1970, a UFSCar assumiu a nova estrutura definida pela RU de 1968 e seu curso de Pedagogia, iniciado em 1971, adequou-se ao Parecer n. 252/1969. Das habilitações previstas nesse parecer, o curso de Pedagogia da UFSCar, como já afirmei, oferecia duas: Orientação Educacional e Administração Escolar. Não sei quem elaborou seu Projeto Pedagógico, mas creio que foram professores do Rio de Janeiro,

pois a equipe que o implantou veio desse estado. Essa equipe, na minha opinião, não conhecia muito bem o sistema de ensino paulista. Diferentemente de outros estados da federação, o estado de São Paulo sempre se ocupou do ensino fundamental e médio, e sua atuação nesses níveis sempre foi altamente majoritária, se a compararmos com a iniciativa federal, municipal e privada. Havia, portanto, vários problemas, e um dos mais importantes referia-se ao exercício profissional de orientadores e administradores educacionais. Não havia no ensino estadual paulista a figura do orientador educacional. Quanto ao diretor de escola, o acesso a esse cargo se dava por concurso público (estadual) de provas e títulos, aberto a licenciados formados em outros cursos, e não só aos pedagogos.

Outro problema enfrentado, de natureza diferente, mas também de difícil solução, era a obrigatoriedade dos estudantes da Pedagogia de comprovar experiência no magistério, antes mesmo da matrícula de ingresso na universidade. Alguns anos mais tarde, foi possível comprovar tal experiência antes da formatura. Como o Curso Normal havia desaparecido, os vestibulandos podiam se inscrever com certificado de colegial (hoje, ensino médio), o que criava um problema adicional: não podiam lecionar porque não eram professores e não podiam se formar porque não certificavam sua experiência no magistério. Situação esdrúxula, paradoxal. Percebe-se, pois, que a LDB de 1996 dificultou, ainda mais, a definição da identidade do curso de Pedagogia e dos pedagogos.

Quando do início de seu funcionamento, o curso de Pedagogia da UFSCar era oferecido pelo ITE, e ainda não havia departamentos. Quando o ITE foi criado, a moda educativa era a tecnologia educacional. Vivíamos, então, como já mencionei, o período dos governos militares, da teoria do capital humano, da Educação considerada um investimento, voltada para a formação de profissionais requeridos pelo acelerado processo de industrialização e urbanização do país. Havia urgência na construção da infraestrutura necessária a esse processo, bem como na formação de mão de obra especializada. Nesse período, em que não havia computadores pessoais, muito menos a *web*, tecnologia educacional era o uso, nas aulas, de ferramentas muito simples como retroprojetor, projetor de *slides* e trabalho em grupo. Tratava-se de evitar o *magister dixit*, isto é, as aulas expositivas, consideradas, então, ultrapassadas e ineficientes, além de pouco atrativas. Era preciso também implantar o espírito de pesquisa.

De início, o ITE contava com cinco professores – Nelly Aleotti Maia, a coordenadora do curso, Helena Albernaz, Francisco Nunes, Leila Nunes (todos

do Rio de Janeiro) e eu. Alguns prédios da fazenda foram adaptados para receber a UFSCar, e outros, com o tempo, construídos. Tudo era muito bucólico e, até certo ponto, informal, sobretudo as relações. Na casa do administrador da fazenda, funcionou o ITE. Essa casa sofreu várias reformas e hoje é onde se localiza a Associação de docentes da Universidade Federal de São Carlos (ADUFSCar). A universidade crescia, implantava novos cursos, e muitos professores foram contratados para trabalhar no curso de Pedagogia, alguns da área de Educação e outros de Filosofia e de Ciências Humanas, História, Sociologia, Economia, Psicologia, alguns deles compulsoriamente aposentados de outras universidades. A diversidade formativa do corpo docente apresentava uma face positiva ao compensar o isolamento institucional e acadêmico, advindo, em grande parte, da desarticulação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Tal fato ocorreu nas universidades mais antigas. No caso do nosso curso, esses professores de Ciências Humanas e de Filosofia oxigenavam os estudos e as investigações da área da Educação, evitando que estes ficassem nos estreitos limites do pedagogismo.

Na primeira estruturação do ITE em departamentos, foram criados dois: o Departamento de Tecnologia Educacional (DTE) e o Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE). Havia certa especificidade nos departamentos, embora um tanto fluida em função da própria institucionalização da UFSCar e também das vagas para contratações de professores. Grosso modo, pode-se afirmar que o DTE tinha a escola como foco de estudos, enquanto o DFCFE dedicava-se à Educação, num sentido mais amplo, até mesmo por concentrar professores de Filosofia e Ciências Humanas. Daí o nome do departamento. Bem mais tarde, quando novos cursos foram criados no Cech, surgiram, desse departamento, vários outros, sendo um deles o DEd, precisamente em 1987. Do DTE surgiu o Departamento de Metodologia de Ensino (DME), cujos professores se preocupavam com a prática educacional, o planejamento, a avaliação, a metodologia de ensino, a formação de professores.

Esses departamentos eram os responsáveis pela oferta da maioria das disciplinas do curso de Pedagogia. A partir de 1976, quando foi criado o PPGE – mestrado –, eles também se responsabilizaram pelas duas áreas de concentração do programa então criadas: Planejamento do Ensino e Pesquisa Educacional. Nessa época, anos 1976, quando era reitor o professor Luiz Edmundo de Magalhães, o ITE foi substituído pelo Cech, cuja primeira diretora foi a professora Carolina Bori, da USP.

No momento de sua criação, o DEd aglutinou professores/pesquisadores de Fundamentos da Educação (Filosofia, História, Sociologia). Com o tempo, e na medida da disponibilidade de vagas, vários docentes com outras competências na Educação, especialmente os ligados às habilitações, foram contratados, e o DEd diversificou-se. O próprio curso de Pedagogia também passou por transformações. No PPGE, em 1991, foi implantado o doutorado, e o DEd responsabilizava-se por uma das áreas de concentração, a de Fundamentos da Educação. O próprio Cech cresceu e se diversificou: novos cursos ensejaram novos departamentos, como o de Ciências Sociais e o de Psicologia, que, de início, aglutinaram professores de Ciências Humanas do antigo DFCFE e também do DTE que não tinham interesse específico no ensino e na pesquisa na área de Educação. Hoje, o Cech conta com 10 departamentos, 10 cursos de graduação presenciais e 13 programas de pós-graduação.

A menor fração da universidade revelou, no decorrer dos anos, sua essência: trata-se de uma instância tão somente administrativa. As frequentes reuniões de departamento, muitas vezes torturantes, jamais discutiram questões acadêmicas relevantes, como disciplinas, programas, pesquisas ou publicações. Você já ouviu alguém dizer que gosta de reuniões do departamento? E, no entanto, elas são muito frequentes. Nas coordenações de curso de graduação, nas quais essas discussões poderiam ocorrer, raramente acontecem. É na pós-graduação que elas têm sido mais comuns.

Não poderia finalizar este texto, estudiosa que sou, juntamente com Paolo Nosella, da história de instituições escolares, sem referir-me às relações dialéticas que se estabelecem entre as instituições e os indivíduos que fazem sua história: os docentes, os estudantes e os técnicos administrativos. Os estudantes permanecem na instituição por alguns anos. Os técnicos e os docentes são mais permanentes. Alguns professores tiveram, no DEd, uma passagem meteórica. Outros permaneceram mais tempo, e nem por isso deixaram significativas contribuições. Vários, ao contrário, permaneceram por toda uma vida e construíram com dedicação, seriedade, competência, sonhos, lutas, lágrimas, frustrações e desencantos a história do departamento. Com precisão, Maquiavel sintetizou: *la storia è fatta di virtù e fortuna* (a história é feita de competência – dedicação e acaso). Aos que hoje fazem parte do DEd, compete continuar construindo sua história, incentivando, por oportuno, competência e dedicação, já que o acaso transcende nossa vontade.

Mais do que nunca, é preciso compreender a realidade educacional brasileira, pois o panorama atual da nossa escolarização, com raras exceções,

é lastimável, além de preocupante. Crianças e jovens que vão diariamente à escola, onde permanecem por várias horas, e, no final de muitos anos, não estão alfabetizados de verdade, não sabem Matemática, História, Literatura, Ciências, Geografia; não sabem estudar, conversar, argumentar, respeitar, e nem transformar matérias-primas. Nem artes liberais, nem artes mecânicas. Os bons alunos não são incentivados, muito menos premiados. O mérito é não só desprezado, mas também condenado. Isso tudo em nome de um pseudoigualitarismo e de um assistencialismo exacerbado em todos os graus de ensino. Como já afirmou Pondé, em mais de uma ocasião, oferecer respostas simples para problemas complexos é uma característica fundamental de todo populismo.

Referências

ALMEIDA PINTO, G.; BUFFA, E. **Arquitetura e Educação: câmpus universitários brasileiros**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ATCON, R. P. **Manual sobre o planejamento integral de campus universitário**. Florianópolis: CRUB, 1970.

BUFFA, E.; ALMEIDA PINTO, G. O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 809-831, dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 1960.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251, de 1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 1-11, p. 59-65, 1962.

_____. Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 maio 1968a.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968b.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

PEREIRA, F. T. B. **Exporting progress: os norte-americanos e o planejamento do campus no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2017.

RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política**. Uberlândia: UFU, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Nascimento do Departamento de Educação da UFSCar: dados contextuais, projeto e primeiros passos

Valdemar Sguissardi*

Introdução

As instituições universitárias e suas unidades e subunidades, assim como o ser humano, nascem, desenvolvem-se, amadurecem, definham e morrem. Com algumas diferenças, às vezes substanciais. Os humanos têm uma longevidade média determinável ao longo da história, bem como uma idade limite condicionada por múltiplos fatores, desde econômicos e climático-ambientais até religiosos. As instituições, como os humanos, podem ter vida curta, mas, diferentemente destes, podem ter vida longa, de séculos e, eventualmente, milênios. A universidade, no ocidente, aproxima-se de seu primeiro milênio. Suas unidades – faculdades, institutos, centros – e subunidades – departamentos, coordenações, núcleos, grupos de pesquisa – fazem parte da constituição da universidade, surgindo em diferentes momentos de sua trajetória e organizando-se também de diferentes maneiras, de acordo com circunstâncias e fatores específicos.

É do nascimento de uma dessas subunidades – o DEd, do Centro de Educação e Ciências Humanas (Cech) da UFSCar – que aqui se tratará. Como não existe efeito sem causa e nada nasce do nada, pretende-se, nas páginas a seguir, responder a algumas questões que, se respondidas com pertinência, deverão

* Professor titular aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi o primeiro chefe do Departamento de Educação (DEd) da UFSCar – 1986-1992. E-mail: vsguissardi@gmail.com.

poder contribuir para explicitar quando, como e por que nasce esse departamento, e quais foram seus primeiros passos na vida do Cech e da UFSCar.

Quais perguntas são essenciais para esse desiderato? Antes de tudo, é importante perguntar: como se constituiu a UFSCar? Seu nascimento seguiu o “modelo” das universidades já existentes, isto é, o da aglutinação de unidades pré-existentes (faculdades, institutos etc.)? Em que circunstâncias econômico-políticas foi constituída numa cidade que, à época de sua criação, não chegava a ser nem de porte médio, em meio a dezenas que a ultrapassavam em relevância econômica e populacional? Como se desenvolveu durante a ditadura civil-militar e como se relacionou com esta durante seus primeiros anos? Como se deu, em seu interior, o movimento pró-autonomia institucional e de fortalecimento de sua democratização interna, assim como de seus diversos segmentos – docentes, discentes e de funcionários técnicos administrativos – que constituíam sua denominada *comunidade acadêmica* durante e ao final do período ditatorial? Como se organizava estrutural e academicamente a universidade e o Cech quando da criação do DEd? Em que contexto da história do Cech surge a proposta de criação do DEd? Quando e como foi encaminhada e aprovada a proposta de sua criação? Como se implantou e deu seus primeiros passos? Houve esforço coordenado de planejamento de suas atividades para prazos determinados? Quais foram as perspectivas de desenvolvimento dessa subunidade no interior do Cech e da própria UFSCar?

Para responder a essas e a outras questões supervenientes ao longo da elaboração do texto, lançar-se-á mão de estudos e documentos. Aqueles serão representados em especial pelo livro *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar* (SGUISSARDI, 1993) e estes, por Atas de Assembleias do DEd, pela *Proposta de Criação do Departamento de Educação do Cech/UFSCar*, pelas convocatórias e ordens do dia de reuniões do Conselho Interdepartamental (CID) do Cech, bem como por portarias e resoluções da reitoria da UFSCar e do CID-Cech concernentes.

Enfim, a intenção das páginas que seguem, quando se comemoram 30 anos de existência do DEd, é registrar e enfatizar aspectos relevantes para aquilo que se poderá chamar de história desse fato social que foi o nascimento do DEd no Cech-UFSCar.

1. Ainda à sombra da ditadura civil-militar

Enquanto na sociedade civil as lutas organizadas adquiriam força no final da década de 1970 e se obtinham algumas conquistas importantes tanto no

campo sindical, a partir de algumas greves memoráveis, como no da política, com a anistia de envolvidos em atos ditos ilegais de ambos os lados, no interior das universidades, como é o caso da UFSCar, foram sendo criadas e constituídas entidades como o Diretório Central de Estudantes (DCE-Livre, desde 1970) e as Associações de Servidores (ASUFSCar, 1977) e de Docentes (ADUFSCar, 1978). O processo de criação de associações de docentes, por exemplo, em grande número de universidades federais, estaduais e privadas, ao final da década de 1970, levou à criação da Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (Andes), no início dos anos 1980 (hoje, Andes-SN ou Sindicato Nacional).

No caso da estrutura institucional da UFSCar, o Conselho Universitário (CU) apenas foi constituído em 1978, cerca de uma década após a instalação da universidade como fundação e do seu Conselho Diretor ou Conselho de Curadores da FUFSCar (CC-FUFSCar), quando, para a indicação de uma lista tríplice para o cargo de reitor, necessitou-se constituir o Colégio Eleitoral composto do CC-FUFSCar, do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e do próprio CU-UFSCar. Até então, o CC-FUFSCar exercia as funções de Comissão Instaladora, de Conselho Universitário e de Colégio Eleitoral, promovendo, inclusive, as indicações de reitor para nomeação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A criação do Conselho Universitário veio diminuir o poder de interferência e decisão do CC-FUFSCar no âmbito acadêmico, mas com grande resistência deste quando se tratasse de indicação dos seus dirigentes, especialmente de seu reitor, como se verá adiante.

Diferentemente da totalidade das universidades federais preexistentes, com exceção da Universidade de Brasília (UnB), a UFSCar foi instalada sem aglutinação de qualquer unidade preexistente em 1968, embora a lei que a criara – Lei n. 3.835, de 13 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960) – estabelecesse sua constituição a partir de cinco unidades preexistentes: Escola Paulista de Medicina (hoje, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp), Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (Estadual), Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba (Estadual) e Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André. As reações contrárias a essa incorporação das comunidades acadêmicas dessas instituições determinaram que a instalação da então denominada *Universidade Federal de São Paulo (UFSP)* fosse postergada e somente ocorresse oito anos depois, então sob o regime fundacional e sem

incorporação de qualquer instituição pré-existente, mediante o Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968 (BRASIL, 1968a).

A UFSCar, também de modo diverso do que ocorria com suas antecessoras, que, em geral, dedicavam-se principalmente ao ensino, foi criada já dentro do espírito da Reforma Universitária de 1968 – Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968b) –, que considerava indissociáveis na universidade o ensino e a pesquisa.

Seus objetivos visavam menos abrangência, a universalidade de campo do conhecimento, e mais a busca de espaços de especialização específicos. Evitava colisões com as áreas de especialização da Escola de Engenharia da USP de São Carlos, de onde saíram seus maiores mentores intelectuais, à testa do Conselho de Curadores e de seus primeiros departamentos e cursos. A “vocação” da UFSCar foi aos poucos se definindo por algumas áreas especializadas. Distinguiu-se desde cedo mais pela dedicação à pesquisa, pela permanente preocupação com o incentivo ao regime de dedicação exclusiva e à alta qualificação de seu corpo docente (SGUISSARDI, 1993, p. 73).

Nos oito anos que mediaram as datas da aprovação por lei da UFSP, com sede em São Carlos, e o decreto que determinou sua implantação como fundação e com nova denominação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –, houve várias tentativas de reformar os termos dos artigos da Lei n. 3.835/1960¹ que se referiam à criação da UFSP, visando conciliar divergências, assim como abandonar a ideia de incorporação de instituições estaduais ou municipais e, eventualmente, tomar como unidade inicial a Escola Paulista de Medicina (federal). Discutiu-se a possibilidade de se constituir uma universidade multicampi. Mas, ao final, prevaleceu a ideia de uma universidade que, nos moldes da UnB, fosse localizada em uma única cidade e em um único campus. Se possível, com a estrutura da própria UnB, com Institutos Centrais de Ciências e algumas faculdades e/ou institutos.

A força econômico-política de um dos líderes civis da ditadura, presidente nacional da União Democrática Nacional (UDN) e, depois, da Aliança Renovadora Nacional (Arena), Deputado Ernesto Pereira Lopes, bem como de seus aliados, fez prevalecer a ideia inicial de implantar a UFSCar em São Carlos. Para tanto, contou com a desapropriação pela prefeitura municipal

1 A Lei n. 3.835/1960 federalizava a Universidade da Paraíba. A seus 10 artigos foram acrescentados, por emenda do deputado Lauro Monteiro da Cruz (UDN), os artigos 11, 12 e 13, que estabeleciam a criação da Universidade Federal de São Paulo, com sede em São Carlos - SP.

de uma fazenda nos arredores da cidade para ali se instalar o *campus* que, inicialmente, utilizou-se, inclusive, das instalações dessa propriedade que serviam à criação de gado, galinhas, coelhos etc.

O significado político-econômico da criação de uma universidade federal para a cidade e, especialmente, para seu principal promotor (industrial e político Ernesto Pereira Lopes), que, com recursos do fundo público, garantia o emprego, sem concurso, de centenas de potenciais eleitores, e sobre a qual poderia exercer poder, como de fato exerceu, como líder do governo ditatorial no Congresso Nacional e, após o fim de sua carreira política, como membro do CC-FUFSCar por 18 anos, foi de enorme importância (SGUISSARDI, 1993, p. 25).

1.1 A luta pela democratização interna da UFSCar

Como demonstrado em artigo de 1985 – *A crise de poder na UFSCar: descaminhos de um modelo?* (SGUISSARDI, 1985) – e, posteriormente, no já referido livro (SGUISSARDI, 1993), o regime fundacional, adotado em substituição ao regime de autarquia para as universidades federais desde a criação da UnB, em 15 de dezembro de 1961, visava, inicialmente, flexibilizar a administração e permitir maior autonomia da universidade em relação ao poder do Estado. Entretanto, com o advento da ditadura e seu arsenal de leis e decretos, inclusive na área administrativa das empresas ou instituições estatais, as fundações deixaram de usufruir dessas supostas vantagens em relação às autarquias e, ao contrário, tornaram-se tão ou mais submissas ao poder do Estado do que aquelas.

