

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIEGO JORGE FERREIRA

**UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ENTRE AS POSSIBILIDADES E AS AÇÕES PROPOSITIVAS**

NITERÓI
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIEGO JORGE FERREIRA

**UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ENTRE AS POSSIBILIDADES E AS AÇÕES PROPOSITIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA

Niterói
2007

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

F383 Ferreira, Diego Jorge.

Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas / Diego Jorge Ferreira. – 2007.

268 f.

Orientador: Maria de Fátima Costa de Paula.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 261-268.

1. Professores universitários – docente aperfeiçoamento. 2. Magistério – Política de formação de professores. 3. Educação permanente. I. Caldas, Marcos José de Araújo. II. Universidade Federal Fluminense. III. Título.

DIEGO JORGE FERREIRA

**UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ENTRE AS POSSIBILIDADES E AS AÇÕES PROPOSITIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em Julho de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA – Presidente
UFF

Prof. Dr. WALDECK CARNEIRO DA SILVA
UFF

Prof^ª. Dr^ª SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS
UERJ

Prof. Dr. NICHOLAS DAVIES - Suplente
UFF

Niterói
2007

À minha querida mãe, Joides Jorge, por ter investido, com muito esforço, na minha escolaridade. Por cuidar de mim sempre, em especial nos últimos 6 meses, quando o trabalho de redação requisitou dedicação exclusiva.

A meu pai, Geraldo Alves, que com muita honestidade e honra lutou contra as dificuldades para nos dar o melhor.

Aos meus irmãos, Eduardo, Catia e Raquel, porque juntos somos vitoriosos.

Aos meus sobrinhos, Carol, Erick e o 'Fernandinho' ou 'Catinha', que está vindo por aí, pelas alegrias que nos proporcionam.

A todos os meus amigos, em especial, Artur Fonseca, Alex Couto, Giovani, Marcos Luiz, Marinilson, Rubia Passos, Juvaneide Barbosa, Deise, Christiane Andrade que, contribuíram com palavras de incentivo e compreenderam as ausências necessárias a construção do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a DEUS, que me sustentou de todas as formas e permitiu que eu chegasse a cumprir mais esta etapa de minha vida.

Agradeço a Profª Maria de Fátima Costa de Paula, que sempre muito precisa e amiga orientou este trabalho.

Ao Professor Waldeck Carneiro da Silva, por não medir esforços em contribuir com sua crítica a este trabalho.

À Profª Sonia Regina Mendes dos Santos, querida profissional por sua participação e disponibilidade.

Ao Professor Nicholas Davies, sempre pronto a apresentar sua contribuição.

Quero agradecer, a todos os professores com os quais tive contato. Brilhantes em nos fazer melhores profissionais.

Aos entrevistados, pelo grande esforço que, por vezes, demandou ajustes em seus horários de trabalho, mudança de agendas pessoais, ou seja, foram todos gentilíssimos e fundamentais para este processo.

A todos os amigos do Coral Vox Populi que, mesmo muito saudosos, souberam entender a necessidade desta etapa em minha vida.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, que viabilizaram minha dedicação exclusiva ao trabalho de pesquisa.

Agradeço em especial as professoras Selma Silva, Rubia Passos, Gisele Teixeira e Marilda de Paula, excelentes administradoras públicas e grandes amigas.

Agradeço muito a todos os amigos da Escola Municipal Walter Russo de Souza, em especial a professora Christiane Andrade.

Ao caro Artur Fonseca, por ter aceitado o desafio de contribuir com este trabalho, transcrevendo as entrevistas realizadas.

Ao meu caro amigo José Alexandre por revisar e traduzir para o inglês o resumo deste trabalho.

Agradeço profundamente a minha família, por ter sido um sustentáculo por toda a vida, por entender a necessidade de minha ausência e, mesmo assim, me ajudarem sempre. Amo todos vocês.

“Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano. Não supõe lugar especial, salário adicional, horário específico. Isto não impede que alguém se dedique apenas à pesquisa como princípio científico, mas exige que toda profissionalização conserve pelo menos pesquisa como princípio educativo”(…)

(Pedro Demo)

RESUMO

Este estudo discute a dinâmica da formação continuada dos professores em sua relação com a universidade, a partir de três eixos: os convênios e a institucionalização dos projetos de formação, os programas de formação como caminho à afirmação e solidificação das características da profissionalidade docente e a construção de sua autonomia e as alternativas possíveis às universidades, no desenvolvimento de um diálogo social para a difusão de sociedades formadas para a aprendizagem permanente. As universidades reúnem, “supostamente”, uma larga experiência em projetos de formação continuada advinda da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo alguns pesquisadores, citados neste estudo, a universidade por produzir e divulgar conhecimento através da pesquisa, constitui-se como *locus* privilegiado para a formação continuada de professores. Deve-se ressaltar, entretanto, o movimento desta na realidade brasileira, desenvolvida através de cursos e projetos esporádicos e aligeirados. O campo da chamada “formação em serviço” está impregnado pela mentalidade da racionalidade técnica, na medida em que o conteúdo ensinado diz respeito a um conjunto de regras e habilidades que devem ser seguidas. As experiências foram analisadas, através da revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com coordenadores, gestores e formadores de três programas de formação, que envolveram, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, o Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação de Niterói e, finalmente, a Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. As ações, foram realizadas através de parceria entre universidades e órgãos públicos (secretarias de educação). Verificamos o grande potencial das universidades como *locus* de formação, todavia, constatamos a necessidade de uma postura mais ativa e propositiva das mesmas no âmbito da formação continuada de professores. Entendemos que deve haver uma conjugação de esforços entre as universidades, os órgãos públicos e os professores para o debate, concepção, execução, suporte e avaliação de tais empreendimentos.

Palavras-chave: Autonomia – formação continuada de professores – profissionalidade docente – universidade.

ABSTRACT

This study discusses the dynamics of continuous formation of teachers in its relation with the university, from three points: the accords and the institutionalisation of the formation projects; the programs of formation as way to the affirmation and solidification of the characteristics of the teaching professionality and the construction of its autonomy; the possible alternatives to the universities, in the development of social dialogue for the diffusion of societies formed for the permanent learning. The universities congregate, “supposedly”, a wide experience in projects of happened continuous formation of the joint enter education, research and extension. According to some researchers, cited in this study, the University for producing and divulging knowledge through the research, consists as locus privileged for the continuous formation of teachers. It must be standed out; however, the movement of this, in the Brazilian reality, developed through courses and sporadically and lightened projects. The field “formation in service” is impregnated by the mentality of the rationality technique, in the measure where the taught content says respect to a set of rules and abilities that must be followed. The experiences were analysed, through the bibliographical revision, documentary analysis and interviews with coordinators, administrative and creating of three programs of formation, that involved: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Niterói and Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. These actions were carried out through partnership between universities and public organs (offices of the secretary of education). We’ve verified the great potential of the universities as locus formation, however, we’ve established the necessity of a posture more active and propositive of the same in the scope of the continuous formation of teachers. We understand that should have a conjugation of efforts between the universities, the public organs and the teachers for the debate, conception, execution, support and evaluation of such undertakings.

Keywords: Autonomy – continuous formation of teachers – teaching professionality – university.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1	
Universidade: Desafios Históricos e Desafios Presentes	16
1.1- Universidade e a questão social.....	16
1.2- Alguns elementos históricos.....	23
1.2.1 – Ensino superior no Período Colonial.....	24
1.2.2 – Ensino superior na Primeira República.....	28
1.2.3 – O Ensino superior na República Populista.....	40
1.3- Os modelos de universidade.....	48
1.4- Universidade no Brasil: questões atuais.....	66
1.5- Os papéis sociais da universidade.....	75
1.6- A extensão universitária: expectativas e condutas.....	86
Capítulo 2	
Formação Inicial e Continuada de Professores: Políticas e Práticas	94
2.1- Formação de professores.....	94
2.1.1- Formação inicial – perspectivas e políticas públicas na área.....	96
2.1.2- A Formação de professores hoje.....	111
2.1.3 - Elementos da formação inicial de um profissional docente.....	114
2.2- Formação contínua: discussões e propostas recentes.....	124
2.2.1- Saberes docentes – a formação profissional e o trabalho docente.....	125
2.2.2- Políticas e práticas no âmbito da formação continuada de professores.....	147
2.2.3- Formação continuada de professores – algumas referências legais.....	162

Capítulo 3

Os elementos metodológicos da pesquisa.....	167
3.1- A discussão do problema de pesquisa.....	167
3.2- Objetivos.....	172
3.3- Metodologia.....	173

Capítulo 4

Os programas de formação continuada de professores: as experiências, possibilidades e ações propositivas das universidades.....	178
--	------------

4.1- O Núcleo de Educação e Cidadania/Universidade Federal Fluminense e a formação de continuada de professores alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos.....	178
4.2- O Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências/Universidade Federal do Rio de Janeiro e a formação continuada de professores das séries iniciais.....	180
4.3- O Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a formação continuada de professores de escola de horário integral.....	182
4.4- Os projetos em ação: quais são experiências, iniciativas e contribuições?.....	183
4.5 - Iniciativas em desenvolvimento, experiência prévia, segmentos e equipes envolvidas.....	184
4.5.1- Parcerias celebradas entre poder público e universidades.....	188
4.5.2- Capacidade de atendimento e pressupostos teóricos.....	191
4.5.3- Participação, construção coletiva e divulgação aos professores.....	198
4.5.4- Periodicidade e continuidade dos programas de formação.....	203
4.6- Pesquisa, ensino e extensão: esforços para a formação continuada de professores.....	204
4.7- Avaliação, dificuldades e benefícios.....	206
4.8- Profissionalidade docente: elementos presentes nos convênios estudados.....	213
4.9- A formação continuada do professor como intelectual crítico: autonomia e a formação de sociedades de aprendizagem.....	222
4.10- Universidade e formação continuada dos professores: efetiva capacidade propositiva?..	233

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	253
--	------------

APÊNDICES.....	262
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

Há possibilidade de se afirmar que nos últimos anos uma quantidade exponencial de verba pública têm sido direcionada a programas de formação continuada de professores. De modo geral, as secretarias buscam oferecer cursos de ‘capacitação’ para os professores de suas redes por meio de equipes próprias e convênios. As motivações para tais iniciativas relacionam-se as exigências da atual LDB 9394/96 e ao atendimento de necessidades que, são inerentes ao professor. Tais programas destinam-se, no mais das vezes, a preencher ‘lacunas’ ou ‘buracos’ da formação docente que necessita ser reparada. Outro caminho, comumente trilhado, busca dar suporte aos docentes para lidarem com as inovações curriculares que se pretende implantar.

A constatação de que os programas de formação continuada de professores têm se repetido em ações pouco eficientes evidenciou-se a partir dos estudos sobre a área, crescentes nos anos 90 do século XX. Tais estudos buscaram, genericamente, apontar a necessidade de transcender as dificuldades relacionadas à racionalidade técnica, introduzir o conceito de professor reflexivo ou pesquisador e indicar diretrizes para o campo da formação continuada de professores.

Incluído nesta discussão, estava o debate em torno de qual seria o *locus* privilegiado para a realização desta formação. A universidade, tendo acumulado maior experiência na formação inicial dos professores, foi afirmada como instância capaz de responder as demandas postas pela formação continuada. O entendimento de que esta instituição poderia oferecer uma formação mais crítica, mais direcionada a recompor a autonomia dos professores e propensa ao atendimento dos anseios da profissionalidade docente, foi tema de debate na literatura nacional e internacional. Segundo os pesquisadores, a universidade reuniria condições privilegiadas, no sentido de contribuir para a formação de professores autônomos, no seu pensar e agir

pedagógico. De acordo com estas idéias, isto seria justificado pela sua tradição no campo da pesquisa, o que redundaria em sociedades mais críticas.

Um dos propósitos deste estudo foi o de avaliar se a universidade tem contribuído como elemento articulador de uma experiência mais significativa no campo da formação continuada de professores.

Espera-se que a universidade possa dar respostas a muitas questões sociais próximas da realidade na qual está inserida. No caso dos professores, espera-se que a universidade faça com que na formação continuada haja compartilhamento das propostas no que diz respeito à construção, execução e avaliação de seus objetivos, de forma que todos os envolvidos tenham voz e vez neste processo. Considera-se que o saber dos professores deve ser acolhido, tendo em vista que eles acumulam conhecimentos imprescindíveis ao longo da sua trajetória.

Outra preocupação deste estudo refere-se à questão do desenvolvimento profissional docente e sua autonomia. Em geral, o crescente controle burocrático, o conhecimento pouco sólido, tendo em vista o grande número de leigos ou professores formados em cursos regidos por concepções que reportam ao tecnicismo, têm atribuído ao magistério o estigma de *semiprofissão*. O profissionalismo pressupõe entendimento e apropriação de um determinado campo do saber e autonomia no processo de tomada de decisões. Alguns autores (CONTRERAS, 2002; DAY, 2001; TARDIF, 2005) defendem que a necessidade de reflexão e tomada de decisões associam ao magistério características específicas da profissionalidade docente. Pretendemos verificar se tais características têm sido contempladas no campo da formação continuada de professores.

Ainda outra questão diz respeito à criação de sociedades de aprendizagem permanente (DAY, 2001). Formando o professor numa perspectiva crítica, para a autonomia, a universidade contribuirá para desenvolver um intelectual crítico, capaz de, não apenas executar, mas, de reinterpretar currículos e desenvolver, junto aos alunos, ampla crítica política, social, cultural e econômica.

Consideramos que, reunindo os elementos supracitados, a universidade terá condições aprimoradas para exercer a sua capacidade propositiva. Para tal deve superar o estabelecimento de programas de formação continuada de professores que avancem as tendências impositivas, não coletivas, desarticuladas, esporádicas e aligeiradas.

Mobilizados no sentido de compreender os convênios de formação do quais participa a universidade, empreendemos o estudo de três experiências de formação continuada dos professores. Isto, tendo em vista as múltiplas possibilidades de atuação da universidade neste setor. Analisamos, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, algumas ações que têm sido desenvolvidas e sugeridas por três importantes universidades federais, a saber, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Na UFF, foi analisada uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores dentro do programa 'Brasil Alfabetizado', relevante por se tratar de uma política nacional que contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, tendo por objetivo a formação de professores alfabetizadores para atuar nas turmas de alfabetização de adultos, em espaços como: escolas, igrejas, associação de moradores, etc.

A UFRJ desenvolveu cursos para professores da rede municipal de educação de Itaboraí a partir de convênio com a secretaria de educação desta cidade, cujo objetivo foi dar subsídios práticos para professores do primeiro e segundo segmento em diversas disciplinas escolares. Tal empreendimento foi destacado por se tratar de outra iniciativa relacionada a uma política nacional. Tal instituição, a UFRJ, foi selecionada para produção de material didático e cursos na área da matemática, sendo tal produção financiada pelo Ministério da Educação (MEC).

Já na UNIRIO foi destacada uma experiência de formação que teve abrangência estadual. Trata-se de um curso para professores e gestores de escolas públicas de horário integral da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, que teve como objetivo capacitar os

profissionais com atividades e estratégias pedagógicas e administrativas para o trabalho em tais estabelecimentos educativos.

Tendo por objetivo refletir criticamente sobre a atuação da universidade frente à questão da formação continuada de professores, utilizamos como referências principais os autores Luiz Antônio Cunha, Jose Contreras, Christopher Day, Maurice Tardif, dentre outros.

A universidade pode fazer com que seus programas de formação continuada sejam proveitosos no sentido de fomentar o repensar do professor? A implantação dos programas de formação continuada de professores pelas universidades desencadeia a prática do pensamento crítico-social? Ou as universidades apenas executam os programas de formação continuada, emanados dos órgãos públicos empregadores, sem uma reflexão crítica? Cabe verificar ainda, se a universidade tem buscado institucionalizar a formação dos professores, sendo elemento articulador, com outras instâncias envolvidas na formação, como as secretarias municipais e estaduais de educação.

O primeiro capítulo traz uma perspectiva histórica da universidade no Brasil e no mundo. Discutem-se os efeitos da demorada implantação de tal instituição em nosso país frente aos demais países do globo e, inclusive, na América Latina. Ressalta-se a importância dessa instituição no compartilhamento de seu saber e exercício de seu compromisso social, através da extensão.

No segundo capítulo, fazemos uma discussão sobre as políticas no campo da formação continuada de professores, suas perspectivas teóricas e possibilidades práticas tendo em vista as possibilidades da universidade. Incluímos, na primeira parte deste capítulo, referências históricas e perspectivas atuais na formação inicial de professores como forma de não ficar estancado a discussão sobre formação continuada, compreendendo-se, de melhor forma, o processo como um todo.

O problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia que nortearam este trabalho foram explicitados no terceiro capítulo. Objetivamos, entre outras questões, tentar perceber se as universidades têm direcionado a sua produção científica e os projetos de extensão à comunidade como possibilidades de aperfeiçoamento cultural, social e profissional dos educadores. Para se aproximar deste e de outros objetivos propostos foram realizadas entrevistas com os Coordenadores/Universidades, Formadores/Equipe Executora e Gestores/Secretarias, assim como realizada análise documental relacionada aos convênios.

No quarto capítulo, analisamos os dados coletados, à luz das questões teóricas levantadas. Não pretendemos esgotar as possibilidades de análise, mas, provocar reflexão sobre o tema proposto, envolvendo universidades e órgãos públicos nos programas de formação continuada de professores. Ao final, o estudo espera contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema proposto, tendo em tela a universidade e o seu papel na valorização do professorado.

Capítulo 1

UNIVERSIDADE: DESAFIOS HISTÓRICOS E DESAFIOS PRESENTES

1.1 - Universidade e a questão social

Nos últimos anos, muitos estudos na área das Ciências Sociais tentam indicar caminhos para a solução ou minimização de problemas que se relacionam, a uma sociedade de múltiplas etnias, condições econômicas que desvelam um abismo entre ricos e pobres, algo que se reproduz no que diz respeito ao acesso a bens culturais diversos, ou seja, vivemos em uma sociedade complexa e não sei se em constante mudança, quando relacionamos este pensamento às questões sociais. O que salta aos nossos olhos é uma sociedade pobre que perpetua-se neste ciclo e uma classe enriquecida que, corporativa, se mantém neste nível. Como seria a colocação dos sociólogos clássicos, entre eles Durkheim, é esta a ordem “natural” das coisas. Para os positivistas, a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis, que independem da vontade e da ação do homem. A sociedade pode ser compreendida como uma parte integrante das coisas naturais e, portanto, pode ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches*, das ciências da natureza, é o que explica Anthony Giddens (apud COHEN, 2000).

Supondo a aceitação, de nossa parte, desta perspectiva sociológica e direcionando os nossos olhares para o lugar físico (prático) desta discussão, não seria possível avistar nas vielas apertadas dos bolsões de pobreza e/ou periferias urbanas o mais elementar nível de avanço no que tange às questões sócio-econômicas, ao contrário, seria reforçada a idéia de que os lá viventes, sem exceção, se revezariam em precárias condições geração após geração. Assim, seria inadmissível a possibilidade de no “asfalto” haver o fracasso cultural e econômico.

Se levarmos em consideração as colocações de alguns sociólogos mais contemporâneos (DUBET, 1996; GIDDENS e TURNER, 2000; LAHIRE 2004; etc), perceberemos que não são sustentáveis as afirmações postas no parágrafo anterior, quer façamos uma relação com os diversos espaços sociais, quer façamos uma relação com o espaço social da escola ou da

escolarização. Estes autores, de modo geral, indicam outros paradigmas metodológicos para o estudo dos fenômenos sociais, sendo assim, há uma observância de situações particulares dentro de um todo. Para eles, não é correto definir que a comunidade “X” terá um destino enquanto a realidade da comunidade “Y” será outra, antes, acreditam e provam, através de seus estudos, que exceções são possíveis.

Para Dubet (1996), o homem constrói uma interação com o meio onde vive e circula. A experiência social não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois é socialmente construída. Ela é ao mesmo tempo individual e coletiva. O ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas da ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema, que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional se afasta, diz o autor.

Ainda para Strauss (apud DUBET, 1996), “as experiências sociais são combinações subjetivas de elementos subjetivos”. As coisas não são estáticas e imutáveis, ao contrário, podem sofrer alterações e variações à medida que os agentes que fazem estas situações são seres também diversos. Há normas não conscientes e rotinizadas, mas há um “código profundo”, e os indivíduos são capazes de explicá-lo se lhes derem essa oportunidade. Os diversos atores sociais devem ser visitados em suas individualidades. Para nos aproximarmos deste ideal, é fundamental que se reescreva o entendimento sobre o ser social, admitindo sua individualidade como uma necessidade funcional (p. 24).

Num dado jogo de relações, a interdependência dos atores faz com que todos joguem, mas nem todos jogam tanto quanto querem. No monopólio estudado por Crozier, os operários de manutenção jogam muito mais que os operários especializados. As desigualdades estão postas e existem obstáculos na condução de sua própria vida. A tomada da distância crítica implica uma adesão prévia, a inversão dos valores proclamados contra a ordem das coisas. Esse movimento, claro, não se faz isoladamente e/ou miraculosamente, por isso, “a consciência comunitária pode

aparecer como um componente importante da mobilização, ou como uma dimensão essencial nas lutas de sobrevivência de uma empresa ou região ameaçadas. Mas, a percepção dos interesses comuns e das oportunidades abertas às reivindicações é um fator igualmente decisivo da mobilização (DUBET, 1996:160)”. Essas classes se mobilizam, se movimentam, de forma repetida e/ou diferenciada, influenciadas por fatores distintos. Ao que conclui o autor, esta movimentação ocorre por que a sociedade não é um sistema organizado em torno de um centro; ela não é uma personagem ou uma máquina, em função disso, se temos seres que são múltiplos é porque a sociedade não é una. O sujeito se constitui construindo uma identidade própria, que só pode ser percebida por uma sociologia da experiência social que é, conclui o autor, uma sociologia das subjetividades.

Giddens e Turner (2000), corroborando com as idéias de Dubet, constatam que os indivíduos em “microssituações”, ou seja, verificados de forma individualizada revelam a possibilidade de outras regras, normas e valores sociais que, de modo geral, não poderiam ser observados numa análise “macroestrutural”. O autor argumenta que, apesar de maior possibilidade num ou noutro âmbito social, a reprodução social não se dá de forma sempre repetida, ao contrário, em ambientes onde, julgando-se por uma condição social e econômica insuficientes, determinados indivíduos estariam sujeitos a reproduzir um pauperismo que salta aos olhos, é possível, e isso acontece em circunstâncias e situações diversas, que eles não reproduzam a condição social “anunciada”. Há dualidades e, portanto, uma multiplicidade de possibilidades na estrutura social. Se, a exemplo do que aponta Dubet (2003), a exclusão social causa efeitos de exclusão dentro do espaço escolar, o sucesso destas crianças dentro do movimento de conhecer, produzir conhecimento, ter sucesso em seus empreendimentos estudantis, pode também promover um efeito de inclusão social.

Côncios de que, a partir dos estudos científicos na área da sociologia, há possibilidade de movimento na estrutura social, constatamos que o mesmo pode acontecer de diversas

formas e ser observado de diferentes perspectivas. Por exemplo, um aluno de classe popular pode ter um desempenho excelente nos estudos mesmo sem as condições materiais essenciais para isso, ao passo que em um ambiente material totalmente propício, um aluno de classe média ou alta pode ter um desempenho pífio em relação ao que se espera dele. Esses fenômenos, ilustrados a partir do trabalho dos pesquisadores citados, não podem ser menosprezados a exemplo do que acontece na macrossociologia, ao contrário, cada experiência que constata a possibilidade de, por exemplo, mobilidade social a partir do sucesso escolar de uma criança oriunda de classe popular, deve ser minuciosamente estudada.

Lahire (2004) também numa reflexão em relação às análises macrossociológicas, faz um estudo particular de situações de sucesso nas classes populares que se contrapõem às análises clássicas de que o fator social determina o sucesso ou o fracasso escolar.

Cabe, neste estudo, destacar a centralidade do profissional docente como desencadeador de uma cultura de aprendizagem permanente, pessoal e também dos seus alunos. Assim, sinalizamos a importância da formação inicial e continuada dos professores, algo que desenvolveremos mais especificamente no próximo capítulo, como diretriz metodológica para oferecer, e também receber, maior conhecimento ao professor sobre os limites e possibilidades de sua atuação, transpondo ainda o exposto por Lahire (2004). Segundo este autor, os professores geralmente tentam explicar a questão do fracasso escolar pelo viés das “grandes causas sociais”, assim tratam a questão do fracasso de forma genérica, bem como, diz o autor, o fazem os sociólogos que manipulam categorias macrossociológicas. Nesse sentido, parece imperioso que, os docentes, estejam inseridos num processo de formação permanente que reforce o ideal de um professor pesquisador, sendo o mesmo capaz de verificar e entender a realidade que circunscreve a ele próprio e aos seus alunos e, conseqüentemente, oferecer subsídios para, a partir da formação de seus alunos, a construção de uma sociedade crítica e inserida num movimento de aprendizagem permanente.

Lahire (2004) diz que, confrontados com as dificuldades específicas, os professores tendem a refletir mais sobre suas atuações e as questões discentes. Por que um “perfeito vagabundo” um belo dia começa a “funcionar melhor”? Há, segundo ele mesmo, um bom motivo para que as explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou classes, de causas sociais e de determinantes sociais, sejam analisadas de maneira mais cuidadosa. Enfim, há sucesso nos meios populares e fracasso nos meios burgueses. Por conta disso, conhecer a criança é fator que se impõe como indispensável à análise particular.

Para Lahire (2004), alguns processos se desvelam como fundamentais na definição do sucesso ou fracasso escolar. Deste modo, verifica o comportamento e a personalidade de algumas crianças e aponta que “o fracasso ou o sucesso escolar podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância e consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra”(p.19). Outro fator definitivo são as formas familiares significativas: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; as formas familiares de investimento pedagógico. Desta forma, entendemos que os desajustes e a não linearidade destas possibilidades podem produzir situações inesperadas. Assim, por exemplo, o fracasso pode bater às portas das famílias mais nobres: perturbações por divórcio; pais com amplo capital cultural, porém, sem tempo para se dedicarem ao cotidiano escolar dos filhos, quando no lado das classes populares um super investimento na escolarização das crianças pode conduzi-las ao sucesso escolar. O posicionamento dessas famílias passa, de modo geral, senão por uma escolarização profunda, pela massificação da idéia de importância da escola/escolarização e o reconhecimento de que o conhecimento, de alguma forma, está aliado à prosperidade de toda ordem. Mesmo que por pouco tempo, estas famílias passaram por uma escola e, claro, por um, ou vários professores. Estes, supostamente, semearam a idéia de que o conhecimento nos coloca diante de outras perspectivas de vida e, mesmo que não tivessem idéia

disso, fizeram desses alunos, agora pais, multiplicadores de seus ideais. Os pais, por sua vez, conseguem, alheios às dificuldades econômicas através de um conjunto de estratégias para a educação dos filhos, fazê-los as exceções da sociologia da experiência individualizada. Porque exceção e não regra? Porque não atingir a todos? Onde se insere a responsabilidade dos professores? E as universidades, formadoras dos professores e produtora de ciência, tal qual é a provocação epistemológica destes sociólogos mais contemporâneos, em que pode ou no que tem contribuído para esta questão? Se aceitarmos que a reflexão, a crítica e a pesquisa são caminhos para a formação dos professores e concordarmos que elas oferecem instrumentos e preparo mais aprimorado para que o docente possa atender aos desafios postos pela sociedade como um todo, devemos refletir sobre qual espaço, instituição ou instância tem acumulado significativa experiência na produção, difusão de saber, bem como, formação de quadros profissionais que necessitam de capacitação em alto nível. Sem ainda discutir a questão empírica, ou seja, sem neste momento pensar se algo efetivamente vem ou está sendo realizado, cabe-nos, no campo das possibilidades, pensar em que outros contributos e através de quais estratégias esta “instituição” pode atuar.

Devemos considerar que as instituições de nível superior, por sua tradição na produção independente do saber, reúnem, segundo pesquisadores (GUIMARÃES, 2001; RIOS, 2001), condição privilegiada para contribuir com a formulação de processos de formação de professores. No caso específico da formação continuada, espera-se que seja superada a idéia de que a formação pode ser realizada de forma massificada, por meio de pacotes encomendados que não valorizam os saberes construídos pelos professores. Os estudos ainda mostram que, entre as outras instituições de nível superior, a universidade, por estar diretamente relacionada com a pesquisa e a extensão de saberes, é o espaço formativo por excelência da docência. Apesar disso, nem sempre é possível entrever um direcionamento institucional da universidade, ou sequer outras instituições de ensino superior, no sentido de repensar os moldes da formação dos

professores nas licenciaturas, o que se agrava se fizermos referência à realização da formação continuada de professores ou, como é mais conhecida, a formação em serviço.

