

A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação

Bernardete A. Gatti

Apesar das inúmeras reuniões, discussões, encaminhamentos havidos nos últimos anos, do ponto de vista propriamente legislativo, nada ou pouco se avançou nos últimos vinte anos no que se refere às licenciaturas. Por outro lado, no Congresso Nacional está tramitando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da qual, em função de princípios que poderão vir a ser fixados, outras regulamentações poderão ser discutidas para dar parâmetros, nos sistemas educacionais, às condições que estruturarão a formação de professores e sua vida profissional. Vivemos, sob este ângulo, um momento de transição, em que o passado resiste e o futuro é incerto.

Cabe lembrar que a atual legislação deixa espaço para alternativas e iniciativas. Mas, este espaço não foi e não é aproveitado, a não ser por uns poucos cursos em experiências singulares, para melhorar as condições e a qualidade das licenciaturas.

Situando a questão

Está em vigência a estrutura de licenciaturas curtas (polivalentes) para o ensino de 1º grau e plenas (habilitações específicas) para o ensino de 1º e 2º graus. Os currículos mínimos fixados em diversas indicações do Conselho Federal de Educação, para cada tipo de licenciatura e área, também estão em vigor, ficando abertas possibilidades, para além desse mínimo, para que as universidades estruturem e complementem essa formação da maneira que julgarem pertinente. Ficam abertas também possibilidades de se realizarem experiências inovadoras quanto às licenciaturas, em condições especiais. O Ministério da Educação vem apoiando e estimulando estas inovações, a partir das intensas manifestações da comunidade acadêmica e científica nos anos 80, embora estas

experiências não se façam sem alguns percalços e tenham impacto ainda bem limitado.

O extinto CFE emitiu, ainda, orientações normativas para a plenificação das licenciaturas curtas como habilitações específicas, sob protestos de vários analistas, dado que este processo é apenas de complementação e não de reestruturação mais completa do curso.

Pelo exame das *Documenta* do CFE verifica-se que, especialmente nos últimos cinco anos, assiste-se a um processo de acelerada plenificação dos cursos de licenciatura curta em inúmeras instituições, em várias partes do país. Isto é, a nosso ver, um indicador de que, na prática, a licenciatura curta está sendo suplantada pela plena, embora nos moldes definidos pelas sucessivas resoluções e indicações do CFE que não eliminam a estrutura básica do sistema curto-polivalente e nas quais a plenificação é mero complemento de eficácia discutível. De qualquer modo, este movimento de plenificação das licenciaturas curtas a partir de solicitação das instituições (todas privadas), que para isto se instrumentalizam, revela uma resposta a demandas às quais elas precisam atender. Não vamos examinar em detalhes este movimento, mas lembramos que está, sem dúvida, determinado pelas pressões e lutas de entidades de classe e científicas, pela geração de novas necessidades da clientela desses cursos, pela conjuntura socioeducacional de algumas regiões, por questões de regulamentação de concursos públicos e progressão na carreira de professor, etc., fatores estes que, em sua multi e interdeterminação, têm influído nesse processo.

Se este movimento de plenificação das licenciaturas curtas, nas condições em que se realiza, não é o ideal almejado pelos diversos grupos que têm tomado a liderança nas discussões e propostas sobre a questão, é pelo menos um avanço em relação à situação tal como se achava no final dos anos 70. Ou seja, foi o que histórica e concretamente se mostrou possível no contexto do embate de idéias, posições, necessidades geradas e interesses, até o presente momento. Mas, se, sob uma certa ótica, alguns poucos avanços na discussão foram possíveis, não temos dúvida de que o foram pela forte mobilização da comunidade acadêmica mais consciente. Faltou-nos, no entanto, a iniciativa de encaminhamentos de propostas concretas e trabalho político que pudessem gerar indicações ou resoluções que viessem a alterar, nas suas bases, o quadro vigente. Isto pode ser forte indicativo de falta de consenso entre grupos e do poder de resistência oriundo do temor de perda de posições ou de mudanças que provoquem grandes alterações num cotidiano profissional já cristalizado.

Alternativas e movimentos

Por outro lado, em algumas universidades públicas, vemos florescer várias iniciativas para alterar a situação vigente nas licenciaturas, nas mais diversas áreas e na Pedagogia.