A nomeação do terceiro reitor da UFSCar, na pessoa de William Saad Hossne, professor da Faculdade de Medicina de Botucatu e ex-diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em 1978, a instalação do Conselho Universitário, a participação das entidades de estudantes, docentes e funcionários nas lutas pela democratização da sociedade civil e os avanços na luta geral contra a ditadura, entre outros fatores, levaram a denominada *comunidade universitária* da UFSCar a reivindicar junto ao Estado a democratização da gestão da UFSCar.

Entre outras ações, decidiu-se promover, já em 1980, uma eleição direta, com voto paritário entre os três segmentos do *campus* – docentes, alunos e servidores – para a vice-reitoria, cujo resultado, apesar de aprovado pelo Conselho Universitário, não foi acatado, permanecendo vacante o cargo de vice-reitor até 1983. Aproximando-se o final do mandato do reitor Saad Hossne, com anuência do Conselho Universitário, as entidades do *campus*

reprisesaram o procedimento de 1980 e, no ano de 1982, encaminharam o processo de eleição do novo reitor. O reitor Saad Hossne aceitou o convite dos organizadores do processo para se candidatar, assim como os professores Rogério César de Cerqueira Leite e Maurício Prates, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tendo em vista a bem-avaliada administração de Saad Hossne no quadriênio 1979-1982, seu nome recebeu 71% dos votos paritários da comunidade acadêmica da UFSCar.

Esse fato constituiu-se, entre outros, no principal fator de conflito entre os Conselhos de Curadores da FUFSCar e Universitário da UFSCar. Houve recusa daquele em aceitar a recondução do então reitor ao cargo; recusa endossada pela então ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, que, em meio às negociações, propôs a constituição pelos Conselhos Universitário e de Curadores de uma lista sêxtupla. Enquanto perdurava o impasse e encerrado o mandato de Saad Hossne, por sugestão do CC-FUFSCar e à revelia do Conselho Universitário, a ministra nomeou o quarto colocado da eleição de 1980, professor Lacava, para vice-reitor e reitor interino, fato que fez a comunidade universitária recebê-lo como interventor.

Após muita relutância, as entidades representativas do *campus* acata-ram a proposta ministerial e, em consulta paritária, concorrendo nove candidatos, encaminharam aos órgãos colegiados superiores uma lista sêxtupla encabeçada pelo jurista Dalmo de Abreu Dallari e outros cinco professores, de diversas universidades, todos conhecidos por se oporem ao regime ditatorial. Essa lista teve o mesmo destino da eleição do professor Hossne para um segundo mandato. Alegava a ministra que a lista era composta de “nomes desconhecidos” e que nela não constava nenhum professor da UFSCar. Propunha que os colegiados superiores da universidade e da fundação encaminhassem nova lista sêxtupla, desta vez, com nomes da própria UFSCar.

Tanto o Conselho Universitário como as entidades organizadas do *campus* recusaram-se a constituí-la, elevando ao mais alto grau o conflito entre a universidade e o CC-FUFSCar. Este em conluio permanente com o MEC, nas pessoas da ministra e titular da Secretaria do Ensino Superior, que manteve durante meses sem resposta os quase diários ofícios, telex e outros encaminhamentos do Conselho Universitário, que solicitavam providências ministeriais para o impasse.

1.2 A intervenção do Conselho Federal de Educação na UFSCar

A reação ministerial não se fez esperar: articulando com os membros do CC-FUFSCar, que continuavam a interferir na política institucional, como se

ainda fossem “Comissão Instaladora”, o MEC, após ouvir o Conselho Federal de Educação (CFE), e com base, especialmente, em informes daquele Conselho, nomeou como reitor – “interventor” – da UFSCar o então vice-reitor da Universidade de São Paulo (USP) Antônio Guimarães Ferri. Era dia 11 de agosto de 1983. Cerca de seis meses durara o impasse desde a não nomeação do professor Hossne para novo mandato e a nomeação do professor Lacava como reitor interino.

O interventor tomou posse e foi aceito apenas formalmente pelos colegiados superiores da UFSCar, mas teve profunda rejeição das entidades representativas da comunidade universitária. Durante o período de sua gestão à testa da UFSCar, teve que enfrentar a oposição da quase totalidade dos membros do Conselho Universitário, que, em sua maioria, eram membros eleitos pelos pares direta ou indiretamente (como diretores e chefes de departamentos). Durante esse período de intervenção, o CFE instituiu uma Comissão de Inquérito visando identificar as razões dos conflitos entre os dois órgãos superiores da fundação e da universidade – CC-FUFSCar e CU-UFSCar. A conclusão do relatório dessa Comissão de Inquérito revelava o que há muito vinha sendo denunciado: o CC-FUFSCar tentava exercer funções que, desde 1978, deveriam caber ao Conselho Universitário da UFSCar. Somente alguns anos após essa Comissão de Inquérito ter concluído seus trabalhos o CC-FUFSCar aceitou modificar seus estatutos e assumir suas funções, comuns aos Conselhos Diretores de Fundações Universitárias, isto é, funções de órgão fiscal, deixando ao Conselho Universitário a responsabilidade pela política institucional em toda a sua extensão.

Após cerca de um ano de “intervenção”, o interventor, alegando problemas de saúde, pediu demissão do cargo, e, em negociação com o MEC, o Conselho Universitário, os demais órgãos da universidade e as entidades do *campus* acataram a proposta de elaborar nova lista sêxtupla, conforme determinava a lei vigente.

Desta vez, o próprio Conselho coordenaria a consulta, isto é, a eleição da lista sêxtupla, através de comissão composta por membros do colegiado, por representantes de unidades e setores acadêmicos e das entidades associativas do *campus* (SGUISSARDI, 1993, p. 237).

Como na eleição, pela comunidade, da lista sêxtupla recusada e à testa da qual estava o professor Dalmo de Abreu Dallari, desta vez, concorreram nove candidatos. A lista sêxtupla, votada e aprovada pelo Colégio Eleitoral

Especial – CC-FUFSCar e Colegiados Superiores da UFSCar –, e encaminhada ao MEC, ficou assim constituída, por ordem de votos paritários: Munir Rachid, Carlos Franchi, Valdemar Sguissardi, Frederico Simões Barbosa, Henrique Krieger e Waldemar Saffioti.

No dia 25 de setembro de 1984, a UFSCar podia comemorar a nomeação do professor Munir Rachid (1º da lista) como novo reitor, e também o fim próximo da “intervenção” do professor Ferri. Nesta oportunidade, o Comunicado n. 27/84, da ADUFSCar, convidando os associados para a comemoração, lamentava: “Parece mentira. O que deveria ser normal e corriqueiro em um país e numa universidade, onde reinasse a democracia, nos surpreende e exige que comemoremos intensamente” (SGUISSARDI, 1993, p. 238).

Por ato (Portaria Ministerial n. 729, de 17 de agosto de 1985²) do novo titular da Secretaria de Educação Superior (Sesu-MEC), professor Gamaliel Herval, ex-reitor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em agosto de 1985, já no governo Sarney, pela primeira vez em 16 anos, isto é, desde a instalação da universidade e do CC-FUFSCar, o reitor era nomeado membro desse conselho.

Posteriormente, já no início do mandato do reitor Sebastião Elias Kuri, o reitor, além de membro do CC-FUFSCar, passou a assumir sua presidência e, em 4 de julho de 1991, com a aprovação do novo Estatuto da FUFSCar, encerrava-se esse longo conflito de poderes e competências entre seu Conselho de Curadores e o Conselho Universitário. Assim eram definidas as novas funções do Conselho de Curadores da Fundação:

A Fundação terá um Conselho de Curadores, órgão de natureza estritamente fiscal, ao qual compete: a) emitir parecer e encaminhar a Tomada de Contas elaborada anualmente pela Universidade aos órgãos competentes; b) tomar conhecimento do relatório anual de atividades da UFSCar; c) elaborar seu regimento interno (SGUISSARDI, 1993, p. 243).

Desde a eleição do reitor Munir Rachid, diretores de unidades, chefes de departamentos e outros órgãos da UFSCar passaram a ser eleitos diretamente por seus pares e nomeados por portarias do gabinete do reitor.

2 Este e outros documentos de circulação restrita aqui mencionados não estão disponíveis para consulta, portanto não constam na seção de referências.

Os anos 1986 e 1987, durante a gestão do reitor Munir Rachid, foram marcados também pela *Estatuante universitária da UFSCar*, organizada com endosso do Conselho Universitário. Vinte representantes de cada um dos três segmentos da comunidade universitária reuniram-se no espaço desse conselho para discutir mudanças do Estatuto da Universidade que tinha sido aprovado ainda em 1977. As propostas visavam especialmente a uma representação mais equitativa dos três segmentos no Conselho Universitário e a uma reestruturação dos órgãos da reitoria da UFSCar.

Os debates foram muito produtivos. Embora não se tenha aprovado em definitivo um novo estatuto, as discussões avançaram bastante e contribuíram para um conjunto de mudanças que se efetivariam ao longo dos anos seguintes, entre elas as concernentes à composição do Conselho Universitário e à constituição do conjunto de pró-reitorias. Contribuíram, inclusive, para que, a partir de 1988, as “listas sêxtuplas” para a reitoria fossem organizadas no formato de “equipes” ou “chapas”, compostas de candidatos a reitor, vice-reitor e para todas as pró-reitorias.

1.3 O crescimento da universidade e a necessidade de reorganização departamental do Cech

Nesse período conturbado da vida da UFSCar, que vai de 1978 a 1988, em que se sobressaem em grau de conflitos os anos 1982 a 1985, embora houvesse pouco incentivo federal à expansão das universidades desse setor, a UFSCar ampliou sua oferta de cursos de graduação e principalmente de pós-graduação.

Na pós-graduação, face à continuidade da política de incentivo à qualificação, que elevou no período o número de mestres e doutores a quase 90% do quadro docente (quase 50% com doutorado), pôde a UFSCar passar de 3 cursos de mestrado e doutorado, em 1978, a 14 (11 de mestrado e 3 de doutorado), em 1988 (SGUISSARDI, 1993, p. 245).

A produção intelectual do corpo docente teve, nesse período, um crescimento 10 vezes superior ao aumento do quadro docente: 75% contra 7% ou 771 publicações em 1978 e 1.352 em 1988, e 463 professores em 1978 e 496 em 1988. O regime de dedicação exclusiva, um dos princípios defendidos desde os primórdios da universidade por eminentes professores, como Sérgio Mascarenhas, Edson Rodrigues e Warwick Kerr, alcançava 95% do corpo docente em 1988.

Desde seus inícios até essa data, a UFSCar foi composta de três Centros, o de Ciência e Tecnologia (CCT), o de Ciências Biológicas (CCB) e o de Educação e Ciências Humanas (Cech), cada um com seus respectivos departamentos. O Cech, em meados dos anos 1970 e 1980 e até o ano 1986, era formado por dois grandes departamentos: o Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE) e o Departamento de Tecnologia Educacional (DTE).

Como se verá adiante, quando do exame da *Proposta de Criação do Departamento de Educação do Cech/UFSCar*, em meados da década de 1980, enquanto se lutava renhidamente pela democratização interna da UFSCar, eram frequentes as análises e discussões nas reuniões desses departamentos e do Conselho Interdepartamental do centro que tinham por objeto a necessidade de reorganização departamental dessa unidade. Além do grande número de docentes, vinculados a um conjunto amplo e variado de campos de conhecimento em cada um desses dois departamentos, multiplicavam-se os compromissos docentes com todos os cursos de licenciatura e, desde 1976, com dois cursos de mestrado – um do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e outro do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PMEE).

2. Como surge e principais eixos da proposta de criação do DEd

Pode-se ter uma amostra do processo de reorganização departamental do Cech examinando-se as pautas das reuniões do CID-Cech durante o ano de 1986. Nas reuniões de 20 de fevereiro, 12 de março e 21 de março de 1986, estiveram pautadas a apresentação e a avaliação do Plano de Viabilidade do Departamento de Psicologia. Na de 3 de abril de 1986, constaram da ordem do dia os itens *Plano de Expansão e Consolidação das Atividades Acadêmicas do Cech* e *Proposta de Criação e estudo de viabilidade do Departamento de Metodologia do Ensino*. Esses dois itens voltam a constar da reunião do dia 11 de abril de 1986, ao lado da *Proposta de Criação do Departamento de Filosofia e Metodologia da Ciência*.

Na reunião do dia 25 de abril de 1986, constou da ordem do dia a *Proposta de Criação do Departamento de Ciências Sociais*. Na reunião do dia 9 de maio de 1986, voltaram à ordem do dia as propostas de criação do Departamento de Ciências Sociais e do Departamento de Filosofia e Metodologia da Ciência. Na reunião do dia 16 de maio de 1986, constaram itens como *Redepartamentalização do Cech*, *Plano de viabilidade do Departamento de*

Metodologia do Ensino e contratação do professor Bruno Pucci para a área de Filosofia.

Foi na reunião do CID-Cech de 23 de maio de 1986 que constou pela primeira vez na ordem do dia, como item 2.1, a Proposta de Criação do Departamento de Educação, conforme Ofício DE de 14 de maio de 1986. Como item 2.2, constou a Redepartmentalização do Cech. Esses mesmos itens de pauta voltariam a constar da ordem do dia da reunião de 5 de junho de 1986.

No dia 6 de agosto de 1986, realizou-se a 1ª Assembleia de docentes do DEd. Estiveram presentes Ester Buffa, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Benjamim Mattiazzi, Maria A. Segatto Muranaka, Maria Yvoneti da Cruz, Valdemar Sguissardi, Francisco de Paula Nunes, Bruno Pucci, Betty A. de Oliveira, Francisco de Assis Trindade e Maria Justina da Costa Mattos. Os ausentes foram Maria Imaculada de Oliveira, Evaldo A. Montiani Ferreira, Leila R. de Paula Nunes e Paolo Nosella. Como itens de pauta, constaram Elaboração de Plano Diretor do DEd, indicação de nomes para a chefia e vice-chefia do DEd e “recursos orçamentários”. Secretariou a assembleia a professora Elisabete Monteiro de A. Pereira. Não consta na ata o nome de quem a presidiu.

A assembleia iniciou-se com a apresentação da Resolução Cech n. 011/1986, pela qual se autorizava a instalação e o funcionamento do DEd. Nela, nomeou-se uma comissão composta dos professores Evaldo A. M. Ferreira, Benjamim Mattiazzi e Bruno Pucci para coordenar a elaboração do Plano Diretor do DEd. Cada área do DEd deveria apresentar propostas de atividades de pesquisa e extensão para compor esse Plano Diretor. A indicação de nomes para a chefia e vice-chefia do DEd foi adiada para a reunião seguinte. Consta da ata que, em meio às discussões desse item, teriam sido feitas duas indicações de nomes, mas estes não foram registrados. Discutiu-se sobre a função gratificada da chefia e propôs-se que chefe e vice-chefe fossem cada qual originário de um dos dois departamentos que existiam anteriormente: DFCFE e DTE.

A 2ª Assembleia de docentes do DEd realizou-se no dia 29 de agosto de 1986, desta vez sob a presidência, segundo a ata, de Valdemar Sguissardi, tendo como secretária Maria Yvoneti da Cruz e contando com a presença dos docentes Ester Buffa, Betty A. de Oliveira, Evaldo A. M. Ferreira, Maria Ap. Segatto Muranaka, Bruno Pucci, Maria Yvoneti da Cruz, Benjamim Mattiazzi, Maria Imaculada de Oliveira, Leila R. de Paula Nunes e Francisco de Paula Nunes Sobrinho. Os principais itens de pauta foram o Plano Diretor do DEd

e a indicação de nome para a Chefia. Quanto ao Plano Diretor, soube-se do prazo estabelecido pelo CID-Cech para sua apresentação àquele colegiado: 30 de setembro de 1986. Voltou-se a insistir que cada área e subárea do DEd encaminhasse à comissão coordenadora do plano sua programação de atividades de ensino e pesquisa. Para a chefia do DEd, foi indicado o nome de Valdemar Sguissardi, que aceitou em caráter provisório pelo prazo de um mês. Informava ao plenário que sua permanência para além deste prazo iria depender do volume de trabalho que significaria sua participação na Estatuinte Universitária, na qual era delegado do segmento docente. Para a vice-chefia, foi indicada Maria Ivoneti da Cruz.

A 3ª Assembleia do DEd realizou-se em 15 de setembro de 1986, sob a presidência de Valdemar Sguissardi, tendo como secretária a funcionária Odila Zambon Gallo e estando presentes os professores Maria Yvoneti da Cruz, Ester Buffa, Benjamim Mattiazzi, Bruno Pucci, Francisco de Paula Nunes, Evaldo A. M. Ferreira, Betty A. de Oliveira, Francisco de Assis Trindade, Leila Regina de P. Nunes e Paolo Nosella. Como único item de pauta, foi registrado o Plano Diretor do DEd. Pela comissão coordenadora, Evaldo Ferreira apresentou o esboço do Plano: Nível Deliberativo: Assembleia Departamental e Câmara Departamental; Nível Executivo: Chefia, Secretaria e Áreas (Fundamentos da Educação, Ensino, Orientação Educacional e Administração Escolar). Núcleos de Apoio: Programa de Educação de Adultos (PEA); Serviço de Documentação Educacional (SDE); Laboratório de Legislação de Ensino (LLE); Serviço de Orientação Educacional (SOE); Serviço de Educação Especial (SEE) e Programação.

Registre-se que, nessa assembleia, apresentou-se e discutiu-se, pela primeira vez, a ideia de a área de Fundamentos da Educação vir a oferecer, no PPGE, que oferecia o mestrado desde 1976, o curso de doutorado. Essa área apresentou, então, a sua proposta de atividades de pesquisa, que se centrariam na temática *Educação Brasileira Contemporânea*. As propostas de atividades das demais áreas, núcleos e serviços deveriam ser entregues diretamente à comissão coordenadora do Plano Diretor.

A aprovação do Plano Diretor do DEd ocorreu ao final de mais três assembleias, dos dias 24 de setembro, 10 de outubro e 24 de outubro de 1986. Desse Plano Diretor, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão das diferentes áreas, núcleos e serviços que compõem o DEd, constaram os planos de afastamento, contratações e recursos financeiros previstos para um período de quatro anos.

2.1 Construção e eixos centrais de uma proposta de departamento

Em meio ao processo de reorganização departamental do Cech, a proposta de criação do DEd foi a última a ser encaminhada ao CID-Cech, a julgar-se pelas ordens do dia das reuniões desse colegiado no ano de 1986. Mas isso não significa que tenha sido o último a reunir seus futuros membros para pensar e articular essa proposta. A sala de estudos dos professores Evaldo Montiani Ferreira, Maria Aparecida Segatto Muranaka e Maria Yvoneti da Cruz foi, durante vários meses, o local de troca de ideias, discussões e esforço de planejamento de uma unidade departamental que correspondesse aos desejos e às expectativas de uma quinzena de professores pertencentes então aos dois departamentos em atividade: DFCFE e DTE.

A esses três professores se juntavam todos os interessados, cabendo especialmente ao professor Evaldo a relatoria dessas reuniões informais. A *Proposta de Criação e Implantação do Departamento de Educação (DEd)* foi encaminhada para apreciação do CID-Cech no dia 8 de julho de 1986, assinada por Elisabete M. A. Pereira, Evaldo A. M. Ferreira, Maria A. Segatto Muranaka, Maria Yvoneti da Cruz, Ester Buffa, Benjamim Mattiazzi, Maria Imaculada de Oliveira, Valdemar Sguissardi, Paolo Nosella, Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Leila R. Paula Nunes, Bruno Pucci, Betty A. Oliveira, Francisco de Assis Trindade e Maria Justina da Costa Mattos.