Quase sempre, convocadas a colaborar nos “mega programas” de formação, as universidades não têm se refutado à tarefa, mas é necessário aprofundar em que pontos têm atuado na formação continuada de professores como instância privilegiada capaz de repensar novos modos de responder a esse desafio. Assim, para que não façamos generalizações injustas, é fundamental verificar quais têm sido as principais atividades realizadas pelas universidades nesta área, buscando conhecer, entre outras coisas, de que forma elas se organizam, quais têm sido seus principais objetivos e verificar se há alguma diretriz, no âmbito institucional (ações que se realizam por iniciativa de uma instituição de ensino superior) ou das políticas públicas, que oriente a implantação dos programas de formação continuada de professores pelas universidades. É imperioso ainda verificar se há um diálogo real entre as universidades e a escola básica, no sentido de atenderem as suas demandas, dos professores e, portanto, do alunado.

Diante das dificuldades referidas, será que a universidade reconhece a discussão e a institucionalização em torno do tema formação continuada de professores como um caminho a contribuir para a melhoria do processo de formação do professor? Antes mesmo de cogitarmos tal possibilidade, é significativo que pensemos se tais instituições (as universidades), têm, se considerarmos o pouco tempo de ensino superior no Brasil e a tímida tradição universitária, condições suficientes de enfrentar os imensos desafios que se impõem quando falamos de formação de professores pesquisadores, formação de alunos numa perspectiva de aprendizagem permanente e, portanto, êxito na mobilidade da estrutura social.

1.2 - Alguns elementos históricos

Verificando a diversidade de estabelecimentos na educação superior de nosso país, algo que detalharemos adiante, temos idéia da complexidade para que tais instituições realizem ações e/ou esforços em prol de um ideal de formação de professores enquanto programa nacional. Mas por que motivo, há no Brasil, um panorama tão diversificado no que tange às instituições de ensino superior? Por que, apesar desta diversidade, a universidade é, ainda hoje, um estabelecimento considerado tão essencial? Que conseqüências tiveram as diversificadas influências na constituição do modelo universitário e da educação superior como um todo no Brasil? Por que demoramos tanto a inaugurar uma universidade no Brasil? Qual modelo, dentre os quais o francês, o alemão e o americano, mais influenciou a formação do ensino superior e em especial da universidade brasileira? Por que, no Brasil, mesmo diante de diferentes tipos de instituições, a universidade é apontada como *locus* ideal à formação inicial e continuada dos professores?

Temos conhecimento de como o Brasil demorou a criar uma universidade ou até mesmo de estruturar de maneira mais organizada o ensino superior em nosso país. Esse retardo teve motivos diversos e conseqüências que são presentes ainda nos dias de hoje. O que explica esta demora? Quais tentativas, influências e conseqüências o Brasil teve ao longo da história, em relação ao ensino superior como um todo e, em especial relacionado à universidade?

Segundo Luiz Antonio Cunha (1980), a universidade, ao contrário do que aconteceu no Brasil, não demorou a aparecer nas antigas colônias espanholas. A primeira surgiu em 1538 em São Domingos, primeira ilha onde Colombo atracou, e durou pouco tempo, situação contrária, quando falamos da segunda universidade americana inaugurada no México em 1553. Outras universidades, tais como, de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) figuravam dentre as 27 universidades na América espanhola (p.11). No Brasil não havia nenhuma universidade, o que reforça, segundo os historiadores, a idéia de que teria sido melhor se o Brasil tivesse sido

colonizado pela Espanha, país que tinha à época 8 grandes universidades e uma população de 9 milhões de habitantes, assim, a cessão de recursos e professores para a formação de universidade em suas colônias não constituía em prejuízo científico e/ou econômico muito expressivo para o país. Por outro lado, Portugal com uma população de cerca de 1 milhão e 500 mil habitantes e apenas uma universidade, a de Coimbra, não tinha condições suficientes para fazer tal investimento. Cunha diz que, para além da questão do nome, a partir de uma análise de currículos, talvez em nada deixasse a dever as universidades hispano-americanas aos colégios Jesuítas que apareceram no Brasil com os cursos superiores que ofereciam. A questão que fica é se o nosso desenvolvimento não teria se dado de maneira aprimorada se tivéssemos a universidade presente desde os primeiros tempos em nosso país. Talvez, “como instituição crítica por natureza, ela poderia, se presente, ter impulsionado as lutas pela independência por outros caminhos” (p.13).

1.2.1 – Ensino superior no período colonial

Os primeiros cursos de ensino superior no Brasil nos remetem aos colégios mantidos pela Companhia de Jesus do Brasil e, após a expulsão destes, a um novo quadro político-educacional formado a partir das intervenções do Marquês de Pombal. Embora tenham mantido cursos de ensino superior, grupos religiosos como os franciscanos, beneditinos, carmelitas o faziam para a manutenção e formação de quadros internos.

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549. Deviam, os jesuítas, catequizar os índios e apoiar os colonos que demandassem ajuda religiosa. Suas atuações foram além destas idéias iniciais. No plano educacional, seus colégios tinham quatro níveis sucessivos e propedêuticos: primeiras letras (elementar), o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia. Nestes colégios, os grupos de alunos eram organizados a partir do desempenho deles. Os Jesuítas achavam esse esquema de “disputa”, entre os estudantes, ideal para a

organização da sala de aula e para contribuir para o senso de responsabilidade do aluno. A princípio, estes cursos visavam preparar os alunos, geralmente filhos da nobreza daquele tempo, em especial o curso de Artes, para a Universidade de Coimbra. Após forte disputa com esta mesma universidade, em 1689, os jesuítas fizeram com que fossem reconhecidos como graduados, sem exame de equivalência prestado à universidade portuguesa, os alunos de seus colégios (Olinda, Maranhão, Pará, Belém, São Luís, São Paulo de Piratininga, Santos , Rio de Janeiro.) com especial destaque para o Colégio da Bahia. Nestes colégios, espalhados pelo Brasil, foram oferecidos cursos superiores de Filosofia, Teologia, Artes, etc. Em 1759, expulsos do reino de Portugal, os padres foram, automaticamente, banidos das colônias lusitanas, incluindo-se aí o Brasil. Apesar disso tudo, deixaram um patrimônio que contribuiria para a formação de escolas superiores décadas após sua expulsão. No colégio do Rio de Janeiro, por exemplo, criaram um curso de Medicina em 1808, após tê-lo transformado em Hospital Militar. O colégio da Bahia, porque possuía instalações similares ao colégio fluminense, foi aproveitado de forma parecida.

Segundo Cunha (1980:36-61), o período seguinte, o pombalino, deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar. Com objetivo de alavancar a economia portuguesa, livrando Portugal da dominação, as reformas pombalinas incluíam em seu plano introduzir uma nova ideologia, substituindo a que orientava a sociedade para o feudalismo por outra, que orientasse a sociedade para o capitalismo. Para atingir este e outros objetivos a reforma, promovida por Pombal, precisava ver crescer o poder do Estado, algo que justificou naquele momento a destituição de qualquer forma de poder de quaisquer organizações que pudessem representar risco a este ideal, neste caso, a Companhia de Jesus. Esse caminho, no entanto, não foi simples, uma vez que Pombal dispensou toda organização escolar da colônia em favor de seus ideais. Como informa o autor, até Fernando de Azevedo, que criticava duramente o sistema de ensino jesuítico, disse que o Brasil, por ocasião das

intervenções do Marquês de Pombal, não tinha sofrido uma reforma do ensino, mas que todo o sistema colonial de ensino jesuítico tinha sido destruído.

“Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (p.51).

Neste período, após o fechamento dos cursos oferecidos pelos jesuítas, sucedeu-se o oferecimento de matérias isoladas e cursos superiores oferecidos em Olinda e no Rio de Janeiro. A partir de 1776, foi criado, por iniciativa dos franciscanos e com autorização régia, um curso superior baseado na Universidade de Coimbra e dentro dos parâmetros da reforma pombalina, tendo durado, pelo menos, até 1805. Os vários cursos abertos nos seminários brasileiros tinham como pressuposto formar cidadãos conscientes de suas obrigações para com a sociedade e Cristãos verdadeiros, o que se traduzia, na verdade, no direcionamento dos estudantes para o caminho do sacerdócio, uma vez que, todos os cursos do seminário, fossem em Olinda ou Rio de Janeiro, levavam o aluno ao curso de Teologia. Estes cursos, já no século XVIII, sofreram “um arrefecimento do ímpeto reformista na direção do Iluminismo” (CUNHA,1980:61). Acompanhando a tendência da Universidade de Coimbra, os franciscanos deixavam escapar em seus estatutos o claro combate à “escolástica”¹, enquanto Azeredo Coutinho, mesmo após a Revolução Francesa, apresentava acentuada preocupação em defender a fé católica. Para alguns, esses movimentos de disputas ideológicas ajudaram a formar, no mínimo, os precursores da independência em 1822, ao que acrescenta Cunha, teria sido também estimulado pela disseminação do pensamento político liberal a partir da independência das colônias espanholas e

¹ A **Escolástica** (ou **Escolasticismo**) foi uma linha dentro da filosofia medieval, de acentos notadamente cristãos, surgida da necessidade de responder às exigências da fé, ensinada pela Igreja, considerada então como a guardiã dos valores espirituais e morais de toda a Cristandade. Por assim dizer, responsável pela unidade de toda a Europa, que comungava da mesma fé. A questão chave que atravessou todo o pensamento escolástico foi a harmonização de duas esferas: a fé e a razão.

inglesas, da Revolução Francesa e das lojas maçônicas, uma vez que tal ideologia não era ensinada nos seminários.

Em 1808, o ensino superior no Brasil iniciou nova fase, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil. A partir deste ano, criaram-se novos cursos no intuito de favorecer a economia local, bem como formar profissionais liberais. Na formação de burocratas para o Estado tiveram significativo papel as Academias Militar e Marinha. Cursos como matemática, física, química, biologia e mineralogia tiveram forte influência do pensamento positivista, exceto o Direito, influenciado pelos pensadores franceses e idealistas alemães.

Segundo Cunha (1980:70), após a independência política em 1822, alguns cursos superiores foram acrescentados. De modo geral, os cursos passaram a formar burocratas para a cidade do Rio de Janeiro, que tinha visto sua população crescer de 60 para 130 mil habitantes em pouco mais de 20 anos. Como elucida o autor, “as modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois”. Em meio às tensões entre o Estado, laico, e a igreja, cresceu o debate em torno da importância da liberdade de ensino em diferentes esferas e instâncias políticas. Na contramão desta situação, estava a discussão em torno da criação da universidade. Os liberais a defendiam como tendo a função de formar profissionais de um nível intelectual elevado, que poderiam, então, corroborar com o desenvolvimento e incentivo dos desejos populares. Os positivistas eram contrários à criação de uma universidade no Brasil. Na verdade esperavam desarticular o poder da igreja oficial, entendendo que o progresso só viria com a destituição da “massa de crentes” e dos sábios católicos. Isso tudo se deu porque, após o século XV, as universidades européias iniciaram sua produção científica, o que estimulava questionamentos aos dogmas da igreja. Mas a liberdade de pensamento, por exemplo na França, foi interrompida a partir de acordo entre Napoleão Bonaparte e o Papa que, ao criarem a Universidade da França, restringiram a atuação de tal instituição, tendo exercido forte controle sobre o ensino com a

finalidade de “exploração das massas” (p.89). Os positivistas brasileiros apelavam para que o imperador não medisse esforços no sentido de evitar a criação de, o que parecia inevitável, uma instituição já ultrapassada em outros lugares do mundo. Na verdade, os positivistas tinham pretensões tão ou mais intensas com relação ao capitalismo, queriam para tanto excluir a igreja da esfera política e econômica, o que para eles passava pela expulsão da mesma do âmbito científico/educacional, ao que traziam prejuízos e retardamento, justificando a aversão à instituição universitária naquele momento. Teixeira Mendes defende, em texto que justificou a oposição dos positivistas à universidade, que

“a ciência não lucra com semelhante criação; porque a ciência nasceu sem privilégios, e perseguida; cresceu e desenvolveu-se igualmente sem privilégios, e perseguida também. A proteção só serviu para profaná-la, aplicando-a contra os interesses sociais e em proveito dos retrógrados e anarquistas. O país também não lucra: primeiro porque a Universidade vai consumir um capital enorme, melhor aplicado na elevação dos proletários; segundo porque vai dificultar a propagação da doutrina regeneradora, seja ela qual for; terceiro porque ataca a liberdade de pensamento; quarto porque aumenta o parasitismo burguês” (CUNHA, 1980:90).

Assim, concluímos que, apesar de tentativas e até de certa pressão dos liberais e do governo, onde procurou-se reunir os cursos superiores em universidade, não foi no período do império que surgiu a universidade no Brasil.

1.2.2 – Ensino superior na primeira República

Durante a primeira República, período que vai da proclamação em 1889 até a revolução de 1930, surgem os primeiros estabelecimentos de ensino superior chamados de universidade no país, dentre as quais a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927), como nos informa Cunha (1980:133-203). A herança do período anterior era de poucos estabelecimentos de ensino superior e um alcance insofrito para com a sociedade em geral. O número de estudantes aumentou de 2300 para 20000 estudantes na primeira República (RIBEIRO, 1975:90).

Nesse período, houve um acirramento da luta operária por melhores condições de trabalho ou melhor dizendo, por postos de trabalho que os desvinculassem do estigma de trabalhadores comparáveis aos escravos, por conta do trabalho manual que desempenhariam. Por outro lado, o pouco preparo para lidar com as novas formas de trabalho e o assombro com a possibilidade de ruína de suas fortunas, os latifundiários viam na formação de seus filhos uma alternativa segura para a estabilidade econômica da sua família. Desse jeito, também queriam que seus filhos estudassem mais, fossem doutores, não apenas como forma de trazer prestígio ao nome das respectivas famílias, mas, como estratégia de se manter dentro da burocracia do Estado, por onde trafegavam algumas migalhas de reconhecimento social, prestígio e poder. Dessa forma, o crescimento da esfera pública, privada e dadas as condições sociais daquele momento, os diferentes conjuntos da sociedade protagonizaram uma corrida por grau de escolaridade maior o que, aos filhos da classe operária, garantiria um posto ou escalada na pirâmide social e/ou, aos filhos da burguesia, manutenção dos privilégios dos quais desfrutavam.

A pressão exercida pelos movimentos sociais, organizações políticas e membros da burguesia resultaram no oferecimento de maior número de vagas, algo ajudado pela facilitação das condições de admissão e multiplicação das faculdades. Os positivistas continuaram a ter marcante atuação na defesa de seus ideais de educação superior, dessa vez, reforçados pela tutela do Ministro da Educação (1890-1891), Benjamin Constant. Insistiam no ensino laico e no não privilégio oferecido a partir da conquista de um diploma, como deixa claro a emenda que apresentaram à constituinte de 1891: “A República não admite também privilégios filosóficos, científicos, artísticos, clínicos ou técnicos, sendo livre no Brasil o exercício de todas as profissões, independentemente de qualquer título escolástico, acadêmico ou outro, seja de que natureza for” (1980:151). Na versão final, essa desvalorização dos diplomas não passou, porque, contrariava o interesse de médicos e outros profissionais que, através do diploma, tinham exclusividade no exercício profissional para o qual foram habilitados. Embora outras frustrações

tenham sido impostas aos ideais positivistas, é importante destacar que os mesmos conseguiram durante a República estender privilégio de acesso direto ao ensino superior, restrito aos alunos do Colégio Pedro II, aos colégios organizados pelos governos estaduais e ainda aos estudantes das escolas particulares que, após a realização dos chamados exames de madureza, estariam aptos a ingressar no ensino superior sem prestar os exames preparatórios. Anos mais tarde, como medida de conter a grande procura pelos cursos superiores, retomaram a prática dos exames vestibulares e até dos exames de admissão ao ensino secundário. Como meio de reprimir os protestos dos estudantes por maior número de vagas no ensino superior, o Estado reconheceu as *associações de estudantes*, esperando a submissão destes aos dirigentes das escolas e até do governo, no caso dos estabelecimentos por ele gerenciados. Uma das estratégias, para os não desordeiros, era possibilitar a indicação de colegas para bolsas de estudos, uma vez que o ensino superior era pago, fosse a faculdade pública ou particular. Eram alvos de atenção, pela capacidade “subversiva”, os professores, rigorosamente acompanhados pelo governo.

Com o crescimento de eixos econômicos externos a então capital da República, o Rio de Janeiro, cresceu a demanda em outros lugares por ensino superior o que, de certa maneira, estava de acordo com os antigos anseios federativos. Então, foram criadas universidades, que pouco tempo mais tarde foram extintas, ou seja, foram universidades passageiras.

A Universidade de Manaus, primeira das universidades brasileiras, foi criada em 1909 em função de grande fluxo para aquela região em função da riqueza produzida pelo intenso ciclo da borracha. Naquele momento, transferiu suas residências para Manaus gente interessada em ganhar a vida como profissionais liberais e ainda intelectuais, que através da produção de novas tecnologias, esperavam enriquecer através do oferecimento de serviços. Os professores seriam contratados e depois substituídos por meio de concurso. A universidade que chegou a oferecer cursos secundários e superiores na área de medicina, farmácia e odontologia, foi dissolvida em 1926 após crise por falta de alunos e, conseqüentemente, falta de subsídios do governo.

Dissolveu seus cursos em estabelecimentos isolados dos quais sobreviveu a Faculdade de Direito incorporada à Universidade do Amazonas em 1962.

A segunda das instituições, fruto de iniciativas do positivista Eduardo Guimarães², era a Universidade de São Paulo. Como relata Cunha (1980:180), esta tinha por objetivo oferecer ensino em todos níveis, ou seja, primário, secundário e superior, tendo sido inaugurada, oficialmente, em 1912, após fundação no ano anterior. Além das tradicionais graduações em direito, medicina e engenharia, a universidade teria cursos de ciências, belas artes, filosofia e letras, chegando a ter, em 1915, cerca de 700 alunos e 100 professores. Com o crescimento da Universidade de São Paulo outras duas instituições³ se associaram, o que permitiu o pagamento das dívidas geradas pelos acordos financeiros para sua fundação. Com a criação da Universidade Popular, a Universidade de São Paulo ofereceu até 107 cursos, ou como chamava, “lições públicas”, gratuitamente, o que teria sido o primeiro serviço de extensão universitária de uma universidade no país. Com o aparecimento de faculdades estaduais ou federais e com a valorização dos diplomas oficiais, concedidos pelas instituições estaduais, os cursos da Universidade de São Paulo enfrentaram crises tendo funcionado até 1917.

“A Universidade de São Paulo sucedida, criada em 1934 pelo governo estadual, reuniu escolas oficiais existentes, dentre elas as de medicina, odontologia e direito, de onde partiram, certamente, os ataques que levaram à morte a iniciativa de 1911, no âmbito privado do aparelho escolar” (CUNHA, 1980:184).

Em 1912, um ano depois da fundação da não sucedida Universidade de São Paulo, foi a vez do Estado paranaense, a partir de medidas tomadas por altos servidores do governo e dos profissionais liberais em Curitiba, inaugurar a sua instituição de ensino superior nos moldes universitários, a Universidade do Paraná. Diferentemente da experiência paulista, uma lei definia

² Defendia que a educação era um bem a ser buscado individualmente, tendo nesse formato a possibilidade de atingir maior desenvolvimento e eficácia social. Reuniu um grupo de profissionais liberais que em acordo com Luís Antonio do Santos, grande capitalista, fundaram uma sociedade civil, a Universidade de São Paulo.

³ Academia de Ciências de São Paulo e Associação Beneficente Universitária.

que os diplomas expedidos por esta instituição teriam validade para exercício, por exemplo, das profissões de dentista ou farmacêutico. A universidade era uma associação civil e previa a integração de diferentes cursos. Além das tradicionais provas escritas, a instituição realizava provas orais específicas para cada curso. Atuando também nos níveis de ensino elementares, a Universidade oferecia aos estudantes, que nela tinham feito os cursos preparatórios, dispensa dos exames de admissão. Os alunos pagavam pelos cursos e os professores eram livres docentes remunerados pelas diversas taxas pagas pelos estudantes. Em 1915, a Universidade do Paraná viu seu plano de expansão frustrado pela reforma Carlos Maximiliano⁴. Assim, não restou alternativa senão a separação das faculdades que a compunham. Os cursos de direito, medicina e engenharia foram federalizados e incorporados à nova Universidade do Paraná, esta sucedida em 1950.

Talvez impulsionado pelas tentativas não-sucedidas na primeira República e/ou marcado por mais de 30 tentativas ao longo da história, o governo tenha fundado, em 1920, a primeira instituição que vingou com o nome de universidade, a Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, não foram poupadas críticas à criação de tal universidade, título que, para muitos, não era justificável para a reunião de escolas isoladas que assim permaneceram, inclusive na organização curricular. A situação era tão crítica que Fernando de Azevedo (PAULA, 2002:27) recomendara que a criação da Universidade de São Paulo não fosse nos mesmos moldes da instituição carioca. Como na experiência carioca, os mineiros aglutinaram algumas instituições, formando, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Após a criação desta, com o objetivo de controlar o crescimento das universidades nos estados, o governo federal baixou normas regulando⁵ assim a instalação de novas universidades. As universidades estaduais desfrutariam de autonomia administrativa,

⁴ Esta reforma definia que não poderiam ser equiparados aos estabelecimentos oficiais, instituições localizadas em cidades com menos de 100 mil habitantes, o que era o caso de Curitiba, ao menos que esta fosse capital de um estado com mais de 1 milhão de habitantes, o que não o caso do Paraná, que em 1920 tinha apenas 686 mil habitantes. Cunha (1980:188) diz que outro fator contribuinte para a primeira experiência universitária paranaense foi a pretensão de equiparação as federais.

⁵ Decreto 5.616 de 28 de dezembro de 1928.

econômica e didática, contudo mantendo o modelo federal em seus exames de seleção. A abertura de universidades particulares não era permitida até que houvesse leis estaduais específicas para a criação das mesmas. Os interessados em abrir uma instituição privada deveriam comprovar a posse de determinada quantia em dinheiro e ter pelo menos três estabelecimentos funcionando há mais de 15 anos.

No Sul do Brasil, houve um acontecimento diverso na criação da Universidade Técnica do Rio Grande Sul. Lá funcionava desde 1896 a Escola de Engenharia de Porto Alegre. A instituição contava, em 1928, com 1.200 alunos distribuídos por cursos que, diferentes da estrutura comum da época –medicina-direito-engenharia, justificaram o batismo da instituição como Universidade Técnica. Cunha (1980:192) esclarece que, embora Fernando de Azevedo⁶ num de seus escritos tenha desprezado esta informação, foi neste estabelecimento que se realizou, pela primeira vez, pesquisa tecnológica no país, o que desvela a centralidade da estruturação de uma universidade alicerçada num ensino, o das diversas profissões, inclusive tendo por caminho metodológico a crítica e a pesquisa.

O crescimento das universidades, ainda que tardio e aquém das perspectivas geradas em torno de tal instituição, gerou debates no âmbito da sociedade civil e de interessados na questão universitária. Ainda em 1927, um grupo de professores sugeriu que deveria haver uma legislação específica regulando a criação de universidades, devendo o ensino superior brasileiro se estruturar sob a forma universitária. A partir de outras discussões, como a realizada em 1928 na II Conferência Nacional de Educação, os intelectuais evoluíram da questão administrativa à questão pedagógica, pensando então em qual deveria ser o modelo de universidade a ser adotado e quais funções deveriam ter as universidades brasileiras. Acabaram, mesmo divididos, concordando que a organização universitária poderia ser flexível; que deveria haver autonomia no controle das finanças, da administração e do trabalho pedagógico diante do Estado; que

⁶ Fernando de Azevedo preferia dizer que a pesquisa universitária no Brasil começou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que ajudou a criar.

museus e centro de pesquisas deveriam estar dentro ou ao lado das faculdades; campus universitário com prédios próximos, bem como a criação da escola normal superior e das faculdades de ciências ou letras; a pesquisa deveria priorizar o conhecimento e a produção da cultura brasileira, que precisariam ser socializadas por meio da extensão universitária. Ainda, de acordo com as informações de Cunha (1980), a opinião majoritária condenava a criação de universidades pela mera reunião de unidades de ensino profissional. Na prática, não é possível afirmar, dadas as evidências mais contemporâneas, que esta última indicação tenha sido vitoriosa. Não é muito difícil encontrar instituições de ensino superior que têm dispensado seus esforços mais na obtenção de lucro do que em qualquer outra coisa, pesquisa, que necessariamente requer muitos recursos e grande investimento intelectual, nem pensar. Isso sem levar em consideração as várias de instituições de ensino superior isoladas no país, não é possível afirmar que essa grande oferta de educação superior venha acompanhada de padrões mínimos de qualidade. Segundo os dados do MEC (2007), hoje temos em nosso país 2.191 instituições de ensino superior assim distribuídas: 167 universidades, 118 centros universitários, 119 faculdades integradas, 1405 faculdades, 349 institutos superiores e 33 centros de educação tecnológica. Se nós pensarmos que, teoricamente, apenas as universidades ou instituições reconhecidas por avaliação externa são relacionadas à obrigatoriedade de fazer pesquisa, nos deparamos com uma situação que demanda atenção. Situação que foi agravada, no início dos anos 90, pelo desinvestimento estatal e grande incentivo à iniciativa privada⁷.

Contudo, ainda existe diferenças marcantes no ensino superior público e privado. Este último, abarca grande parte da oferta de ensino e, mesmo nas universidades, tem pouca produção científica⁸. Esta, ainda, é mais freqüente nas universidades públicas. O que nos levou a esse quadro? Por que apesar dos problemas, a universidade é apontada como espaço ideal para a

⁷ Segundo Paula (2006:134) o Censo da Educação Superior de 2003, apontava que as instituições privadas detinham 71% das matrículas oferecidas neste nível de ensino.

⁸ Salvo exceções como, por exemplo, as 'Pontifícias Universidades Católicas'.

formação dos profissionais como um todo e, em nosso caso específico, dos profissionais da educação?

Dado o pontapé inicial na história da vida universitária brasileira, as etapas seguintes foram de múltiplas tensões políticas e ideológicas em torno da questão, incluindo-se aí o período de 15 anos em que o Brasil foi governado seguidamente por Getúlio Vargas. No campo educacional, havia os que defendiam uma política educacional liberal que contemplava, mais do que os interesses da oligarquia, pelo menos nos ideais apresentados, interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias; havia também os que defendiam uma política educacional autoritária. Esta, sofreu influência dos ideais fascistas e parafascistas, reforçados por escritores da Itália, Portugal e Espanha e ainda, de grupos políticos brasileiros.

Na linha liberal, Fernando de Azevedo defendia a criação de cursos que fossem, segundo ele, “realmente superiores”. Ainda para Fernando de Azevedo (apud CUNHA, 1980:232), a universidade deveria ser “livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força criadora e pelo seu poder criador, não só para o processo de nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano”, justificando assim sua defesa de o ensino superior concentrar as suas atividades em instituições universitárias por excelência e disparando crítica contra a Universidade do Rio de Janeiro. Embora previsse um modelo interessante de universidade, que contivesse institutos para formação de uma “cultura livre e desinteressada”, Fernando de Azevedo, elitista, relacionava a existência deste padrão de ensino superior à formação de intelectuais, que seriam a força dirigente de nosso país. Como nos informa Cunha (1980:232), o pesquisador via nas elites “as verdadeiras forças criadoras da civilização. Nesses moldes, Fernando de Azevedo ajudou a organizar as universidades que já existiam no Brasil e criou outras. Como então fazer da intelectualidade lá produzida algo que fosse revertido em benefício da população externa aos “templos do saber”? Segundo as suas idéias, isto ocorreria a partir da formação de professores para o ensino secundário, e,

indiretamente, através da formação dos professores para o ensino primário; também à medida que os bacharéis e/ou licenciados fossem assumindo posições na sociedade civil como um todo, prestando serviços para a população em geral; e ainda através da “extensão universitária”, pelo oferecimento de cursos e palestras que objetivavam democratizar ou tornar populares os conhecimentos construídos dentro das instituições universitárias, ou como diziam, servia para “vulgarização” do conhecimento. Parece que a extensão universitária sempre cumpriu o papel de repassar aos seres “extra-universitários” conhecimentos originais ou traduzidos para uma linguagem mais popular. Teria, em algum momento, atentado para as demandas efetivas da população? Penso, que será necessário aprofundar esta questão mais à frente .