Muitos já refletiram e fizeram propostas para experimentar alternativas práticas de solução curricular para as licenciaturas, e essas propostas têm tomado caminhos diferenciados. Desse modo, ao nos determos sobre questões curriculares, parece-nos mais proveitoso analisar e refletir sobre essas experiências inovadoras que vêm se desenvolvendo há algum tempo, ou sobre propostas concretas que estão postas à discussão, do que tratá-las apenas em teoria. Propõnho que lancemos um olhar atento sobre as teorizações das práticas implementadas. Podemos lembrar, então, de algumas dessas iniciativas, a título de exemplificação.

A Unijuf, por exemplo, tem uma proposta gerada no seu Departamento de Pedagogia, tomando a própria pedagogia, entendida como ciência que se constrói no coletivo dos educadores, como eixo de referência para o processo formativo, através de temas ou questões-problema, sendo que cada semestre letivo funciona como uma unidade básica do ensino. Como explicita Marques (1992), essa tematização

não é uma mera relação de assuntos a serem abordados de acordo com a ementa de cada disciplina, em pré-definição estabelecida de vez. As questões que se erigem em interrogações propostas à discussão, a partir do entendimento e da ação suscitados pelas práticas educativas, não se agregam simplesmente por justaposição, mas se entretecem na trama das relações conceituais que supõem e que originam (...) As linhas curriculares se definem na programação do curso e se redefinem retomadas de contínuo pela reflexão e ação vigilantes do Colegiado do Curso.

Ainda, a definição das turmas (por semestre ou por ano) de alunos e do grupo de professores que irá interagir com cada uma dessas turmas de “forma regular/sistemática, orgânica e unitária, cria a unidade de trabalho necessária e o sentido das co-responsabilidades assumidas”.

Outra experiência é a da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, também referente à reformulação de seu curso de Pedagogia, propondo que este tivesse, como formação básica, o magistério das séries iniciais do 1º grau (Ribeiro, 1992). Sua justificativa funda-se em três dimensões: 1) na psicológica, que se apoia em Jean Piaget, trazendo ao primeiro plano a concepção do autor, segundo a qual a formação do professor está na base de qualquer reforma pedagógica, na idéia de que os melhores métodos exigem maior apro-

fundamento de estudos, especialmente os psicológicos; porém, só esta formação não basta, pois é preciso que venha acompanhada de valorização social e profissional do magistério primário e secundário, pela consciência de sua importância para o futuro da humanidade; 2) na dimensão econômico-social que se ancora na defesa da conquista de remuneração condizente, em função da maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção dos graus escolares em que o professor atua (art. 39, Lei 5692/71); 3) na dimensão política, que se refere à formação de uma consciência crítica da educação, do mundo, da sociedade, a partir de um compromisso com a classe trabalhadora.

A Universidade Federal Fluminense realiza um curso de formação de professores, em convênio com o município de Angra dos Reis, com características integradoras e currículo totalmente repensado em função de metas claras quanto à população atendida, com seu eixo orientado pela pesquisa e prática pedagógica (Alves, 1992). É dirigido a professores em exercício no município, e sua execução é por módulos integrados.

A Universidade Federal do Mato Grosso já inovou em sua licenciatura em Física, incluindo, na formação dos licenciandos, História e Filosofia da Educação, com as disciplinas pedagógicas aparecendo gradativamente no currículo, sem se concentrar só no final, e com a introdução de disciplinas integradoras propondo fazer a ponte entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos; criou seu Instituto de Educação, onde a formação em todas as licenciaturas será desenvolvida com o aporte dos institutos básicos. Esta é uma inovação estrutural sem equivalente em outra instituição, e deverá ser acompanhada com atenção pelos interessados na questão das licenciaturas.

Também a Universidade Federal de Minas Gerais experimenta nova estrutura curricular na licenciatura em Química, com características semelhantes à experiência em Física da UFMT, privilegiando uma sólida formação nos conteúdos específicos (mais de metade do curso é comum com o bacharelado), mas integrando o pedagógico com mais intensidade e distribuição no tempo e introduzindo as disciplinas História da Química, Química e Meio Ambiente. Há investimento direto no estudo e discussão de técnicas e métodos de ensino, estruturação de programas e currículos, análise e elaboração de textos e materiais didáticos, análise de projetos de ensino. Nesta linha, insere-se o projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro para a licenciatura em Química que, tendo as características das experiências da UFMT e UFMG, amplia para a inclusão de disciplinas de formação mais geral, como Introdução à Economia, e aumenta a carga horária tanto para disciplinas de conteúdo específico, como

para as pedagógicas, o que eleva para cinco anos a sua integralização. Poderíamos incluir aqui outras iniciativas, como a da Unicamp na licenciatura em Matemática, em que se introduziu a idéia de desenvolvimento dos projetos integrados (projetos de ensino) como forma de superação da desvinculação entre formação especial e pedagógica (Candau, 1987). É claro que muitas outras experiências foram e estão sendo feitas, mas nosso objetivo aqui não é de sermos exaustivos. Apenas pontuamos o movimento existente.