Essa proposta foi estruturada da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Princípios e diretrizes do Departamento de Educação; 3. Objetivos; 4. Atividades; 5. Núcleos de apoio; 6. Recursos humanos; 7. Recursos físicos e materiais; 8. Abrangência didático/científica; 9. Estrutura e funcionamento do Departamento de Educação.

2.1.1 Introdução

Na introdução, constam as justificativas da proposta, a saber:

1.1 – A desatualização dos Estatutos e demais normas legais que regem a vida da UFSCar e a inadequação de suas estruturas administrativas e didático-científicas, como suporte das atividades-fins da instituição [...] (PROPOSTA..., 1986, p. 1).

A realização da “Estatuinte”, coordenada pelo Conselho Universitário, era apresentada como prova do que se afirmava acima.

1.2 – Exemplo mais específico e apropriado do que acima se disse é a estrutura do Centro de Educação e Ciências Humanas, constituída há 15 anos e que permanece praticamente imutável, em suas linhas gerais, até hoje. Seus dois departamentos, criados como unidades-embriões de novas unidades administrativo-acadêmicas e de ensino de graduação e pós-graduação, mantêm-se estratificados, profundamente ineficazes enquanto instâncias-integradoras e coordenadoras da atuação acadêmico-profissional de seus 70 docentes e funcionários de apoio.

1.3 – A inadequação das atuais unidades departamentais do CECH tem permitido uma esdrúxula repartição dos seus recursos humanos, sem dúvida prejudicial ao bom desempenho de suas atividades, onde cabe destacar, por oportuno, a já exaustivamente conhecida e reafirmada dispersão dos docentes do CECH que se especializam e atuam nas diferentes áreas de educação (PROPOSTA..., 1986, p. 1).

Essa concepção do Cech, composto de duas grandes unidades departamentais pluridisciplinares, ao ver dos proponentes, teria contribuído para a “falta de identidade e integração de quase todos os profissionais” desse centro, em especial dos “educadores”. Isso explicaria a ausência, nos anos recentes, de novos cursos, programas, as “crises vividas – superadas algumas, cronificadas outras – pelos cursos e programas existentes”. Os problemas do curso de Pedagogia seriam a consequência mais gritante, “incompreensível e sobretudo indefensável”, do que se afirmou acima.

1.4 – A dispersão dos educadores, além naturalmente de outros fatores, e a falta de espaços de aprofundamento coletivo das questões que empolgam o debate educacional no país, nos anos recentes, têm sido responsáveis, a nosso ver, pelo fracionamento e individualização das pesquisas e produção científica no setor (PROPOSTA..., 1986, p. 1-2).

Enfatiza-se que, apesar de os educadores viverem nos mesmos espaços e dispor dos mesmos recursos materiais e humanos, [...] um fato é inegável: inexistem planos comuns de desenvolvimento de ensino e pesquisa e a curto, médio e longo prazo; a produção científica dos educadores é pouco conhecida, pouco divulgada, menos ainda debatida, especialmente em seu presumível interesse social; há muitos anos pouco ou nada se faz no sentido da promoção de Encontros, Simpósios, Congressos, etc. no setor de educação na UFSCar, assim como raramente os educadores do CECH têm participado de modo coordenado no debate educacional em eventos científicos promovidos a nível nacional fora da Instituição (PROPOSTA..., 1986, p. 2).

Isso se aplicaria, segundo o documento, “com raríssimas exceções” à “atuação dos educadores do CECH no campo dos serviços de extensão à comunidade local e regional” (PROPOSTA..., 1986, p. 2).

2.1.2 Princípios e diretrizes do DEd

Afirma-se, preliminarmente, que

Todo o esforço de renovação acadêmico-administrativa deve caminhar – acredita-se – em direção à superação dos principais problemas da Universidade: *a fragmentação do saber, a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre o científico-acadêmico e a sociedade* (PROPOSTA..., 1986, p. 2, grifo nosso).

Em seguida, afirma-se que a unidade do saber humano somente será garantida pela “integração dos estudos básicos ou fundamentais com as preocupações de ordem operacional ou de aplicação prática”. A ausência dessa integração conduziria à mistificação de aspectos da realidade, “tornando-os enganosamente esferas autônomas da atividade humana”. Essa mistificação se refletiria nos cursos que formariam profissionais que não saberiam relacionar a teoria com a prática. Haveria prejuízos científicos e sociais decorrentes “da dicotomia entre pesquisas de base e suas implicações práticas”.

Destaca-se a necessidade de combater a naturalização do saber e de fundá-lo e enraizá-lo “na história concreta da produção dos homens e que, portanto, a unidade desses diferentes aspectos pode ser recuperada quando se os relaciona à mesma história que os produziu”. Havia então, segundo esse documento, um

esforço para superar, de um lado, [a formação do] profissional caracterizado como sendo um cientista social especialista nas teorias pedagógicas e, de outro lado, o profissional técnico em educação, especialista na análise e aplicação das diferentes metodologias de ensino. Como fruto dessa reflexão conjunta, pensa-se hoje no profissional como educador, isto é, como aquele profissional que analisa e aplica métodos pedagógicos, compreendendo-os historicamente, e que, ao mesmo tempo, consegue analisar a educação no Brasil neste final de século XX, sabendo identificar as forças sociais às quais ele está vinculado como profissional (PROPOSTA..., 1986, p. 3, grifo do original).

A conclusão do documento sobre esse aspecto seria a de que,

Obviamente, esse perfil de educador reage à fragmentação da ciência pedagógica, não aceita a dicotomia entre a teoria e a prática e denuncia o distanciamento entre a academia e a comunidade (PROPOSTA..., 1986, p. 3).

Como decorrência desses princípios, os proponentes do DEd irão se ater às relações entre o trabalho científico e as estruturas acadêmico-administrativas, para afirmar que estas têm influência sobre a lógica e o desenvolvimento daquele:

sabe-se que nenhuma estrutura administrativa é indiferente à direção que se quer imprimir ao ensino, à pesquisa e ao trabalho de extensão, pois os meios estão intimamente imbricados com os fins. Basta pensar, por exemplo, no planejamento das atividades, na criação de uma séria biblioteca, na organização de debates que abranjam aspectos de fundamentação e de aplicação prática, na distribuição do espaço físico e dos recursos materiais, na organização da pesquisa e da extensão, na participação em eventos científicos e sobretudo nos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação [em Educação] (PROPOSTA..., 1986, p. 3).

Por todas essas razões e justificativas e por todos esses princípios, consideram os signatários que seja urgentemente “discutida, aprovada e implantada uma unidade departamental que reúna e congregue, na medida do possível, os educadores (os especialistas em educação) que atuam no CECH.”. A implantação desse departamento será vista como uma das “condições básicas para que a atuação desses profissionais possa corresponder às importantes e intransferíveis tarefas que são de sua responsabilidade numa Universidade pública como a UFSCar” (PROPOSTA..., 1986, p. 4).

2.1.3 Objetivos do DEd

Os objetivos gerais e específicos da nova unidade departamental foram apresentados de forma bastante sucinta, conforme segue:

O Departamento de Educação tem como objetivo mais geral contribuir para o aprofundamento teórico-prático da educação e mais específico atuar na formação do educador/pesquisador como participante da realidade social, política e econômica brasileira.

No sentido de integralizar esses objetivos deverá o Departamento:

1. oferecer subsídios para a formação do Educador-Pesquisador através das análises resultantes de pesquisas realizadas e das disciplinas ministradas nos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como por meio de cursos e atividades de extensão;

2. delimitar e analisar aspectos teóricos fundamentais que estão subjacentes à Educação de modo geral e a problemas específicos da Prática Educativa, bem como de suas implicações de modo a contribuir para a superação dos impasses que inviabilizam a socialização do saber elaborado;
3. elaborar, realizar e avaliar projetos de pesquisa e experiências de ensino necessárias a essas pesquisas visando oferecer subsídios para os estudos em andamento não só entre as áreas que compõem o Departamento de Educação, como também entre os demais Departamentos do CECH;
4. criar as condições necessárias que viabilizem um fluxo contínuo de publicações e divulgação dos relatórios de pesquisa, artigos, experiências, que retratem, enfim, o conjunto da produção das áreas do Departamento (PROPOSTA..., 1986, p. 5).

2.1.4 Atividades

Respeitando os princípios e buscando atingir os objetivos mencionados, foram previstos diversos tipos de atividade, todas estas relacionadas às três principais esferas de atuação do trabalho acadêmico-universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Atividades de ensino: os professores do DEd responderiam por disciplinas de graduação e pós-graduação – aquelas vinculadas, especialmente, ao curso de Pedagogia e aos cursos de licenciatura, estas, aos cursos de pós-graduação (no caso, ao PPG e ao PMEE).

Atividades de pesquisa: a pesquisa a ser realizada pelos professores do DEd, aglutinados em suas diferentes áreas de especialização, visaria tornar prática corrente os princípios acima enunciados. A explicitação de linhas e projetos e a forma de realizá-los seriam definidas no Plano Diretor do Departamento. Os professores-pesquisadores do DEd dedicar-se-iam igualmente à orientação de dissertações e teses de pós-graduação e de trabalhos de pesquisa de alunos de graduação.

Atividades de extensão: a atuação do DEd nas relações da universidade com a sociedade dar-se-ia via cursos e serviços ligados a questões educacionais, bem como a partir do debate sobre questões educacionais, tanto em eventos nacionais e internacionais quanto em encontros, colóquios, fóruns, conferências, simpósios e congressos, consultorias e assessorias etc.

2.1.5 Núcleos de apoio

Além dos dois núcleos já existentes – Serviço de Documentação em Educação (SDE) e Programa de Educação de Adultos (PEA) –, previa-se a criação de outros três: Laboratório-Arquivo de Legislação de Ensino, Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Educação Especial.

2.1.6 Recursos humanos

Comporiam o corpo docente vinculado ao DEd 15 professores, dos quais oito doutores, seis mestres e um graduado. Previa-se a necessidade de ampliação do quadro docente. Em número variável, todos seriam oriundos dos dois departamentos pré-existentes: DFCFE e DTE

Propunha-se um quadro de funcionários técnicos administrativos composto de um assistente administrativo e dois auxiliares administrativos, que também se originariam desses dois departamentos já existentes e que seriam extintos.

Defendia-se também a implementação de uma política de capacitação tanto para docentes como para os servidores.

2.1.7 Recursos físicos e materiais

Os recursos físicos e materiais deveriam ser os necessários para o pleno funcionamento do DEd, com seus núcleos e serviços, atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entendia-se, então, a necessidade de salas de estudo, salas de reunião, espaço para os núcleos, material de consumo, quotas de material individual, diárias e pró-labore, de acordo com as dotações consertadas entre todos os departamentos no âmbito do Cech.

2.1.8 Abrangência didático/científica

O DEd seria composto de quatro áreas de ensino e pesquisa: Fundamentos da Educação, Administração Escolar, Orientação Educacional e Ensino. Nesse item da proposta, foram elencadas todas as disciplinas que seriam de responsabilidade do DEd, tanto no curso de Pedagogia como nos cursos de Licenciatura, divididas entre obrigatórias e optativas. O mesmo se fez com as disciplinas dos programas de pós-graduação em Educação (mestrado), em suas duas áreas de concentração – Fundamentos da Educação e Metodologia do Ensino e de Educação Especial.

2.1.9 Estrutura e funcionamento do DEd

Propunha-se ao DEd uma estrutura provisória, por seis meses, ao final dos quais esta deveria ser avaliada e eventualmente modificada. Como instâncias deliberativas, propunha-se uma Assembleia e uma Câmara Departamental.

A Assembleia Departamental será constituída: por todo o corpo de docentes e funcionários, pelo corpo de discentes da graduação em Pedagogia e PPGE. A instância em questão deverá proceder, quando necessário, ao acompanhamento e avaliação da estrutura e dinâmica do DEd. Sua importância fundamental estará na análise, discussão e aprovação do Plano Diretor e do Regimento Interno do Departamento.

A Câmara Departamental será constituída da seguinte forma: um Chefe e um Vice-chefe do Departamento, um representante docente por área que compõe o Departamento, um funcionário, um representante discente da pós-graduação e um representante discente da graduação em Pedagogia. A instância em questão terá como responsabilidade: analisar o funcionamento do DEd; elaborar proposta do Plano Diretor e Regimento Interno considerando as sugestões recebidas dos docentes, respeitados alunos e funcionários; deliberar sobre as questões pertinentes ao processo administrativo e didático-pedagógico do Departamento, de acordo com o Regimento Interno e as diretrizes do Plano Diretor (PROPOSTA..., 1986, p. 14).

Também se propunha que o chefe e o vice-chefe do DEd fossem escolhidos por meio de eleição paritária entre professores, funcionários e alunos.

Conclusão

Do ponto de vista institucional, a criação e a implantação do DEd só foram autorizadas pela Reitoria, após aprovação pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e pelo Conselho Universitário, mediante a Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987 (UNIVERSIDADE..., 1987b).

Não é difícil verificar, lendo as atas das primeiras assembleias do DEd aqui resumidas, a importância que teve a *Proposta de Criação do Departamento de Educação do Cech/UFSCar* na constituição do seu primeiro Plano Diretor, aprovado em 24 de outubro de 1986, três meses após sua primeira assembleia, de 6 de agosto do mesmo ano.

Como se pôde observar nas primeiras páginas, especialmente no item 2 (*Como surge e principais eixos da proposta de criação do DEd*), uma vez

autorizada a implantação desse departamento pelo CID-Cech, via Resolução Cech n. 011/1986, a realização de sua primeira assembleia e as que lhe seguiram deu-se em parcial desacordo com o que estipulava a proposta de sua criação acima apresentada. Ainda que inovando em relação à forma de os departamentos preexistentes se reunirem para deliberação, participaram das assembleias do DEd, da primeira até a 23ª, em maio de 1988, apenas os docentes e o único funcionário técnico administrativo que elaborava as respectivas atas.

Os cargos de chefia e vice-chefia, tendo sido providos, em caráter provisório, estenderam-se até a eleição paritária – professores, alunos e funcionários – de maio de 1988. Entrementes, em novembro de 1987, via Portaria GR n. 481, de 6 de novembro de 1987 (UNIVERSIDADE..., 1987a), o professor doutor Valdemar Sguissardi era designado para responder, “pro-tempore”, pelas funções de Chefe do DEd.

O departamento funcionou por quase dois anos tendo como órgão deliberativo uma assembleia que, embora contando com a possibilidade de participação de todos os seus docentes e único funcionário, não contou, conforme propunha o documento que sustentou sua criação, com a participação dos alunos de graduação de Pedagogia e da pós-graduação em Educação.

A partir da eleição paritária de chefia e vice-chefia, em maio de 1988, o principal órgão deliberativo do DEd passou a ser a Câmara Departamental, que, além dos chefe e vice-chefe do departamento, contava com representação das diversas classes de professores, dos funcionários, de alunos de graduação e pós-graduação, e de cujas reuniões poderiam participar todos os docentes do DEd.

A primeira reunião da Câmara Departamental do DEd realizou-se no dia 8 de junho de 1988, sob a presidência do vice-chefe do departamento, professor Paolo Nosella, que acabava de ser nomeado para esse cargo via Portaria GR n. 376/1988. O Prof. Valdemar Sguissardi foi nomeado para o cargo de chefe, que já ocupava “pro-tempore”, pela Portaria GR n. 375/1988.

Dessa data em diante, todas as atas referem-se a “reuniões do Departamento de Educação”, registrando-se a presença dos membros da Câmara Departamental e, sempre, da quase totalidade dos demais docentes do DEd. De 6 de agosto de 1986 a 3 de abril de 2017, o DEd realizou 23 assembleias e 281 reuniões do hoje denominado *Conselho Departamental*.

Quanto às perspectivas abertas pela criação do DEd, sem uma leitura atenta das 304 atas de suas assembleias e reuniões e de seus relatórios

anuais, sem uma análise crítica, ainda que por amostragem, de sua produção intelectual, e da participação de seus docentes nas atividades de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, de extensão e igualmente de representação junto aos colegiados superiores da instituição, será difícil avaliar e emitir um juízo objetivo.

O que o autor destas linhas pode afirmar é que, até o ano de 1992, tempo em que fez parte desse departamento e, em especial, por ter ocupado o cargo de chefe em seus primeiros cinco anos de existência, a criação do DEd, como dos demais departamentos que passaram a compor o Cech, correspondeu à expectativa de seus proponentes e futuros membros. Seu funcionamento, nesse período, não sofreu crises que pudessem perturbar o cumprimento de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Do ponto de vista administrativo, a adoção, primeiro, da assembleia, e, depois, da Câmara Departamental ou Conselho Departamental, com suas composições formais e com a participação possível e constante dos demais membros do departamento, como instâncias deliberativas, foi um grande acerto. O cargo de chefe do DEd, nessas circunstâncias, constituiu-se essencialmente em uma função executiva de um colegiado que decidia sobre todas as questões de importância para a vida do departamento.

Supõe-se que o DEd, que já comemora seus primeiros 30 anos de existência, possa ser considerado uma subunidade universitária amadurecida e em ótimas condições de avaliar sua trajetória passada e de planejar novos passos como parte de uma instituição universitária consolidada e de renome como é a UFSCar.

Referências

BRASIL. Lei n. 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 1960.

_____. Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal de São Paulo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 maio. 1968a.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968b.

PROPOSTA de criação do Departamento de Educação do CECH/UFSCar, de 8 de julho de 1986. São Carlos: UFSCar, 1986.

SGUISSARDI, V. A crise de poder na UFSCar: descaminhos de um modelo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 21, p. 53-82, ago. 1985.

_____. **Universidade, fundação e autoritarismo:** o caso da UFSCar. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR n. 481, de 6 de novembro de 1987. Designa o responsável "pró-tempore" pelas funções de chefe do Departamento de Educação. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987a.

_____. Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987. Autoriza a criação e implantação do Departamento de Educação como órgão constitutivo do Centro de Educação e Ciências Humanas. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987b.

Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar: 1986-1996

Bruno Pucci*

Se a dialética negativa reclama a autorreflexão do pensamento, então isso implica manifestamente que o pensamento também precisa, para ser verdadeiro [...] pensar contra si mesmo.

Adorno (2009)

Ingressei na UFSCar, por meio de concurso público, em junho de 1986, no contexto do processo de constituição do DEd como departamento do Centro de Educação e Ciências Humanas (Cech)³. Permaneci no DEd-UFSCar como membro atuante – docente, pesquisador, orientador e gestor – até julho de 1996, quando me aposentei e reingressei na Unimep, campus Taquaral, Piracicaba. As considerações/reflexões que desenvolverei neste texto assumem as características de um memorial, que tenta retratar uma década de vida – em dedicação exclusiva – a uma instituição pública federal jovem e em processo de consolidação. À semelhança da UFSCar, eu também, recém-doutor em Educação (1982), desenvolvia experiências formativas em busca da maioridade profissional.

* Professor titular aposentado do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é atualmente professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*.