Em 1934, como já havíamos informado, foi criada aquela que seria uma das mais renomadas universidades do país, a de São Paulo, esta sucedida. Ela incorporou várias instituições e como forma de fazer cumprir o proposto por Fernando de Azevedo criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta seria o “coração da universidade” e faria os alunos saírem com formação, não apenas técnica, alicerçada no ideal do culto da verdade e da aventura da criação. No entanto o movimento político não parecia favorecer o surgimento da universidade, ao passo que existia uma repressão leve no interior das instituições, a começar pela nomeação, por parte do governo, dos dirigentes da universidade, até que essa tivesse total autonomia econômica, o que, de fato, não ocorreu. Esse controle seria uma iniciativa que relacionar-se-ia, mais tarde, com a ditadura instalada por Vargas. Entretanto, as elites se mobilizavam para fazer valer seus ideais e projetos para a nação. Um desses movimentos foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, contando com a participação de um grupo de liberais igualitaristas, defendiam ensino superior gratuito para todos, o que contrariava o estatuto universitário de 1931. Os liberais igualitaristas levantaram a idéia de que as universidades deveriam difundir ideais políticos, tomando para si a responsabilidade de fazer o povo entender o que era, bem como praticar a democracia.

Em 1935, criou-se a Universidade do Distrito Federal (UDF). Apesar disso, seu idealizador, Anísio Teixeira, apresentava idéias revolucionárias para o contexto político daquele momento, dizendo, por exemplo, que esta instituição (UDF) deveria estar a serviço de formar professores para trabalho, também, em níveis escolares mais elementares, o que, de certa forma, expunha a sua inclinação à educação popular que, para ele, contribuía mais para a construção da democracia, ao que acrescentava, que a formação de intelectuais, pelo autodidatismo, os fazia isolados no pensamento e na ação. Mesmo com tais esforços empreendidos, a busca dessa socialização do saber livre foi ofuscada por aqueles que, segundo Anísio, queriam diminuir o Brasil até ajustá-lo aos limites de suas ideologias pessoais. Assim, não se enquadrando dentro dos limites impostos pelo regime de 1935, a UDF foi grandemente perseguida até que, em 1939, vários cursos foram incorporados a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FÁVERO, 2006:26).

Na mão contrária das pretensões liberais, estavam os que, dentro de um contexto político de autoritarismo, atuavam dentro da corrente autoritária de educação, esta com grande força no nível federal. Nesse sistema, os intelectuais são, por conta da capacidade de produzir ideologias que tenham caráter nacionalista, associados ao poder público e têm na escola, espaço por onde passa grande número de pessoas, a possibilidade de inculcação do *Estado autoritário*. Outro fator, que favoreceu a ação da corrente autoritária, foi o fato de estarem ligados à máquina administrativa, estando à frente, para citar um exemplo, do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado no princípio do governo provisório. Isto, sem dúvida, lhes dava maior poder em relação aos liberais, pois o ministério tinha longo alcance, no que tange ao controle de instituições com representatividade em todas as regiões do Brasil. Contavam ainda, com o apoio da Igreja Católica que tinha influência nas escolas por meio do Ensino Religioso, mantido como obrigatório em 1931, por decreto de Francisco Campos, no ensino primário, secundário e normal.

Figura importante neste período, Francisco Campos almejava implantar uma reforma no ensino secundário que, uma vez efetivada, trouxesse maior controle sobre o mesmo, tendo sido efetivado neste momento o serviço de inspeção escolar, bem como, um serviço de registro de professores (CUNHA, 1980:260). Em 1931, foi promulgada a reforma do ensino secundário. Esta alterada por novo decreto⁹, um ano depois, estava articulada com a reforma do ensino superior que ocorrera nos onze dias do mês de abril de 1931.

Conhecida também como Estatuto das Universidades Brasileiras, tal reforma tinha objetivo de organizar o ensino superior no país que passara 11 anos sem controle legal, mesmo tendo sido fundada a Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Dentre as medidas, havia a definição de que o Reitor seria escolhido pelo Ministro da Educação, de que o regime de cátedra seria mantido mas com efetivação após 10 anos de trabalho e passava a existir a possibilidade de remoção da mesma. Para ingressarem nas universidades, os estudantes continuariam a ter que prestar vestibulares e o ensino deveria ser pago. A autonomia universitária estava totalmente prejudicada por conta do forte controle do Estado, que escolhia dos mais elementares aos mais centrais trabalhadores da universidade. “A suposição da universidade como uma criança indefesa, carente de tutela, era similar àquela que a ideologia autoritária tinha em relação ao povo como incapaz de se dirigir, necessitando de elites que lhe apontassem o caminho a seguir” (CUNHA, 1980:264). Assim, imposições de toda a sorte fizeram do Estatuto mais um documento que legitimava o controle, em todas as esferas da universidade, do que a efetivação de um projeto nacional de universidade. Ainda que se tentasse estabelecer, por exemplo, a Universidade do Rio de Janeiro como parâmetro para o ensino superior nacional, as tentativas esbarraram sempre, quando não nas atitudes do regime político implantado, nos entraves e disputas ideológicas dentro das próprias instituições que, subjugadas à intervenção estatal, assistiam ao silenciamento das suas ações cada vez mais “acompanhadas”. Luiz Antonio Cunha

⁹ Decreto 21.241 de 4 de abril de 1932.

(1980:276) apresenta falas que são reveladoras da homogeneidade que se esperava impor aos jovens e assim à sociedade como um todo. Mostra, de uma forma irônica, a tentativa de justificar o autoritarismo como meio de proteger a nação dos perigos ideológicos que insurgiam no Brasil e no mundo naqueles tempos.

“Não sendo uma simples fornecedora de noções e técnicas mas um instrumento de integração da infância e da juventude na Pátria e nos interesses sociais que lhes estão incorporados, a educação da mocidade nos preceitos básicos estabelecidos pelo novo Estado será um elemento, não só eficaz, como, até, decisivo, na luta contra o comunismo e outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais a juventude, agora mais do que nunca, será formada” (OLÍMPYO, 1940 apud CUNHA, 1980:276)¹⁰.

“O objetivo principal da educação e do ensino é formar uma consciência nacional. Cabe aos educadores brasileiros, de modo geral, esforçarem-se para colocar o pensamento das escolas acima das competições e ideologias de toda a ordem, e sobretudo de ditames da unidade da pátria e da segurança nacional. Para isso, urge estreitar cada vez mais os vínculos que devem existir entre os órgãos militares e os órgãos educativos e culturais, tarefa em que muito nos sentimos confortados pelo apoio e pela cooperação a nós prestados pelo Sr. Ministro da Educação” (OLÍMPYO, 1940 apud CUNHA, 1980:276)¹¹.

Interessante verificar a demanda, de que o professorado deveria evitar a difusão de ideologias de toda ordem, como se assim não estivessem, os governantes, determinando que os professores difundissem apenas a ideologia autoritária do governo. Contudo, a centralização do governo não pode ser entendida como caminho para investimento na educação superior, antes, era apenas um artifício de controle político-ideológico e implantação da exploração comercial, por meio da iniciativa privada, neste setor. A partir da instalação das Faculdades Católicas, reconhecidas como universidade em 1946, outras instituições de ensino superior, privadas, foram aparecendo no cenário do Rio de Janeiro e outras cidades. Esse incentivo à criação da atual Pontifícia Universidade Católica no Rio de Janeiro (PUC-RIO) tinha ainda relação com um pacto informal de colaboração entre o governo Vargas e a Igreja Católica que deveria, para citar um

¹⁰ Fala de Getúlio Vargas.

¹¹ Fala do então Ministro do Exército, Eurico Gaspar Dutra.

exemplo, difundir a ideologia da ordem. Por conseguinte, em função da incapacidade estatal de fazer um ensino superior forte para a formação das chamadas elites dirigentes, a universidade católica acabou assumindo este papel. Assim prevaleceu neste período a centralização da política educacional em geral, não apenas a do ensino superior, como forma de controle político-ideológico.

1.2.3 – O Ensino superior na República Populista

No início da República Populista, período que vai até o golpe militar de 1964, o Brasil viu crescer o ensino superior. Segundo Cunha (1983), o que na realidade ocorreu foi uma ampliação do ensino superior, ou do número de estudantes, em estabelecimentos que ofereciam cursos de graduação de forma isolada. Mesmo nas chamadas universidades, pareciam extremamente frágeis as relações das instituições que as compunham. Sem a integração dos cursos, algo diferente da realidade das universidades em outros lugares do mundo, o que, em tese, favorecia o ensino de qualidade e a difusão da pesquisa, tais órgãos pareciam, na verdade, um conglomerado de faculdades reunidas com o intento de serem nomeadas universidades. Em 1954, o Brasil tinha 16 universidades, 11 a mais do que em 1945¹² (CUNHA, 1983:94). Para isso, concorreu a pressão popular por escola elementar e secundária e, conseqüentemente, das camadas altas e médias por ensino superior e ainda a flexibilização das regras para a formação de universidades dada pelo decreto de 1945.

Podendo considerar este aumento no número de instituições, mesmo que ainda insuficiente para o atendimento da demanda, algo marcante no período analisado (1945-1964), não se pode deixar de consagrar merecida atenção a outro ponto central neste momento histórico. Sem estar alienado à questão da expansão, o movimento por reformas nas universidades, iniciado na república populista, teve reflexos diretos na reforma universitária de 1968. Durante o período

¹² A Universidade de Brasília, criada na república populista, e a Universidade Federal de São Carlos, criada após 1964, são raras universidades que escaparam ao processo aglutinador, considerando o período declarado.

dos monarcas tínhamos, de fato, demanda por universidades e a crise então, girava em torno da existência, ou não, de uma instituição com tais aportes; na primeira república, a crise então se apresentava por conta de uma universidade que não passava de uma junção fictícia, no que diz respeito à interação, de escolas superiores; no período de Vargas, a tentativa de criação de universidades “verdadeiras”, mas que não foram sucedidas, também trouxeram desânimo e revolta, por parte da comunidade científica, incluindo-se aí, alunos e professores. Assim, a lenta organização da universidade brasileira sofria protestos de toda ordem e isso não foi diferente no período em questão.

A necessidade de fazer o país crescer de forma autônoma era um discurso recorrente dos governantes, algo que ecoava nas instâncias do governo, como por exemplo, os militares. Estes deram, os primeiros passos em direção à modernização do ensino superior (CUNHA, 1983:153). Afinal era imprescindível um projeto de desenvolvimento que não abrisse mão da segurança nacional. Para atender a tais necessidades, precisava-se formar profissionais de alto nível, considerando as ambições de equiparação ou associação, ao mercado econômico mundial e, em especial aos negócios com os Estados Unidos da América (EUA). Em associação com instituições daquele país, a Aeronáutica brasileira criou, em 1947, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Experiência bem sucedida, o ITA, localizado às margens da Rio - São Paulo, em São José dos Campos, foi motivo de alegria no meio científico e dos reformadores do ensino que esperavam, por meio da criação de tecnologia e/ou produtos tecnológicos nacionais, fomentar ou favorecer a independência econômica em relação ao exterior ou pelo menos garantir uma boa imagem de país forte e em desenvolvimento.

O atual¹³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁴, seguiu a perspectiva do desenvolvimento como forma de romper a dependência e garantir a

segurança (CUNHA, 1983:156), neste caso, justificando seu trabalho como forma de garantir a sonhada autonomia e/ou garantia de fontes energéticas para o país. Tendo em vista a distância das indústrias e grandes concentrações populacionais das reservas hidrelétricas, o CNPq propôs a construção de reatores nucleares para a produção de energia. O CNPq criou, assim, o Instituto de Energia Atômica, tendo enviado vários profissionais ao exterior para recolherem subsídios para a implantação de uma indústria de equipamentos. Contudo, a pressão norte-americana, associada ao interesse do Almirante Álvaro Alberto da Mota Silva pelo tema, resultou na sua demissão pelo governo brasileiro que assinou acordos, comprometendo-se a apenas ceder matéria prima para a indústria nuclear daquele país. Paralisada a pesquisa nuclear, o CNPq seguiu encabeçando uma série de pesquisas nas ciências exatas e biológicas. Todo o trabalho do CNPq interessava ao progresso científico nacional e, na opinião dele, as universidades apresentavam muitos problemas. Com relação às mesmas, o CNPq citava a urgência de que fossem reformadas.

A passagem dos cientistas brasileiros pelo CNPq ou por universidades americanas fez com que, cada vez mais, estes investissem em pesquisa que, nas instituições oficiais, estavam inibidos, em sentido vários, a fazer. A partir disso, inaugurou-se uma série de iniciativas em prol da ciência, como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), tendo por fundadores, dentre outros, César Lattes e Álvaro Alberto, sendo este último o grande estimulador de pesquisa na área de física nuclear. Mas este centro sofreu, assim como o CNPq, por conta do desinvestimento do governo Vargas na área científica, agonizando por falta de verbas.

A crise conhecida pelos órgãos de fomento não era exclusiva, ao contrário, alcançava outros setores da universidade que, empenhada no oferecimento de uma educação superior correspondente às expectativas de um ensino neste nível, se esforçava na intenção de formar

¹³ A proposta de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), realizada em 1949, por Álvaro Alberto da Mota Silva, foi aprovada através da Lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951.

¹⁴ Alteração feita pela Lei Federal 6.129 de 06 de novembro 1974.

mais e de forma qualitativa os seus alunos. Entretanto, a dificuldade de formar pesquisador, tarefa em geral atribuída às faculdades de filosofia, ciências e letras, era algo difícil, o que frustrava os planos de “desenvolvimento e segurança nacional”, bem como, os planos dos centros de pesquisa que, conseqüentemente, não poderiam contar com o trabalho dos pesquisadores. Na engenharia, o problema era a dificuldade de formar especialistas nesta área, porque isso custava caro e demandava investimentos, ao que Oliveira Junior acrescentou: “uma reforma do domínio de ensino da engenharia, entretanto, melhor se faria em função das modificações que se tornam necessárias em relação ao ensino superior em geral” (apud CUNHA, 1983:165).

As tensões descritas são emblemáticas de uma crise do desenvolvimento que fora, repetida e/ou exaustivamente, projetado, interrompido, frustrado. Em todo o Brasil, com algumas exceções, a expectativa que se tinha com relação à “verdadeiras universidades”, formadoras de pesquisadores mais do que de técnicos e/ou profissionais, não era correspondida. Nesse sentido, cresceram os debates em torno da necessidade de reforma do ensino superior, assim havendo a definição de novos moldes para tão reclamada instituição. Se as adversidades foram centrais na definição de solicitações de aperfeiçoamentos, não ficaram de fora as iniciativas consideradas bem sucedidas. Além do ITA, a Universidade de Brasília (UnB), por conta das inovações que sugeria, fez com que muitos pesquisadores voltassem as suas atenções para ela. Estariam os novos moldes ou um “modelo” de universidade brasileira a surgir? Pelo menos as intenções de fomentar soluções democráticas para os problemas com os quais o povo brasileiro se defrontava era um intento, buscando dar respostas aos pleitos econômicos e sociais da população. Darcy Ribeiro, um dos idealizadores da UnB, dizia:

“Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez

mais de nós pelos feitos de seus científicos e técnicos” (apud CUNHA, 1983:172).

A organização da universidade, mais do que os pressupostos filosóficos, também ajudavam a desenhar um panorama de pioneirismo com estruturas administrativas mais livres das “garras” do governo. Por conta disso tudo, outras universidades vieram no rastro revolucionário da UnB, no sentido da reforma que desejavam.

Os movimentos de reforma atingiram da Universidade do Brasil até a Universidade do Ceará, assim como outros grupos ligados ao ensino superior em todo o país. Esta última, entendendo a centralidade da formação de profissionais como pesquisadores, reuniu esforços para a criação da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O entendimento de que todo estudante deveria passar por uma formação básica nesta unidade era crescente em qualquer universidade, primeiro em função de combater uma formação apenas técnica ou profissionalizante e, quase de nível secundário, que se diferenciaria deste apenas por ser considerada de nível superior, e também por formar pesquisadores tão necessários aos quadros do desenvolvimento científico e tecnológico projetados à nação. Aqui podemos fazer um recorte e pensar um pouco sobre a capacidade propositiva da universidade. Se observarmos, veremos que tal instituição apresentava elementos que, articulados poderiam oferecer uma formação de alto nível, por exemplo, aos professores. Parece significativo formar os professores como pesquisadores e/ou intelectuais críticos, que entendem e trazem novas interpretações ao conteúdo curricular e, portanto, para sua prática. Entendemos que o trabalho da universidade, centrado na reflexão crítica, pode conduzir os professores para uma postura mais ativa e participativa, contribuindo para a recuperação de sua autonomia.

Os professores das universidades também tiveram participação no processo da reforma. Havia um grupo de professores que defendia todo e qualquer tipo de privilégio como a cátedra vitalícia, ao que muitos eram contra. Este tema fomentou debates que contaram com a atuação

ativa do Conselho Federal de Educação (CFE), no objetivo de impor a estrutura dos departamentos, a exemplo do que tinha sido efetivado na Universidade de Brasília. Segundo os reformistas e os criadores da UnB a manutenção da cátedra vitalícia exigia uma estrutura faraônica que nenhum país poderia pagar. Darcy Ribeiro, referido por Cunha (1983:187), diz que, embora o campus da Universidade do Brasil erguido na Ilha do Fundão fosse duas vezes e meia, maior do que a Universidade do México, esta tinha seis vezes mais aluno do que a primeira. Nesse sentido, de acordo com o seu entendimento, o investimento feito não era correspondido.

Não é possível negar a transitoriedade das formas ou dos modelos de universidade, pelo menos no que diz respeito às influências sofridas. Às portas do golpe de 64, mais uma vez a universidade brasileira estava submetida a quadros políticos e ideológicos que foram se desenvolvendo até a reforma universitária de 1968. Dentro desse contexto, a forte assistência tecnológica e financeira dos Estados Unidos da América (EUA) tinha o interesse de manter o Brasil afastado dos ideais comunistas e garantir o nosso mercado como mais um espaço de atuação. Assim, não demorou que aquele país estivesse envolvido com diversas instituições brasileiras no patrocínio ou co-realização de pesquisas, em geral baseadas em empreendimentos norte-americanos. A partir do apoio, vinham as definições de como deveria ser o ensino superior no Brasil encabeçados pelo MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). O apoio financeiro à educação brasileira demandava ainda postura contrária à política comunista de Cuba, país ao qual os EUA esperavam impor bloqueio econômico, fato consumado mesmo com a abstenção brasileira, que contava com forte pressão do movimento estudantil brasileiro. Mas, o fato é que essa troca de “gentilezas” que, segundo os documentos oficiais da USAID, eram totalmente desinteressadas, repercutiram de alguma forma no modelo de universidade que seria definido com a reforma de 1968. Também concorreram para a definição do quadro educacional brasileiro as idéias individuais de educação endossadas nas reuniões

internacionais que definiam os objetivos da educação. Essas indicações eram, geralmente, desaprovadas pelos brasileiros, mas amparadas pela aprovação internacional. O que na verdade ocorria é que as indicações dadas aos países nas reuniões já faziam há muito, parte da prática educacional brasileira, reguladora e autoritária. Segundo Cunha,

“quando esses convênios foram integrados, no âmbito do ensino superior, a modernização da universidade já era um objetivo aceito por diversas correntes de opinião, de esquerda e de direita. Assim, quando os assessores norte-americanos vieram, em 1967, para compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, não precisaram de muitos esforços para despertar o consenso que tinha sido produzido, entre os universitários, pelos porta-vozes do desenvolvimentismo” (1983:205).

No caso da reforma de 1968, havia a percepção de que fazer a reforma era necessário. Essa leitura, envolvia membros da direita e da esquerda política. No caso dos estudantes é importante esclarecer que, os mesmos queriam a Reforma Universitária, mas, não nos moldes apresentados a partir dos acordos MEC-USAID durante a república populista.

Segundo Paula (2002:117), a Reforma Universitária de 1968 representou um dos marcos do processo de modernização da universidade e da sua inserção na lógica racionalizadora do capital.

“Uma série de medidas foram adotadas no sentido de transformar a universidade tradicional numa universidade moderna, voltada para o atendimento das novas demandas do capitalismo nacional dependente. A grande maioria das medidas adotadas pelo governo brasileiro, via Ministério da Educação e Cultura, para transformar estruturalmente as universidades, visavam fundamentalmente uma maior eficiência e racionalização do sistema universitário, com o objetivo de atender as crescentes demandas do movimento estudantil e dos professores insatisfeitos com a estrutura da universidade tradicional” (PAULA, 2002:117).

Tendo em vista as colocações desta autora, a Reforma posta pelos governantes desconsiderou por completo os debates realizados em várias universidades pela comunidade acadêmica, no sentido da reestruturação universitária. Cabe ressaltar, no caso da reforma de 1968, seu caráter paradoxal. A reforma contemplou demandas antigas de professores e estudantes, como o fim da cátedra vitalícia, o fortalecimento da pesquisa e dos programas de

pós-graduação e, por outro lado, estabeleceu o sistema de créditos e a matrícula por disciplinas, o que contribuía para a desarticulação do movimento estudantil. As medidas adotadas, apesar de abarcarem parte das reivindicações dos alunos e docentes, “foram realizados numa chave conservadora, sendo implementados pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliavam” (PAULA, 2002:117). O atendimento de algumas das demandas dos estudantes e dos professores não impediu que estes fossem duramente reprimidos politicamente neste período. Qual seria, então o real motivo para reformar a universidade brasileira? Haveria um modelo ideal para universidade brasileira o Brasil? Que modelos eram considerados arcaicos e quais modernos? A que concepção de universidade nos conduziu a reforma universitária de 1968?

1.3 - Os modelos de universidade

Segundo Paula (2002), o ensino superior brasileiro foi alvo de muitas críticas que se relacionavam, geralmente, ao caráter fragmentado de suas instituições. Estas tinham, principalmente, trabalho direcionado à formação de profissionais e técnicos para a burocracia do Estado ou no sentido de atender as necessidades do desenvolvimento econômico que, repetidamente, era anunciado.

Para os idealizadores da universidade brasileira, urgia a adoção de medidas que fizessem com que nossas universidades tivessem um padrão científico aprimorado, tendo em vista a curta experiência na gerência administrativa e pedagógica em nossas universidades. Com base nesses ideais¹⁵, o país buscava adotar um modelo ideal de universidade, como forma de fazer forte e reconhecido o empreendimento da nacional. Que referências então foram determinantes da adoção do ideal de universidade existente? No plano internacional os modelos – alemão e

¹⁵ Não concordamos, nesse estudo, com o potencial colonialismo intelectual deste movimento.

francês –criados a partir do século XVIII, foram as principais referências nacionais de universidade.

A influência do modelo alemão no Brasil, com enfoque principal na formação científica de cunho humanista, relacionava-se, tal qual expunha Fernando de Azevedo, à demanda por uma educação superior que transpusesse uma concepção meramente profissionalizante, sendo uma educação que oferecesse aos estudantes mais do que um repertório limitado de procedimentos aplicáveis, apenas, a uma situação muito imediata.

Um sentimento ascendente e que movimentou muitas universidades, em especial a USP, foi o da formação livre e desinteressada do ser humano. Então todos os alunos que ingressavam na universidade teriam que, em tese, passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), como determinava a tradição alemã, onde seriam formados, mais do que profissionais, pesquisadores, e na concepção de alguns liberais, estas universidades teriam como papel formar as elites dirigentes do país.

O modelo alemão, compreendido a partir da fundação da Universidade de Berlim em 1810, estava baseada nos ideais defendidos por Guilherme de Humboldt. Para ele o ambiente universitário deveria estar impregnado da unidade entre pesquisa e ensino, fazendo-se a formação através da ciência. Humboldt considerava extremamente relevante a autonomia da ciência. Casper (1997), estudando o contexto universitário germânico, aponta como destaque a atuação da universidade alemã por conta da disputa gerada entre as instituições daquele país após a criação da Universidade de Berlim. O autor corrobora com a idéia de que a contribuição mais relevante do fundador da Universidade de Berlim, Humboldt, foi a idéia de associação programática entre o ensino e pesquisa (p.40). Abrimos um parêntese para questionar, não é extremamente relevante a instituição de tal metodologia, a da pesquisa, na formação inicial e continuada de professores? Humboldt acreditava que o trabalho do professor e do aluno universitário deveria ser direcionado pela pesquisa.

“Ambos existem em função da ciência; o trabalho do professor depende da presença dos alunos e sem eles o trabalho não conheceria os mesmos resultados. Para estar mais próximo de seu objetivo, o professor procuraria aproximar-se dos estudantes, ainda que estes não assistissem a seus cursos. O professor assim o faz para reunir uma força já cultivada, isto é, uma força menos vital, e já orientada – a sua própria -, com uma força que, embora mais débil, ainda não possui um rumo definido e, por isso, movimenta-se com ousadia em todas as direções” (HUMBOLDT, apud CASPER, 1997:41).

Esse crédito forte na ciência marcou a atuação da universidade alemã de forma que seus defensores diziam ser a formação de alunos altamente qualificados a contribuição mais relevante para a transmissão de conhecimento e tecnologia. Wolff (1993:32) dizia que dentro de um modelo de absoluta erudição, o que se aproximava da concepção alemã, a universidade seria uma comunidade de intelectuais autogovernada, onde participariam intelectuais-aprendizes cujos estudos são guiados por professores mais experientes sob cuja orientação trabalhariam. A universidade seria ainda uma comunidade pequena, informalmente organizada, carregada de tradição e governada, em grande medida, pelo comprometimento de seus membros com a vida da erudição. Para que isso ocorresse era preciso forte autonomia em relação à sociedade mais ampla, à esfera econômica e, em especial, à política. Para Humboldt, comenta Casper (1997:45), a autonomia ficava ameaçada toda vez que um grupo político, interno ou externo à universidade, tentava usar este espaço para fazer legitimar suas orientações, reprimindo a emergência de qualquer outra idéia possível. A ocorrência de fato como este foi denunciado por Weber, em 1908, quando escreveu sobre a universidade alemã. Dizia “que a suposta liberdade acadêmica estava nitidamente limitada pelo perfilhamento de certas opiniões que são politicamente aceitáveis em círculos da corte e em salões e, além disso, pela manifestação de determinado mínimo de conformidade com a opinião eclesiástica. A liberdade de ciência existe, na Alemanha, dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica. Fora desses limites, não existe de modo algum. Talvez isto esteja inseparavelmente ligado ao caráter dinástico de nosso sistema de governo.” (WEBER, 1989:63).

Ao modelo ideal de universidade, o governo alemão exerceu controle cada vez mais rigoroso, em especial por ocasião da assunção do partido nazista ao poder. Os que se dispunham a seguir na universidade deveriam ignorar o controle ditatorial e ignorar as atrocidades cometidas, para citar um exemplo, contra os colegas judeus, destituídos de toda forma de atuação na universidade alemã.

Apesar de momento crítico, a universidade alemã conseguiu manter certa autonomia corporativa e deliberativa, pelo menos nas primeiras décadas do século XIX, tendo então maior sustentabilidade de seus ideais em relação ao Estado, o que foi suficiente para que a sua atuação fosse referenciada como um caminho desejável às universidades em alguns lugares do mundo.

Aqui no Brasil, como havíamos referido, a USP, ancorada, não no modelo criticado por Weber, mas, no modelo baseado na pesquisa científica livre e desinteressada, trouxe para as suas bases administrativas, pedagógicas e filosóficas muitos dos pressupostos da concepção alemã de universidade. Como na experiência alemã, a USP apontava como importante a associação entre pesquisa e ensino; mais do que profissional, o estudante deveria ser, ao final do curso, um pesquisador de cunho humanista; a universidade deveria ter autonomia gerencial em relação aos poderes do Estado; ser produtora de conhecimento e não prestadora de serviços à comunidade; ter dissociação do poder político como forma de garantir a “pureza” do conhecimento científico produzido, etc.

Segundo Paula (2002:41), após movimento de crescimento da USP, como grande referência do que seria o ideal de universidade no Brasil, ocorrido nos anos de 40 e 50, o movimento estudantil iniciou crescentes protestos pela ampliação de vagas. A Universidade, que acolhera dentro dela mesma muita contradição – formação de pesquisadores altamente qualificados e concepção profissionalizante calcada no prestígio das escolas tradicionais - viu crescer, no alvorecer dos anos 60, os movimentos contestatórios da ordem social vigente que buscavam discutir, entre outras coisas, sobre a modernização e a democratização da universidade

Na Alemanha, com o aumento do número de vagas, com a chegada à universidade de segmentos sociais mais populares, as instituições passaram a ter um enfoque cada vez mais profissionalizante. Progressivamente, a partir do início do século XX, os governantes de cidades alemãs abrem cursos ligados às demandas mais urgentes do mercado, aproximando-se, cada vez mais, da concepção norte-americana de universidade. Que conseqüências esses movimentos tiveram na definição de novos rumos para a universidade brasileira? Esperamos oferecer, mesmo que posteriormente, elementos que elucidem esses movimentos.