Neste quadro, interessante foi uma experiência ocorrida na Universidade de São Paulo, onde se organizou, a partir de 1990, o Fórum das Licenciaturas. Neste Fórum, desenvolveram-se vários encontros, com a criação de vários grupos de trabalho e elaboração de muitos documentos e propostas, culminando, em 1992, com uma Resolução sobre a reestruturação dos cursos de licenciatura nesta universidade, que procura consubstanciar as conclusões e sugestões do Fórum, discutidas nas várias instâncias colegiadas. A diversidade de propostas e as dificuldades de entendimento mostraram a complexidade da questão: *muldança*. O Fórum envolveu os segmentos ligados às licenciaturas, dos Institutos Básicos às diferentes Faculdades, com a participação de centenas de docentes das mais diferentes unidades. "Não foi só para pedagogos [como me disse um dos participantes], mas para todos os interessados na formação dos licenciados."

Na apresentação do volume III dos trabalhos do Fórum, a Comissão Organizadora assim se expressa:

A partir da instalação do Fórum, em novembro de 1990, as discussões sobre a licenciatura tomaram fôlego, impulsionadas, sem sombra de dúvida, pela amplitude e ousadia das sugestões contidas na proposta Licenciatura da USP. Não tardou para que mais de uma dezena de propostas viessem a se juntar à LIUSP (Proposta de uma Licenciatura Experimental Plena em Biologia, Física, Química ou Matemática), formando um conjunto amplo que, nesse momento, representava o pensamento da comunidade sobre o destino, ou melhor, os destinos pelos quais as licenciaturas da USP poderiam enveredar (...) A diversidade de propostas e a abrangência das questões em pauta exigiram a criação de grupos de trabalho que pudessem analisar sistematicamente todo o material apresentado (...)

Foram, ao todo, 14 propostas, cada qual refletindo posicionamentos específicos, abrangendo desde a proposição de uma estruturação completamente nova das licenciaturas nas áreas das ciências (LIUSP), até proposições de apenas pequenos arranjos curriculares na estrutura atual, passando pela sugestão da criação de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, autônomo tanto em relação aos Institutos e Faculdades, quanto em relação à Faculdade

de Educação. Não só as propostas, em seus fundamentos, estrutura, limites e possibilidades, foram ampla e coletivamente discutidas, como foram trabalhadas questões como: atuação profissional do licenciado, articulação da universidade com as iniciativas de melhoria das condições de trabalho do professor de 1º e 2º graus; estágio, formação em serviço; ingresso nos cursos de licenciatura e evasão dos mesmos; especificidades dos cursos noturnos; formação de professores da 5ª à 8ª série. O confronto de posições e interesses foi intenso. Ou seja, trazidos à discussão todos os segmentos envolvidos com o problema, as divergências ficaram bem explicitadas, podendo ser compreendidas. Por outro lado, criaram-se algumas convergências, clarearam-se fundamentos e dificuldades. O Volume III do Fórum expõe então uma Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura, como uma síntese do trabalho de todos os que colaboraram nas discussões que se estenderam por mais de um ano.

Com a participação intensa dos professores dos diversos institutos e faculdades, inclusive dos *campi* do interior do estado, evidenciaram-se grandes diferenças de abordagem da questão e foram trazidos dados importantes sobre problemas ligados a cada área de conhecimento. O documento começa por reconhecer a dificuldade e mesmo a não-conveniência de uma única fórmula para a licenciatura, propondo-se a diversificação, através da proposta de uma estrutura básica, aberta e flexível, para servir de suporte comum para o conjunto das licenciaturas, “de maneira a organizar o quadro geral que atende à diversificação”. A proposta pauta-se pelos seguintes princípios: a) a licenciatura deve ter um vínculo orgânico com a escola de 1º e 2º graus; b) ensino e pesquisa devem permanecer integrados no processo de formação do professor; c) cada licenciatura deve ser pensada na sua especificidade e amplitude, por todas as unidades que contribuem para a sua grade curricular; d) deve-se propiciar a cada licenciando uma maior liberdade e responsabilidade na escolha dos componentes e caminhos de sua formação pessoal e profissional; e) a interdisciplinaridade e a complementaridade de áreas devem pautar a formação do profissional e do cidadão, com vistas à sua atuação efetiva no mundo contemporâneo.