3 O DEd foi constituído legalmente em 6 de novembro de 1987, por meio da Portaria GR n. 484 (UNIVERSIDADE..., 1987).

Docente na Unimep desde 1977 (em regime de tempo integral), onde cursei o mestrado em Educação (1976), desenvolvia atividades acadêmicas no Departamento de Filosofia e, a partir de 1982, também no PPGE, como docente e orientador de mestrado. Não obstante o agradável ambiente de trabalho que me proporcionava a Unimep, recém-universidade (1975), meu tempo acadêmico se desenvolvia quase que integralmente em salas de aula, como docente, e pouco tempo me restava para as inquietações científicas.

Ansiava por uma universidade pública para continuar as pesquisas que tinha iniciado no mestrado e no doutorado. Em um primeiro momento, na condição de bolsista do CNPq, fui trabalhar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como docente do Departamento de Educação, contribuindo para a criação do mestrado em Educação. Lá permaneci de março de 1985 a maio de 1986, e, com Nicanor Palhares Sá e dois graduandos em Pedagogia⁴, participei de uma pesquisa sobre o diagnóstico da Educação no estado de Mato Grosso de 1985 a 1986, com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). Com essa pequena bagagem acadêmico-científica, fui acolhido no DEd-UFSCar.

Quero, pois, neste ensaio, destacar as condições de trabalho e as oportunidades de pesquisas e de intervenções acadêmico-científicas que o DEd me propiciou na década de 1986-1996. Inicio essa exposição ressaltando meu aprendizado como docente do curso de mestrado em Educação. Ingressar no grupo de docentes de Fundamentos da Educação, uma das subáreas do departamento, significava fazer parte de uma equipe que há alguns anos vinha desenvolvendo uma proposta de trabalho coletiva e próxima do referencial teórico com o qual eu dialogava desde 1978, quando ingressei no doutorado em Educação.

Trabalhávamos com as disciplinas Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I e II, cujos programas eram discutidos e realizados coletivamente pelos docentes Ester Buffa, Valdemar Sguissardi, Paolo Nosella e por mim. As aulas transformavam-se em seminários de estudos, com a participação dos docentes e de 10 ou mais mestrandos. Lembro-me com saudades

4 Os dois graduandos de Pedagogia e bolsistas do Inep-MEC são Darcy da Costa e Katia Alonso Morosov, atualmente doutora em Educação e docente da UFMT. Na referida pesquisa, intitulada *Diagnóstico Estadual de Educação*, propunha-se analisar quantitativa e qualitativamente a situação educacional do ensino de primeiro grau do estado de Mato Grosso nos anos 1985 e 1986.

desses encontros letivos e reflexivos. No começo, eu sentia muitas dificuldades em expressar publicamente os resultados de minhas leituras e pesquisas. De certa maneira, os professores mais experientes, como participantes do processo, detinham a palavra por mais tempo, com competência e propriedade. Com empenho e paixão pelas temáticas e pelo processo, fiz desses momentos fecundos e intensos um aprendizado ímpar como docente.

Revivíamos, na UFSCar, a experiência do curso de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-São Paulo) de que Nosella, Beth de Oliveira e eu fomos participantes e na qual a forma de seminário, de intervenções e debates coletivos predominava no encaminhamento das questões filosófico-educacionais, após, naturalmente, a leitura reflexiva de textos dos pensadores clássicos da filosofia ocidental.

A experiência de reestudar Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Descartes, Bacon, Locke, Hobbes, Maquiavel, Tomás Morus, Rousseau, Smith, Marx, Engels, Rosa de Luxemburgo, Lênin, Lukács, Gramsci, Sartre etc. em seus momentos históricos e de resgatar categorias como propriedade, relações de produção, lutas de classes, hegemonia, estado, filosofia, formação, educação etc., em tensão com o contexto de formação contemporâneo, tornou-se para mim fonte fecunda e inesgotável de inspiração, de reflexão e de intervenção filosófico-educacional.

A análise da educação na sociedade capitalista contemporânea, precedida pela análise da educação nos modos de produção pré-capitalistas, mediatizada pela leitura dos clássicos, a partir do enfoque dialético, é sem dúvida uma contribuição importante que a equipe de Fundamentos da Educação do DEd-UFSCar traz para a Educação Brasileira (PUCI, 1992, p. 51).

Ao retornar à Unimep, em 1996 e até os dias de hoje, na disciplina Epistemologia da Educação 1, para os doutorandos em Educação, continuamos a experiência de trabalhar coletivamente a disciplina, agora com dois docentes apenas, e de retomar o diálogo crítico com os pensadores clássicos na análise das principais teorias do conhecimento da modernidade e da contemporaneidade. Quem introduziu essa experiência no PPGE-Unimep foi Valdemar Sguissardi, que, em 1992, aposentou-se na UFSCar e ingressou como docente no programa, participando da criação do curso de doutorado em Educação dessa universidade.

Contudo, o aprendizado como acadêmico universitário no DEd-UFSCar não se deu apenas na modalidade docência: foi muito além disso, e, com

certeza, qualitativamente mais denso e persistente no processo de investigação científica filosófico-educacional. É verdade que eu não era, na ocasião, um neófito pesquisador, pois já tinha passado pela monografia do curso de especialização em Teologia Moral, no Alphonsianum, em Roma, nos anos 1966-1968, pela dissertação de mestrado na Unimep, nos anos 1972-1976, pela tese de doutorado em Filosofia da Educação, na PUC-São Paulo, em 1978-1982 – todas elas pesquisas individualmente conduzidas –, e pelo já mencionado estudo na UFMT.

Nesta última experiência, como já sublinhei, a pesquisa foi desenvolvida de forma coletiva por dois docentes pesquisadores e dois graduandos iniciantes em pesquisa. No entanto, no DEd-UFSCar, a dimensão interpessoal e coletiva do trabalho de investigação científica ganhou um novo status e marcou minha vida acadêmica de maneira intensa e contínua. Quero, nessa perspectiva, destacar dois conjuntos de pesquisas⁵ de que participei: o primeiro vinculado ao Diagnóstico Educacional do Município de São Carlos (1986-1990) e o segundo relacionado às contribuições da Teoria Crítica à Educação (1991-1996).

O primeiro conjunto de pesquisas se desenvolveu formalmente de 1987 a 1990, e teve como temática dois projetos complementares, vinculados à pesquisa anterior na UFMT, cujos espírito e proposta eu já trazia comigo ao ingressar no DEd-UFSCar: *Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos*, nos anos 1987-1988, e *Qualidade do Ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador*, de 1988 a 1990. Tive a feliz ideia de convidar o colega Valdemar Sguissardi para participar da pesquisa sobre o diagnóstico educacional de São Carlos, tendo como suporte o projeto do Inep-MEC⁶, e ele, após leitura e análise do documento-base, aceitou o convite, mas com as condições de “definir melhor o

5 Com *conjunto de pesquisas* me refiro não apenas aos projetos de pesquisa relacionados a uma determinada problemática, mas a um rol de atividades acadêmicas que se realizam no contexto do desenvolvimento da investigação científica, tais como a participação de pós-graduandos e graduandos no referido projeto, as reuniões e as atividades formativas decorrentes do processo, as palestras, os relatórios científicos, bem como as publicações resultantes da pesquisa.

6 O documento base *Diagnóstico Estadual de Educação*, patrocinado pela Diretoria de Pesquisa do Inep-MEC e elaborado por Celso Beisiegel, Carlos R. Jamil Cury, Dermeval Saviani e Miguel Arroyo, propunha a necessidade de um novo tipo de diagnóstico educacional, um instrumento de coleta e análise de dados que, superando a dimensão quantitativa dos diagnósticos tradicionais, avançasse na compreensão dos problemas da “qualidade dos serviços educacionais que chegam à população” (PUCCI; SGUISSARDI, 1991b, p. 4-5).

referencial teórico e assumir o diagnóstico a partir da perspectiva da classe trabalhadora, na busca de um instrumento de análise e de luta no campo educacional”.

Eu, como diletante estudioso de Gramsci na época, aceitei prazerosamente sua *conditio sine qua non*. Assim, desde o início nos colocamos a questão básica *como entender a “democratização do ensino” e, especificamente, a “qualidade do ensino” no contexto da luta mais geral da classe trabalhadora pela obtenção de seus alvos econômicos, sociopolíticos e culturais?* (PUCCI, 2011, p. 42). Para desenvolver o primeiro projeto relacionado ao diagnóstico educacional no município de São Carlos, nos anos 1987-1988, seguimos um roteiro, a partir do qual elaboramos, inicialmente, o texto *Diagnóstico educacional: alguns pressupostos teórico-metodológicos*, que deveria orientar os momentos de nossa investigação científica; a seguir, estudamos as condições demográficas, socioeconômicas e educacionais do município de São Carlos: 1984-1985; e, no terceiro momento, escolhemos as escolas públicas a serem estudadas e optamos por pesquisar a questão da qualidade de ensino nas oitavas séries do período noturno, em que a maioria dos alunos já era trabalhadora. O relatório final da pesquisa, *Contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores* (PUCCI; SGUISSARDI, 1988a), apresenta uma detalhada exposição dos dados por nós levantados e uma primeira análise interpretativa.

Nos dois anos seguintes (1989-1990), continuamos a investigação com o projeto *Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno-trabalhador*. Concluímos que era necessário avançar na caracterização do aluno-trabalhador e do professor como trabalhador e principal agente mediador da ação educativa escolar. Ao lado das reuniões do grupo de pesquisa e da socialização dos resultados científicos, continuamos a mesma estratégia com os docentes e alunos. Dessa vez, os encontros deram-se na forma de três cursos de extensão cultural de 30 horas cada, ministrados aos professores das oitavas séries do primeiro grau, em convênio com a Delegacia de Ensino de São Carlos. *Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador* foi o relatório síntese desse segundo projeto (PUCCI; SGUISSARDI, 1991b).

O primeiro projeto teve a participação de dois docentes pesquisadores do DEd, Sguissardi e Pucci, com Bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, de dois mestrandos em Educação da UFSCar, Marta A. P. Nobre e Newton Ramos-de-Oliveira, e de quatro bolsistas de Iniciação Científica (IC) do CNPq, Elizabeth Sproesser, Rosângela E. Cezaretti, Maria Inês Otaviani e

Ana Cláudia Bortoletto, alunas de Pedagogia da UFSCar. No segundo projeto, Newton Ramos-de-Oliveira participou como doutorando e Maria Inês Octaviani, Rosângela E. Cezaretti e Celso Conti, como bolsistas CNPq de IC. Os dois projetos tiveram o apoio financeiro do Inep-MEC.

Valdemar Sguissardi e eu debatemos os primeiros resultados da pesquisa em dois eventos científicos de 1987 – na 39ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Brasília, e na 10ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em Salvador –, e em dois eventos científicos de 1998 – na 11ª Reunião Anual da Anped, em Porto Alegre, e na 5ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Brasília. Além disso, o texto *Escola pública e democratização do ensino no Município de São Carlos* foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (PUCCI; SGUISSARDI, 1988b), e o artigo *A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores* (PUCCI; SGUISSARDI, 1989) foi divulgado na revista *Em Aberto*, do Inep-MEC.

Os resultados do segundo projeto, por sua vez, foram debatidos em diversos congressos científicos: na 12ª Reunião Anual da Anped, em São Paulo (1989); na 42ª Reunião Anual da SBPC, em São Paulo (1990); na 13ª Reunião Anual da Anped, em Belo Horizonte (1990); na 6ª CBE, em São Paulo (1991); e na 14ª Reunião Anual da Anped, em São Paulo (1991).

Além das apresentações em congressos científicos, a convite do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de São Paulo, apresentamos e debatemos os resultados da pesquisa em seis Senacs de cidades do interior paulista, e também publicamos em revistas nacionais os textos *O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação*, na Revista *Teoria & Educação* (PUCCI; SGUISSARDI, 1991a), *Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios*, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (PUCCI; SGUISSARDI, 1992b), Inep-MEC, e *O aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado*, na Revista *Educação e Realidade* (PUCCI; SGUISSARDI, 1992b).

Finalmente, para coroar o trabalho de nosso grupo de pesquisa sobre o diagnóstico da Educação, foi publicado pela editora da UFSCar o livro *O ensino noturno e os trabalhadores* (PUCCI; SGUISSARDI; RAMOS-de-OLIVEIRA, 1994), que sintetiza os intensos quatro anos de investigação científica. Uma segunda edição do livro foi publicada em 1996.

Quatro dos graduandos em Pedagogia participantes do grupo cursaram o mestrado em Educação na UFSCar, e três deles cursaram o doutorado. Ana Clara Bortoletto fez mestrado em Educação na UFSCar, doutorado em

Educação na Universidade de São Paulo (USP) e trabalha na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Marília. Celso Conti fez mestrado em Educação na UFSCar, doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e trabalha no DEd-UFSCar. Newton Ramos-de-Oliveira, mestrando em 1997, no início da pesquisa, defendeu a dissertação em Educação na UFSCar em 1989, sob a orientação de Valdemar Sguissardi, e, no ano seguinte, ingressou no doutorado em Educação, finalizando seu curso em 1993. Foi meu primeiro orientando de doutorado.

Trabalhamos muito, individual e coletivamente. Houve leituras infundas, reflexões constantes, retomada do referencial teórico-metodológico; idas e vindas às/das escolas públicas e contatos com docentes e discentes dos cursos noturnos dos bairros periféricos da cidade; coletas, sistematizações e análises de dados; elaboração de relatórios de pesquisa, textos científicos e debates nos encontros da equipe; apresentação e discussão dos resultados em eventos científicos, palestras, salas de aula; o intenso relacionamento formativo entre três gerações no interior do grupo de estudos – doutores, pós-graduandos e graduandos, ensinando e aprendendo, ensaiando, educando-se mutuamente, trabalhando coletivamente... tudo isso transformou o processo de investigação em um original espaço-tempo formativo, provocando o crescimento espiritual e científico de cada um dos participantes, e, ao mesmo tempo, gerando um número qualitativo e quantitativo apreciável de contribuições à área da Educação (PUCCI, 2011, p. 48-49).

A participação no grupo de pesquisa sobre a democratização do ensino no DEd-UFSCar, com docentes e pós-graduandos vinculados a esse departamento, foi um aprendizado decisivo em minha vida acadêmica, de modo que todas as pesquisas realizadas posteriormente por mim assumiram a forma coletiva de trabalho.

O segundo conjunto de pesquisas, relacionado às contribuições da Teoria Crítica à Educação, desenvolveu-se formalmente, no DEd-UFSCar, de 1991 a 1996, e está vinculado à constituição do Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, em agosto de 1991. Dois fatos circunstanciais se tornaram decisivos nesse processo acadêmico-científico. O primeiro foi a participação do professor Wolfgang Leo Maar (Departamento de Filosofia, UFSCar) na disciplina Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação, a convite dos professores Sguissardi e Pucci, para dissertar sobre a Escola de Frankfurt, seus principais teóricos e sua contribuição para a Educação. A exposição

de Leo Maar gerou inquietações e questionamentos profundos em alguns mestrandos presentes na sala de aula.

O segundo acontecimento se deu quando três mestrandos em Educação⁷, que tinham participado da exposição sobre a Escola de Frankfurt, consultaram-me sobre a possibilidade de orientar suas pesquisas de mestrado, apresentando-me uma respeitosa indicação: que o referencial teórico de suas pesquisas fosse a Teoria Crítica da Sociedade! Aceitá-los como orientandos era oportuno e benfazejo, pois tinha vagas como orientador e eles eram pós-graduandos dedicados. A questão era ter que estudar os teóricos frankfurtianos, dos quais tinha pouco conhecimento. Além disso, eu estudava e trabalhava com Gramsci desde 1978, quando cursei as disciplinas do doutorado. Aceitei o desafio e me propus a estudar as categorias e os conceitos da Teoria Crítica da Sociedade. Confesso que não foi fácil. Dez anos após o meu sim, lembrava-me com espanto a aceitação de tal incumbência e minha aproximação dos escritos de Adorno:

No início, esse pensador inspirava suspeita e rejeição. Ele não aceitava o proletariado como o sujeito revolucionário da história e criticava aciniosamente todos os que se utilizavam da filosofia como instrumento primeiro para transformar a realidade. A maneira de expor suas ideias era fragmentária, rebuscada, hermética. Para se entender um texto seu, era preciso mais de uma leitura, esforço redobrado e coletivo. Imagine alguém se deparando com esta proposição: "Verdadeiros são apenas aqueles pensamentos que não compreendem a si mesmos"!!! Era tido por alguns como materialista histórico, mas enraizava em seu pensamento autores sombrios e excêntricos, como Nietzsche e Freud, se servia amiúde do "positivista" Weber e navegava fluentemente nas categorias idealistas de Kant e de Hegel. Que com-fusão! (PUCCL, 2001, p. 2).

Assim, no segundo semestre de 1991, criamos, no DEd-UFSCar, o Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, inicialmente composto dos seguintes participantes: Bruno Pucci, doutor, graduação em Filosofia; Newton Ramos-de-Oliveira, doutorando, graduação em Letras; Cláudia Barcellos de Moura Abreu, mestranda, graduação em Pedagogia; Antônio Álvaro Soares Zuin, mestrando, graduação em Psicologia; e Belarmino Cesar Guimarães da Costa, mestrando, graduação em Jornalismo. Em 1992, Divino José da Silva, licenciado em Filosofia, ingressou no mestrado e no grupo de pesquisa.

7 Cláudia Barcellos de Moura Abreu, Antônio Álvaro Soares Zuin e Belarmino Cesar Guimarães da Costa.

Inicialmente, a cada 15 dias nos reuníamos para ler e procurar compreender fragmentos filosóficos da Dialética do Esclarecimento, parágrafos intrincados da Dialética Negativa, aforismos insinuantes da Mínima Moralia. Desde o início, Theodor Adorno nos despertou mais a atenção.

Neste ensaio, analiso apenas os dois primeiros projetos de pesquisa sobre Teoria Crítica e Educação realizados sob minha liderança no DEd-UFSCar: *O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica I (1991-1994)* e *O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica II (1994-1996)*. Nos dois projetos, com apoio do CNPq, propusemos como objetivo primeiro conhecer mais a fundo as contribuições teóricas e metodológicas da Teoria Crítica da Sociedade e, a partir desses elementos, desvendar-lhes a potencialidade formativa e suas contribuições para a Educação.

O primeiro projeto se desdobrou em dois eixos básicos: 1. Aprofundar os conhecimentos de algumas categorias-chave da Teoria Crítica, entre elas a "dialética da razão" e a "crítica da razão instrumental", a "crítica da cultura" e a "indústria cultural"; 2. Analisar os escritos educacionais de Henry Giroux sobre a Pedagogia Radical, que tinham por base categorias da Teoria Crítica. Para o desenvolvimento do projeto, tivemos apoio do CNPq por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa, uma Bolsa de Iniciação Científica e uma Bolsa de Aperfeiçoamento. Os quatro mestrandos participantes do projeto tinham bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ou do CNPq⁸.