Apesar de tudo, a concepção alemã não foi a única a ter alcance sobre a universidade brasileira, ao contrário, o padrão francês teve seus “correspondentes” aqui no Brasil. Baseado nas informações de Vasconcellos (1997), pode-se dizer que o sistema de ensino superior francês passou longo tempo sem universidades. Em 1530, o *Collège de France* foi inaugurado com o objetivo de anunciar ou fazer difusas as idéias no campo das humanidades. Criam-se então as “grandes escolas”, responsáveis pela formação de pessoal de alto nível. A França estabeleceu uma tradição de pesquisa científica em locais como o CNRS (*Centre National de Recherche Scientifique*), sempre muito bem equipados para a pesquisa. A contrário disso, as universidades francesas sempre estiveram num patamar inferior às “grandes escolas”, representando, até 1968, pouco interesse para o governo.

De acordo com Paula (2002:67), as universidades, na França, eram mal vistas pelos revolucionários franceses que as consideravam muito corporativas, a ponto delas terem sido abolidas daquele país por decreto de Napoleão, em 1793. Essa reforma napoleônica, permitiu a permanência de algumas instituições, que foram mantidas isoladas até 1896. Assim reagrupadas estas instituições, foram chamadas de universidade. Na verdade, continuaram independentes na formação de profissionais de 2ª classe. A formação de alto nível, em tese, garantida pela pesquisa e pela crítica, estava circunscrita às chamadas “grandes escolas”, portanto fora das universidades.

Segundo Cunha (1988:16), com o avanço das tropas francesas, o governo lusitano se instala no Brasil. Naquele momento, embora Portugal fosse parceiro político da Inglaterra, o modelo educacional dos lusos era o francês. Assim, o príncipe João decide não implantar universidades em nosso país, ao contrário, inaugura escolas superiores de caráter profissionalizante, a exemplo do que fazia o país inimigo naquele momento. Apesar disso, este modelo organizativo da universidade francesa, com ênfase em escolas isoladas de cunho profissionalizante, com grande afastamento entre o ensino e a pesquisa, bem como forte centralização estatal tem, na Universidade do Rio de Janeiro (URJ), um espelho brasileiro. Tal instituição, à moda francesa, formou-se a partir do agrupamento de instituições de ensino superior de cunho profissional, onde a possibilidade de realização de pesquisa não é sequer mencionada no seu decreto de criação, informa Paula (2002:62). Ainda segundo a autora:

“a forma de organização da URJ não garantiu o espírito universitário, uma vez que esta universidade estava voltada apenas para o ensino de um saber abstrato, distante da realidade concreta e desvinculado da atividade de pesquisa. Este espírito anti-universitário era acentuado pelo distanciamento físico e isolamento existente entre as escolas que constituíam a universidade, não havendo qualquer inter-relação entre elas” (p.62)

Um ponto interessante na política da instituição era a preocupação com a educação do povo, tendo Fernando Magalhães, um de seus reitores, defendido a extensão universitária. Todavia, a universidade continuou, essencialmente, ancorada na formação intelectual das elites. Mesmo com a existência da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que em princípio deveria ser o grande centro pensador da universidade, esta tornou-se fundamentalmente uma escola profissionalizante. Como ocorrera na França, vimos, ao longo das décadas de 30, 40 e 50, o crescimento de institutos extra-universitários para a realização de pesquisa. Com a efetivação do projeto da Universidade do Brasil, tivemos alterações no quadro desta instituição, que foi projetada para ser a grande referência nacional pelos governantes que

tinham forte influência, sobre a universidade, no sentido de estruturar, montar e controlar o ensino em todas as instâncias educacionais possíveis. Assim como o Estado, a Universidade do Brasil também sofria forte controle da Igreja Católica, via Alceu Amoroso Lima. Nesse contexto, o cenário era de propagação dos ideais políticos de modernização, desenvolvimento científico e tecnológico da nação brasileira. Assim, aparecem no cenário educacional superior brasileiro, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade de Brasília (UnB), como forma de enfrentar o desafio do crescimento social e econômico anunciado. Estas instituições deveriam encabeçar a produção científica e tecnológica de alto nível e garantir viabilidade para o crescimento nacional. Este desejo, seria uma tentativa, de acordo com os idealizadores destes empreendimentos, de tornar a nossa nação soberana diante do mercado mundial e fazer frente às grandes potências econômicas, naquele momento, os EUA e a então União Soviética. Ao contrário disso, o que se assistiu foi uma torrente de acordos de cooperação entre os EUA, interessados em manter os países distantes da onda comunista, e o Brasil. A crescente influência dos EUA na política de desenvolvimento do nosso país teve reflexos na política educacional superior brasileira, que nos seguem até os dias atuais. Então, tendo atuação marcante no cenário internacional e brasileiro, é importante conhecermos melhor o modelo norte-americano de universidade.

Tendo iniciado a sua atividade no século XIX, o ensino superior no EUA, que teve influências das universidades germânicas e inglesas, organizou suas primeiras escolas em função de oferecer uma formação geral aos jovens. Inspirado no modelo inglês de escolas, o sistema norte-americano de ensino alcançava estratos quase rurais da população e em geral era mantido por instituições religiosas, revelam Charle e Verger (1996:96).

Aos poucos os estabelecimentos de formação geral foram sendo substituídos por instituições de ensino agrícola que, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, foram

incorporadas às universidades públicas. Neste momento, os ricos dos EUA desejam para o seu país instituições de padrões científicos, tais quais os europeus. Surgiram assim instituições variadas, em geral, baseadas no modelo alemão de universidade.

A introdução de cursos considerados de pouco prestígio em países da Europa explica a crença crescente no progresso econômico do país. Segundo os autores Charle e Verger (1996), cursos da área de negócios eram oferecidos na Universidade da Pensilvânia, por exemplo, já em 1881.

Com pouca regulação pelo poder público e com forte financiamento pelos empresários, a universidade americana viu crescer a diversidade de cursos e a população que estudava nestas instituições. Essa liberdade é corroborada por Weber (1989:76), ao dizer que “não se exigia oficialmente das universidades norte-americanas que preparassem os jovens para concursos que os qualificassem para a burocracia governamental, para o magistério ...”, o que era diferente no modelo alemão e francês.

A partir do século XX, a pesquisa ganhou destaque na universidade americana. Esta foi inspirada no modelo alemão, tendo também alto nível. A organização das disciplinas aconteceu em departamentos, o que era uma novidade. Logo o ensino superior se disseminou em todos os EUA, graças ao patrocínio dos grandes ricos de lá. Assim, foi possível absorver grande parte, quando não discriminados por regras que visavam o afastamento de minorias, dos que buscavam ensino superior. Houve então uma hierarquização das instituições e a diversidade dos que entravam nas mesmas era disfarçada pela centralidade de uma parcela de universidades. Em algumas universidades, para citar um exemplo, era proibida a entrada de judeus (CHARLE e VERGER, 1996:96).

Como observa Weber (1989), outra característica marcante da universidade norte-americana era a competição entre elas. Comentou em seu trabalho, que isto era tão ou mais acirrado do que na Alemanha. Competiam fortemente entre elas, em especial nas cidades onde

havia mais de uma universidade. Segundo o autor (p.78), tinham, e pensamos que isso deve ser mais forte hoje em dia, característica de instituições competitivas. Como na empresa industrial moderna, seguem uma política de seleção inflexível no tocante à eficiência...”. Para tanto, os professores tinham uma jornada de trabalho absurda e, como a instabilidade no emprego era grande, tinham que se submeter a tais situações.

O movimento de formação, de ênfase na pesquisa e na prestação de serviços, característica dos *land-grant colleges*, foi central para a formação de mais uma faceta da universidade norte-americana, os serviços à comunidade. O diferencial era, justamente, aliar grande qualidade na pesquisa científica e tecnológica (modelo alemão) com um, também, grande grupo de universidades que formavam profissionais e técnicos prestando importantes serviços à comunidade, destacando o caráter utilitarista da experiência estadunidense. As unidades que aliaram as duas práticas, científica, tecnológica e de prestação de serviços, vieram a ser das mais importantes universidades daquele país.

Segundo Charle e Verger (1996:96-97), trabalhos com formação continuada, extensão cultural sucederam as primeiras iniciativas do setor que se relacionavam à pesquisa na área agrícola, mecânica e doméstica, que foram os primeiros serviços prestados. Anos mais tarde, esta prestação de serviços direcionou-se, progressivamente, para atender as demandas da sociedade da fartura, do complexo industrial-militar, ficando ainda submetida às necessidades da segurança nacional. Tornou-se o próprio ensino universitário produto de consumo nacional.

Wolff (1993) refere que este movimento de produção técnico-científica, prestação de serviços de toda ordem, transformou a universidade americana em algo, nada parecido com o que existia no mundo, podendo esta ser chamada de “multiversidade”. Nesses moldes, esta “nova” instituição se estende para todos os lados alcançando “profissionais, institutos de pesquisa, programas de treinamento, hospitais, escolas primárias e secundárias, fazendas e laboratórios em várias cidades, estados e até mesmo em outros países” (p.56). Assim se

moderniza a universidade que, sem muros, não impede a circulação de mercadorias, bens e serviços. Circulam ainda as elites que transitam entre os governos, as empresas e a “multiversidade”.

Se num primeiro momento esse movimento diferente trouxe a vantagem da absorção de maior número de estudantes para dentro das universidades, por outro lado, acarretou o comprometimento progressivo das instituições com grandes corporações ou órgãos de fomento à pesquisa o que, em tese, comprometeu a autonomia do trabalho intelectual das mesmas, uma vez que ficaram submetidas aos interesses de tais aparelhos que, geralmente, estão interessados no utilitarismo de suas produções. Nesse sentido, a universidade americana ficou cada vez mais distante dos seus professores e alunos no que tange à participação em instâncias de decisão e poder. Atrelada ao Estado e aos ditames do poder econômico, a universidade norte-americana ficou comprometida em sua função crítica, o que é essencial para uma instituição que, em princípio, seria um centro de livre formação e investigação.

Aqui no Brasil, como antes citado, essa referência norte-americana já aparecia desde os anos 40 do século XX, algo que foi definido pelo movimento de desenvolvimento de nossa economia e segurança nacional. Mas, não foi suficiente para o Brasil, exportar as idéias. O desejo nacionalista de criar tecnologia nacional, através do ITA, CNPq, URJ, USP, UnB¹⁶, foi importante para a percepção da universidade e da pesquisa como instâncias onde o reclamado arcaísmo poderia dar lugar ao desenvolvimento sustentável, sem depender dos EUA. Apesar disso, os objetivos progressistas do Brasil ficavam barrados na grande produção tecnológica dos EUA. Isto fez prevalecer, por parte do Brasil, a importação de máquinas industriais e outros produtos dos americanos. Aquele país intensificava os investimentos no Brasil com vistas a nos “proteger da ameaça comunista”. Por outro lado, não era suficiente implantar instituições de alto nível em projetos descontínuos e não ampliar, por exemplo, o acesso de milhares de estudantes

¹⁶ No caso das universidades citadas, refiro-me a idéia de formação de uma elite intelectual para o país.

que demandavam, cada vez mais, acesso às instituições que atuavam neste nível de ensino. Era preciso “reformular” uma série de situações que tornavam nossa universidade distante da sociedade como um todo.

Uma política centralizadora e mesquinha no que tange ao ensino superior no império; expansão desenfreada da educação superior na primeira república; crescimento privatista deste nível de ensino na era Vargas. Estas situações dão o tom de um ensino superior que cresceu de forma alheia às urgências posta pela sociedade nos seus respectivos momentos históricos. Não foi diferente desta situação o aparecimento da universidade no Brasil, frágil na motivação para a sua criação e na estrutura organizacional que se impôs.

Os conflitos foram sendo intensificados por situações diversas. Ora, pela descontinuidade das políticas de governo, ora pela falta de preparo ou insatisfação dos professores em lidar com certas situações ou até pelo inconformismo dos estudantes com o modelo impopular de tais instituições, oferecedoras de um número de vagas que consideravam aquém do considerado essencial para absorver o número cada vez maior dos jovens que buscavam ensino neste nível.

Incentivados pelo movimento estudantil, ativo, de toda a América e baseados em princípios proclamados pela Carta de Córdoba¹⁷, de 1908, os estudantes foram os primeiros a se mobilizarem pelo projeto de reforma do ensino superior no Brasil, em função de democratizar esta esfera de ensino. Surgida dentro de um movimento de reforma em 1938, a União Nacional dos Estudantes (UNE) aprovou neste ano um Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira. Apareciam, justamente, como sugestões para que o Estado Novo não levantasse suas armas contra os estudantes. Assim sugeriam, por exemplo, que os professores fossem contratados por concurso e que fossem promovidos à Cátedra apenas através da avaliação de títulos.

¹⁷ A carta era contra os regimes administrativos, método docente e conceito de autoridade presentes na Universidade clerical. Assim defendia, autonomia universitária, a assistência livre aos professores, seleção dos mais capazes, a periodicidade das cátedras, etc.

A UNE cresceu em todo o Brasil e assim, progressivamente, os seus ideais de democratização da universidade brasileira eram difundidos. Deste modo, o Estado não tinha como ignorar a força deste grupo em propagar “idéias subversivas”. O caminho tentado foi o de conceder privilégios como forma de controlar o movimento destes estudantes. Estes, udenistas (UDN), foram anos depois vencidos no controle da UNE por estudantes que, com ideais socialistas e comunistas, se aproximavam mais das idéias defendidas pelo povo. Esse grupo promoveu uma série de debates em torno da reforma universitária, a partir dos quais produziu relatórios em defesa desta causa. Dentro das indicações dos estudantes, destacamos a idéia de que o Brasil estaria submetido ao imperialismo norte-americano com o compromisso de seus “dirigentes” e o apoio das forças armadas. Referiam-se também à sobreposição de uma classe social sobre outra, problemática, segundo os estudantes, exacerbada pela forte vinculação nacional com os EUA. Para a população externa à universidade, havia o entendimento de que a mesma deveria prestar serviços à comunidade como um todo (CUNHA, 1983:227).

Nesse sentido, era preciso, de alguma forma, que a universidade se inclinasse a formar as populações menos favorecidas, fugindo do elitismo nela instalado. Então, a reforma elitista que, sob a desculpa do desenvolvimento, dava prioridade às escolas de engenharia, não servia. A cultura dominante deveria ser substituída pela da maioria dominada, tendo o povo participação e circulação efetiva dentro da universidade. Assim, não se criaria uma cultura para, mas com a atuação efetiva do povo. Ainda segundo os estudantes, a universidade ideal deveria apresentar uma resposta adequada aos anseios sociais que se impunham naquele momento, tais como: diminuição da pobreza urbana e rural; erradicação do analfabetismo e politização das massas. A universidade deveria também, após o processo de reforma, contribuir na discussão, minimização e até solução dos seguintes problemas: o desenvolvimento diferenciado de algumas regiões com forte base capitalista e sem planejamento; forte influência do grande capital internacional sobre a estrutura econômica nacional influenciando também nas políticas para o ensino superior, com

peculiaridades de exploração e dominação financeira. Para dar solução a estes problemas, as universidades, com estruturas distintas por cada região, deveriam atuar na formação de profissionais capacitados para trabalhar nestas questões, bem como, orientar pesquisas direcionadas a encontrar, adicionalmente, solução para as dificuldades; seria fundamental nesse processo a valorização constante da cultura popular brasileira e ainda a conscientização dos cidadãos dos problemas enfrentados. Trabalhando neste caminho, o movimento estudantil se reinventava, rediscutia suas ações, tentava se reaproximar das bases, com intenção de fortalecimento. Era preciso revolucionar o ensino superior para dar novos moldes à sociedade desigual. Precisavam ser a vanguarda letrada e orientadora¹⁸ do povo para as não ocorridas, eleições de 1965.

Nesse contexto, a administração educacional que, em razão dos projetos de “desenvolvimento e segurança nacional”, já abarcara a discussão sobre a reforma universitária, viu crescer sua possibilidade de atuação, em parte por conta da dispersão dos estudantes e em grande medida pelas mudanças políticas ocorridas em 1964. Nessa conjuntura, outros grupos buscavam, junto ao governo, pleitear as mudanças que julgavam necessárias para o ensino superior. Atuavam nesse caminho, os reitores das universidades, o Conselho Federal de Educação (CFE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Entre 1962 e 1963, criou-se um Fórum Universitário que buscava, através da orientação do CFE, contemplar os pleitos dos reitores, alunos e, obviamente, do governo no que se refere às normas para o ensino superior, como subsidiar a reforma em andamento. Cunha (1983) lembra que “foram tantos os pareceres, resoluções e indicações, tão densa a jurisprudência que, cinco anos depois, já não bastava um mero resumo, mas uma consolidação de todo esse aparato jurídico” (p.250-261). Ainda segundo o autor, isto se concretizou com lei da chamada reforma universitária em 1968.

¹⁸ O sentido é de libertação e não de manipulação.

Controversa e, supostamente, fruto de uma política autoritária, tal reforma foi, segundo Cunha (1988), buscada por diversos segmentos sociais que a viam como indispensável modernização e democratização do ensino superior. Esses segmentos vinham acompanhando as influências norte-americanas em nosso país desde então. De tal modo, apesar de ter tido uma importância propositiva, a USAID não definiu sozinha os caminhos para o ensino superior nacional, baseada no modelo norte-americano, embora tenha encontrado, especialmente após o golpe militar, boa receptividade no Brasil. Mais uma vez, cabe destacar o caráter contraditório (PAULA, 2002) da Reforma Universitária de 1968. Ao mesmo tempo que professores e estudantes vinham discutindo a necessidade da reforma ao longo dos anos, não aceitavam que esta fosse implementada no modelo proposto pelos técnicos norte-americanos. Num outro sentido, a reforma trazia elementos que contemplavam algumas demandas dos alunos e professores. Apesar disso, o movimento estudantil, ator revolucionário por excelência, e os professores progressistas, identificados com as mudanças estruturais da sociedade e da universidade nos anos 60 eram resistentes. Ao contrário da gentileza aos estrangeiros, aqui em nosso país o clima era tenso. Cresceram as redes de espionagem às universidades, fossem elas oficiais ou não, que sofreram toda a ordem de violência. A cada Ato Institucional, o Congresso Nacional era tolhido nas suas intenções legislativas. Os estudantes, graduandos ou secundaristas, eram perseguidos duramente, assim como os professores. Enquanto isso, o Brasil fazia uma grande abertura econômica aos EUA que, por sua vez, não poupavam finanças e apoio bélico ao nosso país.

Enquanto figuras centrais para o desenvolvimento nacional deixavam o país o governo militar brasileiro fazia desembarcar milhares de consultores norte-americanos para nos ajudar no crescimento econômico, científico e tecnológico. Mais especificamente, querendo nos retirar da influência comunista já no fim de 1963, a USAID enviou ao Brasil uma equipe de trabalho para pensar sobre o nosso sistema educativo. O quadro apontado foi caótico, “muito distante do

padrão americano”, excetuando-se o ITA e a UnB. Esta última propunha uma escola de formação de professores dentro dos moldes dos *teacher’s colleges* norte-americanos. Mais do que dar exemplos, a demanda da USAID era a de que seus consultores ajudassem na formulação e/ou modernização do ensino superior no Brasil, em outras palavras, dispor o *know-how* norte-americano, contando para isso com os brasileiros, no caso, as melhores “mentes educacionais do país” (CUNHA, 1988:170-171).

Como forma de garantir a formação de mão-de-obra qualificada para fazer forte a economia brasileira, era imperioso, e assim foi feito, que se investisse na pós-graduação. Isto se realizou através de acordos de cooperação com universidades dos EUA. Muitos professores brasileiros e alunos receberam bolsas de estudos¹⁹ daquele país e muitos docentes vieram de lá para cá, sob financiamento das agências também daquele país. A pós-graduação brasileira foi, sem dúvida, a maior beneficiada com os recursos para a modernização de nosso ensino superior, aprimorando assim os profissionais que seriam as alavancas de nosso progresso.

A USAID, formou grupo de trabalho (GT) com professores brasileiros para discutir questões da política de ensino superior no Brasil, em 1965. Como informa Cunha (1988:175) a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), devia trabalhar durante dois anos, estudando e apontando alternativas para este nível de ensino. Indicado pelo MEC como interveniente neste processo, o CFE tentou indicar os brasileiros que fariam parte da equipe de trabalho, que acabou não sendo efetivada pela dificuldade de composição e pela pressão estudantil em torno do “imperialismo” representado pela USAID, como formuladora das diretrizes para a nossa educação superior. Apareceu então a Equipe de *Assessoria* ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) que poderia contar com a participação do CFE, mas, era também uma forma de amenizar a influência norte-americana sobre a universidade brasileira. A equipe continuou contando com os mesmos cinco conselheiros norte-americanos e em mesmo

¹⁹ A Fundação Ford cedeu várias bolsas neste período.

número o de membros brasileiros, o que indica que a única preocupação era desviar a equipe dos protestos furiosos proferidos pelos estudantes. Mas, não teve muito jeito, os protestos foram tão intensos que a USAID cancelou, unilateralmente, os trabalhos, mesmo ainda havendo possibilidade de prorrogação. Os relatórios dos conselheiros americanos teceram muitas críticas ao nosso sistema educacional e os conselheiros brasileiros, concordando, indicavam que o melhor seria adotar as idéias norte-americanas.

Não foi, pelo menos através da EAPES que se consolidou o trabalho da reforma. Enquanto os estudantes e outros segmentos atiravam as suas mais ávidas críticas à intervenção dos consultores no ensino superior, dentre eles os brasileiros, a USAID se fazia valer de outros canais de atuação para sinalizar as suas convicções de universidade às instituições de nossa nação. Este órgão encontrou na assessoria à modernização da administração universitária este caminho de circulação de suas idéias, fato que ocorria com o suporte do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

A criação do CRUB teve, nas ações do mais conhecido consultor para a modernização do ensino superior, Rudolph Atcon, importância marcante. Tal consultor entendia o Estado e as universidades como instituições que deveriam permanecer distanciadas. Dizia que a política não tinha relação com a reforma administrativa e cultural da universidade e defendia que o ensino superior deveria ser pago. Sua indicação de autonomia universitária passava, obrigatoriamente, por ritos claros de progressivo alheamento do Estado em relação às unidades federais de ensino. Entendia ainda que o tratamento dado às universidades deveria ser o mesmo dado às empresas. Contenção de gastos, otimização dos recursos, despolitização da universidade pela adoção de controle técnico-instrumental. Ainda dentro da política de economia de gastos, propôs a criação dos Centros, como o de Estudos Gerais, política adotada por muitas unidades federais de educação superior (CUNHA, 1988: 203-220).

Em 1967, um acordo, assinado entre o CRUB, MEC e USAID fez direcionar para o órgão, o primeiro citado, os recursos necessários para a execução das tarefas de Planejamento do Ensino Superior. Nesse período vigoravam os acordos MEC-USAID, de 1965-1967. Foram elencadas 16 linhas sobre as quais as equipes deveriam trabalhar. Mesmo tendo havido a criação desta equipe “alternativa”, não se pouparam ataques de todos os lados ao trabalho dos estrangeiros. A comunidade de professores/cientistas brasileiros dizia que os relatórios não traziam nenhuma informação nova para a realidade da universidade brasileira, reafirmando que todas as falhas apontadas já vinham sendo registradas pelas autoridades competentes. Os estudantes protestavam, dizendo ser um absurdo que se institucionalizasse o pagamento das mensalidades nas universidades públicas, algo que dificultaria o rompimento da barreira social, feito por alguns cidadãos. Atacavam ainda a consolidação das idéias do Senhor Atcon, que orientava: deve haver consultoria permanente às universidades latino-americanas; deve ser transformada a universidade estatal em organização privada; a interferência dos estudantes tem de ser eliminada. A imprensa também dava suas opiniões. O jornal O Globo, por exemplo, anunciava com empolgação que os consultores viriam nos ajudar a fazer o que não éramos capazes sozinhos. Já o Jornal do Brasil não acreditava que o governo conseguiria aproveitar o trabalho dos técnicos estrangeiros por falta de estrutura administrativa (CUNHA, 1988:238).

Depois de tanto estudo, debates e protestos era preciso implementar a proclamada, e repetidamente anunciada, modernização do ensino superior com vistas ao desenvolvimento econômico do Brasil. Relatando como foi o processo final de elaboração e aprovação da reforma universitária, Cunha (1988:241-316) conta que em julho de 1968 um grupo de trabalho foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura para elaborar, em trinta dias²⁰, um anteprojeto de lei que seria votado logo, por conta da urgência que o governo atribuía à matéria. Este seria, a partir das influências dos diversos acordos para aprimorar nossa universidade, o embrião do texto da Lei

²⁰ Esta exigência era definida pelo decreto nº 62.937, que além disso criava o grupo de trabalho.

5540/68, aprovada pouco tempo depois. De acordo com a informação do autor, o Grupo de Trabalho (GT) se reuniu pela primeira vez em 10 de julho e teria representação de diversos segmentos, inclusive dos estudantes, que fariam se representar em número de dois, o que não aconteceu face à resistência estudantil ao processo e ao governo militar. O GT tinha orientações filosóficas e políticas diferentes. Havia divergências, inclusive, da orientação do relatório Atcon. Foi do GT a indicação, face à pressão do movimento estudantil, de que a universidade continuasse a ser uma autarquia e não uma fundação privada como defendera Rudolph Atcon

Em novembro de 1968, o chefe do poder executivo, o General Costa e Silva, enviou mensagem ao Congresso Nacional, afirmando que a proposta de reforma universitária deveria ser aprovada. Lá poderia sofrer alterações, emendas, ajustes, desde que, estivesse dentro dos parâmetros considerados favoráveis ao desenvolvimento seguro da “revolução” instalada pelo governo militar²¹. Quando encontrava pontos que considerava ameaçadores à hegemonia de seu governo e dos ideais que defendia não se furtava à tarefa de alterar o texto da lei, sempre com a justificativa de que estava indicando o melhor e mais moderno para a nação, como se a letra da lei oferecesse condições dignas de fazer real o previsto no papel. O Congresso, para citar um exemplo, era contra o controle e escolha dos dirigentes universitários pela comunidade universitária, posição da qual o governo não abriu mão, insistindo no seu controle.

A reforma, após aprovação, não pode sequer ser contestada. As tentativas de Anísio Teixeira e Florestan Fernandes de publicar, naquele momento, textos críticos à reforma, não foram bem sucedidos. Diziam, por exemplo, que a lei, o texto somente, não poderia transformar todos os professores em pesquisadores e fazer com que toda a universidade estivesse, portanto, envolvida com pesquisa. Tentaram ainda criticar o forte caráter privatista da reforma. Florestan Fernandes, especificamente, teceu elogios para algumas medidas propostas pelo GT, a saber: a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a exclusão das verbas do

²¹ Uma das justificativas do General Artur da Costa e Silva para a edição do Ato Institucional nº 5 era a de que nada poderia se opor ao plano de “revolução” que tinha elaborado para o país.

MEC dos planos de contenção de despesas; a implantação do regime de dedicação exclusiva; a composição de colegiados por professores de diversos níveis, bem como a possibilidade de existir mais de um professor em níveis iguais da carreira; a institucionalização da carreira universitária com o fim da cátedra; a distribuição pelos departamentos dos encargos de ensino e pesquisa, etc. Apesar do intento de crítica da Lei da Reforma Universitária, pouco menos de um mês após a sua publicação, o governo impôs o A.I. nº 5, que corroborou com as posturas autoritárias do governo, em especial as que visavam o controle ideológico das instituições, atacando ferozmente os movimentos contestatórios do regime militar, fossem professores, alunos ou quaisquer vultos de contrariedade (DECRETO-LEI 477/69). Os dirigentes continuaram a serem escolhidos pelo governo que, alheio à capacidade propositiva dos intelectuais brasileiros e portanto da nossa universidade, ainda fez contraditório seus discursos de valorização da ciência nacional como meio para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social da nação, multiplicando-se as variadas instituições que não tinham nenhuma inclinação para a pesquisa e o proclamado desenvolvimento nacional. Poderiam tais instituições dar respostas aos grandes problemas sociais da nação?