Quanto à estrutura curricular, sugere-se uma divisão vertical ao longo do curso, repartindo-o em dois grandes blocos: um conjunto básico e outro complementar. O conjunto básico deve contemplar tanto disciplinas de conteúdo, quanto disciplinas pedagógicas e/ou integradoras, em função da caracterização do profissional a ser formado. O conjunto complementar, através de módulos, deve propiciar a flexibilização da formação, abrindo-se campo para experiências curriculares. Esses módulos podem ter vários formatos. Sugerem-se três: módulo habilitação única – aprofundamento de estudos em áreas específicas de interesse

na formação do docente; módulo dupla habilitação – aprofundamento em uma segunda área de conhecimento com afinidade com a habilitação que define o conjunto básico; e módulo projeto – corresponde ao conjunto de atividades cuja organização é orientada por projeto individual dos licenciandos, com seguimento de orientador e apresentado à Comissão de Cursos, visando a realização de uma monografia. Cada módulo pode, ainda, diversificar-se internamente segundo opções temáticas. Assim é que, em Resolução de março de 1992, consolida-se que “As Unidades Universitárias ficam desobrigadas de seguir um padrão único de estruturação curricular nos cursos de Licenciatura [e que] Serão encaminhadas ao Conselho de Graduação tantas modalidades de estruturação da Licenciatura quantas forem as propostas aprovadas pelas Unidades”.

Este Fórum interno da Universidade de São Paulo conduziu a uma abertura a diferentes propostas e à multiplicidade de opções, além de abrir campo para negociações as mais diversas dos diretamente envolvidos com a atividade de formar professores nas diferentes especialidades. Por outro lado, deixou também a opção de ficar tudo como estava.

Outra iniciativa importante, atualmente, é a da Unesp (Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho), que, através de discussões sucessivas, setoriais, por áreas e cursos específicos, e produção de documentos, leva a cabo uma tentativa de, a partir dos docentes, reavaliar os currículos de todos os seus cursos de graduação, aí incluídas as licenciaturas, e levar cada curso a ter seu Projeto Pedagógico, o que é inédito entre nós.

O aporte da Psicologia da Educação

Cabe, dentro do quadro de desenvolvimento das licenciaturas, perguntar-nos pelo papel da Psicologia da Educação no contexto dessa formação de professores. Psicologia da Educação é disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas, e o que diferentes pesquisas têm mostrado sobre o seu desenvolvimento nas licenciaturas não nos permite otimismo. Mas, ao menos, deve aguçar nossa responsabilidade de refletir sobre a questão e de esboçar respostas concretas.

De um lado, constatamos, através de análises de diferentes estudiosos da área, uma perspectiva crítica em relação às diferentes formas pelas quais a psicologia tem lidado com os problemas do escolar e da aprendizagem, razão pela qual não vamos nos alongar na questão (ver, por exemplo, Patto, 1984, 1990; Sonzogni, 1987). Das análises, o que se infere é que, de fato, a psicologia tem contribuído muito pouco, quando não tem sido usada até mesmo para justificar

cientificamente a seletividade existente ou para fundamentar medidas paliativas e não transformadoras.

De outro, observamos grupos que começam a trabalhar tentando criar novas respostas que ajudem no processo de democratização dos saberes e habilidades fundamentais, nas perspectivas que se delineiam historicamente para a sociedade do fim do século XX. Há novas formas de compreender o processo de aquisição de conhecimento com novas propostas metodológicas de investigar essas questões. Não podemos deixar de assinalar que muitos estudos da área de Psicologia da Educação, incorporando uma perspectiva transdisciplinar em que se integram contributos da antropologia, da sociologia e da lingüística, estão trazendo novas formas de compreender os fenômenos ligados ao desenvolvimento humano, à cognição, ao ensino, etc.