O livro primeiro que permitiu um contato mais direto com as categorias "dialética da razão" e "crítica da razão instrumental" foi o *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), particularmente em seu primeiro ensaio, *Conceito de Esclarecimento*. A *ratio* iluminista se fez mito e deixou-se parametrizar pelo número, pelo cálculo, pela funcionalidade. Ela precisa ser duramente criticada e sua promessa de um mundo mais humano, mesmo que sufocada no bojo de sua instrumentalidade, deve ser insistentemente cobrada. As outras duas categorias, "cultura/formação cultural" e "indústria cultural", foram estudadas com o apoio dos dois textos *Indústria cultural: o esclarecimento enquanto mistificação das massas*, 1947, de Adorno e

8 Os integrantes do primeiro projeto foram Bruno Pucci, coordenador; Newton Ramos-de-Oliveira, doutorando; Belarmino César Guimarães da Costa, Antônio Álvaro Soares Zuin, Cláudia Barcelos de Moura Abreu e Divino José Da Silva, mestrandos; Ângela Maria Soares da Costa, bolsista de Iniciação Científica; e Sônia Mercedes Antunes Silva, bolsista de Aperfeiçoamento.

Horkheimer (1985), um dos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento*, e *Indústria Cultural*, de Adorno (1986), um resumo comentado do ensaio de 1947. E como esses textos são atuais! A cultura de 2017 continua, e com maior intensidade ainda, conferindo a tudo – como diziam os antigos frankfurtianos nos anos 1940 – um ar de semelhança.

O segundo eixo que orientou o primeiro projeto relacionava-se com o pedagogo canadense Henry Giroux. Este se utilizava das categorias “crítica dialética”, “cultura”, “ideologia” e “resistência”, inspiradas nos autores clássicos frankfurtianos, para fundamentar sua proposta de uma pedagogia radical. No entanto, sua leitura dos frankfurtianos era diferente da nossa e nos colocava um problema: nos escritos de Adorno, por exemplo, predominavam os momentos do diagnóstico, da dialética negativa, da interpretação do mundo. Na pedagogia radical de Giroux, os conceitos frankfurtianos, de certo modo, ganhavam uma conotação dialética hegeliana, fertilizados com incrementos teóricos de Gramsci e de Paulo Freire. Era preciso, pois, dialogar criticamente com o educador canadense (PUCCI, 2004, p. 115-116).

O novo projeto de pesquisa *O potencial pedagógico da Teoria Crítica II* (março de 1994 a fevereiro de 1996) levou em consideração o momento do grupo de pesquisa, relacionando as atividades de investigação ao aprofundamento de questões que preocupavam os participantes. Também nesse projeto, continuidade do anterior, privilegiamos dois eixos condutores, que foram 1. a influência de pensadores idealistas na formação dos teóricos frankfurtianos e a consequente revalorização da razão, e 2. o aprofundamento das categorias “formação cultural” e “indústria cultural”. À medida que avançamos os estudos sobre os pensadores frankfurtianos (Adorno, Horkheimer e Marcuse), fomos percebendo como era forte neles a influência de Kant e Hegel. Por que então não conhecer um pouco mais Hegel e Kant e tentar perceber a leitura que os pensadores de Frankfurt fizeram desses teóricos? Como os frankfurtianos articularam concepções idealistas – e muitas delas a-históricas – em suas concepções de mundo?

Durante o desenvolvimento desse primeiro eixo, lemos e analisamos diversos textos em que o diálogo crítico dos frankfurtianos com Kant e Hegel são tensos e constantes: *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985); *Razão e Revolução*, de Marcuse (1978); *Terminologia Filosófica* e extratos da *Dialética Negativa*, de Adorno (1976; 2009). Como professor da disciplina Fundamentos filosóficos e históricos da Educação II, na pós-graduação em Educação, introduzi dois novos seminários no rol dos clássicos, um

sobre Kant e outro sobre Hegel. No primeiro semestre de 1994, na disciplina optativa Estudos avançados em Filosofia da Educação, ousamos, em conjunto com alunos da pós-graduação e do grupo de pesquisa, ler e analisar *Crítica da Razão Pura*, de Kant (1983), e, no segundo semestre desse mesmo ano, *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel (1992). Essas leituras, apesar de difíceis, nos fizeram muito bem.

Como segundo eixo do projeto, continuamos os estudos sobre as categorias “cultura” e “indústria cultural”, pois estas fundamentavam teoricamente a maioria das investigações que os membros do referido grupo de pesquisa estavam desenvolvendo nesses anos (1993-96), além de também apresentarem em si mesmas um potencial pedagógico denso e expressivo. Levantamos uma série de questões que deveriam iluminar nosso caminho, entre as quais: não seria necessário um entendimento mais denso do conceito de “cultura” e de outros afins, como semicultura, formação cultural, indústria cultural, para compreender as contribuições educacionais presentes nos escritos adornianos? (PUCCI, 2004, p. 116-118).

Participaram desse segundo projeto de pesquisa, além de mim, como coordenador e pesquisador do CNPq, Newton Ramos-de-Oliveira, agora doutor em Educação; os doutorandos Cláudia Barcelos Moura Abreu (PUC-SP), Antônio Álvaro Soares Zuin (Unicamp), Luiz Hermenegildo Fabiano (UFSCar), Belarmino César G. da Costa (Unicamp) e Divino José da Silva (Unesp-Marília); Ângela Maria Soares Da Costa, mestranda (UFSCar), Simone do Carmo Vian, bolsista de aperfeiçoamento do CNPq; Alessandra Mesquita e Keila Batista de Melo, bolsistas de IC do CNPq. Newton Ramos-de-Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin me auxiliaram na orientação dos bolsistas.

Em sua primeira década de vida, nosso grupo de pesquisa, com base nos estudos realizados na subárea Fundamentos da Educação do DEd-UFSCar, produziu inúmeros trabalhos científicos e acadêmicos. Além da tese de doutorado de Newton Ramos-de-Oliveira, das dissertações de mestrado de Antônio Zuin, Belarmino Cesar da Costa, Claudia Moura Abreu e Divino José da Silva e das monografias de IC dos graduandos vinculados ao grupo de pesquisa, quero destacar os seguintes livros: *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*, organizado por Pucci (1994), em quatro edições, com textos de Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Zuin, Belarmino Cesar da Costa e Bruno Pucci; *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*, organizado por Pucci, Zuin, e Ramos-de-Oliveira (1997), em duas edições, com textos de Antônio Zuin,

Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Luiz Fabiano e Belarmino Cesar da Costa; *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*, escrito por Pucci e Zuin (1999); e *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, escrito por Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira (2000), em cinco edições.

Quero destacar também os seguintes artigos e capítulos de livros: *Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico* (PUCCI; ZUIN, 1995b); *A Teoria da resistência de Henry Giroux e a questão cultural* (PUCCI; ZUIN, 1995a); *Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional* (PUCCI, 1995); *Teoria Crítica e produção do conhecimento no processo educacional* (PUCCI, 1996b); e *Teoria Crítica e formação do educador* (PUCCI, 1996a).

A tradução dos escritos dos pensadores frankfurtianos foi uma das experiências mais fascinantes vividas pelo grupo em seus primeiros anos de existência. Eram poucos os livros desses teóricos traduzidos para a nossa língua nos anos 1990, e precisávamos deles para o prosseguimento de nossos estudos individuais e também para os encontros semanais do grupo de pesquisa. Foi Newton Ramos-de-Oliveira, conhecedor de outras línguas/de outras culturas, quem prestou um serviço extraordinário para o grupo nesse momento inicial. Entre os principais textos de Theodor Adorno traduzidos, enumero os seguintes: *Theorie der Halbbildung*, publicado inicialmente como *Teoria da Semicultura* (ADORNO, 1996) e, depois, como *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010); *O que significa assimilar o passado* (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, inédito); *Tabus a respeito do professor* (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, inédito); *Notas marginais sobre teoria e prática* (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, inédito); *Atualidade da Filosofia* (PUCCI, 2000, inédito); *A arte é alegre?* (ADORNO, 2001a); *Teses sobre religião e arte hoje* (ADORNO, 2001b).

Porém, o texto mais importante traduzido por Newton e utilizado pelo grupo de pesquisa em suas reuniões de estudos foi o *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009)⁹. O ato de traduzir se tornou para o grupo uma atividade coletiva, pois, à medida que os textos iam sendo traduzidos e discutidos nas reuniões, as alterações e seu melhoramento se sucediam como decorrência espontânea do diálogo construtivo. No texto em que analiso os 10 anos de vida do Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, trago a seguinte observação: "Hoje em dia são mais de quarenta os ensaios e artigos traduzidos

9 A tradução do livro de Adorno, *Dialética Negativa*, feita por Newton Ramos-de-Oliveira nos anos 1993-1996, é inédita.

por nosso Grupo de Pesquisa, particularmente por Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin e Fábio Durão” (PUCCI, 2004, p. 114)¹⁰.

Hoje, 26 anos depois, o grupo constitui-se de 18 doutores pesquisadores, com sedes institucionais na UFSCar, na Unimep, na Unesp-Araraquara, na Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Universidade Federal de Lavras (Ufla), com representantes na Unesp-Bauru, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em Criciúma, na PUC-Minas, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade S. Francisco, apresenta uma produção significativa de artigos científicos, livros e capítulos de livros, participando da organização de 10 congressos científicos internacionais, bem como da orientação de um grande número de doutores, mestres e iniciantes à pesquisa. Desde o início de 2016, o grupo de pesquisa está sob a liderança de Antônio Zuin, do DEd-UFSCar, e conta também com a participação de Luiz Roberto Gomes, do mesmo departamento.

Gostaria de destacar ainda duas experiências formativas vividas no DEd-UFSCar, a de orientação científica de graduandos e pós-graduandos e a de gestor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Cech. Em meu percurso, de junho de 1986 a julho de 1996, como membro do DEd-UFSCar e como docente do PPGE-UFSCar, orientei 14 dissertações de mestrado, oito delas com o referencial da Teoria Crítica; cinco teses de doutorado (duas na Teoria Crítica); oito projetos de Aperfeiçoamento (quatro na Teoria Crítica) e 15 projetos de IC (quatro em outros referenciais que não a Teoria Crítica).

Antes de ingressar no DEd-UFSCar, eu havia co-orientado dois bolsistas de IC na UFMT e orientado um mestre na Unimep, ou seja, a aprendizagem do processo de orientação se desenvolveu quantitativa e qualitativamente no DEd/PPGE-UFSCar. Foi por meio da partilha com os colegas do departamento que participaram da experiência coletiva de docência, bem como da realização dos dois conjuntos de pesquisas, que fui avançando na arte de acompanhar os graduandos em seus primeiros passos de pesquisa, auxiliar os mestrandos na construção de sua primeira densa monografia científica e refletir com os doutorandos no coroamento de seu percurso de investigação científica.

10 No site do Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*, no verbete *Traduções*, foram postados cerca de 25 textos traduzidos pelos participantes do grupo, disponíveis em <<http://www.teoriacriticaeducacao.ufscar.br/traducoes/>> e em <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=10275>>.

Com todos eles, fui aprendendo também a arte de ouvir, dialogar, sugerir correções e alterações, ler e reler as produções, fazer de seus questionamentos e propostas partes de nosso dia a dia. É esse um *metier* que, sem dúvida, exige muita dedicação, compreensão e seriedade, e que se torna eminentemente formativo na vida de um docente. Foi nesse intenso contexto de docência, pesquisa e orientação que, com os colegas docentes do DEd e também do Departamento de Metodologia de Ensino (DME), criamos, em 1991, o doutorado em Educação, após longos debates e consultas acadêmicas. Quando me lembro do processo de criação desse curso de doutorado, vem à memória a intensa participação de Paolo Nosella na realização desse objetivo e a presença entre nós, poucos anos antes, em 1987, de Mario Alighiero Manacorda, quando, no Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento do PPGE-UFSCar, proferiu a palestra *Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci*.

Mas houve outra incumbência que o DEd-UFSCar me colocou como desafio nos 10 anos em que me inseri nele integralmente. Fui escolhido para ser coordenador do PPGE nos anos 1988/1989 e 1990/1991 e diretor do Cech de 1992 a 1996. Ou seja, nos 10 anos em que permaneci no DEd-UFSCar, além de docente, pesquisador e orientador, fui também gestor por cerca de oito anos.

Como gestor do PPGE, além de coordenar os debates sobre a criação do curso de doutorado em Educação, participei das reuniões do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) e das reuniões da Anped de 1989 (em São Paulo), de 1990 (em Belo Horizonte) e de 1991 (em São Paulo). No ano de 1992, iniciaram-se as infindáveis reuniões anuais da Anped, em Caxambu, MG.

Já como gestor do Cech, além das atividades normais de um diretor de um centro universitário, na relação com os membros de seus departamentos, cursos de graduação e de pós-graduação, bem como nas intervenções junto aos outros centros e colegiados da UFSCar, colaborei com o reitor Newton Lima Neto, no período de 1992 a 1996, na ampliação de cursos de graduação no Cech. Durante minha gestão, foram criados os cursos de Psicologia (1993) e Letras (1996). Fui, inclusive, professor de língua latina no primeiro ano do curso de Letras, em 1996.

Comparando as atividades acadêmico-administrativas desenvolvidas no decênio 1986-1996, no DEd-UFSCar, com as atividades desenvolvidas no decênio 2007-2017, no PPGE-Unimep, constato o seguinte: no último decênio, na Unimep, mesmo não desenvolvendo nenhuma atividade como gestor

acadêmico, tenho trabalhado muito mais intensa e extensivamente do que no decênio em que, na UFSCar, acumulava as funções de docente, pesquisador-bolsista do CNPq, orientador e gestor. Quando diretor do Cech-UFSCar, conseguia ao menos quatro períodos – matutino ou vespertino – para me dedicar às atividades de pesquisa e produzir meus escritos científicos. Não havia internet à disposição dos usuários, eu não trabalhava aos sábados e, muito menos, aos domingos. Com o surgimento da internet e o incentivo ao produtivismo acadêmico, nosso tempo de trabalho, de dedicação integral e exclusiva, tornou-se limitado; 40 horas semanais não são suficientes para dar conta de nossas atividades acadêmicas, e roubamos nosso tempo de lazer e de experiências familiares e sociais.

Por tudo o que vivi e aprendi no DEd-UFSCar, nos 10 anos que por lá passei participando do primeiro decênio de sua história, a minha gratidão aos docentes, discentes e funcionários com quem convivi é enorme e perene. A cada um deles, o meu carinho e o meu agradecimento. Desse período, alguns já nos deixaram, muitos já se aposentaram e outros poucos ainda por lá continuam. Que a atual geração que constitui o DEd-2017 continue a fazer dele um espaço de ensino, de pesquisa, de orientação e de extensão cada vez mais solidário e formativo.

A possibilidade de uma experiência metafísica é antes irmanada com a possibilidade da liberdade, e, dessa liberdade, somente o sujeito desenvolvido é capaz, o sujeito que destruiu os laços louvados como sagrados.

Adorno (2009)

Referências

- ADORNO, T. W. **Terminologia Filosófica**. Versión castellana de Ricardo Sanchez Ortiz de Urbina. Madrid: Taurus Ediciones, 1976.
- _____. Indústria Cultural. Tradução de Amélia Cohn. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99.
- _____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- _____. A Arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica: Estética e Educação**. São Paulo: FAPESP, 2001a. p. 11-18.
- _____. Teses sobre religião e arte hoje. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria Crítica: Estética e Educação**. São Paulo: FAPESP, 2001b. p. 19-26.
- _____. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.
- BRASIL. Documento-base do Programa Diagnóstico Estadual de Educação. In: ARROYO, M. G. et al. (Orgs.). **Diretoria de pesquisa**. Brasília: Inep/MEC, 1984.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valerio Rohden e Udo Balduur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARCUSE, H. **Razão e Revolução**. Tradução de Marília Barroso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PUCCI, B. **Memorial**: concurso de Professor Titular em Filosofia da Educação. São Carlos: DED-UFSCar, 1992. (Publicação interna).
- _____. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 33-44, 1995.
- _____. Teoria Crítica e formação do educador. **Impulso**, Piracicaba, v. 9, p. 7-18, 1996a.
- _____. Teoria Crítica e produção do conhecimento no processo educacional. In: MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnicidade**. Campinas: Papirus, 1996b. p. 39-52.
- _____. Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 8, n. 2, p. 163-169, 2001.
- _____. Anotações sobre Teoria Crítica e Educação: uma história de 10 anos de pesquisa. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 11, n. 2, p. 109-126, 2004.
- _____. O Grupo de Pesquisa como espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 1, p. 41-51, 2011.
- PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUFSCar, 1994.
- PUCCI, B.; SGUISSARDI, V. Contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Relatório final do Projeto Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 1988a. (publicação interna).
- _____. Escola pública e democratização do ensino em São Carlos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 69, n. 162, p. 398-401, 1988b.
- _____. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Em Aberto**, Brasília, v. 8, n. 44, p. 9-22, 1989.
- _____. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991a.
- _____. **Qualidade do ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador** (relatório-síntese). São Carlos: UFSCar, 1991b. (publicação interna).
- _____. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 173, p. 30-62, 1992a.
- _____. O aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 32-44, 1992b.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. A Teoria da resistência de Henry Giroux e a questão cultural. **Impulso**, Piracicaba, v. 9, n. 19, p. 29-41, 1995a.
- _____. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, p. 47-66, 1995b.
- _____. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1999.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PUCCI, B; SGUISSARDI, V.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. **O Ensino Noturno e os Trabalhadores**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1994.

_____. _____. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

SÁ, N. P.; PUCCI, B. **Diagnóstico Estadual de Educação**: MT (1985-1986). Cuiabá: UFMT, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987. Autoriza a criação e implantação do Departamento de Educação como órgão constitutivo do Centro de Educação e Ciências Humanas. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987.

Fragmentos de memória e da história do Departamento de Educação da UFSCar

Celso Luiz Aparecido Conti*

Introdução

Logo na primeira vez em que meu nome foi indicado, entre outros tantos, para escrever este texto sobre o DEd, imediatamente minha cabeça se agitou, num esforço de escolher fatos, momentos, recorrências, rupturas etc., tudo aquilo que pudesse ser minimamente digno de registro. Continuei mobilizando meus neurônios por muito tempo, e só depois de estabelecer alguma ordem no pensamento e olhar alguns documentos – listas de professores e técnicos administrativos que passaram pelo departamento, atas de reuniões do conselho departamental e editais de concursos – resolvi começar a escrever o texto. Demorei também porque tinha medo de fazer um registro do qual pudesse me arrepender futuramente.

O que coloquei neste texto é material lapidado pela memória de hoje, que pode ser diferente da memória de amanhã. Isso mesmo, pois mudamos nossa maneira de ver o passado e o futuro conforme vamos sendo lapidados, nós mesmos, pela própria existência. Arrisco-me, então, num gesto de coragem, a escrever fragmentos da história do DEd, de acordo com os fragmentos da minha memória, isto é, do modo como ela a mim se revelou depois de 23 anos que nele ingressei como um jovem docente, cheio de expectativa e muito, muito feliz. Eu havia consolidado um sonho de permanecer na universidade, da qual aprendi a gostar muito, porque não foi pouco

* Professor associado do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

o que ela me deu. Aprendi muito com as pessoas com as quais tive o prazer de conviver na sala de aula, na militância política e no próprio departamento.