Desta forma, a nossa universidade incorporou, através da Lei 5540/68 várias características da concepção universitária norte-americana. Como analisa Paula (2002), essas influências foram: relação entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico; fomento às parcerias entre universidade e mercado; racionalização de recursos, com a matrícula por disciplinas através, do regime de créditos, ciclo básico e vestibular unificado; o fim da cátedra e a inauguração do modelo departamental; a ampliação do acesso ao ensino superior por meio das universidades públicas e dos estabelecimentos particulares; a idealização e a organização moderna da extensão universitária; a priorização dos aspectos administrativos e técnicos da reforma em detrimento dos políticos.

Reconhecidamente, a influência norte-americana teve reflexos marcantes na estrutura da universidade brasileira. Isto está claro em muitas concepções, especialmente, como dito antes, nas de cunho técnico e administrativo. A questão da autonomia, no sentido estrito da palavra, não foi contemplada, pois era matéria difícil para um governo de base autoritária. Todavia, não temos condições satisfatórias para afirmar que todas as nossas universidades, ou outros estabelecimentos do sistema de educação superior, enquadram-se, rigorosamente, nas concepções que apresentamos (alemã, francesa, norte-americana). As universidades têm, com certeza, múltiplas e diversas influências, que as direcionam para atuarem mais ou menos próximas de um modelo organizativo, podendo ter uma característica muito particular ou mista. Cabe destacar que mesmo dentro das universidades, há diferenças marcantes na forma de organização administrativa e também entre as diversas tendências epistemológicas.

1.4 – Universidade no Brasil: questões atuais

De acordo com o pesquisador Minto (2006:136) a idéia plantada pelos segmentos privatistas do ensino superior de que o governo investia mais em educação superior do que em educação básica causou um progressivo desinvestimento nesta área, o que veio a favorecer o crescimento das instituições privadas. Desde aquele momento, novas idéias racionalistas enfatizavam a incapacidade produtiva da universidade no sentido de trabalhar em consonância com o mercado. Inauguraram-se outras formas de racionalização, neste caso, a avaliação da produtividade se tornaria uma constante nos governos “democráticos”. Ainda segundo este autor (p.235), já nos anos 80 foi criado o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior) o que, não apenas denotou a continuidade do projeto educacional do governo militar, mas, sinalizou a seu aprofundamento.

Nos anos 90, a promessa de modernização de nossa economia, dada pelo interrompido governo Collor²², veio acompanhada de grande abertura do nosso mercado às especulações do capital estrangeiro. O seu sucessor, Itamar Franco, apresentou ao Brasil Fernando Henrique Cardoso que, então Ministro de seu governo e na seqüência Presidente da República por oito anos, foi o responsável pela intensificação dos ideais neoliberais nas suas formas mais perversas. Progressiva retirada do Estado dos serviços prestados à população, contenção de despesas, etc. Como refere Minto (2006:235), no campo educacional, o MEC – nos anos 90- adotou a estratégia de “reformular aos poucos”, buscando centrar esforços em certos pilares (avaliação, autonomia, financiamento e modelo de ensino), o que reflete a diretriz neoliberal. A política de educação superior deste governo, o de FHC, tinha o intento de fazer acontecer uma “revolução administrativa”. O objetivo seria “uma utilização mais racional dos recursos e uma utilização da capacidade ociosa, visando a generalização dos cursos noturnos e o aumento das matrículas” (CUNHA, 2003:39). Dos dois textos escritos para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), optou-se pelo senador Darcy Ribeiro, mais genérico e propenso a modificações de interesse do governo, ao que vinha sendo construído pelos diversos segmentos da área educacional, mais detalhado e que não deixava margem para os interesses de mercado envolvidos.

No fim, a LDB 9394/96 foi muito reduzida nas suas colocações o que, propositadamente, fez com que houvesse a possibilidade de interpretações diferentes, bem como, a inserção de muitas emendas e/ ou decretos complementares, traçando por fora o que deveria ser o sistema educacional brasileiro. O texto legal não deixou de fora a forte normatização e controle do Estado sobre a universidade. Controlaria, por meio de avaliação, a qualidade dos cursos que, uma vez mal avaliados, teriam um tempo para ajustes. Os professores teriam atividades e horários bem definidos, embora, genericamente, o texto dissesse que poderiam fazer um trabalho

²² O presidente Fernando Collor de Melo sofreu processo de impeachment e renunciou ao cargo em 02/10/1992.

voltado para estudos que atacassem os problemas mais relevantes ao contexto onde estivessem inseridos. A exclusividade de autonomia foi perdida para outras instituições que comprovassem trabalhos de alta qualidade no ensino e na pesquisa. Excluiu-se também a universalidade, uma vez que as instituições poderiam ser específicas em uma área de conhecimento, como a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especializada na biomedicina. Instituíram-se também os cursos seqüenciais, que ajudaram as instituições privadas na garantia de ocupação de suas vagas ociosas, elevando a receita de suas respectivas instituições. Outras formas de acesso foram dadas às universidades, através da política de avaliação implantada em diferentes esferas do ensino.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deixou de ser apenas um exame de saída do ensino médio para ser uma porta de entrada para o ensino superior. Já no governo Lula, este exame foi adotado como parâmetro para entrada em cursos superiores em estabelecimentos privados, pagos com recursos do governo federal através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)²³. Como a lei não regulamentou de forma clara, muitas instituições aboliram o exame vestibular, ao contrário, as universidades públicas mantiveram os mesmos. Os programas de avaliação institucionais foram, progressivamente, voltados para o âmbito individual, com a substituição do Programa Institucional de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) pelo Provão, que buscava definir a qualidade por meio da análise do desenvolvimento individual dos alunos. Os empresários do setor educacional privado conseguiram na justiça que os resultados de suas unidades não fossem divulgados e contestaram, com êxito, os resultados que fecharam alguns de seus cursos. Tais empresários estavam preocupados e não queriam que o baixo desempenho de seus estudantes fosse desvelado.

Em geral, o saldo da política do governo FHC para o ensino superior foi, basicamente, a ocasião de duas mudanças marcantes:

²³ O PROUNI ofereceu, para o ano de 2007, cerca de 112.000 bolsas de estudos em instituições de ensino superior particulares. Pretende oferecer mais 400 mil nos próximos anos, o que demonstra a continuidade da política de financiamento da iniciativa privada em contraposição ao ocorrido no setor público. Esta informação está disponível no *site*: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtml>. Acesso em: 05/01/2007.

“A diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficaram excluídas dos benefícios dos recursos públicos, e a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, tanto públicas quanto privadas, a maioria delas tendencialmente “rebaixadas” à nova categoria dos centros universitários, onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixa de prevalecer” (CUNHA, 2003:58).

O governo tentou ainda impor às empresas do ensino superior, chamamento dado pelo MEC às organizações privadas deste setor, um tratamento menos protecionista, colocando que uma vez tendo lucros com a venda de seus produtos, neste caso a educação, tais órgãos não poderiam permanecer dispensados dos encargos que quaisquer empresas capitalistas têm. Em geral, exigiam o pagamento dos impostos e a prestação de informações ao consumidor, o estudante, sobre o conteúdo e a qualidade dos produtos oferecidos, os cursos de graduação. Assim, tentaram dar uma organização, ou um choque de gestão, ou uma turbinada no orçamento, em um setor pouco organizado. Como não conseguiram tornar os instrumentos de avaliação e acompanhamento da educação superior aliados aos seus objetivos de regulação neste setor, que consideravam apenas como mais uma importante fatia do mercado a ser explorado, inclusive com aprimoramento na captação de recursos adicionais aos cofres públicos por meio da arrecadação de impostos, o governo FHC foi derrotado pelos grupos que lhe deram sustentação política em seus dois governos (CUNHA, 2003:59).

De modo geral, o crescimento exponencial do setor privado se acelerou depois de 1995. Chamliam (2003) aponta que o sistema de educação superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, comparando-a ao que era há 10 anos atrás. Acreditando que o caminho ideal para a formação dos professores é da reflexão crítica, não podemos entender que isto se faça instituições que não se ocupam da pesquisa. Percebemos a pesquisa humana e social como pólo de resistência. Se relacionarmos as universidades à possibilidade de progresso científico, tecnológico e social teremos que também nos preocupar com distribuição mais equilibrada das mesmas, uma vez que do total de universidades no Brasil,

47,3% delas estão na região Sudeste, 23,3% no Sul, 19,7% no Nordeste, 8,2% no Centro-Oeste e 7,8% na Região Norte, segundo os dados do MEC (2007). Analisamos que há então uma diferença marcante²⁴ se considerarmos, por exemplo, que só o Estado do Rio de Janeiro possui 10,7% do total das instituições universitárias brasileiras enquanto outras regiões inteiras possuem um percentual abaixo deste. Outro dado relevante é o grande número de faculdades espalhadas pelo país. Envolvidas no oferecimento de cursos de graduação, nem sempre tem sido possível perceber o envolvimento de tais instituições com as demandas mais urgentes das respectivas necessidades sociais ou até econômicas do lugar onde estão instaladas, ao contrário, atendem, geralmente, os anseios da corrida cega e desorientada aos cursos de ensino superior.

Não subjugando o papel social da universidade e, no caso, das instituições isoladas de ensino superior na formação de quadros profissionais para a movimentação da sociedade como um todo, o que é algo fundamental, estariam estas instituições formando profissionais em acordo com a demanda – mesmo sendo a do desenvolvimento econômico, ou apenas inclinadas a vender, indiscriminadamente e sem controle, o curso superior que caberia no imaginário do progresso individual? Não entendemos, como esta, a missão social de uma universidade e nem mesmo de uma instituição isolada de ensino superior. Mesmo a formação dos quadros profissionais é algo que deve ser conduzido de maneira honesta e responsável. Especificamente na formação de professores que, em tese, têm contato com parcela significativa da sociedade, o trabalho da instituição deve focar a formação de um professor pesquisador, capaz de dar novos moldes ao seu trabalho diante das situações de adversidade que se apresentem no seu dia-a-dia.

De maneira geral, o modelo educativo de nível superior no Brasil evoluiu para uma diferenciação entre os chamados “centros de excelência”, que produzem pesquisa de alto nível dentro das universidades, e instituições que oferecem apenas ensino, às vezes com qualidade questionável, embora a Lei 5540/1968 preconizasse modelo “único”, ou seja, nos padrões de

²⁴ Fazemos estas análises tendo em vista os dados oferecidos no *site* do MEC sobre as instituições de educação superior.

uma universidade, havendo indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso deixou de ser uma verdade e as instituições privadas cresceram com o amparo do MEC de forma indiscriminada de forma alheia aos padrões de qualidade. Neste cenário, as universidades públicas e até algumas confessionais (as universidades católicas, por exemplo), têm vantagem por conta de um corpo docente com melhor qualificação. Segundo Cunha (2004:804), as unidades privadas têm dificuldade de manter e/ou formar quadros docentes, desta forma, recorrem a qualquer professor com mestrado ou doutorado em qualquer área de conhecimento.

Urge que as universidades públicas, pelo menos em determinados segmentos, como o dos pesquisadores das ciências humanas e sociais por exemplo, sejam um foco de resistência e crítica às exigências de um capitalismo agressivo à produção intelectual “livre e desinteressada”, pois, nesse sentido, têm condições mínimas de dar respostas aos problemas e questões sociais mais urgentes. É fato que muitos intelectuais vinculados às ciências humanas têm se curvado às exigências dos órgãos de incentivo e financiamento à pesquisa, o que foi reforçado no governo FHC pelo contexto neoliberal no qual a universidade se encontrou mergulhada. Na opinião de Paula (2002:303) tem também se submetido, em alguns casos, à lógica racionalizadora do capital, tornando-se prestadores de serviços ao Estado e ao setor produtivo.

Apesar disso tudo, o investimento na pós-graduação após a reforma de 68 deixou às universidades públicas um legado de pesquisadores, com exceção dos que migraram para a iniciativa privada, e o exterior, que ainda fazem de tais instituições referência de qualidade para a sociedade e até mesmo para o governo na implementação de políticas públicas em educação. Então, mesmo que em algumas situações as universidades públicas, em especial as federais, estejam sucateadas pelo desinvestimento estatal, ampliado na era FHC, mantêm-se à frente de importantes experiências de pesquisa com objetivo de conhecer e trazer melhorias ao contexto social onde se inserem.

Para não sermos contraditórios nesse estudo, baseado na provocação teórica exposta no início deste capítulo, é preciso que direcionemos os nossos olhares para iniciativas ou projetos ou ações que se realizem de maneira peculiar, particular na sua essência. Supomos a viabilidade de encontrar experiências que possam vir a ser referências para empreendimentos em quaisquer instituições de educação superior. Esperamos encontrar, acreditando na capacidade propositiva da universidade, iniciativas que incorporem os seus verdadeiros ideais, de realizar algo por meio da pesquisa, formando por esta metodologia (da pesquisa, da crítica, da reconstrução), e externando tais empreendimentos. É fundamental, por exemplo, a análise macro-sociológica de que o ensino superior cresceu de forma desordenada e que, portanto, precisa de acompanhamento, investimento, em especial no modelo de ensino superior universitário estatal. Por outro lado, é muito significativo que não percamos de vista, nessa realidade de complexidade e pluralidade, atividades que desvelam a capacidade de trabalho das universidades. Enfim, é importante verificar que há iniciativas interessantes que precisam ser estudadas, no campo científico, da formação profissional como um todo e, em especial, da formação de professores.

No contexto atual, de modo central a partir do segundo ano do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o governo trouxe para a sua agenda de debates a possibilidade, de uma nova reforma universitária. Segundo Trindade (2004), esta não estaria limitada a apresentar à universidade uma autonomia que, na verdade, seria sinônimo de retirada do investimento estatal no ensino superior das instituições públicas, o que aponta, teria acontecido na gestão de Paulo Renato de Souza enquanto esteve à frente do MEC. Na opinião do autor, foi um avanço a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), bem como, a criação do Grupo Executivo da Reforma Universitária. Este grupo, o último citado, estabeleceu uma agenda com diversas entidades de interesse e organizações da sociedade civil. Estabeleceu também uma agenda de debates regionais com vistas a aprimorar o

diálogo entre governo e sociedade. O MEC (2006), justificou a necessidade da reforma²⁵, explicando que inserido no contexto de duas possibilidades, a primeira da desregulamentação e da mercantilização do ensino, e a segunda da percepção da educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, “optou pelo segundo caminho: valorização da universidade pública e defesa da educação como um direito de todos os brasileiros”. Destacou também, que a universidade tem um papel estratégico na construção de um novo projeto de desenvolvimento, devendo compatibilizar crescimento sustentável e justiça social. O governo ainda apresenta cinco razões para a realização da reforma, a saber: Reforma para fortalecimento da Universidade Pública; para impedir a mercantilização do ensino superior; para democratizar o acesso; para garantir a qualidade; e finalmente, reformar para garantir a Gestão Democrática.

Para Trindade (2004:834), diante da complexidade do tema, o Estado assume um trabalho árduo, uma vez tendo que estabelecer diálogo com os atores envolvidos neste movimento. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) considera que está diante de um momento singular, pois apesar de muitas dificuldades, o diálogo está aberto. A Federação de Sindicatos das Universidades Brasileiras (FASUBRA) diz que “o aprofundamento do debate quanto à democracia da construção do conhecimento torna-se de fundamental importância para consecução deste projeto”. A UNE²⁶ destaca que o projeto construído com a inflexão de vários setores torna a possibilidade de um resultado positivo maior. Isso para citar alguns exemplos, mas as associações também tecem críticas. A UNE ataca destacando a “falta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil, com garantia de rubrica específica e a falta de uma nova lei de mensalidades, que garanta o fim dos aumentos abusivos tão comuns no ensino superior privado”. A ANDIFES reitera a sua confiança

²⁵ Referimos-nos ao processo de Reforma Universitária instalada pelo governo LULA.

²⁶ Os textos de tais associações e outros documentos sobre a Reforma Universitária, encontram-se no *site* do MEC - <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/default.asp>. Acesso em: 12/12/2006.

no projeto e sinaliza a importância da efetivação de uma real autonomia universitária, sinalizando até a necessidade de revisão em texto constitucional²⁷.

Nesse sentido, Trindade (2004) defende que se mantenha viva a esperança de que a velha bandeira da reforma universitária pela democratização do acesso ao ensino superior, gratuito e de qualidade, continue viva. Assim, afirma :

“Se houver uma revalorização do papel do sistema de educação superior no cumprimento de sua missão própria acadêmica e social, contribuindo com a formação de profissionais competentes, cientistas, humanistas e artistas – todos cidadãos – para o desenvolvimento econômico, social e cultural, a reforma terá também impacto sobre o aprofundamento da democracia”(p.834).

Para Cunha (2003b), todo esse aparato e essa esperança anunciada, teria sentido a partir da criação de uma nova LDB. Nesta deveria haver especificações detalhadas sobre a universidade, como a questão da autonomia, do financiamento, do plano de carreira dos profissionais e até especificações alusivas às universidades federais. Conclui que “o apoio do MEC a um projeto de Lei Orgânica do Ensino Superior, cuja elaboração o próprio MEC poderia patrocinar, seria a expressão nítida de uma atuação contrária à do governo passado, que primou pela indução à legislação fragmentada” (p.148-149). Também Trindade (2004:835) defende que é indispensável que haja uma ruptura com o governo anterior, o que também esperamos, que aprofundou a privatização pela expansão descontrolada deste setor. Para o pesquisador, é preciso definir um plano de crescimento que esteja em consonância com as necessidades nacionais, regionais e não apenas submetido às demandas de mercado.

“Daí a importância da expansão de vagas, sobretudo no setor público, com políticas de inclusão social, cursos noturnos, cotas para estudantes oriundos das escolas públicas do ensino médio e para os afrodescendentes, que fazem parte do processo de democratização da educação superior. Essas políticas devem induzir as instituições dentro de certos parâmetros de referência, mas respeitando em nome da autonomia didático-científica as diferentes formas de sua aplicação regional” (p. 835).

²⁷ Em “Debatendo a Universidade: Subsídios para a Reforma Universitária” de Paula et al., 2004, alguns artigos apontam outras críticas à reforma universitária indicando elementos que consideram importantes para o debate.

Não obstante aos avanços de discursos e ações no campo do ensino superior, analisamos que tais avanços devem estar acompanhados de maior aporte qualitativo. Democratizar o acesso ao ensino superior parece uma tarefa central, todavia, o governo tem, contraditoriamente, aberto mais universidades, mas, também tem aumentado a relação aluno-professor em sala de aula. A criação de novas universidades públicas deve ser acompanhada de padrões de qualidade, desejáveis no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Pensamos que o governo Lula deve dar reais condições às universidades federais de se reestruturarem, garantindo uma expansão com qualidade, contratando professores em regime de dedicação exclusiva e se responsabilizando pelo financiamento das mesmas. Só assim, o discurso de democratização da educação superior pela via pública se tornará realidade concreta, revertendo-se o quadro de privatização do nosso sistema de ensino superior, um dos mais privatizados da América Latina e do mundo, com base em padrões de qualidade que não transformem as universidades públicas em *escolões* de terceiro grau.

1.5 - Os papéis sociais da universidade

Sempre referenciada, a universidade vive no momento atual algo importante. Reafirmam-se supostas qualidades de tal instituição à medida que se tenta dar aos entraves a elas impostos soluções ou aprimoramentos. Neste momento é possível avaliar as várias crises às quais está submetida a universidade e definir diretrizes para que seja realmente democrática.

Boaventura de Sousa Santos (2000:187-233) aponta a “hegemonia” como um dos elementos em crise na universidade atual. Pressionada de todas as formas a mesma se vê numa crise entre o que foi idealizado para ela no século XIX, produtora de alta cultura, e o que tal instituição vem agora desenvolvendo, abarcando a cultura popular que, tomando seu espaço dentro da cultura universitária, impõe uma crise ao paradigma moderno de universidade.

Bloom (1988:256) diz que a universidade, no padrão do século XIX, é elitista e criada apenas para manter o tesouro dos “grandes feitos”. Se for mantida dentro deste modelo continuará a ser impopular. Santos (2000:223) aponta que para que as limitações, que ele mesmo sinaliza, sejam ultrapassadas, é preciso empreender as seguintes ações: transpor a concepção moderna de universidade, centrada na linha cognitivo-instrumental apropriadas pelas ciências da natureza, que em crise impõe colapso também a este órgão; dentro de um paradigma pós-moderno a universidade deve modificar seus processos de investigação, de ensino e extensão destacando as humanidades e ciências sociais na distribuição dos saberes universitários; inserir, por meio da ruptura epistemológica anunciada, não banindo as ciências da natureza, mas, colocando-as do lado das outras, os cidadãos em autênticas comunidades interpretativas que “superem as usuais interações onde os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhe diz respeito”; usar do seu excesso de lucidez, o que coloca a universidade numa posição privilegiada, para fazer maiores as comunidades interpretativas. Essa “abertura ao outro” é o real caminho para a democratização, para uma nova extensão universitária que deve ser parte integrante da investigação e do ensino; fazer o processo de transição paradigmático questionando, sempre, o próprio processo, pois a capacidade de questionamento não pode ser abandonada; reconceitualizar a identidade dos professores, alunos e funcionários dentro da universidade, numa estrutura leve e sem sobreposições. Desta forma, sabendo criar comunidades interpretativas internamente, terá condições de criar as mesmas, externamente; promover transgressões interclassistas, fortalecer a consciência ecológica, basear no futuro dos povos seu verdadeiro mercado.

Trindade (2004:836), ainda na expectativa da mudança, diz esperar que as reformas do governo Lula não sejam tautológicas, no que se refere à submissão mercadológica, antes, que se reportem aos ideais clássicos de renovação da universidade propostos pela carta de Córdoba.

Para ele, resistir puramente diante do esgotamento da reforma de 68²⁸ seria a perda de uma oportunidade importante de avanços. Citado por este autor, o Ministro da Educação Tarso Genro entende que o processo de reforma, em andamento, é complexo e revestido de muitas tensões, todavia, reafirma a centralidade das instituições públicas, bem como a importância das mesmas terem autonomia para produzir e divulgar conhecimento, autonomia entendida como liberdade científica, autonomia para não submissão aos interesses de governo, não alienação da universidade no que se refere à interferência democrática da sociedade²⁹.

Apesar do exposto, alguns estudiosos da educação superior denunciam a insuficiência das proposições da reforma³⁰. Para Lima (2004:25-42), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional tem influenciado no processo de reformulação da política educacional “dos países da periferia do capitalismo”(p.25). Para esta pesquisadora, a forma como o projeto nacional de desenvolvimento do governo Lula, submetida às políticas destes organismos internacionais, sinaliza a possibilidade de que se aprofunde o processo de privatização da educação brasileira. Lima (2004:39-40) diz que o processo de reformulação que está sendo implantado não se limita à educação superior, antes, atravessa toda a política educacional “através da imposição e da ‘naturalização’ da lógica das parcerias público-privadas”. Cita o Programa Universidade para Todos (PROUNI) como uma estratégia de exploração capitalista “na medida em que busca controlar a crise dos empresários da educação diante do aumento da inadimplência no pagamento das mensalidades escolares”. Enfim, a autora defende a necessidade de se “reafirmar a defesa intransigente da educação pública e gratuita e do sindicato autônomo e democrático são as tarefas políticas que estão colocadas para todos nós”(p.40). Retomamos o caráter paradoxal do governo Lula neste campo que, apesar do exposto, retomou a realização de concursos para professores em universidades públicas federais, bem como a abertura de novas unidades de

²⁸ O autor não explicita que esgotamento seria esse.

²⁹ Estas palavras foram colocadas pelo ministro Tarso Genro por ocasião de uma aula inaugural, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2004.

³⁰ Indicação bibliográfica na nota de rodapé número 27.

ensino. Urge que tal política seja ampliada, que seja aprimorada e contemple as instituições já existentes. Para tal, é salutar que o debate com a comunidade intra e extra-universitária, como um todo, seja efetivo e eficaz.

Paula (2004:43-78) também traz crítica a reforma universitária do governo Lula. Também para esta autora (p.43) o desmonte ocorrido na universidade pública brasileira, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, tem imposto expansão do processo de privatização do ensino superior. A formação tem sido transformada em treinamento; a pesquisa tem progressiva vinculação às demandas do setor produtivo; a extensão serve para complementar os salários tendo assumido, cada vez mais, uma posição comercial.

“Há uma desfiguração do conceito clássico de autonomia universitária, crescentemente confundido com autonomia financeira da universidade diante do Estado, sendo as universidades públicas cada vez mais impelidas a captarem recursos junto ao mercado e ao setor produtivo” (PAULA, 2004:44).

O amplo financiamento das universidades privadas, crescente com a criação do PROUNI, poderia ser melhor investido nas instituições públicas. Segundo dados de Salomon e Costantino (2004 apud PAULA, 2004:65) os incentivos fiscais concedidos pelo governo federal às instituições privadas e filantrópicas seria suficiente para oferecer o dobro de vagas propostas pelo PROUNI. Assim, um dos primeiros movimentos da Reforma Universitária, que se dedicou a medidas que permitissem a ‘democratização do acesso’, priorizou o financiamento das instituições privadas, quando poderia ter investido de forma ampliada nas instituições públicas federais.

Outro fator criticado por Paula (2004:67) refere-se à política de cotas que, em sua opinião, terá dificuldades de alcançar o objetivo proposto pelo próprio governo, de alcançar os alunos mais pobres vindos de escola pública, sem definir um limite de renda *per capita*, como o ocorre no PROUNI. Tal fato, em sua opinião, pode trazer a classe média para, tal qual a maioria dos jovens, cursar o Ensino Médio em escolas públicas objetivando alcançar os 50% de vagas

reservados a alunos egressos de estabelecimentos públicos. Ainda para a autora, tal movimento traz grande prejuízo a autonomia das universidades federais que, segundo sua informação, “possuem programas que visam a inclusão de alunos carentes, tais como a isenção de taxas de inscrição no vestibular, construção de campi em áreas pobres, cursos pré-vestibulares e de reforço gratuitos para alunos de escolas públicas, ampliação dos cursos noturnos”(p.69).

Paula (2004:71-75) propõe alternativas às críticas formuladas, das quais destacaremos algumas. Defende o financiamento estatal para as universidades públicas em todos os níveis, com ampliação das vagas e instituições; aumento do número de professores com remuneração adequada; defende a aproximação da universidade a comunidade através do oferecimento de cursos preparatórios e de reforço gratuitos para alunos da rede pública de ensino médio; abertura dos *campi* à comunidade; “a construção de formas de cooperação e de convênios com órgãos públicos para que as pesquisas universitárias possam tornar-se políticas públicas”(p.75); atuação marcante no campo da formação inicial e continuada de professores.

A universidade deve ter uma aproximação cada vez mais aprimorada com a sociedade. Não pode abrir mão dessa relação. Não apenas na ampliação de vagas para maior parcela da população, mas também contribuindo criticamente para a formulação de projetos de desenvolvimento sociais e econômicos. Assistindo a população, não com ações populistas direitistas, mas “extensionando” sua produção em favor da sociedade. Nessa perspectiva, não é mesmo possível que, com a retirada de financiamento das universidades públicas e o aumento do financiamento das instituições privadas³¹, se efetive uma universidade capaz de responder aos múltiplos desafios e crises que a ela se impõem.

³¹ Sua versão mais contemporânea, é o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Tal programa concede bolsas em faculdades particulares de todo o país, até naqueles reprovados pelos próprios exames do MEC. Para Davies (2004:99-100) esta medida não se destina a todos, como sugere o *slogan*, ao contrário é neoliberal por reduzir a educação a um aspecto economicista; por omitir o papel do Estado na oferta direta de educação. O autor diz não ter expectativa favorável com relação a proposta de reforma universitária.

Outros autores corroboram com a idéia de que a universidade enfrenta dificuldades. Para refletir e responder aos desafios que se colocam, estes autores, tal com o fez Santos (2000), sinalizam que esta instituição precisa ser revista na sua concepção e no seu trabalho efetivo. É mesmo importante que muitas posturas sejam revistas como meio de avançar as crises de hegemonia, e outras, causadas pelo questionamento da legitimidade do trabalho universitário existente.

Para Buarque³² (1994:225), o problema de universidade é que esta concentra esforços na solução de questões equivocadas. Está “concentrada no que se chama o problema-da-universidade, sem observar quais deveriam ser os problemas-para-a-universidade”, assim, para este pesquisador, a crise da universidade decorre, em muitos casos, “desta perda de capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir”.