No entanto, o impacto dessas novas contribuições ainda não se faz sentir. E, aí, esbarramos novamente com o ângulo social da questão: a socialização e disseminação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas e na vida acadêmica encontram barreiras as mais diversas. Afinal, o que se ensina de psicologia aos milhares de alunos que passam pelos bancos dos cursos de habilitação para o magistério, das licenciaturas, dos cursos de pedagogia e dos de psicologia? Levantamentos mostram que ainda estamos empregando os manuais mais tradicionais, a maioria traduzidos de originais antigos sem revisão de edição e conteúdos, eivados de erro de tradução. Ensina-se uma psicologia abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar. Falta-nos construir as pontes entre os modelos explicativos e o concreto vivido. Este é o papel do ensino, e os profissionais de Psicologia da Educação parecem não ter se preocupado ou conseguido erguer estas pontes. Os processos de comunicação são fundamentais para se conseguir as questões de ensino, e refletir sobre o ensino é parte integrante da constituição da própria Psicologia da Educação. Esta tem se ocupado bastante com o aprender, mas ensinar e aprender não implicam uma relação linear direta.

Os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam sobre princípios bastante diversos: é preciso começar por reconhecer isto para repensar a formação de professores no âmbito da Psicologia da Educação. Compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar, em paralelo, uma trajetória para o ensinar. No ato de ensinar interferem todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores, dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado. Além disso, é um ato intencional definido em formas

organizacionais específicas: as classes, os horários, as seqüências de conteúdos específicos, etc. Portanto, compreender o ato de ensinar implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino – ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado e selecionado de conhecimentos, com o objetivo de que seja compreendido e assimilado. A construção lógica dos conhecimentos a serem transmitidos tem, também, neste processo, um papel específico que não pode ser desprezado.

Outra é a perspectiva, porém, quando se quer compreender os processos de aprendizagem. A questão situa-se, então, no que diz respeito às teorias de ensino e às teorias de aprendizagem, no objeto focal dos estudos, o que nos leva a diferenças teóricas relevantes. As teorias de ensino têm um papel fundamental no delineamento de propostas de formação de professores. Onde estão ou como estão as teorizações sobre a questão? O que temos para nos guiar quando se trata de selecionar conteúdos significativos para a educação do professor, no que diz respeito ao fulcro essencial de sua profissionalização: o saber ensinar? Quantas vezes não ouvimos os professores, após um curso em que se apresentou alguma teoria ou aspectos de teorias de aprendizagem (Piaget, Vygotsky, Ferreiro, etc.), dizendo que compreenderam os aspectos da teoria em pauta, mas que continuavam a não saber o que fazer na sala de aula. Evidências como estas parecem, ainda, não ter tocado suficientemente os estudiosos e professores de Psicologia da Educação e devem merecer uma consideração ativa, caso se queira interferir efetivamente na eficácia dos processos de formação de professores. Os acadêmicos podem estar encantados com o estudo dos processos cognitivos, mas os professores e os futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, como e por que, em cada dia letivo, em sua escola, em sua disciplina. Com fundamento em teoria e pesquisa, a Psicologia da Educação pode construir uma contribuição importante nesse âmbito, desde que amplie suas perspectivas num movimento transdisciplinar. Porque, ao tratarmos de currículo nas licenciaturas, defrontamo-nos com o conteúdo específico das áreas de conhecimento, suas lógicas e epistemologias próprias, seus fundamentos, sua linguagem, suas pesquisas e sua progressão específica, tudo isto na intersecção com formas de comunicação, ensino e aprendizagem, com as questões de transmissão e reconstrução para e por gerações neófitas, em um dado contexto, numa dada tradição cultural. Estes aspectos não podem ser ignorados pelos psicólogos da educação. A questão curricular é: como criar condições para combinar e integrar aquilo que é essencial na produção das ciências, das humanidades e das artes com os reclamos do ato de ensinar educando? Ensinar educando exige, para além dos

fundamentos científicos, posições histórico-filosóficas que têm a ver com o sentido e as finalidades das ações encetadas.

Finalizando

Dadas as variadas experiências em andamento, valeria a pena nos debruçarmos sobre elas para melhor equacionarmos as possibilidades que temos, tanto face à diversidade de profissionais envolvidos com as diferentes licenciaturas, quanto face às condições institucionais diferenciadas que existem. Com isto, poderemos melhor avaliar, compreender, consolidar ou modificar as abstrações com que temos trabalhado nas propostas e discussões mais gerais sobre a formação dos professores e de outros profissionais de educação. Vivenciamos e analisamos uma prática, a partir dela criamos modelos, idéias, proposições com que nos posicionamos na elaboração de propostas, e temos que continuar nos referenciando ao real para consolidar/transformar essas proposições, dado que seu fundamento histórico-concreto não pode ser perdido e nem mesmo poderá manter sentido num mundo abstrato de conceitos, caso estes estejam descolados desse real. É nas contradições do mundo vivido, a partir de sua compreensão mais profunda, porém concreta, e não com categorias assumidas *a priori*, que poderemos encontrar perspectivas para nossa ação, com alguma possibilidade de impacto e transformação.