Ao longo da escrita, houve sempre o esforço de falar menos de mim e mais do departamento, ao mesmo tempo em que evitei apresentar apenas aquilo que minha subjetividade sugeria, a todo momento. Não sei se consegui. O texto foi estruturado em quatro seções, com a última dividida em duas subseções. Na primeira seção, falo do meu ingresso na UFSCar como aluno da graduação; na segunda, do meu ingresso no departamento como docente; na terceira, apresento a evolução do quadro de docentes do departamento ao longo dos anos; na quarta, trato de dois momentos de destaque na história do DEd, cada um em uma subseção: a primeira revela a estagnação e até mesmo o retrocesso do quadro de docentes, e um momento de crise; a segunda mostra o crescimento do quadro de docentes, a retomada da estabilidade política do departamento e um incremento na sua estatura acadêmica.

1. Meu ingresso na UFSCar como aluno

Comecei minha história na UFSCar em meados de 1986, quando ingressei como aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia, no segundo semestre letivo. Devido à sua produção acadêmico-científica, a universidade já era uma pequena notável, comparada às demais Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Do ponto de vista político-institucional, ela se encontrava em franco processo de democratização, como bem demonstra o professor Valdemar Sguissardi (1993) em seu belo livro *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. Ingressei na época do primeiro reitor eleito democraticamente pela comunidade universitária, professor Munir Rachid, cujo mandato foi de 1984 a 1988.

Porque trabalhava, não cheguei junto com os demais alunos. Como se fosse hoje, lembro-me do primeiro dia. Um misto de entusiasmo e de insegurança. Cheguei à porta da sala de aula onde o professor Carlos Alberto Andreucci (Andreucci, como era chamado) ministrava a disciplina *História da Educação 1*. Envergonhado, perguntei se era do curso de Pedagogia, e ele me acolheu com a maior delicadeza. Entrei, sentei-me na cadeira e lá estava, como aluno da UFSCar. Embora o curso fosse de quatro anos, permaneci mais um para cursar a recém-implementada habilitação de magistério de segundo grau, que me daria o direito de ministrar disciplinas no antigo curso

de magistério. Até então, só havia habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional.

Depois do professor Andreucci, do Departamento de Metodologia de Ensino (DME), fui passando pelos outros professores, dos vários departamentos, alguns até hoje ensinando na UFSCar. Meus ex-professores do DEd, entre os quais algumas Marias, foram Benjamin Mattiazzi, Betty Antunes de Oliveira, Elizabete M. de Aguiar Pereira, Maria Segatto Muranaka, Maria A. Z. Struchel, Maria Imaculada de Oliveira, Maria Justina da Costa Mattos, Maria Yvonetti da Cruz e Nobuko Kawashita.

Após um tempo no curso, consegui bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A primeira foi de Iniciação Científica, vinculada a um projeto coordenado pelos professores Bruno Pucci e Valdemar Sguissardi e voltado para a temática educação e trabalho, cujo título era *Qualidade do Ensino: qualificação/desqualificação e necessidades do aluno-trabalhador*¹¹. Depois de formado, permaneci no mesmo projeto, com bolsa de aperfeiçoamento científico, também do CNPq. Só depois comecei minha carreira docente, ministrando aula no antigo segundo grau, na chamada *habilitação específica para o magistério*, na Escola Estadual Edésio Castanho, em Ibaté - SP. Lá, fiquei algum tempo.

Em 1991, ingressei no PPGE e, assim, permaneci na UFSCar. Conheci outros professores do DEd – Esther Buffa, Paolo Nosella – e também me reencontrei com os já conhecidos. Fui me envolvendo com a pós-graduação e passei a fazer parte da Associação de Pós-Graduandos (APG), na condição de membro da sua diretoria. Éramos bem poucos, mas nos reuníamos semanalmente para discutir temas dos mais diversos – internos e externos à UFSCar, todos relacionados mais diretamente com o ensino superior.

Por conta disso, participei mais ativamente da vida da universidade, politicamente falando. Eram tempos mais tranquilos, se considerados os primeiros anos de vida da instituição, com seus embates com o MEC, na época da ditadura. Tanto que, no governo Itamar Franco, o seu ministro da Educação, Murilo Hingel, esteve na UFSCar, a convite do reitor, e, em clima bem amistoso, recebeu a diretoria da APG e representantes de outras entidades internas.

11 O referido projeto integrava o Programa Diagnóstico do Setor Educacional, patrocinado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC).

2. Meu ingresso no DEd como docente

Em 1992, foi aberto um concurso para professor efetivo no departamento, para a área de Orientação Educacional¹². Eu estava ainda no mestrado, havia dado aula no curso de magistério e no próprio DEd, como professor substituto. Com esse inexpressivo currículo – nos parâmetros de hoje –, resolvi concorrer à vaga. Naquele tempo, isso não era nada estranho, porque não havia tantos doutores no país. Mesmo assim, dos oito inscritos, havia duas candidatas doutoras. Consegui o segundo lugar, atrás de uma experiente professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que desistiu da vaga, permitindo que eu assumisse em 1^a de março de 1993. Na ocasião, eu havia prestado concurso na mesma área na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e fui chamado para assumir a vaga, mas optei pela UFSCar.

Agora docente, apegava-me às minhas melhores referências para constituir minha identidade profissional. Muitas delas vinham dos meus ex-professores, da graduação e da pós-graduação, alguns do próprio DEd. Tudo era muito empolgante. Logo retomei meu envolvimento político, então como membro da diretoria da Associação de Docentes da Universidade Federal de São Carlos (ADUFSCar), no biênio 1996-1997.

Sentia-me na obrigação de empunhar as bandeiras de luta das velhas gerações de docentes. Eu admirava essa gente toda, empolgava-me com as memoráveis assembleias. Enfim, via-me como um professor engajado politicamente, e aprendi isso principalmente com a pedagogia dos movimentos de luta dentro da universidade, mas também com a militância na igreja católica, em tempos em que a Teologia da Libertação ainda tinha algum frescor. Eu estava me reencontrando, de algum modo, com meus velhos mestres e meus ideais.

O departamento tinha apenas cinco anos de existência quando nele ingressei. Ele se situava no espaço físico hoje ocupado pelo Departamento de Psicologia (DPsi), transferindo-se, no fim dos anos 1990, para o prédio da antiga biblioteca central da UFSCar – onde está hoje o DME – e, em 2015, para o prédio atual. Reencontrei-me, nessa ocasião, com alguns dos meus ex-professores, da graduação e da pós-graduação, que faziam parte do

12 A banca examinadora fora composta dos professores doutores Celso Ferretti, Maria Beatriz Loureiro de Oliveira e Selma Garrido Pimenta, como membros externos, e Benjamin Mattiazzi e Maria Yvonetti da Cruz, como membros internos, sendo os dois últimos pertencentes ao grupo dos professores fundadores do DEd e ex-professores meus da graduação.

grupo dos fundadores¹³ do departamento: Bruno Pucci, Esther Buffa, Maria A. Zapparoli Struchel, Maria Imaculada de Oliveira, Maria Justina da Costa Mattos, Nobuko Kawachita, Paolo Nosella.

Os demais professores haviam ingressado depois, entre 1987 e 1993: Antônio Álvaro Soares Zuin, Aparecida Barco Soler Huet, Amarílio Ferreira Junior (lotação provisória)¹⁴, Joaquim Gonçalves Barbosa, Marisa Bittar, Noemi Silveira Wrege, Rubens Barbosa de Camargo. Esses novos nomes recompuseram o quadro docente, ocupando as vagas dos cinco professores que haviam saído: Benjamin Mattiazzi, Betty Antunes de Oliveira, Maria Aparecida Segatto, Maria Yvonne da Cruz e Valdemar Sguissardi. Assim, nesse entra e sai de professores, convivi pouco tempo com alguns e muito tempo com outros, do grupo dos fundadores.

Havia, então, em 1993, um grupo heterogêneo de 13 professores, composto de sete que estavam há um bom tempo na instituição e de seis recém-ingressados, dos quais muitos iniciantes na carreira do magistério superior. O então chefe do departamento, professor Joaquim Gonçalves Barbosa, no texto de sua autoria, que faz parte da coletânea organizada pelo próprio DEd (UNIVERSIDADE..., 1993b), registra que seis docentes eram mestres (três cursavam doutorado) e um era graduado (cursava o mestrado).

Pela Resolução n. 193, de 29 de julho de 1993 (UNIVERSIDADE..., 1993a), o Regimento Interno do departamento previa, na época, três áreas: Fundamentos da Educação (cinco docentes), Administração Escolar (cinco docentes) e Orientação Educacional (três docentes). O número de professores em cada uma delas variou ao longo do tempo, conforme demonstrado no Quadro 1:

13 A lista completa dos primeiros professores do DEd, conforme a Portaria GR n. 471, de 6 de novembro de 1987 (UNIVERSIDADE..., 1987b), que trata da composição do quadro de pessoal, traz os seguintes nomes: Benjamin Mattiazzi, Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Esther Buffa, Evaldo Antonio Montiani Ferreira, Francisco de Assis Trindade, Maria Aparecida Segatto Muranaka, Maria Imaculada de Oliveira, Maria Justina da Costa Mattos, Maria Yvonne da Cruz, Paolo Nosella, Valdemar Sguissardi e Zilda Santesso. No entanto, em outra fonte – documentos fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas –, Maria A. Zapparoli Struchel consta como pertencente ao quadro de docentes e Zilda Santesso, não, ou seja, há um conflito de informações nas diferentes fontes que não foi possível esclarecer.

14 Alguns outros professores, em épocas diferentes, estiveram no DEd em lotação provisória (acompanhamento de cônjuge). No entanto, resolvi contabilizar, aqui e em outros momentos do texto, apenas este professor devido à sua situação muito particular: ficou um bom tempo nessa condição e depois ingressou via concurso público, permanecendo no departamento de forma ininterrupta, de 1993 até hoje.

Quadro 1 – Número de professores do DEd por área de conhecimento, segundo o Regimento Interno, ao longo dos anos

Área	Ano			
	1988*	1993	1998	2003
Fundamentos da Educação	5	6	5	6
Administração Escolar	5	5	5	1
Orientação Educacional	4	3	2	1

*No levantamento de dados deste ano, foi considerada como fonte a Portaria GR n. 471/1987, que trata da composição do quadro de pessoal do DEd.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar.

Observe-se que, um ano após a criação do departamento (1988), o número de professores de cada uma das três áreas era mais ou menos equilibrado. No entanto, ao longo do tempo, as áreas de Fundamentos da Educação e Administração Escolar mantiveram-se praticamente estáveis, enquanto a área de Orientação Educacional foi decrescendo, até praticamente desaparecer, depois do último concurso realizado, em 2006, e, formalmente, após a revisão do regimento interno do departamento. A versão atual do referido regimento, atualmente em fase final de redação, prevê as seguintes áreas: Políticas Públicas e Gestão da Educação; Fundamentos Epistemológicos, Filosóficos e Históricos da Educação; Relações Psicossociais e Subjetividade na Educação; Trabalho e Movimentos Sociais na Educação.

A partir de 2002, as áreas do DEd vão perdendo um pouco seus contornos, o que é possível verificar nos editais de concursos para docentes. O Quadro 2 ilustra isso com certa clareza, a partir de informações de editais¹⁵:

Quadro 2 – Áreas e subáreas dos concursos para docente efetivo do DEd-UFSCar ao longo dos anos

Ano do concurso	Área do concurso	Subárea do concurso
2002	Educação	Psicologia da educação
2002	Educação	Ciências sociais aplicadas à educação
2002	Educação	Política e gestão da educação

15 Na breve pesquisa documental por mim realizada, não foi possível conferir se foram apresentados aqui todos os editais. Pelo mesmo motivo, não foi possível identificar a subárea dos dois concursos de 2004, razão pela qual mantive a expressão *não definida*, seja porque o edital não as definiu ou porque não consegui encontrar documento que trouxesse informação precisa.

Continuação... **Quadro 2**

Ano do concurso	Área do concurso	Subárea do concurso
2002	Educação	Fundamentos da Educação
2004	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica/Administração escolar	Não definida
2004	Administração escolar	Não definida
2005	Educação	Fundamentos da educação, gestão e orientação educacional Disciplina: Educação e Sociedade
2006	Educação	Orientação Educacional
2006	Educação	Fundamentos da educação e política educacional
2010	Educação	Política e gestão da Educação Básica
2010	Fundamentos da Educação	Sociologia, sociedade e educação
2012	Educação	Relações sociais, subjetividade e educação
2012	Ciências Humanas e Educação	Política e gestão educacional, com ênfase em Estágio Supervisionado em gestão escolar
2016	Educação	Psicologia da educação

Fonte: elaborado pelo autor, com base em informações obtidas em documentos da secretaria do DEd-UFSCar.

A falta de nitidez quanto às áreas se nota, particularmente, no campo área do edital, em função do termo genérico *Educação*, e também no campo *subárea*, dadas as várias denominações utilizadas, nem sempre claramente vinculadas às diferentes áreas de conhecimento regimentalmente estabelecidas.

Alguns fatores explicam essa mudança. Os concursos para as subáreas *Psicologia da educação* e *Ciências sociais aplicadas à educação* se deram porque as disciplinas a elas relacionadas, antes oferecidas, respectivamente, pelo DPsi e pelo Departamento de Ciências Sociais (DCSo), foram assumidas pelo DEd. Havia, então, a necessidade de se contar com professores especialistas para ministrá-las. Outro fator tem a ver com disputas internas por docentes entre as áreas, as quais passavam pela definição das subáreas dos concursos. É o caso das subáreas *Fundamentos da educação e política educacional* e *Fundamentos da educação, gestão e orientação educacional*.

Há ainda o fator acadêmico-científico por trás dessa discussão das áreas, mas ele não tem sido enfrentado com o devido cuidado e rigor, talvez pela sua própria complexidade. Assim, as velhas e as novas áreas parecem se justificar, às vezes, mais por conta de acordos tácitos assentados em diversos aspectos do que por argumentos sólidos, do ponto de vista da ciência da Educação.

3. A evolução do quadro de docentes efetivos ao longo dos anos

Para falar da variação do número de docentes do DEd ao longo do tempo, produzi dois quadros. Um deles mostra esse número em cada um dos governos da república (Quadro 3) e o outro, o fluxo de entrada e saída dos docentes, também em cada um dos governos (Quadro 4).

Quadro 3 – Número de docentes efetivos do DEd nos diferentes governos da república, no primeiro e no último ano de cada mandato

Presidentes da República	Período de governo	Número de docentes no primeiro e no último ano de cada mandato	
		primeiro ano	último ano
José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa	1985-1989*	-	14
Fernando Collor de Mello	1990-1992	14	12
Itamar Franco	1993-1994	14	15
Fernando Henrique Cardoso	1995-1998	14	13
Fernando Henrique Cardoso	1999-2002	12	10
Luiz Inácio Lula da Silva	2003-2006	9	15
Luiz Inácio Lula da Silva	2007-2010	14	19
Dilma Vana Rousseff	2011-2014	20	22
Dilma Vana Rousseff	2015-2016	22	23
Michel Miguel Elias Temer Lulia	2016-2017	23	-

* No ano de criação do DEd (1987), o departamento contava com 15 docentes, e todos eles já pertenciam a um dos dois únicos departamentos do Centro de Educação e Ciências Humanas (Cech), a saber: o Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCF) e o Departamento de Tecnologia Educacional (DTE).

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 3 demonstra uma situação praticamente estável no número de docentes do departamento de 1987 a 2007, com um retrocesso nos três últimos anos do segundo governo FHC (2000-2002) e nos dois primeiros anos do governo Lula (2003-2004), quando esse número ficou abaixo do

número original (em 1987, eram 15, e, no período 2002-2003, variou entre 9 e 10 docentes). Ou seja, a UFSCar crescia, mas o DEd se mantinha do mesmo tamanho, ou até diminuía, em relação ao seu quadro docente.

No mesmo governo Lula, os números vão melhorando. O crescimento deu-se ano a ano, com mais rapidez depois do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e implementado a partir de 2008. Dentro das regras do referido programa, o DEd¹⁶, junto com o DME, majoritariamente, comprometeu-se com a criação do curso de Pedagogia no período noturno. Os dois departamentos colocaram como contrapartida, entre outras coisas, a contratação de seis docentes para cada um. Isso explica o crescimento do quadro de professores, junto com a facilidade, nos últimos anos, de reposição automática de vagas de aposentadorias. Em 2017, o DEd conta com 23 docentes efetivos, mais que o dobro do que tinha quando da sua criação e da média mantida até o início dos anos 2000.

Já o Quadro 4 revela outros números:

Quadro 4 – Número de docentes efetivos que ingressaram no DEd e que saíram do departamento nos diferentes governos da república

Presidentes da República e seus tempos de mandato	Professores ingressantes	Professores que saíram
José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa (1985-1989)	3	0
Fernando Collor de Mello (1990-1992)	2	5
Itamar Franco (1993-1994)	6	1
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	3	8
Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010)	15	4
Dilma Vana Rousseff (2011-2016)	3	1
Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2017)	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Até a década de 1980, não sendo contratados novos professores, mas não há saída de professores antigos, antes lotados em um dos dois departamentos existentes no Cech – DFCE e DTE. No lugar deles, foram criados seis novos departamentos, no final dos anos 1980, e, entre eles, o DEd. Logo depois da

16 Nesse período, eu respondia pela chefia do DEd, tendo participado muito intensamente de todo o processo de negociações com as diversas instâncias internas da UFSCar, que, por sua vez, negociava com o MEC.

sua criação (1987)¹⁷, no entanto, verifica-se, conforme se vê no Quadro 4, outra tendência marcada pela saída de docentes, bem no início dos anos 1990, no governo Collor, quando entram dois professores e saem cinco.

Em seguida, no governo Itamar Franco, ocorre praticamente o inverso: seis professores entram e um sai, de modo que o quadro anterior se recompõe. Na sequência, no governo FHC, há outra inversão: entram três professores e saem oito, reduzindo-se o número de docentes do departamento. No início desse governo (1995), o DEd tinha 15 docentes, e, no seu final (2002), apenas 10. No governo Lula, não só há a recomposição do número de docentes como ocorre uma ampliação inédita. Ingressam 15 docentes e saem quatro, de modo que, no início desse governo (2003), o departamento tinha nove docentes e, no final (2010), 19.

4. Dois momentos de destaque na história do DEd

Por pertencerem ao governo federal, as IFES sofrem diretamente a influência das políticas adotadas por cada governo da república, principalmente aquelas relacionadas ao ensino superior. Por isso, optei pelos recortes cronológicos de cada governo organizados nos quadros apresentados. Um dos efeitos diretos dessas políticas, como visto, tem a ver com a variação do número de docentes, ao longo dos anos, e com os fluxos de suas saídas e ingressos. Por sua vez, esses dados ajudam a compreender algumas fases pelas quais o departamento passou, mas que merecem ser melhor analisadas. Nesse sentido, serão consideradas duas fases principais, assim caracterizadas: momento de estagnação, retrocesso e crise; momento de crescimento, estabilidade e maior dinamismo.

4.1 *Estagnação e retrocesso do quadro docente, e um momento de crise*

Por longos anos, o departamento teve variações para cima e para baixo no seu número de docentes, com uma queda mais acentuada no segundo mandato do governo FHC e um crescimento inédito no segundo mandato do governo Lula. O DEd teve 15 docentes no seu início, baixou para nove e depois chegou a 23 em todo o seu tempo de existência.