Chauí (2003) defende que a universidade pública deve se enveredar para novos caminhos, não do serviço ao grande capital, ao contrário, deve colocar-se de forma bem perceptível contra a exclusão definida pelo Neoliberalismo e a globalização; que a autonomia universitária não se restrinja aos chamados “contratos de gestão”, mas que seja relacionada ao direito da universidade de definir as suas normas para o ensino, pesquisa e extensão. Num sentido amplo, é importante que haja autonomia institucional, intelectual e de gestão financeira; deve-se valorizar os professores com melhoria das condições salariais e de trabalho; a pesquisa precisa também ser valorizada, com recursos financeiros dignos para sua realização e que não imponham o conteúdo a ser estudado.

Marilena Chauí (2003) também entende a pesquisa como grande marca da instituição universitária. No entendimento de Chauí, portanto, a pesquisa e a sua valorização nas universidades públicas exigem recursos do Estado por intermédio das agências de fomento, devendo a universidade estar livre para a escolha do tema a ser estudado e/ou “projetos propostos

³² Cristovam Buarque foi o primeiro Ministro da Educação do governo Lula. Sua prioridade era tratar da educação básica, o que contrariava os interesses do governo.

por setores do Estado que fizeram levantamentos locais e regionais de demandas e necessidades de pesquisas determinadas e que serão subvencionadas pelas agências ”(p.15). Ainda para a autora, o julgamento dos planos de pesquisa, para cessão de verba, e a avaliação dos resultados devem ser feitos por grupos escolhidos por representantes das universidades, de forma democrática, de acordo com uma programação nacional de pesquisa, algo decidido após levantamento das necessidades mais urgentes da sociedade brasileira através dos representantes das universidades. Seria também relevante avaliar os objetivos dos estudos, bem como seus resultados e aplicações, de maneira pública. “A universidade deve publicamente prestar contas de suas atividades de investigação à sociedade e ao Estado” (p.15), conclui. Essa “prestação de contas” pode, também, ser expressa através do ensino, através da formação de profissionais/pesquisadores, e através da extensão, quando coloca a público seus projetos. Não existe universidade sem pesquisa e o ensino também não se pode fazer de maneira qualitativa numa universidade sem pesquisa.

Luckesi et al. (2005) rejeita a possibilidade de uma universidade-escola, em que se faça apenas ensino. Sem pesquisa, a universidade não deve ter esse nome, define. Os autores envolvidos neste trabalho rejeitam um modelo de universidade que não exercita a criatividade, antes, entendem que por este viés a mesma é cansativa e tem pouca ou nenhuma vinculação com a realidade concreta. Desta forma, uma universidade desvinculada do seu contexto histórico e geográfico não tem função. Não necessária também é uma universidade onde o professor é o “todo poderoso” *magister* em tudo o que fala e o aluno um simples receptor das idéias proclamadas pelo docente. Assim, rejeita, definitivamente, uma universidade originada na imposição e meramente discursiva.

Desta forma, Luckesi et al. (2005: 40-44), sugerem que a universidade não pode ser apenas uma escola de nível superior. Neste espaço onde circulam pessoas maduras, as opções devem acompanhar esta tendência. Todos os atores deste espaço – alunos, professores,

administração- têm capacidade desenvolvida para a reflexão e isso deve ser explorado. Todos devem lutar, coletivamente, por um lugar cativo à reflexão continuada. Para os autores, não é possível que a universidade seja um centro de reflexão crítica sem um mínimo de liberdade, ao contrário, é fundamental que haja uma abertura a possibilidades múltiplas, a fim de que a realidade seja percebida, questionada, avaliada, estudada e entendida em todos os seus ângulos e relações. Para que tal movimento seja efetivo, o trabalho de pesquisa deve ser uma constante, ou até radicalmente, deve estar na base da metodologia norteadora dos diferentes segmentos da universidade. De acordo com os pesquisadores, as diferentes ações terão importância na medida em que fomentem o processo de pesquisa, a investigação crítica, o trabalho criativo, no sentido de aumentar o conhecimento e a capacidade crítica das pessoas.

A universidade deve ser o local para a formação de recursos humanos e tecnológicos de altíssimo nível, mantendo o cultivo do saber e desenvolvendo as mais altas formas de cultura e reflexão. Caso não assuma esta tarefa de envolvimento com o contexto no qual está inserida, de maneira continuada, sobre o projeto de sua comunidade, não estará realizando a sua essência, a da crítica. Para Luckesi et al. (2005:41) “a universidade é, por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada, daí ser, por natureza, crítica, porque a razão é eminentemente crítica”. Assim, a universidade está envolvida por dois movimentos que são complementares. O da racionalidade instrumental-crítica, porque é sua missão formar os quadros de profissionais que o desenvolvimento e a produção científico-tecnológica exigem; e o da racionalidade crítico-criadora, porque esta missão da universidade não termina na transmissão crítica, mas se reinventa avançando no saber.

Os autores explicam que a universidade é criadora e crítica porque esta deve se colocar numa posição permanente de revisão do que é estudado; porque é característica da universidade o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial de leitura crítica do próprio mundo, da própria realidade, em função de analisar,

repensar e modificar o contexto histórico. Nesta direção, Luckesi et al. (2005) expõem também aquilo que consideram o ideal da universidade, entendendo a pesquisa como grande centro desta questão. Como primeiro ponto, é indispensável que a universidade esteja atenta aos desafios que a nossa realidade e contexto apresentam, invariavelmente. Outro ponto é a necessidade de a mesma ser um corpo responsável para indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos e soluções, avaliar os seus processos de criação, conservação e transmissão da cultura e do conhecimento.

“A universidade, entretanto, só poderá desempenhar tais funções quando for capaz de formar especialistas para os quadros dirigentes da própria universidade, do município, do Estado, da nação, com aguda consciência da nossa realidade social, política, econômica e cultural e equipada com adequado instrumental científico e técnico que, permitindo ampliar o poder do homem sobre a natureza, ponha a serviço da realização de cada pessoa as conquistas do saber humano” (LUCKESI et al., 2005:43).

Isso desvela a importância da universidade como espaço articulador entre a crítica e a conscientização das massas, não apenas para a clarificação de suas condições econômicas e sociais, o que é significativo, mas também em função de formar sociedades interpretativas e para a aprendizagem permanente. Através deste caminho formam-se comunidades de aprendizagem. Uma vez crítica, a sociedade será elemento essencial na transformação, equilíbrio e/ou melhorias das condições de vida das grandes massas. Estas ações e reações, algo nada simples, demandam ajuda da universidade agindo diretamente através da formação de quadros docentes que, em consonância com as perspectivas da pesquisa, têm contato com parcela significativa da população. Deste modo, a pesquisa deve ser enfatizada na universidade e no trabalho do professor, de forma a fazer entender melhor e mais profundamente a realidade concreta.

Já anunciando a centralidade da formação permanente da sociedade e a da formação continuada dos professores, vamos ainda direcionar os nossos olhares para a atuação direta da universidade, em função de aprofundar as perspectivas e expectativas relacionadas a esta instituição.

A circulação de informações deve ser uma constante dentro da universidade, todavia, o saber que circula não pode ser outra coisa além do resultado de um trabalho de inter-relacionamento professor-aluno, tendo a pesquisa como princípio científico e educativo, empenhados em edificar a reflexão crítica. Luckesi et al. (2005:44) sinalizam que tal clima só é possível diante da boa formação e informação do professor no que tange ao seu entendimento sobre a realidade como um todo, o que se faz através do estudo e da pesquisa, a fim de proporcionar a seus alunos temas de reflexão concretos, problemas e fontes de estudos, proposições criativas e originais, decorrentes da incessante observação crítica da realidade. “Ocasionalmente o desenvolvimento do potencial de reflexão crítica dos alunos, o professor se torna um motivador do saber”. Neste caso, os autores estão se referindo ao trabalho docente na universidade, todavia, se pensarmos na possibilidade de difusão dos ideais de crítica e pesquisa, podemos aí pensar, não tão somente no indispensável papel social do professor na universidade, mas no papel social maior de tal instituição na formação de professores como pesquisadores. Esta é, de muitas outras, uma perspectiva social que, exemplarmente, tem potencial para romper as fronteiras entre a universidade e a escola, a universidade e o professor, a universidade e a sociedade. A essencialidade de tal ação excede os muros das universidades para atingir as realidades escolares mais distantes e carentes.

A universidade que se quer é uma instituição democrática que transmuda o trabalho docente para novos moldes capazes de responder aos desafios que uma atividade desta monta demanda. O diálogo que se estabelece entre professor e aluno não admite mais, seja na universidade ou na escola, sobreposição. O aluno deve ser sujeito ativo, tal qual o professor, na construção do conhecimento. Deste modo, Luckesi et al. (2005: 44) concluem que a universidade não pode ser inoperante nas lutas políticas em função de cumprir seus objetivos sociais, contrariamente, deve lutar para conquistar espaços de liberdade, pelo menos, para questionar ou avaliar a nossa realidade.

Para Demo (2004), a pesquisa é algo central, devendo ser uma atividade que deve moldar os diversos segmentos da universidade. Segundo o autor, a pesquisa é a alma da vida acadêmica, devendo ser apropriada com princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania. A pesquisa é o grande centro gerador e nisto a instituição universitária é essencial. Na opinião do autor a repetida trilogia “ensino/pesquisa/extensão” precisa ser revista não apenas por conta dos avanços que ainda precisamos alcançar na área, mas pela possibilidade de termos dentro de uma concepção de pesquisa os outros dois elementos inseridos. Quem pesquisa tem que ensinar por que ensina a produzir e não a copiar. Pesquisa envolve teoria e prática, um depende do outro. “A cidadania que a universidade promove é aquela mediada pela ciência, ou seja, o próprio processo de produção científica carece ser educativo” (p.129). A relação prática da universidade, realizada através da extensão, deve voltar-se sempre à teoria e vice-versa. No que diz respeito ao ensino, Demo é claro: “Universidade que apenas ensina está na ordem da sucata”(p.129). No entendimento do pesquisador, não há sentido pedagógico no mero repasse copiado, devendo o ambiente educativo universitário ser mediado pela construção e reconstrução do conhecimento. Deve-se respeitar a capacidade produtiva de cada aluno e fomentar o avanço para outras possibilidades, tal qual, entendemos, deve ser a atuação no âmbito social. Numa perspectiva micro-sociológica, busca-se o particular numa realidade genérica, em função de perceber as estratégias criadas pelos indivíduos para avançarem ou não. Na contramão da concepção moderna de sociedade, urge que a experiência individual, abarcada pela extensão universitária, seja, verdadeiramente, um elo entre a prática e a teoria, num movimento de contribuição que deve ser dialógico.

1.6 - A extensão universitária: expectativas e condutas

Em trabalho apresentado na ANPEd, Luciana Castro (2004) também sinaliza para a necessidade de que a experiência produzida pela extensão universitária seja revalorizada, como forma de produzir um conhecimento emancipador. Segundo a autora, a ciência moderna tem dispensado pouca atenção para as conseqüências das ações por ela desenvolvidas. As iniciativas não têm sido neutras e seus caminhos precisam ser repensados. A autora indica que uma das implicações atuais da ciência moderna é o fato de que esta não tem contribuído para a emancipação, ao contrário, tem ajudado na construção de um conhecimento de regulação, produtor de conhecimento técnico e saber para o mercado, explica a autora baseada na idéias de Santos (2000; 2001). Desta forma, a ciência moderna tem posto em segundo plano ou excluído totalmente a experiência. Esta, que não se enquadra nos parâmetros da ciência moderna, deve ser considerada, pois a experiência é caminho para uma ciência da emancipação.

No entendimento de Castro (2004:03), “a extensão produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer”. Há nesse movimento, subjetividade, que abre a possibilidade de enriquecimento através de múltiplas contribuições que não somente a do professor e do aluno, mas também a de um ouvinte, onde é estabelecida outra possibilidade de diálogo. Nessa direção está aberta a idéia de ensinar e aprender, num movimento recíproco, o que viabiliza a emancipação e não a regulação. Os sujeitos precisam caminhar com as próprias pernas, ter ação e intervenção, questionar, para que o processo seja emancipatório. Um procedimento como este caracteriza-se por um movimento constante de ensinar e aprender, onde a extensão, nos moldes apresentados, se inscreve. “O conhecimento emancipador não despreza a técnica em prol da ideologia, mas une as duas para produção de um novo conhecimento, mais humano, mais cidadão, mais centrado nas questões cruciais do mundo à sua volta” (p.04). Será possível que, numa outra perspectiva de ciência, a extensão universitária pode contribuir para a emancipação de novas formas de pensar o

desafio da formação continuada de professores? Esse novo olhar para a ciência contribuiria de que forma nesta área? Parece interessante especular que possibilidades a extensão, como integrante da estrutura universitária, teria dentro da perspectiva apontada por Castro (2004). Seria a extensão esse espaço de construção do pensamento emancipatório?

Historicamente, a universidade sempre esteve comprometida socialmente (Sousa, 2000). Esse exercício fez-se primeiro através da formação cultural e profissional e finalmente chegou à extensão. Cabe verificar em que sentido a extensão tem se engajado e em favor de quem tem trabalhado.

Como relata Sousa (2000:84) no período anterior a República não houve, oficialmente, uma atividade extensionista. Segundo sua análise, neste período a ação que mais se aproximou de um ideal extensionista foi a formação de mão-de-obra para atender ao mercado. Para Santos Filho (1993 apud SOUSA, 2000:85) os cursos de Direito em São Paulo e em Olinda, de 1827 expressaram de maneira marcante o exercício crítico e questionador da realidade social. Embora não tenham sido reconhecidos com esta denominação, extensionista, o autor atribui a tais cursos o fomento ao debate econômico, político e social que marcaram a História brasileira. Mesmo podendo ser reconhecida em algumas atividades acadêmicas, a extensão não recebia esta denominação e não era preocupação de nenhuma instituição de ensino superior (IES). Tal fato, não oferece subsídios para afirmar a institucionalização da extensão universitária neste período.

Ao que lembra Sousa (2000:86) foi no período da República que tivemos o surgimento de estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil com o nome de universidade. Foi a partir deste período, diz a autora, que foi possível verificar o ensaio de algumas IES em função de realizar algo que fosse diverso da ação de ensinar e até da pesquisa. Como primeiro exemplo a autora cita, aquilo que Cunha (1980:182) chama de primeira experiência de extensão universitária no Brasil, a Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, inaugurada em 1912. “Tratava-se de uma tentativa de integrar a instituição de ensino à realidade na qual estava

inserida”(p.86). Suas principais atividades eram cursos e conferências gratuitas, que, apesar dos esforços, não conseguiram atingir o interesse popular com os eventos realizados.

O outro exemplo trazido por Sousa (2000:87) refere-se à Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1926, que trazia para o Brasil o modelo norte-americano dos *Land Grant College*, considerados modernos e que seria a primeira experiência extensionista brasileira baseada nos EUA. Consistia na prestação de serviços ao meio rural, com apoio técnico aos agricultores brasileiros, programas de economia doméstica e organização dos jovens. De acordo com a autora, a Extensão Universitária realizava-se através de atividades de desenvolvimento de comunidades, cursos por correspondência, cursos noturnos e para a preparação de professores. Assim, a extensão foi regionalizada através de *campi* fora das sedes das Universidades. Apesar disso, não foi um programa onde a universidade assumiu, tal qual da experiência estadunidense, a questão da extensão de forma orgânica, não pertencendo ao corpo das IES de forma institucional. Na experiência americana a Universidade recebia uma porção de terra e tinha a responsabilidade de cultivá-la. Existia uma questão que precisava ser solucionada e a universidade deveria atuar para que tal fato ocorresse, apresentando propostas de atuação e prática. No Brasil, todo e quaisquer problemas relacionados ao projeto era de responsabilidade do produtor rural. A universidade ou professor não assumia nenhuma responsabilidade pessoal institucional.

Na era Vargas, em 1931, a extensão universitária tornou-se componente legal dos objetivos do ensino superior, “sendo legitimado o seu caráter de prestação de serviços, conforme os modelos copiados” (SOUSA, 2000:89). Para a autora houve, até o início dos anos 30 do século XX, uma Extensão amena e pontual. No entanto, a autora aponta que durante todo o período do Estado Novo até o Golpe de 1964 houve um vácuo nas IES em relação as questões da Extensão Universitária. Foi representada neste período apenas por cursos e conferências que ocorriam esporadicamente. Não houve envolvimento das universidades que, para a escritora,

acompanharam as exigências governamentais sem digerir tais idéias dentro do seu próprio organismo. O que houve de novidade na extensão nesse período se deveu mais ao movimento estudantil do que as universidades.

No período do pós-1964 até a abertura política vamos encontrar o Movimento Estudantil assumindo a extensão através de um eixo essencialmente político-cultural. O Estado assumiu o controle das atividades extensionistas, afastou os estudantes de tais atividades esvaziando todo o conteúdo político, mesmo nas atividades de manifestação cultural. Durante o período repressivo foi forte a idéia da extensão como prestação de serviços, caracterizada pela assistência às comunidades carentes. As universidades estiveram presentes, mas, trabalharam o tempo todo sob o comando e a tutela do Estado. O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), criado em 1966, definiu extensão como

“o instrumento da íntima comunicação da Universidade com a Comunidade. É a Universidade flexível, a Universidade laboratório vivo, livre para viver e atuar no fato contemporâneo. Extensão é a projeção da Universidade ao meio, com o oferecimento de conhecimentos teóricos e práticos para o consumo das comunidades, sob a forma de treinamento supervisionado, e simultânea prestação de serviços. É a definição da efetiva posição tridimensional da Universidade Moderna (CRUB, 1976 apud SOUSA, 2000:91).

Esta instituição, o CRUB, teve atuação significativa junto ao MEC, colaborando com esta instituição, executando os acordos MEC/USAID e sendo um porta-voz da universidade e órgão de reivindicação junto ao MEC. Para Sousa (2000:91-92), no período em questão o CRUB tinha uma atuação pouco definida, ora como porta-voz da universidade, ora executando as determinações do governo. Apesar disso, a autora diz que o CRUB vem, desde sua fundação, defendendo uma universidade mais autônoma e integrada ao meio social, onde a prestação de serviços objetiva a integração da universidade com a sociedade. Não obstante aos esforços do CRUB, a autora salienta que o mesmo não causou modificações sobre a prática extensionista das universidades, que permaneceram com o modelo proposto pelo Estado.

Os principais programas na área de extensão, do pós-64 até a abertura política foram o Projeto Rondon, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e os *Campi* Avançados. Sousa (2000:93), explica que a integração das universidades ao Projeto Rondon acontecia via *Campi* universitários. Para esta pesquisadora, ao aderir ao Projeto Rondon, a universidade deixava-se servir como instrumento ideológico para repassar a nova ordem política que estava proposta. Assim, “as atividades de Extensão eram meros instrumentos para reforçar os planos governamentais” (p.93). Já os CRUTAC, eram experiências das universidades em suas áreas de origem que buscavam colocar os estudantes, que cursavam o último ano de graduação, em contato com a comunidade e seus problemas. Segundo Fagundes (1985 apud SOUSA, 2000:95) tal ação esperava que houvesse complementação na formação dos graduandos ao mesmo tempo prestavam serviços às comunidades mais empobrecidas. “Os problemas identificados eram aceitos como circunstanciais e a desigualdade social não entrava na pauta de discussão, pois o que se pretendia era promover a segurança nacional a qualquer custo” (p.95).

A quarta e última fase relatada por Sousa (2000), a partir da abertura política, aponta para um cenário mais favorável a extensão como forma de disseminar conhecimentos, prestar serviços ou difundir cultura. A década de 1980 marcou, no entendimento da autora, o início de uma nova fase da universidade, com o fortalecimento da categoria docente, com novos posicionamentos. Refere que com novas forças aparecendo no país, com a eleição direta dos dirigentes universitários, a Universidade teve a possibilidade de ficar mais perto dos anseios da população, sendo este o principal eixo das atividades extensionistas. Desta forma, a extensão passou a ser vista como articuladora do ensino e da pesquisa, tornado-as próximas do ideal de modificação da sociedade. Nesse período, de pleno debate em torno da extensão, foram abertos vários fóruns para discutir esta questão.

O entendimento de que a relação entre a população em geral e a universidade não poderia ser limitada a algo eventual, mas sim vinculado ao ensino e pesquisa desenvolvido na universidade, teria culminado na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987. Estes discutiram sistematicamente a extensão e sua inserção nas IES. Sousa (2000:98), informa que após um primeiro contato desse grupo, surgiu a idéia de criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Este teria por objetivo iniciar uma discussão sobre uma inovadora concepção e dimensão da Extensão. Era uma bandeira desse movimento a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão e as questões sobre a função social da universidade. O I Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras aconteceu, no Distrito Federal, em 1987.

Segundo Sousa (2000) são três as questões que têm sido constantemente debatidas nos encontros do Fórum: conceitualização, institucionalização e financiamento da extensão. A primeira preocupação do Fórum foi a de gerar um conceito, que no Plano Nacional de Extensão Universitária (RENEX, 2007) é definido “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (RENEX, 2007:05). A institucionalização, diz o documento, pressupõe a retirada da extensão da ‘terceira função’. Necessita-se que a extensão seja dimensionada como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante “sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta” (RENEX, 2007:05). O mesmo documento ainda propõe a forma de articulação da pesquisa e do ensino com a extensão.

“Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas

por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática”(RENEX, 2007:05-06).

Nos reportamos a possibilidade de uma extensão que faz interagir o professor/escola com o acadêmico/universidade, em função de uma construção coletiva sobre o contexto escolar, como forma de valorizar o saber do professor, valorizar sua autonomia e profissionalidade e contribuir para formar sociedades de aprendizagem permanente. No que diz respeito ao ensino na escola, que este tenha referência ao ensino proposto no documento referido acima, com forte vinculação as demandas do alunado e do contexto no qual está inserido.

Criticamente, Sousa (2000:125) diz que para a ocorrência de um movimento de transformação na extensão brasileira a estratégia da prestação de serviços, deve ser rediscutida, pois ao longo da História percebe-se a ineficiência de tais ações, geralmente desvinculada das questões políticas e sociais importantes para o país.

Outro movimento que a autora aponta é o da venda de serviços por parte das universidades, algo que se tornou prática comum, e que segundo ela deve ser revisto, afinal, “a prestação de serviço não deve ser assumida como um serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido” (SOUSA, 2000:127). Tal fato tem sido agravado com a crescente mercantilização do ensino superior que vem sendo inserido na lógica do capital. Nas universidades públicas, a extensão tem, em geral, servido como espaço para captação de recursos adicionais através de cursos, serviços, consultorias de extensão, etc. Um dos objetivos deste trabalho é pesquisar que configurações esse movimento tem assumido no âmbito da formação continuada de professores.

Sousa (2000) adverte que na configuração atual a extensão tem servido como instrumento de alienação, ficando a serviço da manutenção do *status quo* e da hegemonia de uma classe. Ratifica, adicionalmente, a idéia de que a extensão pode assumir o papel de instrumento de emancipação, e de aprimoramento dos potenciais do seres humanos. Para tanto deve, tal qual colocou Castro (2004), ter uma prática transformadora e uma prática de liberdade.

Ainda de acordo com Tavares (2001) é necessário que se abra ampla discussão conceitual sobre a extensão universitária, enquanto trabalho social e não como um simples *locus* de prestação de serviços:

“trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. Como um trabalho, a extensão pressupõe a participação tanto da universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações etc., em que a busca de objetos de pesquisa, para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas” (p. 79).

Tendo condições de assumir estas características, que contribuições a universidade pode trazer aos programas de formação continuada de professores? Será que esta instância da universidade tem mantido uma estrutura muito rígida ou arcaica nos últimos anos e por isso não tem conseguido atender as demandas sociais? Que contribuições são possíveis e quais propostas são efetivas nesta área?

Capítulo 2

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS

2.1 - Formação de professores

Em uma sociedade que passa por transformações diversas, que apresenta anseios e exigências tão plurais e complexas, no nível educativo, social, profissional, político e econômico, a educação assume posição destacada. Num primeiro momento a impressão que se tem é de que a educação, tão somente, teria condições de minimizar as mazelas impostas por um sistema econômico e social nada democrático. De modo geral, a educação é vista, porque a idéia sobre a mesma é assim difundida, como uma escada social, para as famílias mais humildes, e como forma de manter as posições de elite, no caso da classe média ou mínima parcela da população mais enriquecida.

Ajustar as diferenças, de toda ordem, potencializadas pelas dificuldades práticas dos ideais da modernidade, envolve comprometimento de diversas esferas do poder público e da sociedade civil organizada, o que passa por investimento na educação, mas, não exclui outras questões. O desafio da educação é enorme, ponto ao qual vamos nos ater, mas existem outras dívidas sociais as quais devemos estar atentos. A educação faz parte de um conjunto de várias ações que têm, por objetivo maior, acolher vidas dos cárceres da injustiça social. Desta forma, idéia central é a de que o poder público deve fazer um trabalho de ocupação social nos espaços onde hoje impera o descaso. Como será possível falar de higiene pessoal numa comunidade onde a limpeza urbana não chega, os montes de lixo são áreas de lazer e as doenças se proliferam? Como falar de igualdade e respeito numa comunidade onde os moradores são vítimas do dia-a-dia violento dos centros urbanos? A educação é, tal qual a atuação da universidade no âmbito da formação de professores, um elemento, mas, não o único, em função de caminharmos para formas diferenciadas de sociedade. Nesta perspectiva, percebemos que o desafio da educação se

traduz numa tarefa árdua que precisa ser trabalhada com muita responsabilidade. Esta tem, de fato, um papel de significativo na sociedade, destacado por conta do ideal de ascensão que gira em torno dela, imagem reforçada por setores econômicos e de mídia. É preciso enfrentar este desafio, reconhecendo o potencial mobilizador da educação como forma de conscientização das massas, não só para as questões econômicas, mas, adicionalmente, para as questões políticas e sociais regidas, acima de tudo, pelas questões de mercado. Assim é fundamental que trabalhe na superação do ideal de modernidade que, hoje percebemos, não cumpriu as suas promessas. A responsabilidade posta para a educação é ampla se esta assumir a sua tarefa de buscar no homem coisas importantes para todos, neste caso, o diálogo, a crítica, a proposição. Esses pressupostos não estão inseridos numa perspectiva escolar baseada na lógica capitalista, mercantilista. A atuação do professor é, sempre considerando os limites expostos acima, central na busca por efetivar experiências de sucesso onde o fracasso escolar seria, em tese, uma possibilidade existente; é indispensável na formação de comunidades de aprendizagem permanente; é necessário na leitura das subjetividades de potenciais a serem afluídos. Enfim, as exigências que se apresentam direcionam os nossos olhares para a questão da formação dos professores e destaca a importância de que a educação não esteja vinculada, tão somente, à lógica racionalizadora do capital (PAULA, 2002).

Nesse sentido, analisaremos neste capítulo alguns caminhos da formação inicial e questões relativas à formação continuada de professores. Cabe verificar aspectos ligados ao interesse, que o professor tem, em investir na sua própria formação; é significativo conhecer os principais paradigmas da formação inicial e continuada; é ainda relevante verificar quais políticas públicas têm se enveredado por este caminho, com quais objetivos e através de quais parcerias estes programas têm ocorrido; interessa analisar qual o histórico da universidade no que tange à formação – inicial e continuada – e qual experiência reuniu na área. Será este espaço, realmente, *locus* privilegiado para a formação dos professores? Assim no quarto capítulo deste

trabalho teremos reunido condições para que, sob a diretriz deste referencial teórico, façamos uma análise mais acurada no que se refere à capacidade propositiva da universidade na área de formação continuada de professores, em função de atender as demandas da profissionalidade docente, da construção de sociedades de aprendizagem permanente e a autonomia dos professores.

2.1.1 - Formação inicial – perspectivas e políticas públicas na área

Historicamente, encontramos dois processos de formação passíveis de consideração. Num primeiro período, onde ainda não existiam cursos de formação de professores sistematizados, despontava-se como caminho metodológico para a formação, o autodidatismo. Este movimento foi gradativamente mudando com o aparecimento de instituições formadoras. A partir de um determinado período, por todo o mundo, apresentou-se uma primeira preocupação com a formação dos professores na medida em que a sociedade demandava progressivamente por conhecimento mais qualificado, algo que foi, também progressivamente, sendo sistematizado. As iniciativas foram esparsas, mas tomadas em várias localidades do mundo no sentido de formar professores das primeiras letras ainda no século XVI.