A questão das licenciaturas envolve atores das mais diferenciadas formações e perspectivas, instituições que têm trajetórias de vida as mais variadas, com condições infra-estruturais e humanas heterogêneas.

Para as licenciaturas, os conteúdos específicos são importantes e é fundamental agregar as perspectivas dos que detêm esse saber específico, quer em suas tradições, quer em suas linhas de frente, nas discussões e decisões sobre a formação nesse nível. Aliás, sua força de manifestação faz-se sentir seja diretamente por comissões de especialistas que têm dado, em diferentes momentos, sua contribuição, seja através de suas associações científicas, como a Sociedade Brasileira de Física, a Sociedade Brasileira de Matemática, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática, a Sociedade Brasileira de Química, etc. e a própria SBPC.

O universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais e federais, das universidades privadas, confessionais ou não, umas grandes, outras pequenas, umas com tradição em pesquisa, com dezenas de anos de existência, outras jovens iniciantes e, além disso, o variado e numeroso espectro das faculdades isoladas, das quais a maioria dos licenciados provêm, tudo isto não pode ser simplesmente ignorado. Como garantir uma qualidade mínima para a formação

dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios docentes dessas instituições? Talvez possamos se nos abrimos à diversidade, com alguns critérios básicos. Estes é que merecem uma discussão ampliada, com vistas a se chegar a alguns princípios claros, objetivos e viáveis. Com vistas a se chegar a proposições com conteúdo concretizável que possam ser de fato compreendidas, assimiladas e implementadas nas instituições e, sobretudo, nas salas de aula.

O diálogo de todos os segmentos envolvidos é realmente muito complexo, mas viável se existir um horizonte comum e interação democrática e não corporativa. Horizonte comum não quer dizer ditadura de uma só perspectiva, e interação democrática não exclui a diferença e o conflito. A síntese resultante não será, com certeza, aquela idealizada racionalmente ou defendida *a priori* com base em nossos desejos, mas será a síntese histórica possível para a qual teremos ou não contribuído em função de nossa capacidade de articulação, a partir das condições concretas.

Bibliografia

- Alves, N. (1988). A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. *Revista da Ande*, n. 13.
- _____. (org.) (1992). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez.
- Anfope (1992). *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte.
- Braga, M. M. (1988). A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*. SBPC, 40 (2).
- Candau, V. M. F. (org.) (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, Inep/PUC-RJ.
- Conarcfe (1983-1988). *Coletânea de documentos*. São Paulo, Coordenação Nacional.
- _____. (1989). *Documentos finais do IV e V Encontros Nacionais*.
- Em Aberto* (1992). Tema: Tendência na formação de professores. Ano 12, n. 54.
- Marques, M. O. (1992). A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, n. 54.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- _____. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- Ribeiro, M. (1992). Formação unificada do profissional de ensino. *Em Aberto*, n. 54.

Sonzogno, M. C. (1987). *Aspectos da produção científica da Psicologia da Educação no Brasil no período 1970-1982*. São Paulo, PUC-SP. (Tese de doutorado.)

USP (1991 e 1992). *Fórum de licenciatura*. Volumes I, II e III. São Paulo, PUC-SP/FCC.

_____. (1992). *Formação de professores em São Paulo*. São Paulo, Cortez.

Antônio (1992). *Documento final do IV Encontro Nacional de História*. São Paulo, Cortez.

Barra, M. M. (1988). *A licenciatura no Brasil: A origem histórica sobre o período 1973-1987*. Campinas e Curitiba: SBPC, 40 p.

Carvalho, V. M. F. (org.). (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP/PUC-RI.

Coordenadoria de Licenciatura em História (1983-1988). *Coordenadoria de Licenciatura em História*. São Paulo, Coordenadoria de Licenciatura em História.

Em Aberto (1992). *Formação de professores em São Paulo*. São Paulo, Cortez.

Machado, M. O. (1992). *A reconstrução dos cursos de formação de professores da educação*. Em Aberto, n. 24.

Pinto, M. H. S. (1984). *Psicologia e história: uma introdução crítica à psicologia*. São Paulo, T. A. Quarta.

_____. (1984). *Um projeto de história escolar*. São Paulo, T. A. Quarta.

Bernardete A. Gatti