Mesmo com estabilidade numérica, por algum tempo, houve dois momentos de grande renovação. O primeiro foi no quinquênio 1990-1994,

17 Os primeiros ofícios do DEd datam de julho de 1987, mas o documento de sua criação é a Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987 (UNIVERSIDADE..., 1987a).

quando saíram seis e entraram oito docentes, cabendo a observação de que, logo depois, apenas dois docentes pertencentes ao grupo dos fundadores permaneceram no departamento, um deles se aposentando em 2003 e o outro, em 2006. Em parte por conta dessa renovação, foi organizada uma coletânea de textos individuais dos docentes, em 1993, cujo título era *Avaliação e Planejamento* (UNIVERSIDADE..., 1993b). Buscava-se dar alguma base para um novo projeto de departamento, dadas as dificuldades existentes.

Uma década depois, no início dos anos 2000, vivendo outro momento de renovação dos seus docentes, o departamento passou por um momento de dura crise, caracterizada por um tipo de radicalização, de basicamente dois grupos, que foi encurtando pouco a pouco o espaço do entendimento e da própria convivência, inclusive no plano pessoal. Ela deixou uma marca muito intensa.

Olhando pelo retrovisor da história do departamento, é importante lembrar que ele nasceu num contexto político-institucional em que, pela primeira vez, o reitor foi eleito democraticamente por toda a comunidade interna, não sendo mais um interventor. Os conselhos, de um modo geral, estavam sendo melhor definidos, para se aprimorar o processo democrático na UFSCar. Como descreve Sguissardi (1993, p. 238):

A gestão Munir Rachid, que se estenderia até outubro de 1988, iniciava por restabelecer a paz interna e o melhor relacionamento possível com os órgãos colegiados, com as direções e chefias, com as entidades representativas de docentes, funcionários e alunos, como era esperado após dois anos de desgastantes conflitos.

A universidade demonstrava, assim, uma densidade democrática capaz de lidar com os momentos de instabilidade. As unidades administrativas e acadêmicas, portanto, já dispunham de mecanismos internos e de uma cultura política que, teoricamente, lhes davam condições adequadas para definir suas políticas e lidar com seus problemas.

No caso do DEd, a vitalidade democrática parece ter se enfraquecido naquele momento, ou então não tinha de fato encontrado abrigo naquele contexto específico de uma unidade acadêmica, com suas idiossincrasias próprias. O departamento, infelizmente, não foi capaz de evitar o esgarçamento tão violento de um problema interno que se espalhou para outras instâncias, chegando ao conselho universitário e até à justiça comum, por conta de alguns de seus desdobramentos.

Não desejo descrever a crise, e muito menos explicá-la. Faltam elementos suficientes para isso e, pior, há um grande risco da exagerada subjetividade de parte de quem esteve muito envolvido nela. Na linha que vim adotando aqui, o que é possível fazer é caracterizar o referido período do ponto de vista da composição numérica e do perfil dos docentes.

No momento mais agudo da crise (2001, 2002, 2003), quase não havia mais professores veteranos; a grande maioria dos docentes tinha sido contratada há oito ou nove anos, além de se tratar de professores relativamente novos na carreira do magistério superior. Isso permite admitir, por um lado, a ausência de elementos positivos da cultura institucional da UFSCar, forjada na sua dura história, e que foi dando grande autonomia para os conselhos das diferentes unidades para que elas pudessem lidar com seus conflitos internos. De forma inversa, seria viável falar da possibilidade da forte presença da mesma cultura institucional, agora considerando seus elementos negativos, representados por fissuras, ressentimentos, conflitos políticos arrastados de trás e recrudescidos no espaço micro do DEd.

Em síntese, vale dizer que a crise ganhou a dimensão que ganhou pela falta de vigor da cultura institucional da UFSCar e do próprio DEd, ou, no seu avesso, pelo seu peso excessivo. Quanto ao número de docentes do departamento, o DEd contava apenas com cerca de nove professores. Observando a realidade da composição atual, fica a impressão – nada mais do que isso – de que aquela situação facilitou a polarização, às vezes tão deletéria, e menos comum em grupos numericamente maiores, com posições mais plurais, diversificadas. Num grupo pequeno, a adesão a uma ou a outra das forças em conflito tende a ocorrer com mais frequência, porque as pessoas são mais diretamente afetadas.

4.2 Crescimento do quadro docente, retomada da estabilidade política e incremento na sua estatura acadêmica

Voltando aos números, é possível reiterar que, em 2008, o DEd contava com 16 professores efetivos, um a mais do que seu limite histórico, alcançado em alguns momentos da sua história. E, dessa vez, não haveria mais retrocesso, pois os números viriam a crescer gradativamente até atingir 23 docentes em 2017, graças principalmente ao Reuni.

Como já dito, o número maior de docentes propicia uma pluralidade de percepções e posicionamentos bastante importante para assegurar um ambiente menos propício a polarizações, que resultam em crises mais graves.

Ademais, o perfil dos professores também joga na mesma direção. Hoje todos são doutores, há uma maioria expressiva com um bom tempo na carreira do magistério superior e quase todos estão envolvidos na pós-graduação. Há, assim, um nivelamento importante, do ponto de vista do status acadêmico, que não pode ser um elemento desprezado na universidade, para se compreender a forma como se dão as relações interpessoais e institucionais.

Por fim, cabe dizer que a crise do passado parece não ter projetado, felizmente, sua sombra sobre os novos docentes ingressantes depois dela, desde meados dos anos 1990 até hoje. Isso demonstra, de algum modo, que os professores mais antigos envolvidos – até pelo trauma que a crise significou – assumiram tacitamente o compromisso de não deixar seu alcance se estender por mais tempo.

O DEd, depois de um período de estagnação, de retrocesso e de uma crise profunda, renovou-se e reergueu-se: cresceu numericamente, diversificou-se e ganhou mais estatura acadêmica, principalmente depois da “era Reuni”. Nessa nova fase, o departamento revisou seu regimento interno, redefinindo suas áreas. Das originais, duas se mantiveram essencialmente, ainda que com algumas mudanças na sua denominação: Políticas públicas e gestão da educação (antiga área de Administração Escolar); Fundamentos epistemológicos, filosóficos e históricos da educação (antiga área de Fundamentos da Educação).

Outras duas áreas foram criadas: Relações psicossociais e subjetividade na educação; Trabalho e movimentos sociais na educação. Nos últimos anos, o departamento também optou por uma política de qualificação e internacionalização, facilitando a saída dos professores para pós-doutorado – vários deles para países europeus –, o que tem acontecido todos os anos, de forma ininterrupta.

Há também que se destacar as ações coletivas, como é o caso dos vários cursos assumidos pelo departamento, em convênio com o governo federal – sobretudo o MEC. Quase todos os professores se envolveram com esses cursos nos últimos anos, o que, além de dar grande projeção ao departamento, de várias formas, propiciou um número não pouco expressivo de publicações, principalmente de livros, também com autoria de boa parte dos docentes¹⁸.

18 Em um desses livros, de Conti e Riscal (2015), há, na Parte 1, a descrição de todos os cursos referidos.

O que se vê, em síntese, é que o DEd, hoje, mais robusto, encontra-se preparado para dar conta dos desafios da nova UFSCar, que se agigantou na última década, se comparada consigo mesma. Junto com o Reuni, vieram também outros *campi*, as ações afirmativas, a Educação a Distância (EaD). A UFSCar se mantém notável, mas deixou a condição de pequena. Então, se antes o DEd não acompanhava o crescimento da instituição como um todo, em sua época de estagnação e até retrocesso, hoje ele se apresenta de forma diferente: cresceu, estabilizou-se e projeta-se para o futuro de maneira até um tanto ousada. Avançou, sem dúvida!

Palavras finais

Nestas palavras finais, vou voltar muito brevemente a alguns pontos. Começo por falar das áreas do departamento. O fato de se ter mantido duas áreas originais demonstra certa identidade, do ponto de vista acadêmico-científico. Por outro lado, as duas outras áreas indicam novas tendências, e isso é muito salutar. Ao olhar para o futuro, essa dupla preocupação, de consolidar e de inovar, revela a capacidade do DEd de se reinventar.

Outro aspecto de sua vitalidade tem a ver com a capacidade de definir políticas claras e ousadas, por exemplo, de afastamento dos docentes para pós-doutoramento e realização de trabalhos conjuntos de grande envergadura, que projetam o departamento e lhe dão corpo. Todo esse dinamismo, em si mesmo, dá ao departamento maior capacidade de enfrentar seus desafios e suas crises e de se projetar no futuro. Sua vitalidade democrática também joga um papel crucial nessa direção, sustentada principalmente pelo conselho departamental, com suas importantes características, hoje: amplo, plural e mais nivelado.

Para finalizar, neste último parágrafo, solto-me um pouco e deixo minha subjetividade vir mais forte. Falo das marcas que carrego. A crise do DEd, por exemplo, deixou algumas, sem dúvida. E falo delas para evidenciar a sua inconveniência, inclusive do ponto de vista da vida pessoal. Mas essas não são, nem de longe, as principais. A mais importante foi a convivência, na UFSCar, com pessoas das mais admiráveis que já conheci. O que me marcou, e me encheu de energia vital, foi a convivência com as gerações que me antecederam, com quem aprendi quase tudo da universidade: a dar aula, a pesquisar, a atuar politicamente. Eu cresci intelectual, espiritual e politicamente de um jeito que, hoje, na condição de professor mais antigo do DEd,

olho pelo retrovisor e percebo o quanto a trajetória foi rica de aprendizados. Olho também para frente e consigo repactuar comigo mesmo o compromisso de manter a universidade pulsando de maneira bem vigorosa, como ela sempre esteve. E esse deve ser, também, o compromisso daqueles que chegam, a todo momento, pois, lá na frente, hão de sentir o mesmo orgulho da UFSCar, do DED e da própria trajetória pessoal. Assim espero!

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

CONTI, C. L. A.; RISCAL, S. A. **Política nacional de formação**: parceria entre o governo federal e a UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2015. (Coleção Especialização).

SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo**: o caso da UFSCar. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: EdUFSCar, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Portaria GR n. 484, de 6 de novembro de 1987. Autoriza a criação e implantação do Departamento de Educação como órgão constitutivo do Centro de Educação e Ciências Humanas. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987a.

_____. Portaria GR n. 471, de 6 de novembro de 1987. Trata da composição do quadro de pessoal do Departamento de Educação. **Gabinete do Reitor**, UFSCar, 1987b.

_____. Conselho Universitário. Resolução n. 193, de 29 de julho de 1993. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Departamental do Departamento de Educação. São Carlos: UFSCar, 1993a.

_____. Departamento de Educação. **Avaliação e planejamento**. São Carlos: UFSCar, 1993b. (Mimeo).

_____. Departamento de Educação. **Atas do Conselho Departamental**. São Carlos: UFSCar, [S.d.].

UFSCar: uma parte da minha vida

Waldemar Marques*

Em dezembro de 2003, a Revista Avaliação (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior) publicou um artigo do professor José Barata-Moura, reitor da Universidade de Lisboa, no qual exprime seu ponto de vista a respeito do que é Educação. Ele a define como “um processo relacional” de “dar forma à condução do nosso viver”, como um processo de desenvolvimento da “nossa aptidão de senhorio e de orientação do viver”.

Instado a escrever sobre minha vida como professor na UFSCar, alocado no Departamento de Educação (DEd), vi-me confrontado com o que disse Barata-Moura (2003) sobre a Educação como um processo de construção do viver. De pronto, associei essas palavras com a minha trajetória na UFSCar, onde, talvez, mais aprendi do que ensinei. Numa trajetória de quase 20 anos, minha vida pessoal e profissional foi moldada pela vivência diuturna numa universidade pública, considerada (como de fato o é) uma das melhores do país. Nessa trajetória, mesclaram-se as exigências institucionais referentes à atividade docente, experiências profissionais anteriores e idiossincrasias a que todas as pessoas estão sujeitas.

A primeira lembrança que me ocorre – certamente mais do que apenas uma lembrança, dada sua persistência em minha memória – refere-se ao

* Tem graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP – 1970), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – 1991) e doutorado em Educação também pela Unicamp (1997). Atualmente aposentado, foi professor associado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Gestão da Educação, focando os seguintes temas: administração de unidades educacionais, políticas educacionais, movimentos sociais e educação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba (Uniso), atuando na área de educação superior.

comentário feito por uma professora da banca do concurso para ingresso a respeito da aula que dei. *Administração Escolar* era o tema da aula a ser ministrada como parte do concurso de ingresso. O comentário foi que eu, na aula, expressara um “olhar” com forte viés funcionalista, pendente mais para uma visão de organização empresarial, em distinção ou mesmo em contraposição a uma visão de administração focada na escola como instituição educativa. Foi uma observação que calou fundo em minha memória. Era uma impertinência acadêmica, um “pegar no pé”, pensara eu durante algum tempo. Afinal, Administração como ciência, ou como prática, é ou deveria ser a mesma coisa, quer se tratasse de empresa, quer se tratasse de escola: ambas são movidas por objetivos/metapas que devem ser alcançadas. Assim pensava eu.

O olhar por mim expresso sobre Administração Escolar refletia minhas experiências anteriores como docente na educação superior. Uma delas foi como professor num curso de Economia, outras, como professor em cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, as quais se somaram à minha experiência docente anterior ao meu ingresso na UFSCar. Naquela circunstância, e frente ao tema proposto, o esperado olhar do educador cedeu lugar ao olhar do ex-professor do curso de Economia e Administração Empresarial. Daí a observação feita por ocasião do concurso.

Esse questionamento me acompanhou por muitos anos. Como passei a lecionar Administração Escolar para o curso de Pedagogia da UFSCar, essa questão constituiu indagação de pesquisa ligada ao meu trabalho docente. Diferentes leituras, autores com perspectivas teóricas diferentes, brasileiros e estrangeiros, contatos com educadores e seu cotidiano de vida na escola e discussões com colegas da universidade foram tecendo uma linha de reflexão que sinalizava a necessidade de pensar a escola, sua cultura e organização como constituintes de um campo próprio, necessidade que se impunha por razões práticas e suas implicações para a administração da unidade escolar.

Todo esse conjunto de indagações e questionamentos me levou a indagar sobre o papel da teoria. Embora seja essa uma questão para ampla reflexão, impossível de ser analisada aqui, já que o sentido deste texto é outro, importa destacar a ideia de que a teoria opera como ferramenta da ação. No caso, tomar as ferramentas de administração de empresas para a administração escolar significa, no mínimo, equívoco de ofício.

Devo destacar que estas reflexões sobre minha experiência docente na UFSCar e sobre meu ofício também de pesquisador não desembocaram num maniqueísmo acadêmico que apresenta a empresa capitalista como o

mal maior e a escola, do lado oposto, como a redenção do humano. Simplesmente me ensinaram que não se deve misturar “joio” com “trigo”, utilizando palavras metafóricas do Novo Testamento. Ou seja, são “coisas” diferentes, e diria, enfaticamente, muito diferentes. Aqui a ideia de *diferente* é mais forte do que oposição. Os valores da empresa são diferentes dos valores da escola, ou pelo menos deveriam sê-lo; seus objetivos, em decorrência, também o são, ou deveriam sê-lo. Digo deveriam porque se assiste hoje a uma enorme confusão entre esses dois mundos: os valores e objetivos da empresa invadem o mundo da Educação, em prejuízo desta, que tende, ao que parece cada vez mais, a tornar-se um produto de venda e compra no grande mercado em que está se transformando o mundo que habitamos. Tudo está se transformando em produto.

Um desdobramento dessa questão, que também me acompanhou em minha trajetória de quase 20 anos na UFSCar, é o que os estudos sobre o cotidiano escolar constataam: o isolamento das pessoas, especialmente dos educadores, dos professores. Cada professor no seu canto, no seu nicho disciplinar especializado. Perguntava-me, e ainda continuo me perguntando, sobre as dificuldades de se construir nas escolas espaços de trabalho cooperativo, nos quais os diferentes saberes disciplinares pudessem se encontrar de modo a tecer algo como se fosse uma rede.

Minhas experiências como professor, sobretudo quando o assunto era a gestão escolar, empurraram-me para a pesquisa. Dentre tantos autores com quem dialoguei, encontrei-me com Boaventura de Sousa Santos. Com ele, aprendi que os paradigmas das ciências que sustentaram a organização curricular por tanto tempo estavam se esboroando, e em lugar deles estava brotando outro paradigma, no qual o conhecimento se estrutura por temas/problemas à semelhança de uma rede, para onde os saberes disciplinares confluiriam.

Esse questionamento me perseguiu, mesmo sendo transferido de São Carlos para Sorocaba, para o novo *campus* criado em 2005. Foi uma nova experiência, tendo atuado como coordenador acadêmico do *campus*. No início dessas novas atividades, tudo estava por fazer – na ausência de prédios e instalações, as aulas eram dadas em salas da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (Facens), a biblioteca, também provisoriamente, funcionava em conjunto com a biblioteca da Facens, assim como os laboratórios, compartilhados. Laboratórios e instalações da Uniso foram cedidos para o funcionamento do novo *campus*, cuja administração ficava no lado oposto

da rodovia, quase em frente à Facens. Foram tempos difíceis, superados, em grande parte, com a construção dos novos prédios em local definitivo, às margens da Rodovia João Leme dos Santos, km 12. Quem transita em direção a Salto de Pirapora vê, à esquerda da rodovia, o imponente portal da UFSCar, *campus* Sorocaba.

Os tempos foram outros. O novo *campus* foi criado, tendo a questão da sustentabilidade como estruturante dos cursos e do funcionamento do *campus* como um todo; disciplinas integradoras foram criadas, visando superar o isolamento disciplinar; novos professores e pessoal administrativo foram contratados, mediante concurso público; novos cursos foram sendo criados, bem como a definição de rotinas e viagens intermináveis entre Sorocaba e São Carlos.

Ao completar 70 anos de idade, recebi um breve comunicado da universidade informando que, a partir de então, eu estava desligado da UFSCar. Foi em março de 2011. Ponto final. A mensagem foi lacônica, fria, impessoal. Depois de tantos anos, saberes, experiências acumuladas, “amadurecimento” acadêmico, tudo lançado fora junto com as pessoas. Quanto de prejuízo isso pode representar? A burocracia não faz perguntas desse tipo.

Foi um bom tempo!

Referência

BARATA-MOURA, J. Educação superior: Direito ou Mercadoria? **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n. 4, p. 31-36, 2003.

Os 30 anos do Departamento de Educação e a experiência de tornar-se professor

Antônio A. S. Zuin*

É preciso começar por deixar de ser professor para poder sê-lo.

Vernant (2002)

São 30 anos de DEd. Não é pouca coisa. Nesta merecida data comemorativa, sinto-me honrado por ter sido convidado pelos colegas para escrever um texto sobre minhas impressões a respeito do nosso departamento. Foram inúmeras situações partilhadas com todos os colegas e com os funcionários administrativos Magda, José Roberto e, agora, Carol, cujos trabalhos foram e continuam sendo decisivos para o funcionamento do DEd.

Pretendo redigir um texto não tão minucioso em relação ao histórico do departamento, pois há pessoas muito mais gabaritadas do que eu para tal tarefa. Mas gostaria de destacar alguns acontecimentos marcantes dessa história associados às transformações formativas que experimentei ao longo de minha estadia de 24 anos no nosso DEd.