No Brasil, as primeiras escolas normais apareceram no século XIX. Estas surgiram de propostas que criaram escolas de patamares diferentes. Era claro e perceptível que havia uma escola para a elite e outra, com padrão inferior, para as classes menos favorecidas. Genericamente, uma formação precária fez parte do cenário educacional por grande período. Se analisarmos, perceberemos que tal situação não foi muito modificada. As diferenças de uma região para outra no nosso país são fortes, mas elas existem dentro de uma mesma região e até numa mesma cidade. Tal situação, tem direcionado os nossos sistemas educativos para uma caracterização que não é ideal. É claro, que “em todos estes contextos, o professor estabelece relações com a sociedade, o saber, a prática profissional e o saber pedagógico” (MIALARET,

1988), todavia os diferentes recursos (em qualidade e quantidade) desencadeiam o oferecimento de uma formação desigual.

A instituição de formação específica para cada nível e disciplina de ensino, um grau mínimo de formação, mudanças no curso normal médio e reconhecimento da importância da formação continuada de professores foram questões trazidas pela Lei 5692/71. A lei apresentou pontos fundamentais, entre os quais, a extensão da escolaridade obrigatória até o término do ensino de 1º grau e a generalização do ensino fundamental em nível médio.

Em dezembro de 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A 5692/71 com inspiração tecnicista (SAVIANI, 1976) e a 9394/96 em sintonia com a orientação política neoliberal (SAVIANI, 1997). Em meio às críticas, a nova LDBEN trouxe como inovação (artigo 62), a proposta de criação dos institutos superiores de educação. Segundo Silva (1998:99), a idéia dos Institutos Superiores de Educação (ISE) nos remonta à gestão do então Ministro da Educação, Murílio Hingel, ainda no governo de Itamar Franco. Neste período, o MEC instituiu o Programa de Valorização do Magistério, que tinha como um dos seus pilares a criação de Institutos de Formação de Professores. Este movimento baseava-se numa experiência francesa, e empolgado por um acordo de educação franco-brasileiro, trataram de logo importar o modelo francês dos *instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM). Segundo o autor a grande crítica ao projeto é que ele retira das universidades a formação dos professores, espaço onde ocorreria o encontro de saberes diversificados e haveria relação entre ensino e pesquisa. “Os Institutos Superiores de Educação tenderão a ser nada mais do que estabelecimentos de ensino, verdadeiros *colegiões* superiores voltados para formar, de diferentes maneiras, os profissionais da educação” (p.100). Ainda para o pesquisador, os ISEs são um retrocesso pois não coadunam com os debates em torno da formação dos professores que sinalizavam, de modo geral, para uma formação em nível superior. Apesar da lei equiparar os Institutos às Universidades, os primeiros não se encontram no nível

máximo da hierarquia do Sistema Federal de Ensino Superior. Nesse sentido, tais institutos não terão obrigação de realizar pesquisa, o que compromete o ideal de formar os professores como pesquisadores. Outras variadas possibilidades de formação dentro de tais institutos fazem só dificultar o ideal de profissionalização do magistério, em nada contribuindo para a construção da identidade do professor enquanto profissional.

Segundo Mendonça (1994), a “preocupação com a formação de professores foi um dos eixos da discussão sobre a questão da universidade, nos anos 20 e 30” (p. 37). De fato, os primeiros cursos de formação de professores em nível superior apareceram em meio às propostas de universidade surgidas nos anos 30 do século XX. A implantação de tais cursos aconteceu em meio a conflitos ligados a que concepção de universidade ou de ensino superior melhor se aplicava à formação dos professores. Assim, havia um movimento, pela implantação da universidade *verdadeira* no país, ou seja, inclinada à pesquisa e formação “livre e desinteressada”. Este caminho contrastaria com o modelo de ensino superior existente no Brasil, de uma formação, essencialmente, técnica e profissionalizante. Uma alternativa para a formação de professores, naquele momento, seria a instalação das escolas normais superiores, tendo como referência os *teacher's college* estadunidenses ou as homônimas escolas francesas. No campo pedagógico, diferentes tendências se colocavam e no plano da sociedade civil a Associação Brasileira de Educação teve papel unificador neste processo. As três universidades criadas nos anos 30, USP, UDF e a Universidade do Brasil (UB), implementada em decorrência da reorganização da antes chamada Universidade do Rio de Janeiro (URJ), expressavam diferentes tentativas de unificação dessas tendências.

Mendonça (1994) lembra que também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 32, endossava a concepção de formação de professores posta pela Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição que passou a ser controlada por ativistas ligados aos movimentos pela educação nova. Assim, defendiam a Universidade como tendo uma tríplice

função: de “criadora das ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1958:74). Por este caminho defende a formação tendo como base a pesquisa nas instituições de nível superior, quando o tradicional eram as escolas que não haviam avançado aos limites e as ambições da formação profissional. Para os signatários do Manifesto era a Universidade o espaço à qual deveria estar relacionado a pesquisa dos grandes problemas nacionais. Defendiam então que neste espaço fossem formados os grandes profissionais, intelectuais e técnicos necessários ao desenvolvimento do país, aí entendidos os professores de todos os graus de ensino para uma função pública que classificavam como da “mais alta importância”.

“O manifesto defendia veementemente a unificação da formação do magistério – que deveria ser toda feita em nível superior - constituindo um só corpo todos os professores de todos os graus de ensino, inclusive os do próprio ensino superior. É por essa via que se afirma a importância de a universidade assumir tal função” (MENDONÇA, 1994:37).

Embora o projeto da USP estivesse mais atrelado a um movimento político que tinha como objetivo principal a reconquista da hegemonia paulista, tinha, junto com a UDF, uma posição mais voltada para o desenvolvimento da pesquisa e dos altos estudos. Embora houvesse algumas diferenças de concepção destas duas universidades, as bases para a fundação das mesmas eram comuns. Contrariamente a isso, as fontes para que fosse criada a UB eram outras. Francisco Campos tinha preparado, já nos anos 1930, plano para universidade onde defendia a formação de professores em nível superior para atuação em normal e secundário. Para os grupos ligados a ABE, a Reforma Campos foi frustrante e não trouxe avanços para as discussões que vinham sendo travadas pelas instituições e intelectuais que a compunham. Mantinham, no mínimo, relativo distanciamento, o que expressava o seu descrédito, ou, pelo menos, a sua indiferença.

No ano de 1934, gerou-se grande expectativa em torno dos temas educacionais e em especial no que se relaciona com a Reforma do Ensino Superior por ocasião da abertura da Assembléia Constituinte. Tentou-se criar um conselho universitário para a URJ e ainda abrir a Faculdade de Educação Ciências e Letras, algo que não aconteceu. Nesse período, assumia o Ministério da Educação e Saúde (MES), Augusto Capanema. A criação da Universidade Técnica Federal dava o tom do que seria uma educação pensada para o trabalho. Não fossem as tentativas de manter os ideais de uma universidade forte e baseada nas questões de pesquisa no âmbito estadual (USP e UDF), as mesmas teriam desaparecido, pois não tinham encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, tampouco refletiram-se na política levada a cabo pelo governo de Getúlio Vargas. O governo do mesmo desejou ter o controle ideológico, no contexto do Estado Novo, e os projetos USP e UDF foram considerados perigosos.

A UDF foi pródiga em seu projeto que, até por restrições legais impostas pelo governo federal, se propunha a formar professores em todos os níveis. Ali seriam aglutinados grandes mestres que formariam discípulos e socializando seu saber, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras. No entendimento de Anísio, a formação do quadro de intelectuais devia abandonar o autodidatismo para uma forma sistematizada e menos restrita. “A universidade socializa a cultura , socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida, e a própria unidade local fará com que nos cultivemos em sociedade. Que ganhemos em comum, a cultura” (TEIXEIRA, 1962 apud MENDONÇA, 1994:41).

Embora os anos de 20 a 40 tenham abrigado forte luta por organização do campo intelectual e cultural³³, onde os chamados intelectuais da educação se coadunavam a um movimento de nova *intelligentzia* brasileira, o Brasil viu, a partir da extinção da UDF, o braço

³³ Campo cultural aqui é definido como um espaço onde se colocam as atividades culturais e suas instituições, diferentemente do que atribui Bourdieu, como sendo um campo de forças. O campo intelectual é também um campo de forças.

do Estado intervir na política de formação em nível superior de acordo com as demandas que considerava pertinentes aquele momento, mais técnicas e não críticas ao sistema que estava em vigência. O regime político que se instaurou a partir de então, o Estado Novo, foi presente e influente nas instituições de ensino superior, em especial as localizadas na então capital federal, o Rio de Janeiro. Era comum que os professores das universidades fluminenses fossem escolhidos, por autorização presidencial, após serem ouvidos os órgãos de Segurança Nacional, o que expunha a fragilidade imposta às universidades, que passaram a depender, predominantemente, de critérios externos e alheios à vida intelectual, nem sempre benéficos ao seu florescimento. Assim, era mudada a lógica que tinha transformado a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro em uma escola de nível superior para a formação profissional do mestre. O ideal inicial para tal empreendimento era de que, mais do que um centro de formação de professores em todos os níveis, tais escolas fossem centros de pesquisas educacionais e de cultura superior no ramo.

Diversamente de tudo que havia sido pensado, discutido, planejado e requisitado, algo que parece uma constante quando se trata de políticas públicas para a educação no Brasil, o projeto Capanema para a UB contrapunha ciência e técnica, colocando uma para cada lado. Mesmo nos cursos de pedagogia, o objetivo magno parecia ser o desejo de formar um burocrata e não um intelectual. O pedagógico era reduzido à sua estrita dimensão técnico-metodológica, no próprio processo de formação do professor secundário. Excluía o debate do âmbito da pedagogia e conseqüentemente do processo de formação do professor. O entendimento de Capanema de que a formação profissional devia se limitar à aquisição de um conjunto de informações e conhecimentos técnicos indicava a direção do entendimento do mesmo sobre que papel deveria ter a educação. Para ele, os quadros intelectuais deviam estar a serviço do Estado, no qual não estavam inclusos os professores. Aportado em tal diretriz, o professor tinha sua função relacionada à de um burocrata a serviço do projeto estatal, analisa Mendonça (1994:44).

O ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em orientação da administração estadonovista. Segundo Tanuri (2000:75), a carta, outorgada em 1937, não se referia aos estados como possíveis interventores na política de formação para o seu respectivo Estado, ao contrário, era restrita a União a incumbência de fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral na infância e juventude. Como refere a autora, essas medidas foram de um período que confundiu organicidade com o significado que o período ditatorial trouxe ao termo, com uniformidade. Como já referido neste capítulo, a I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941, evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais. Ao contrário da esperança que os educadores tiveram por conta de tal evento, a Lei Orgânica do Ensino Normal não ofereceu muitas novidades. A formação para o “regente” do ensino primário se fazia em quatro anos em escolas normais regionais e/ou a formação dos professores primários feita em segundo ciclo de mais dois anos de estudo em Escolas Normais e Institutos de Educação. Estes, adicionalmente, deveriam oferecer também cursos de especialização para docentes que atuariam em educação especial, ensino supletivo, desenho, artes e canto, ficando também sob a responsabilidade dos mesmos disponibilizar cursos que referendassem os profissionais para atuarem como diretores, orientadores e inspetores. A respeito da dualidade de cursos, uma carta de “Exposição de Motivos” justificava como algo necessário em função das diferenças de ordem econômica e cultural existente em várias regiões do país. Explicação recorrente e que serve para explicar o dualismo na formação de professores ainda nos dias atuais. Parece uma constante e que pouco foi feito até os dias de hoje, a não ser as alterações legais, com o objetivo de alterar as disparidades na formação docente. Naquele momento, em especial, não se vislumbrava uma intenção nesse sentido, exemplo disso era o fato de que maiores de 25 anos não podiam passar pelo curso normal, o que excluía muitos

professores leigos, algo comum nos sistemas de ensino brasileiro, da possibilidade de formação, ainda que meramente profissionalizante.

Como resgata Tanuri (2000:18), a centralização prevista pela Lei Orgânica do Ensino Fundamental foi revertida, pouco meses depois de sua aprovação, após a promulgação da constituição de 1946. Retomou-se a orientação descentralista e liberal de 1934. Apesar disso, a maioria dos Estados e municípios, com exceção de São Paulo e Bahia, tomaria por base as orientações antes prestadas pelo texto da Lei Orgânica. Isso não trouxe grandes alterações ao cenário de desenvolvimento do profissional docente, variavelmente, se mantiveram as características de formação profissionalizante e níveis dessemelhantes. Anos mais tarde, em 1959, uma experiência pioneira e original ocorreu em Goiânia. O governo daquele lugar criara, após reforma, um curso normal superior no Instituto de Educação da capital do estado. Tal proposta, que tinha base curricular similar aos cursos de pedagogia daquele momento, não vingou porque foi declarado inconstitucional. Alegou-se que apenas as Faculdades de Filosofia e formação de professores em nível superior poderiam oferecer tal formação.

Na década dos anos 50, do século XX, a grande empolgação desenvolvimentista refletiu em modificações nas ações para o ensino superior e a escola média, o que teve influência na formação de professores. Nesse sentido, cabe referir a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965. O objetivo principal era aprimorar os docentes em suas metodologias de ensino. Como desvelam Paiva e Paixão (1997), “modernizar o ensino primário é, na perspectiva do programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às necessidades do nosso país” (p.43). Em Belo Horizonte foi implantado o projeto piloto. Lá buscava-se solução para os problemas ou dificuldades em questões técnicas ou metodológicas do ensino primário brasileiro. Na verdade, o PABAE abriu as portas para o tecnicismo reinante na educação, nas décadas de 60 e 70 do século XX.

A Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 não trouxe diferencial em relação à formação dos professores, ao invés disso, manteve as linhas de organização anterior e a organização administrativa. Merece atenção a flexibilidade curricular permitida, que no entanto, nem sempre fora efetivada. Como informa Weber (2000:132), tal qual era antes, a lei admitia a possibilidade de, concluído o ginásio, diplomar um regente de ensino primário, que teria os mesmos direitos e atribuições de um professor primário formado em nível colegial de três anos. Para ser professor do colegial era requisitada formação em nível superior, o que na prática, não era uma realidade, em especial nas regiões mais distantes do eixo Rio-São Paulo, o que contribuía para o aumento das diferenças e transformava a estranha dualidade da formação de professores em algo mais amplo e complexo. As reformas no âmbito dos estados foram mínimas assim como o padrão mínimo estabelecido pela União. Poucos estados estenderam para quatro anos a formação mínima do professor. Em múltiplas localidades isto não ocorreu mesmo após exigência legal para isso.

No ano de 1971, dez anos depois da Lei da Educação anterior, foi publicada a 5692. Esta Lei estabeleceu diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. No caso do curso normal estabeleceu que a formação do professor seria uma Habilitação Específica realizada no 2º grau e não mais no ginásio. Ganhou, por ser definido o Magistério como algo só possível em 2º grau, e perdeu, por não ser considerado um curso ou escola, mas, apenas uma habilitação que seria escolhida pelo estudante do 2º grau. A Lei previa, por conta da precariedade da formação em variados lugares do país, que professores com nível inferior ao técnico seriam admitidos. Isso ocorria sob uma atmosfera de esperança em torno da formação dos professores em nível superior. No entanto, como informa Tanuri (2000:79), em decorrência dos dispositivos da LDB pertinentes ao núcleo comum do currículo, obrigatórios a todos os cursos de 2º graus, foram incorporadas aos currículos variadas disciplinas de formação geral e humana, que objetivavam, de modo geral, elevar o nível da formação dos professores de maneira progressiva. No entanto, os Conselhos

Estaduais de Educação tinham abertura para propor disciplinas complementares ao currículo ou optativas ao estabelecimento de ensino. Priorizaram-se as disciplinas de formação técnico-pedagógica. Desta forma prevaleceu, a exemplo dos currículos anteriores, um distanciamento das questões mais urgentes no âmbito educacional e social. Nesse período, do pós 64, percebemos nitidamente o direcionamento da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores para uma perspectiva voltada para os problemas internos da escola. Buscava-se aprimorar os meios pelos quais seriam atingidos os objetivos escolares, quais seriam as melhores técnicas de avaliação e como poderiam ser utilizados novos recursos tecnológicos dentro da escola, de maneira muito específica, os recursos “audiovisuais”. A idéia era “tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000:79). Assim, na década de 70, apesar de mais uma vez, a formação dos professores das séries iniciais ser anunciada como exequível no ensino superior, definindo-se que o curso de Pedagogia poderia também formar os profissionais para atuação nos primeiros anos de escolaridade, isso não ocorreu dentro dos padrões que os movimentos pró-educação requisitaram ao longo dos anos. Na prática, foram executados cursos superiores de curta duração, com grande ênfase nas questões técnico-pedagógicas e sem abandonar outras modalidades de formação. Uma vez mais, ficou caracterizada a formação dos professores como algo confuso e dual, tendo diferentes níveis de formação em regiões iguais ou diversas. Esse movimento trouxe o agravamento nas condições da formação docente e a procura pela Habilitação Específica em Magistério (HEM) ficou cada vez menor. Isso refletia a desesperança dos egressos de tal curso no que se referia aos programas educacionais no Brasil.

No início dos anos 80, com o início da abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. As análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, contrariamente, os cientistas sociais

passaram a se referir ao contexto sócio-histórico onde se inseria a formação do professor, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de fazer valer o ensino escolar como instrumento de difusão do saber crítico e competente aos discentes de maneira geral. Por tudo isso, aumentavam os movimentos que demandavam melhores condições de formação de trabalho docente. No bojo destas reivindicações, estava a idéia de que formar todos os profissionais da educação, com as vantagens correspondentes a isso, em nível superior, era uma necessidade irrefutável, sendo a universidade apontada como *lócus* ideal para tal (SILVA e PAIVA, 2004:1275).

Como resposta para os problemas da formação inicial dos professores, o governo apresentou como primeira proposta de melhoria os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério³⁴. O Programa propunha, entre outras coisas, parceria entre a universidade e escolas de 1º grau. Apesar disso, em muito centros os objetivos não foram alcançados ou sequer almejados. Os egressos de tais experiências não foram absorvidos pelo poder público como mão de obra mais qualificada. Nessa direção, o MEC iniciou outros projetos paralelos que não deram conta de impedir o fim do projeto. Este foi retomado através de parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e contou com a participação de Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, que produziram 25 livros didáticos que tratavam de questões pertinentes à formação dos professores. Esses esforços eram empreendidos em meio à forte mobilização pela formação dos professores, tendo o entendimento de que a mesma deveria ser realizada em nível superior, tendo por base a reflexão crítica.

Entendia-se também a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder as demandas mais específicas do professorado e como meio de

³⁴ Os CEFAM tinham objetivos de reformular as escolas normais dotando-as de possibilidades para formarem profissionais com competência técnica e torná-las em um centro de formação inicial e continuada de professores. Foram implantados em vários estados do Brasil, oferecendo bolsas para estudantes em tempo integral, primeiro financiadas pelo MEC e depois pelo governo. O programa, embora tenha apresentado avanços (CAVALCANTE, 1994), foi extinto anos mais tarde. Em São Paulo, o programa foi completamente extinto em 2004.

garantir aprimoramento permanente dos conhecimentos e ações docentes. As passagens de cinco ministros pela pasta da educação, de 1985 a 1989, provavelmente potencializaram o agravamento dos problemas da educação e contribuíram à descontinuidade nas políticas que sinalizavam aperfeiçoamento no campo da formação de professores. No entanto, estes acontecimentos não impediram que as discussões fossem expressivas em afirmar a seriedade em torno da formação dos professores em nível superior. Os docentes formados atuavam em diversos segmentos do ensino, inclusive os do então ensino primário. Por conta disso, os cursos de pedagogia seriam definidos, naquele momento, como espaços para formação de professores que atuavam na educação infantil e séries iniciais. Muitos segmentos da sociedade organizada, instituições ligadas aos movimentos por uma educação pública e de qualidade para todos travaram amplo debate.

No início dos anos 90, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), através dos educadores que se reuniram no entorno de tal conjunto, consolidaram a idéia de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o profissional da educação”, melhor dizendo, de que o curso de Pedagogia deveria levar como uma de suas responsabilidades a formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e na formação unitária do pedagogo. Nessa defesa, está clara a idéia de que o que se espera é que mais do que em nível superior, a formação dos professores aconteça na universidade, mais inclinada à pesquisa e à produção do conhecimento, portanto, com um cabedal aprimorado sobre a questão sócio-histórica da educação. Possui, dessa forma, condições aprimoradas de formar um docente dentro de diversificadas perspectivas urgentes à educação de nossos dias. Essas possibilidades, inerentes às universidades, estendem-se para além da formação inicial dos professores e avançam, ou pelo menos deveriam avançar, para o campo da formação continuada de professores.

Muito se esperou da tão discutida Lei, que se chamaria Darcy Ribeiro. A ANFOPE e o FORUMDIR³⁵ eram defensores da bandeira da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior, “fossem esses especialistas ou professores, no interior do curso de Pedagogia, tendo a docência como eixo vital dessa formação” (PAIVA, 2006). Inversamente o que fora discutido e defendido pelos órgãos representativos e pelos profissionais da educação como um todo, a LDB³⁶9394/96, trouxe em seu artigo 62 a novidade dos ISE. Um retrocesso, se considerarmos que as discussões definiam, não apenas a superiorização da formação de professores, mas, a alocação da mesma pelas universidades, tendo como princípio desta formação a pesquisa. O que se viu anunciado foi um processo que Bourdoncle (1994 apud SILVA, 1998; MAUÉS, 2003) chama de “universitarização”, onde a formação dos professores é posta em nível superior, mas, fora da universidade. O Brasil se aproximou desse movimento com o aparecimento dos ISE que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, passou a formação para o nível superior, ato realizado de forma alienada. Maués (2003), explica que a “universitarização” ocorre fora da universidade, o que evidencia a formação meramente técnica dos professores. Segundo a autora

“É oferecida uma formação em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação ao ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (p. 100).

Também Pimenta (2002:15 apud CONTRERAS, 2002) destaca que o modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade, já era amplamente questionado em diferentes países, como Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros. Pimenta corrobora com a idéia de que desenvolver apenas o ensino compromete, significativamente, o conceito e a

³⁵ Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

³⁶ Lei de Diretrizes e Bases.

identidade do profissional a ser formado. Também compromete este ideal a manutenção da formação oferecida em nível médio na modalidade normal.

No Estado do Rio de Janeiro, os ISE foram implantados durante o governo Marcello Alencar (1995-1999). Segundo Silva e Paiva (2004), grande disputa ocorreu entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT). Neste período, houve grande investimento nas escolas técnicas e a incorporação de escolas ligadas a SEE à recém-criada FAETEC³⁷. Tal instituição assumiu o controle de várias escolas, entre elas o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). A idéia do governo era de que essa mudança fosse emblemática no que diz respeito às novas concepções de formação de professores, para eles uma formação técnico-profissional. Uma instituição do porte do IERJ, transformado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), seria central na difusão de novos contornos para a formação dos professores nas escolas da capital e do interior do Estado. Contudo, na contramão deste processo, desenvolvia-se, por parte da SEE, um projeto de transformar todos os cursos de formação de professores num curso pós-médio, também técnico e aligeirado. A idéia era que as grandes escolas normais fossem transformadas em Cursos Normais Superiores (CNS). Nos bastidores do governo, o que se viu foi uma batalha entre as duas secretarias por controlar a formação de professores em nível superior, o que acabou se definindo a favor da SECT. As universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, UERJ e UENF³⁸, ficaram totalmente alheias a este processo, em parte por que foram esquecidas pelas autoridades governamentais e de certa forma não fizeram questão de se inserir em tais discussões. Aliás, a instalação dos CNS ignorou, solenemente, a trajetória dos cursos de pedagogia em função de abarcar a formação dos professores das séries iniciais. A Lei, num primeiro momento admitia a

³⁷ Fundação de Apoio à Escola Técnica.

³⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense

formação em nível médio de forma transitória³⁹, ou seja, obrigava em médio prazo a formação em nível superior. Essa suposta obrigatoriedade foi revista anos mais tarde pelo decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. O texto original definia que a formação de professores para as séries iniciais seria realizada, obrigatoriamente, em cursos normais superiores. O termo que apontava para a obrigatoriedade foi substituído pelo termo “preferencialmente”.

Como foi tradicional na história da formação docente, que acompanhamos até aqui, o reconhecimento de que havia muitas diferenças no âmbito da formação serviu como argumento para definir que o tempo proposto era curto à implementação de tais regras. Até os dias atuais há, em várias regiões do Brasil, professores leigos ou com grau de estudos inferiores ao mínimo determinado por lei, o ensino médio. Digno de nota é o fato dessa lucidez empírica não estar acompanhada de plano que ataque estes problemas em curto, médio e longo prazo. Reconhecer a dificuldade que ainda é realidade na formação dos professores é um passo notável, mas, insuficiente no sentido de minorar as brutais diferenças impostas pelos múltiplos fatores que se relacionam com esta questão. O ideal de formar profissionais cada vez mais qualificados para a atuação nas séries iniciais se distancia da realidade, em parte porque a Lei considera válida a formação oferecida em nível médio na modalidade normal e em outra medida porque não empreende esforços efetivos na formação dos professores leigos.

Em 2006, outro dispositivo legal apontou na direção da formação dos professores das séries iniciais em nível superior. A resolução CNE/CP 01/2006, apoiada na revisão do parecer CNE/CP 05/2005 dada pelo parecer CNE/CP 03/2006, apresentou as novas diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia. A resolução em questão definiu em seu 4º artigo que “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e

³⁹ No período da década da educação, de 1996 a 2006, os professores que atuam ou atuavam em educação infantil e primeiros anos das séries iniciais deveriam ter formação em nível superior.

em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Ações nesse sentido são úteis como forma de melhorar o nível intelectual dos professores e conseqüentemente da qualidade educacional. O parecer indica, através do seu texto, a preocupação com a formação de profissionais críticos, articulados com as questões sociais e produção de conhecimento. Ainda o documento aponta:

“que a educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino”.

Assim é indispensável que sejam alavancadas as políticas de formação de professores em nível superior nas universidades públicas brasileiras. Adicionalmente, é salutar que se estabeleçam programas de formação continuada de professores, como meio de fomentar a produção intelectual dos professores, aprimorar seus conhecimentos teóricos e estimular sua própria reflexão crítica a partir de seu contexto de prática.

2.1.2 - A Formação de professores hoje

Após realizar o percurso histórico pelas questões da formação inicial dos professores no Brasil, seria incongruente não fazer, mesmo que resumidamente, referência à situação atual da formação inicial dos professores das séries iniciais para então iniciarmos a incursão teórica sobre as questões da formação continuada de professores. Para tal, não podemos desprezar a contribuição e/ou a influência de importantes segmentos que lutaram pela formação dos professores em nível superior.

A ANFOPE e o FORUMDIR, ao longo dos anos, tiveram grande aproximação às questões da formação e trabalho dos professores. Uma dos temas defendidos por tais instituições foi a idéia de que tais profissionais deveriam, definitivamente, ter, definido pelos órgãos públicos responsáveis, o nível da graduação como formação mínima para atuação nas primeiras séries do ensino fundamental. Nesse nível, a formação ocorreria dentro dos cursos de pedagogia, preparando especialistas ou professores.

Como relembra Paiva (2006), a Lei 9394/96 trouxe, não apenas uma nova tipologia das instituições de educação superior ligada ao Sistema Federal de Ensino Superior, mas, a indicação de novas possibilidades e locais para a formação de professores, o que acarretou amplos debates e discussões nesta área. As disparidades no campo da formação docente, que ainda hoje não são poucas no âmbito extra-oficial, foram maximizadas, agora por um dispositivo legal. Admitia-se a Escola Normal, o Curso Normal Superior e o Curso de Pedagogia como possíveis à formação dos professores das primeiras séries. Em todo o Brasil, os educadores e as instituições interessadas proclamaram a insatisfação com tal situação, sobretudo por não definir e propor a execução de ações em prol da formação docente, exclusivamente, em nível superior. No Rio de Janeiro, desenvolveu-se situação, já descrita, de grande disputa política em torno da superiorização da formação que, mesmo não atendendo as demandas de que ela fosse realizada no curso de pedagogia dentro das universidades, traria grande prestígio a uma parcela até então pouco valorizada de professores da escola normal e instituições que formavam docentes neste nível. Os ISE ganharam força quando o presidente Fernando Henrique Cardoso definiu os cursos normais superiores, através do Decreto 3.276/99, como tendo exclusividade na formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, algo minimizado por Decreto posterior, o 3.554/00, que substituiu por “preferencialmente” a expressão “exclusivamente”. Apesar destas e várias outras manobras políticas e amparadas em dispositivos legais, a insatisfação imperava no meio dos profissionais da educação como um todo.