Início minhas reflexões com o ano de 1993 que foi muito marcante para minha vida profissional. Foi com grande alegria que defendi minha dissertação de mestrado no início desse ano. Algum tempo depois, soube da notícia

* Professor titular do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador do Grupo de Estudos *Teoria Crítica e Educação*.

da abertura de um concurso na UFSCar para o DEd e fiquei interessado em me candidatar. Eram três vagas que poderiam ser preenchidas para o cargo de professor assistente e senti que teria chances de ser aprovado, caso conseguisse me preparar a contento. Foram dias e noites de muito estudo e concentração, ao mesmo tempo em que recebia o apoio de Vânia, de meus pais e irmãos.

Prestei o concurso e, no final, fiquei em segundo lugar, sendo que a primeira colocada foi a professora doutora Marisa Bittar. Fiquei muito feliz e honrado por ter sido aprovado no mesmo concurso que ela, fato este que o tempo tratou de confirmar. Comecei, então, a ministrar aulas de Filosofia e História da Educação para os alunos do curso de Pedagogia da UFSCar e disciplinas como *Educação e Sociedade* e *Problemas da Educação Brasileira* para os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, tais como Química, Física, Matemática, Educação Física e Enfermagem.

Apesar da minha incipiente experiência docente, pude observar a relevância que teve a reunião realizada no dia 17 de novembro de 1993 para o fortalecimento do DEd. Na época, essa constatação balizou-se no fato de que os docentes presentes, tanto os mais experientes quanto aqueles que tinham sido contratados recentemente, concordaram que somente um departamento que estivesse unido e que respeitasse as diferenças individuais poderia efetivamente consolidar-se como um verdadeiro coletivo de trabalho, no sentido mais profundo do termo.

Uma das conclusões a que chegamos se referiu à necessidade de se reforçar uma política do departamento que proporcionasse as condições favoráveis para que os docentes que estivessem iniciando suas carreiras pudessem centralizar seus esforços em suas formações acadêmicas, sobretudo com relação às respectivas participações no mestrado e no doutorado do PPGE.

A necessidade de que o corpo docente se qualificasse ainda mais reverberava a própria demanda não só das agências governamentais fornecedoras de recursos, tais como o CNPq, a Fapesp, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), como também a do próprio departamento. Afinal, fazia-se cada vez mais necessário o fortalecimento de um corpo de profissionais que pudesse dar conta das exigências por parte tanto da graduação quanto da pós-graduação. Sendo assim, os membros do DEd concordaram quanto à importância de se incentivar os grupos de pesquisa que estavam

se formando, uma vez que os frutos poderiam ser colhidos em relação às produções acadêmicas decorrentes das pesquisas, tais como artigos publicados em periódicos de seletiva política editorial, livros, capítulos de livros e apresentações de trabalhos em eventos científicos, e também no que se refere à qualidade das aulas ministradas no DEd e no PPGE. Certamente, após essa concordância, notou-se, com o passar do tempo, grandes mudanças nas relações estabelecidas entre os professores e professoras que compunham o quadro de docentes do DEd.

Diante desse contexto, gostaria de destacar o momento em que me tornei líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação (UFSCar). No ano de 1997, o professor Bruno Pucci se aposentou da UFSCar e foi lecionar na pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Seria desnecessário mencionar a importância que a figura do professor Bruno tinha (e tem) para mim, na condição de competente e humano líder de pesquisa que foi (e que é).

O fato é que ele continuou conosco nessa fase de transição, até meados de 1998, e, nesse ano, fundou e passou a coordenar, na Unimep, o Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação*. A saída do professor Bruno da UFSCar não significou o fim das nossas pesquisas em conjunto. Pelo contrário, haja vista os vários colóquios e congressos internacionais sobre temáticas concernentes à relação entre Teoria Crítica e Educação.

Contudo, eu tinha plena consciência de que sua vinculação com a Unimep significaria que eu assumiria a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisa da sede UFSCar. Durante esse período, há que se destacar os debates com docentes do DEd, sobretudo com o professor Paolo Nosella, a respeito das propostas epistemológicas dos pensadores da chamada *Teoria Crítica*. Foram encontros decisivos para a minha formação, sobretudo no que diz respeito à consciência que tive de procurar analisar fenômenos educacionais contemporâneos à luz da revitalização de conceitos de pensadores como Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse.

Por outro lado, foi por meio de uma indicação do professor Nosella que tive contato com um texto que me marcou profundamente, sobretudo pela possibilidade de refletir sobre a relação professor-aluno de uma forma que não houvera feito antes. Trata-se da obra *A vida de Galileu*, de Bertold Brecht (1977). Essa peça de Brecht é exemplar não só no sentido de permitir uma reflexão sobre a conturbada relação entre fé e ciência, como também para verificar o modo como um mestre é capaz de fazer sua autocrítica em

relação à sua soberba e ao seu saber professoral diante de uma situação de vida ou morte.

O texto de Brecht refere-se ao drama vivido, em junho de 1633, por Galileu Galilei, que negou sua “crença” no sistema copernicano de que a Terra orbitava em torno do sol, pois, caso contrário, seria torturado até a morte nas mãos dos compreensivos representantes da inquisição. Dentre vários pontos relevantes, é preciso enfatizar os diálogos entre o mestre Galileu e o discípulo Andrea.

Quando Galileu abjurou suas ideias principais diante dos membros da inquisição, foi comovente a reação de desapontamento do pequeno Andrea. O discípulo desejava ardentemente que o mestre sustentasse suas posições até o fim, tal como fizera Sócrates, que preferiu morrer a admitir as responsabilidades das acusações que lhe foram imputadas, sobretudo o ateísmo e a corrupção dos jovens educados por ele na Grécia antiga.

De acordo com a perspectiva do pequeno Andrea, ao negar suas opiniões, Galileu não só se transformou covardemente num anti-Sócrates por ter sobrevivido, mas também colaborou, de certa forma, para a corrupção da juventude, já que, com seu ato, não poderia mais ser identificado como um modelo de professor a ser seguido. Daí a famosa frase brechtiana, pronunciada pelo desiludido Andrea, “Infeliz é a terra que não tem heróis”, a que Galileu responde “Infeliz é a terra que precisa de heróis” (BRECHT, 1977, p. 201-202).

Essa frase do professor Galileu é dolorosamente confirmada na ocasião em que ele se reencontra com Andrea adulto e cientista. Andrea descobre que Galileu, durante os anos de exílio, escreveu secretamente os *Diálogos sobre duas ciências novas: a mecânica e a queda dos corpos*, um tratado de Física revolucionário. A conclusão imediata de Andrea é a de que Galileu negou suas ideias para não morrer, pois, do contrário, não poderia ter escrito o tratado.

Porém, Galileu trata de esfacelar a imagem do herói redimido, dizendo-lhe que assim procedera diante da possibilidade de ser torturado. O professor indestrutível sempre foi, na verdade, um indivíduo falível, nunca deixara de ser humano. É o próprio Galileu que elabora sua autocrítica, a ponto concluir que sempre teve fraquezas. É nesse sentido que a peça de Brecht se revela de grande importância para que seja possível refletir sobre a ambivalência amor e ódio da relação professor-aluno e a formação de modelos idealizados. Agradeço muito ao professor Nosella pelos debates que tivemos sobre a vida do Galileu brechtiano.

A leitura dessa obra de Brecht foi fundamental para a reflexão sobre o modo como as relações de poder entre professores e alunos se materializavam na maneira como os veteranos de vários cursos se identificavam com o professor-agressor. Esses mesmos veteranos vingavam sadisticamente nos calouros a dor que tinham que masoquisticamente suportar calados no transcorrer das relações estabelecidas com seus mestres durante o cotidiano universitário.

Assim, feitas as necessárias mediações, procurei analisar, com a ajuda da Fapesp, o fenômeno do trote estudantil, a partir de conceitos elaborados por tais teóricos. Na ocasião, realizei boa parte dessa pesquisa na condição de chefe do DEd. Essa experiência merece um comentário à parte. É verdade que sempre participei de comissões e de representações de docentes nos órgãos colegiados da UFSCar, seja como representante da área de Fundamentos da Educação no curso de Pedagogia ou como representante do DEd no conselho editorial da revista *Olhar*, uma publicação do nosso Centro de Educação e Ciências Humanas (Cech), entre outras. Mas a experiência como chefe do departamento foi marcante, sobretudo pela possibilidade de procurar gerenciar as aproximações e os distanciamentos entre os corpos docente e discente.

Fui Chefe do DEd no período de agosto de 2000 a novembro de 2002. Nesse período, enfrentamos uma crise de relacionamento entre professores que marcou a história do DEd. Foram muitas reuniões absolutamente tensas e desgastantes. Eu sabia que, na condição de chefe, precisaria tentar mediar todos os conflitos pelos quais passamos. De fato, foi um período muito difícil, pois também percebi, inclusive brechtianamente, como nós, professores, podemos cometer injustiças uns com os outros. Justamente nesse período de chefia, lembrei-me ainda mais do questionamento de Adorno (2008) sobre a importância de o professor realizar a sua autocrítica, com o objetivo de se sensibilizar a ponto de evitar a tentação de se considerar o único dono da verdade. Entretanto, tive uma grande alegria em 2002: o nascimento de Júlia, o que me alegrou de uma forma impossível de se descrever em toda a sua plenitude. Foi através da força dela e de minha esposa Vânia que consegui superar este momento tão delicado da minha vida profissional.

Após o ano de 2003, as tensões entre os professores diminuíram, de modo que um ritmo mais tranquilo de trabalho começou a se firmar no DEd. É importante observar que, apesar de todos os conflitos vivenciados durante o período de crise acima citado, a unidade do departamento foi mantida, e, assim, não houve nenhuma solicitação, ao menos oficial, de sua divisão.

De fato, esse foi um período de grande e dolorosa aprendizagem, sendo que a manutenção do DEd na condição de departamento demonstrou, de certa forma, a possibilidade de que as relações dialógicas entre os professores que compunham o quadro docente encontrariam condições favoráveis para se consolidarem cada vez mais. Evidentemente, a própria burocracia da estrutura universitária muitas vezes dificultou o estabelecimento de tais relações, uma vez que, dados os poucos recursos, acirrava-se o nível de competitividade entre os docentes não só do DEd, como também dos outros departamentos.

A consolidação do Currículo Lattes¹⁹ em âmbito nacional e, posteriormente, internacional, possibilitou, por um lado, o contato *on-line* com as informações e dados de pesquisas em geral, o que favoreceu, inclusive, o intercâmbio entre grupos de pesquisa de todo o país e do exterior. Por outro lado, acirrou as disputas entre os docentes de todo o país, principalmente pela *visibilidade* das produções, o que incitou a comparação entre as quantidades de produtos publicados, bem como o fomento a uma espécie de corrida produtivista entre os pesquisadores brasileiros.

Indubitavelmente, também as professoras e os professores do DEd sentiram os efeitos dessa pressão para a publicação dos resultados de suas pesquisas, até porque tal incremento da produção acadêmica se transformaria, com o passar dos anos, na principal condição de inserção e permanência dos docentes nos programas de pós-graduação em Educação do Brasil.

Junto à consolidação do Lattes, houve outro fato que determinou uma modificação profunda no DEd e nos demais departamentos universitários: a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁰. Com efeito, no que concerne ao DEd, ocorreu uma transformação radical, principalmente em virtude do considerável aumento do número de docentes contratados. Todas as novas contratações foram feitas com profissionais já com doutorado e várias publicações nos respectivos currículos, sendo este um cenário muito diferente, se comparado

19 Lançado em agosto de 1999, esse formulário padrão para os currículos dos pesquisadores brasileiros consolidou-se como uma plataforma de dados utilizada não só como referência central para os pesquisadores brasileiros, como também para as agências de fomento à pesquisa.

20 Criado em 2003, o Reuni teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio das ampliações física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

ao concurso de que participei em 1993, no qual se exigia dos candidatos que tivessem concluído “apenas” o mestrado. Sinais dos tempos.

O novo grupo de professoras e professores era formado por profissionais com vasta produção acadêmica, fato que aumentou consideravelmente a quantidade e a qualidade das formações acadêmicas dos respectivos membros do DEd. Afeitos a este tempo, foi criada no DEd, no final da primeira década do século XXI, uma política de incentivo à realização de pós-doutorado em universidades do Brasil e do exterior, de modo que, de lá para cá, vários docentes de nosso departamento já se qualificaram nesse nível, o que engendrou mudanças significativas não só nas pesquisas e na produção acadêmica, como também na qualidade das aulas ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação.

Por falar em pesquisas recentes, percebo que estou atualizando, por meio de minhas pesquisas, aquelas preocupações originárias de minha época de graduação, principalmente no que diz respeito ao incrível manancial de pesquisas sobre as características da relação professor-aluno em tempos da chamada *cultura digital*. Ironicamente, uma das grandes questões da Pedagogia, que foi exposta brilhantemente por Kant (1996) no texto *Sobre a Pedagogia*, ainda ecoa nos ambientes das atuais instituições educacionais, a saber: como promover a liberdade em meio a práticas sociais coercitivas? Dito de outra forma: como estimular o processo de autodisciplina do aluno que, por meio do uso contínuo dos aparelhos eletrônicos, tem acesso às informações em quaisquer tempos e espaços, a ponto de concluir que não precisa mais do professor? Noto que esse dilema se espalha cada vez mais, inclusive nas relações que os docentes do DEd estabelecem com seus alunos no transcorrer do cotidiano universitário.

No meu entendimento, tal processo pode e deve ser estimulado, na medida em que o aluno e a aluna sabem que têm espaço para intervir na discussão das temáticas estudadas, inclusive por meio do uso conjunto dos aparelhos eletrônicos com seus professores. Assim, é com satisfação que percebo esse movimento de intervenção de meus alunos. Um exemplo disso é que já prefaciei dois livros de ex-orientandos meus de mestrado, e isso significa que eles também estão construindo suas respectivas carreiras.

Esforço-me para perceber, por mais doloroso que seja, que a autoridade pedagógica, ao ser superada, pode contribuir para o desenvolvimento do processo formativo/educacional dos alunos, pois, se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem consciência de que sua superioridade é contingencial ao portar consigo sua superação.

A superação da autoridade não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do professor se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem. O Zaratustra, de Nietzsche, numa passagem primorosa, assim provoca seus sequazes: "Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E porque não quereis arrancar folhas da minha coroa?" (NIETZSCHE, 2005, p. 105).

A máxima liberdade é aquela exercida com limites consentidos por todos os envolvidos que intervêm na sua elaboração, kantianamente falando. E para que os alunos possam se sentir estimulados a intervir, o próprio professor precisa deixar de se aferrar ao gosto de se sentir o centro das atenções e perceber que, ao ensinar, uma parte de si "morre" para que possa renascer mediada na intervenção do aluno.

Infeliz é a terra que precisa de heróis ou aquela que não tem heróis? Talvez tanto Galileu quanto Andrea tivessem, afinal, a sua parcela de razão. Mas essa é uma questão que ainda não foi completamente respondida e que, por isso, tanto fascina quanto incita o desenrolar de novas pesquisas, de novos horizontes, de novos 30 anos do DEd na UFSCar.

Referências

- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 157-176.
- BRECHT, B. **A Vida de Galileu**. Tradução de Roberto Schwartz. São Paulo: Abril Cultural, 1977.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- VERNANT, J. P. **Entre Mito e Política**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: EdUSP, 2002.

Apêndice²¹

Relação dos professores do DEd/UFSCar (1986-2017)²²

1971-2003 – ESTER BUFFA
1972-1992 – FRANCISCO DE ASSIS TRINDADE
1972-1996 – MARIA JUSTINA DA COSTA MATTOS
1972-1992 – BETTY ANTUNES DE OLIVEIRA
?-? – ELIZABETH MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA²³
?-? – EVALDO ANTÔNIO MONTIANI FERREIRA
?-? – ZILDA SANTESSO
1976-1991 – BENJAMIM MATTIAZZI
1978-1991 – MARIA YVONETE DA CRUZ
1978-1993 – MARIA IMACULADA DE OLIVEIRA
1979-1992 – MARIA APARECIDA SEGATTO MURANAKA
1979-1999 – MARIA APARECIDA ZAPAROLLI STRUCHEL
1979-1992 – VALDEMAR SGUISSARDI
1979-2006 – PAOLO NOSELLA
1980-1992 – ALCIDES JORGE DE MELLO
1986-1996 – BRUNO PUCCI
1988-1997 – NOBUKO KAWASHITA
1989-1992 – LUCI SILVA SAMARTINI

21 Dados organizados de acordo com ano de ingresso no DEd, ano de desligamento do DEd (ou vínculo atual) e nome do professor.

22 Há professores que ingressaram na UFSCar antes da criação do DEd, lotados, então, em outros departamentos, conforme pontuado no decorrer dos textos. Mantivemos, nesta relação, o período de 1986 a 2017, que se refere à existência do DEd.

23 As interrogações indicam que não foram encontrados dados sobre o período de atuação de alguns docentes.

1992-2003 – NOEMI SILVEIRA WREGE
1992-2001 – JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA
1993-atual – CELSO LUIZ APARECIDO CONTI
1993-2004 – APARECIDA BARCO SOLER HUET
1993-2007 – WALDEMAR MARQUES
1993-atual – ANTÔNIO ÁLVARO SOARES ZUIN
1993-atual – MARISA BITTAR
1993-atual – AMARILIO FERREIRA JUNIOR
1993-1999 – RUBENS BARBOSA DE CAMARGO
1994-1998 – POTIGUARA ACÁCIO PEREIRA
1994-2002 – MARIA ALICE NASSIF DE MESQUITA
2002-atual – JOÃO VIRGILIO TAGLIAVINI
2004-atual – SANDRA APARECIDA RISCAL
2004-atual – JOÃO DOS REIS SILVA JUNIOR
2004-2008 – SÔNIA REGINA LANDINI
2005-atual – ALESSANDRA ARCE HAI
2005-atual – LUIZ BEZERRA NETO
2006-atual – MARIA CECILIA LUIZ
2006-atual – EDUARDO PINTO E SILVA
2008-atual – NILSON FERNANDES DINIS
2008-atual – LUIZ ROBERTO GOMES
2008-atual – FLÁVIO CAETANO DA SILVA
2008-atual – JOSÉ CARLOS ROTHEN
2008-atual – MARIA CRISTINA DA SILVEIRA GALAN FERNANDES
2009-2016 – MARCOS FREISLEBEN ZORZAL
2009-atual – MARIA CRISTINA DOS SANTOS BEZERRA
2009-atual – GESSICA PRISCILA RAMOS
2010-atual – MANOEL NELITO MATHEUS NASCIMENTO
2013-atual – ALAN VICTOR PIMENTA DE ALMEIDA PALES COSTA
2013-atual – RENATA MARIA MOSCHEN NASCENTE
2014-atual – DANIEL RIBEIRO SILVA MILL
2016-atual – GISELLE MODÉ MAGALHÃES
2017-atual – VINÍCIO CARRILHO MARTINEZ

Técnicos administrativos

1976-1996 – MAGDA BLANCO DOVIGO

1978-2016 – JOSÉ ROBERTO DANINI

2016-atual – MARIA CAROLINA ROSA ORLANDO BARBOSA