O clima de insatisfação que pairava sobre os profissionais da educação teve eco nos órgãos representativos. Em 1999 e em 2001, a ANFOPE e o FORUMDIR mais uma vez se manifestaram contrariamente aos encaminhamentos que estavam sendo dados às questões que haviam sido amplamente debatidas no passado e que ainda continuavam a ser debatidas na área de educação, neste caso específico, a formação dos professores. Repudiavam, dessa forma, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado na pedagogia, por entenderem o ato de aprender e ensinar como algo que se faz de maneira unificada. Apesar dos esforços empreendidos, o governo federal não parecia disposto a atender as demandas sinalizadas, ao contrário, tomou iniciativas que “atolavam” a formação de professores em mais problemas. As atitudes sinalizavam que os interesses aos quais o poder público estava disposto a atender e/ou favorecer eram os do “mercado educativo”, o que ficou claro quando através do parecer 133 do CNE/CES/2001 determinou que qualquer instituição, poderia oferecer o curso de formação de professores para as séries iniciais.

Nos anos de 2003 e 2004, os debates voltaram a acontecer. Giravam, mais uma vez, em torno da missão que o curso de pedagogia deveria assumir como tarefa. O CNE propôs neste ano três propostas para o curso. Na primeira, formaria o professor para as séries iniciais, na segunda proposta seriam formados pedagogos especialistas para atuação na escola e a terceira seria a formação de um cientista da educação, todas, desta forma, rejeitadas pela ANFOPE e o FORUMDIR.

Após novos debates, imposições, discussões, o CNE/CP divulgou a Resolução 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Prevaleceu como espaço de formação dos professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, facultativamente, a possibilidade de formar especialistas para supervisão, orientação e administração escolar, garantido no artigo 14 da resolução em referência ao artigo 64 da Lei 9394/96. Como mérito da proposta, Paiva (2006) aponta a definição do nível superior

interno às universidades como *locus* para formação dos professores, bem como, a possibilidade de uma formação mais ampla do pedagogo professor. Como problemática aponta o fato de que a formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser oferecida em diversos *modus e loci*⁴⁰. Conseqüentemente, é mantida uma situação de multiplicidade que prejudica o ideal de que a formação dos professores deve ter por base sólida formação crítica para que os próprios docentes sejam mediadores da ciência com a qual tem contato. Investimentos expressivos devem ser feitos como forma de minorar as disparidades que se impõem sobre a formação de professores, realizada em diversos níveis e em muitas regiões sequer realizada.

2.1.3 - Elementos da formação inicial de um profissional docente

A formação inicial de professores “é perspectivada de diferentes modos, em função dos posicionamentos conceituais adotados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor” (PACHECO e FLORES, 1999: 57). Os autores apontam uma realidade também múltipla no campo da formulação teórica. Essa realidade, está amparada na diversidade, quando analisamos a realidade prática e as políticas públicas em torno da formação de professores.

Zeichner (1983, apud PACHEDO e FLORES, 1999), aponta alguns paradigmas da formação inicial: tradicional/artesanal, condutivista, personalista e orientado para a indagação. Cabe-nos verificar de postulação teórica mas se aproxima nossa realidade.

O autor explica que no *paradigma tradicional* a preocupação está em se dispor amplamente conteúdos a ensinar, que complementar-se-ão na prática cotidiana em sala de aula.

⁴⁰ O autor Fernando Paiva define *loci*, ou espaços de formação, referindo-se às Universidades, aos Institutos Superiores de Educação (ISE) e aos Institutos de Educação. Ainda segundo o pesquisador, sua definição de *modus* refere-se à Escola Normal, ao Curso de Pedagogia e ao Curso Normal Superior (CNS).

A formação nesse sentido, segundo Pérez Gómez (1992), pode se reduzir a oferecer ao professor um repertório limitado de técnicas para a resolução de problemas instrumentais, desencadeando uma prática profissional que vai se resumir à “correta” escolha e implementação de procedimentos e meios. Na opinião de Pérez Gómez, a racionalidade técnica é, em algumas atuações de prática educativa, necessária, mas, não dá conta no enfrentamento de várias situações que o currículo não contempla. Habermas (1982) critica a universalização da racionalidade técnica e instrumental que torna a sociedade, não uma comunidade de seres humanos que convivem a partir da adesão a normas dialogicamente estabelecidas, mas um complexo administrado pela imposição de normas técnicas.

São nestas situações diferentes, variadas, mutantes e complicadas que o professor pode encontrar dificuldades por conta de uma formação que tenha se limitado a ensinar-lhe tarefas que pode executar, sem se preocupar com a intelectualidade crítica deste profissional. Os vários anos de lutas em função da formação docente em nível superior nos cursos de pedagogia, dentro das universidades, parecem traduzir o desejo de que tivéssemos uma formação diferente ou completamente distanciada destes perfis com marcante aporte teórico que empurra o trabalho docente para uma ‘técnicaização do ensino’. A insistência no modelo técnico delegou à formação continuada de professores múltiplas missões, às quais, em parte, visitaremos para uma análise da realidade em questão.

Como na tendência anterior, *o paradigma condutista* parece centrar no ‘know-how’ ou o ‘saber-fazer’ o ideal de professor. Este, o mestre, é um modelo a ser seguido e deve ter um treinamento capaz de fazer-lhe adquirir as destrezas necessárias para o desempenho da profissão. Dominador do conteúdo de ensino, será amparado por forte aparato técnico que conjugará boa conduta profissional, previamente definida, e eficácia no desempenho da profissão. Como analisa Pacheco e Flores (1999:59), “o professor é, portanto, encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas”. Esta

formação/treinamento serve para que o docente seja dotado de procedimentos realizáveis no exercício de suas atividades de ensino. Tal influência vem da Universidade de Stanford, baseada num modelo de formação por competências⁴¹ o C/PBTE (*Competency/Performance Based Teacher Education*). De acordo com os autores, esta tradição conferiu às universidades maior força acrescida à formação de professores, pois tinha como um dos princípios a idéia de que existe um conhecimento pedagógico que precisa ser dominado por todos aqueles quantos forem exercer a tarefa docente. Também as ciências da educação ganharam novos estatutos epistemológicos, que ainda não existiam, embora muito próximos de uma normatividade didática que os humanistas e cognitivistas têm dificuldade para aceitar. Nos últimos anos, no entanto, tem surgido uma versão que coloca a ênfase no treino das capacidades onde o professor apenas decide qual recurso ou meio vai utilizar dentro de um conjunto de possibilidades ou simulações feitos com ajuda de um computador.

Um terceiro paradigma, o *personalista*, valoriza o desenvolvimento pessoal do professorando. Este movimento pressupõe um currículo mais aberto e/ou flexível. Neste caminho, contemplar-se-á de forma mais abrangente a necessidade e preocupação apontada pelo sujeito em formação num processo que implica maturidade psicológica, porque pede ao sujeito, que está em processo de formação, integração e participação efetiva. Como salientam Zeichner e Liston (1990 apud PACHECO e FLORES, 1999:60), a idéia de que é a “ordem de desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado aos alunos das escolas como aos seus professores” constitui a característica principal dessa tendência. A formação deve fornecer aos professores aportes teóricos-práticos como forma de enfrentar as situações didáticas que, tal qual as sociedades, são complexas.

O paradigma orientado para a *indagação* retrata a possibilidade de transposição das dificuldades de efetivação de uma sociedade mais justa e humana, se comparado com os

⁴¹ Dias e Lopes (2003) analisam como o conceito das competências foi difundido no Brasil.

paradigmas anteriores . Esta concepção de formação é uma opção aos outros paradigmas. Aqui o professor define o seu próprio percurso formativo. Esta tendência reúne vários movimentos onde a reflexão e investigação são centrais. De acordo com a explicação dos autores Pacheco e Flores (1999:61), o professor, atendendo-se esta metodologia, é ativo na construção de sua própria formação, onde se insere num mecanismo de conscientização de crenças e teorias e a análise daquilo que acarreta suas atitudes, empreendimentos, decisões ou ações. Um professor-investigador ou um prático-reflexivo terá condições de assumir um papel mais interventor no pensamento das propostas curriculares. Seria, nos parece, pertinente que a formação docente pudesse direcionar tais profissionais para um trabalho que transpusesse os ritos da doutrinação deliberada e, ao contrário, fizesse valer o desenvolvimento dos alunos para uma capacidade de pensamento crítico a respeito da ordem social onde atuam (Pacheco e Flores, 1999:62).

Segundo Alarcão (2001:98-114), é urgente que as pessoas estejam preparadas para enfrentar o incerto. O conceito se refere à complexidade do tecido social que o fracasso do ideal de modernidade ocasionou. Para a autora, é indispensável que sejamos capazes de empreender rigorosa análise, avaliação e compreensão de nossa sociedade em função de enfrentar as mutações pelas quais passamos . Precisamos de uma inteligência esclarecida, refletida, mas, não podemos abandonar a capacidade de nos emocionar, de nos mobilizar, não nos conformar diante das grandes causas sociais. Para que tudo isso ocorra, desenvolve a autora, é fundamental que os professores, sejam do ensino superior ou escola básica, avancem no sentido de superar a prática de ensino e transmissão da ciência normal disponível, para uma forma de ensinar mais investigativa. A autora explica que num paradigma pós-moderno reconhece-se a importância de ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo, num processo de transição para novos paradigmas que emergem no cenário educacional onde os percursos da formação e aprendizagem, avaliação devem ser redefinidos, redesenhados, pois o conhecimento construído e o estímulo à aquisição desta capacidade de construção e/ou criação são exigências sociais e com

as quais o professor precisa aprender a lidar. Para a autora tudo isso pressupõe um perfil inacabado no que se relaciona à formação, inaugurando a necessidade de desenvolvimento permanente e contínuo.

Por tudo isso, evidencia-se o que Wideen e Tisher (1990:01 apud RODRIGUES, 2007) defendem: “...se quisermos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que vão ensinar”. Na opinião de Rodrigues para que o ideal proposto dê certo é necessário que os formadores dos professores tenham também sólida formação. A autora destaca que a prática, como significativo fator inserido na formação inicial dos professores, necessita ser redefinida, tornando-se mais claros seus objetivos. Para a autora, este momento da formação inicial deve ser oferecido por um profissional que tenha um corpo de conhecimentos, capacidades e atitudes que apresente ao professorando fundamentos específicos para uma prática baseada na investigação. Por esta via, é potencializada a capacidade de observação, de questionamento e de análise da realidade, algo que se faz baseado nos referenciais de reflexão do professor sobre sua própria prática. Caracteriza-se desta forma a especificidade da profissão docente ter alta capacidade de inserção, pesquisa/investigação e intervenção na prática onde está inserido. A escritora conclui advertindo que para haver uma intervenção efetiva no cenário da formação de professores, maiores esforços devem ser empreendidos, com investigação mais rigorosa sobre o tema falando-se de maneira mais clara sobre a sua realidade que, segundo ela, foi “tornada opaca pela multiplicidade de perspectivas e de discursos que a atravessam”(p.15).

Diante das diversas possibilidades e respeitando-se as idiossincrasias no que tange à importância de um ou outro paradigma, verifica-se que a formação docente realizada tem, de modo geral, sido mantida em situações de desigualdade no que diz respeito à realidade prática e no que se refere à definição dos organismos geradores de políticas para a área.

Referindo-se às proposições apontadas por Zeichner (1983, apud PACHEDO e FLORES, 1999) fica manifesto que na realidade brasileira, genericamente, prevalecem os modelos

‘tradicional e condutista’, por serem considerados institucionalmente seguros, ao não discutirem os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o aluno como objeto de formação. Não nos causa estranheza, por ser esta uma constante no âmbito da formação dos professores, que estes paradigmas tragam na sua composição elementos de uma formação principalmente técnica, característica presente na formação de professores em nosso país. Seguindo este tipo de orientação, a formação fica centrada num processo de aquisição de destrezas básicas para o exercício da profissão e visa o treino de poucas competências, traduzidas em condutas formais, valorizando-se a imagem do professor como técnico. Como sinaliza Silva (2001:44), as políticas públicas em educação empurram o professor para uma “tecnicidade pedagógica”. Ainda segundo este autor “o MEC é o principal adversário político-ideológico que temos enfrentado” (SILVA, 2001a:49), uma vez que apostou, durante longo tempo, na formação dos professores fora das universidades.

A alocação, por parte do MEC, da formação dos professores nas Faculdades de Educação dentro das Universidades sempre foi uma demanda, já descrita neste trabalho, que foi longamente postergada. Para muitos pesquisadores (GUIMARÃES, 2001; RIOS, 2001; DAY, 2001) essa iniciativa pode desencadear numa formação que, sendo crítico-reflexiva e tendo por caminho por base da formação a pesquisa, pode aproximar as instituições do oferecimento de uma formação orientada para a indagação, apresentado por Zeichner (1993 apud PACHECO e FLORES, 1999). Para este autor “o paradigma da indagação é institucionalmente crítico, porque problematiza o contexto da formação e valoriza o professor como sujeito da sua formação” (p. 62). O currículo é mais aberto e pode ser construído observando as características do sujeito que se quer formar. Salienta-se a necessidade de que a formação ultrapasse orientações que, isoladas, não contribuem para o avanço da formação como um todo.

Para Feiman-Nemser (1990 apud PACHECO e FLORES, 1999), a formação tem tido orientações restritivas e que, individualistas na sua concepção, não entendem a importância de

que tais moldes sejam repensados continuamente. Para a autora, algumas orientações têm marcado, decisivamente, a formação dos professores. Segundo a mesma, há uma orientação acadêmica, onde o professor aprende o que ensinar e por conseguinte repassa os conhecimentos adquiridos. A formação por competências é apontada como apenas técnica. Na orientação prática a experiência é um forte que pode ser mais tradicional ou reflexiva. Quando a formação está dirigida para o desenvolvimento pessoal, em termos de maturidade psicológica do professor, é chamada de personalista. Conclusivamente, a orientação crítica se junta à teoria crítica do currículo, influencia sobre o fator da reflexão, e entende a formação como direção à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. O educador é visto como um crítico que assume um papel operacional que busca entender e interferir nas questões da sociedade.

Acreditamos que educar os professores tendo por base os aportes de crítica indicados pelos autores é algo possível. Não podemos desacreditar da longa experiência acumulada por diversas escolas normais que, a despeito das críticas tecidas aos modelos de formação neste nível, têm realizado bons trabalhos, em grande parte pelos esforços dos formadores de professores destas instituições. Contudo, amparados nas históricas demandas de diversas associações organizadas em prol das questões da educação e da formação dos professores, é imprescindível salientar a grande relevância das universidades como parceiras e cabeças no processo de formação dos professores, com atenção àqueles que atuam nas séries iniciais. Formar um professor dentro de uma perspectiva crítica pura e simplesmente não é a chave para o fim dos problemas da escola e da sociedade, ao contrário, é um elemento que deve vir acompanhado de ampliado investimento na escola pública brasileira. Apesar disso, entende-se que tais investimentos são urgentes, em parte pela desorganização da área, pela fraca dotação orçamentária para políticas de formação de professores e pelo compromisso inadiável de fazer justiça social efetiva neste país. A universidade desponta-se como local que tem potencial no

compartilhamento de uma formação ancorada em aportes de lucidez e crítica. A carta de Curitiba diz assim:

“A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação defendem a universidade como *locus* privilegiado para realizar esta formação. Defendendo o princípio da indissociabilidade na formação dos diversos profissionais da educação e nas áreas específicas, favorecendo a compreensão do fenômeno educativo e de suas determinantes. Propõe que a formação do professor contemple vivências e discussões produzidas. Assume a pesquisa como princípio formativo e articulador entre a teoria e a prática. Enfim concebe o professor como intelectual construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social” (SILVA, 2001a:45).

Também Moraes (1998) defende que a universidade possui características que a dão destaque frente aos cursos superiores ministrados fora da universidade. Segundo este autor, entre as características:

“a primeira é a universalidade de campo, isto é, ela deve permitir a estudantes e professores acesso aos diversos campos da cultura e da ciência, o que não implica manter todos os cursos possíveis e imagináveis, mas significa contemplar, inclusive nos currículos dos cursos existentes, essa universalidade de campo; a segunda é o peso relativo e crescente das matrículas relacionadas com áreas chamadas ciências duras; a terceira é o desenvolvimento de atividades de pós-graduação com a prática da pesquisa e o ensino da pesquisa – com fortes setores de especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado; e a quarta é a extensão dos serviços à comunidade, vista como extensão do ensino e da pesquisa e não como forma de complementação orçamentária produzindo caixa para a universidade” (p. 20).

Para Tavares e Sena (2004) ao retirar da universidade a responsabilidade de assumir a formação dos professores e colocá-la nos ISE, “o governo desconhece a identidade do professor como pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada” (p. 295).

Contrariando as perspectivas dos especialistas em educação, o MEC adiou, por longo tempo, a autorização para que a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, fosse realizada nas Faculdades de Educação/Universidades. Recentemente, isso ocorreu através de Resolução do CNE que aprovou as Diretrizes dos Cursos de Pedagogia. Discutimos até aqui rumos que têm tomado a formação inicial dos professores. Embora esta seja

uma discussão muito profícua, não tivemos a intenção de fazer uma análise profunda desta etapa da formação docente que, apesar de importante, não é objeto direto deste estudo. Entendemos que a recente publicação do texto legal com as novas diretrizes da pedagogia traz novos ares para o debate e anuncia situações antes não imaginadas. Consideramos, e é algo que se deve registrar, fato importante para os movimentos de educadores, que não se calaram e continuam a reclamar ajustes, que a formação inicial do professor das primeiras séries tenha sido posta dentro da universidade. Espera-se que esta política seja massificada, que tal formação seja oportunizada a todos as regiões do país e que isso venha acompanhado de grande mobilização em torno da formação dos professores das regiões tradicionalmente excluídas neste país. Os resultados desta empreitada legal é tema para outra pesquisa. Fizemos essa breve passagem pela formação inicial tentando esclarecer aos leitores deste trabalho quais traços das políticas públicas, que tendo focado, ou não, o desenvolvimento profissional docente, estiveram a contribuir para uma necessidade crescente de rever os moldes aplicados para a primeira fase da formação do professor, a inicial, e, especificamente neste ensaio, como as falhas e as quase ausentes ações de governo na área reforçaram, e ainda estão a robustecer, a imperativa necessidade da existência dos programas de formação continuada de professores. Estes, em termos de ideal, de maneira geral, devem funcionar como um instrumento de aprimoramento da capacidade crítica do professor, dando-lhe aportes para conhecer, criticar e reinventar a própria prática, o currículo, a sua forma de encarar a sociedade e a sua própria profissionalização, uma vez que o docente possui elementos inerentes a sua atuação que merecem atenção e desenvolvimento teórico-prático aprimorado. Se a formação inicial⁴² ainda se desenvolve em vias de implementar um projeto que, capaz de atender a massa professoral, transcenda a racionalidade técnica, amplia-se, paulatinamente, a formação continuada dos professores. Em geral tem sido posta a serviço como uma ferramenta para consertar os desacertos da formação inicial. Discutimos a essencialidade e a

⁴² Sobretudo a oferecida em nível médio na modalidade normal para professorandos interessados em atuar nas primeiras séries do 1º segmento.

capacidade ‘propositiva’⁴³ da universidade na formação inicial dos professores e na formação continuada destes e, principalmente, dos educadores que a ela não tiveram acesso ou que sequer são professores com formação em nível médio. Não serão as proclamadas vantagens da formação inicial dos professores nas universidades aplicáveis aos programas de formação continuada de professores? Destacamos a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o trabalho da universidade nesta área. Tal espaço tem sido apontado como *lócus* privilegiado, também, para dar continuidade à construção do conhecimento e desenvolvimento da profissionalidade docente⁴⁴. A universidade é um espaço de pesquisa, produção de saber. O nosso próprio referencial teórico aponta a existência de ampla pesquisa sobre formação inicial e continuada de professores. Cabe-nos verificar se tal produção alia-se às funções de ensino e extensão como forma de trazer contribuições para o campo da formação continuada de professores. Por esta via é fundamental que visitemos algumas perspectivas teóricas no campo da formação continuada de professores, algo que faremos no próximo tópico deste capítulo, observando as possibilidades apontadas por estudiosos da área, bem como, verificar as propostas do poder público; cabe analisar a envergadura da universidade para a formação continuada de professores, se a mesma tem atendido a contento às demandas emanadas do poder público, dos professores e das escolas e se este atendimento se aproxima dos ideais teóricos ou empíricos que giram em torno da formação continuada de professores e até de outros profissionais da educação, como pedagogos, gestores, etc.⁴⁵

⁴³ Historicamente os movimentos em educação defenderam a formação inicial dos professores, sobretudo os do 1º segmento, dentro da universidade, por motivações já descritas. Em parte isto aconteceu algumas vezes o que, no entanto, não conseguiu atingir a massa de professores que atuavam neste nível. Esta sim, é, especialmente e não exclusivamente, o motivo de nossa preocupação, porque, potencial e genericamente, foram formados como profissionais técnicos ou sequer tiveram qualquer formação, permanecendo leigos.

⁴⁴ Tal conceito é desenvolvido por Jose Contreras em “A Autonomia dos Professores” (2002). No Brasil, o autor José Carlos Libâneo discute o tema em “Adeus Professor, adeus professora?” (1998).

⁴⁵ Pretendemos fazer esta análise no próximo e último capítulo.

2.2 - Formação contínua: discussões e propostas recentes

Historicamente, em especial a partir da segunda metade do século XX, a sociedade demandou maior nível educativo, cultural, sócio-profissional e econômico. Assim, segundo Silva (2000:89), a educação e a formação foram destacadas como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais numa sociedade que progressivamente se dá conta de que tudo muda, se altera, se reconstrói. Novas solicitações se apresentam todos os dias de maneira acelerada, contínua, o que faz com que as pessoas queiram ter uma formação sólida capaz de lhes oferecer condições mínimas para sobreviverem dentro dos múltiplos espaços de luta e poder, resistindo às dificuldades. Tais desafios, que se impõem a esta sociedade complexa e em constante mudança, fizeram com a sociedade reclamasse por respostas, o que justifica, em grande medida, a ênfase posta à necessidade de um sistema educativo e social mais justos. Espera-se, e progressivamente cresce o pleito, ações que reparem atrasos de longa data e ações que aprimorem o desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural das mais variadas pessoas, independente de etnia, religião, sexualidade, classe social, etc. Parece fundamental alargarmos as ações e investimentos para a educação de jovens e adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional e/ou ao longo da vida. Atitudes nesse sentido trazem contribuições para a construção de profissionais sólidos capazes de enfrentar os desafios que se colocam em nossa realidade. No caso dos professores, urge que sejam empreendidos os programas de formação continuada, verificando-se através da reflexão ou da formação de um professor reflexivo e/ou pesquisador a possibilidade de contributo para o desenvolvimento profissional do mesmo.

2.2.1 - Saberes docentes – a formação profissional e o trabalho docente

Ainda nos anos oitenta, estudos sobre o “saber docente” realizados nos EUA e Europa (TARDIF,1993; e PERRENOUD,1996) apontaram, entre seus principais resultados, a importância da formação acadêmica assim como a da relação entre teoria e prática para a constituição do profissional docente.

No Brasil, estes estudos foram ampliados a partir dos anos noventa. Influenciados por autores como Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1991), os estudos sobre a formação passam a ter como inspiração a abordagem do professor reflexivo. Para Garrido e Brzezinski (2001), a partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão sobre os professores, bem como suas práticas e capacidade de refletir sobre o próprio contexto didático-pedagógico.

Segundo Candau (1997), a preocupação com a formação continuada de professores não é uma novidade. A autora afirma que a mesma está presente em todos os esforços de renovação pedagógica que, geralmente, são promovidos pelos sistemas de ensino. No Brasil, relata, para notar as iniciativas de formação continuada devemos lembrar das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras para a educação. Para atualizar os professores, eram realizados, e isso é feito ainda hoje, cursos de “reciclagem”. Refazer o ciclo significava, em outras palavras, por abaixo os saberes construídos pelos professores e substituí-los por outros. A autora define esta perspectiva da formação como “clássica”, e defende a transposição da mesma propondo repensar as práticas em execução. Defende a escola como espaço ideal para a formação, por ser este o lugar onde o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descoberta. Não se trata de qual lugar é melhor, mas, de que forma é proposta essa experiência de formação. Como esses professores aprendem e desaprendem? A partir de que perspectiva teórico-metodológica? O estabelecimento de parcerias destaca-se como uma perspectiva mais prudente. Concordamos com a segunda idéia da autora de que é necessária

a valorização do saber docente, pois os “saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio”(p.59). De acordo com a autora, é através destes saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas. Para Nóvoa (1992, apud CANDAU, 1997:61):

“É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir da valorização de um saber de que os professores são portadores, mas sim através do esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva” (p.27).

O autor esclarece que a formação continuada de professores deve firmar-se numa reflexão na e sobre a prática, “através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991:30).

Tardif (2005) também considera que os saberes docentes são relevantes no âmbito da modernidade ocidental. Sem o desenvolvimento dos recursos educativos e, explicitamente, de corpos docentes capazes de assumir processos de ensino individuais ou coletivos, não seria possível construir uma base da cultura intelectual e científica moderna. O conhecimento científico produzido, pelas universidades por exemplo, são passados aos professores que, por sua vez, os repassam, internamente, a uma rede de instituições e práticas sociais e educativas, a sociedade como um todo. Valoriza-se a renovação constante do conhecimento produzido, o que é uma lógica que também rege os saberes técnicos.

“Nesta perspectiva, os saberes são, de um certo modo, comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais,etc” (TARDIF, 2005:35).

O autor denuncia que os educadores e os pesquisadores estão a se tornar cada vez mais distantes, fenômeno parecido com a crescente separação, dentro das universidades, das missões

do ensino e da pesquisa. Desta forma, se posiciona contrário a essa produção fabril dos saberes, e para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, defende que mesmo o saber ‘novo’ se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e da sua aquisição.

Por tudo isso, explica Tardif (2005), a relação dos educadores com os saberes não se limitam à estratégia de transmissão de conhecimentos já formados.

“Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

Segundo Pereira (1999:118), a pesquisa, mais do que um “aperitivo”, deve ser algo “imperativo” na formação dos docentes, forma através da qual, a universidade cumpre a sua função social, pois, ao formar o professor investigador, revela um profissional que será pesquisador da própria atuação, sendo capaz de manter uma atitude mais ativa, interrogativa, aproveitando-se da experiência acumulado ao longo da carreira.

Imperioso constatar a urgência de que os professores sejam reconhecidos para além da máxima de que são executores e/ou técnicos. Os cientistas em educação e os saberes pedagógicos não podem suplantam o fato de que o conhecimento docente precisa ser transmutado em conhecimento científico. Não se trata também de dispensar uma coisa pela outra, mas, de que a universidade tem uma contribuição aos professores. Mais do que preceder e dominar a prática, os saberes científicos e pedagógicos devem provir desta. Os saberes “experienciais” do professor permitem que o mesmo faça uma avaliação e questionamento dos outros saberes de maneira crítica.

Conclusivamente, Tardif (2005:54) aponta que este saber plural, essencialmente heterogêneo, sinaliza novas formas para olharmos o profissionalismo do professor. Ao contrário de outros profissionais, o docente possui e produz conhecimentos experienciais. O autor sugere

que os educadores liberem os seus saberes da prática e imponham-se, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual reivindicaria um controle social legítimo. Para o autor, tal empreendimento é condição inerente à instituição de nova profissionalidade entre os professores, entre eles os que atuam nas primeiras séries. Contudo, reconhece que seria pouco provável o alcance de tais objetivos se os docentes se mantiverem limitados ao plano específico dos saberes. “Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (p.55). Nesse processo, em acordo com as idéias do pesquisador, saber docente traduz-se na capacidade argumentativa de tais profissionais, não se reduzindo o saber a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, “uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (p.185).

Todo esse saber específico define o docente como um profissional, reconhecimento demandado por uma categoria cujo trabalho sempre esteve associado ao sacerdócio ou secundarizado, possivelmente revestido de valores tipicamente profissionais, mas, estes devem ser avaliados no contexto do trabalho do professor. Suas atividades devem ser reconhecidas como profissionais, mas têm uma especificidade que deve ser observada, onde a formação continuada tem campo de atuação, potencialmente, ampliado.

O trabalho humano possui fins que, segundo Tardif e Lessard (2005:195), se manifestam de maneiras diversificadas de acordo com as solicitações que se colocam ao trabalhador. A ação profissional, dessa forma, gira em torno de motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento. Podem existir demandas específicas diretas do lugar, onde a ação é desenvolvida. Assim, os fins podem ser modificados à medida que a experiência se desenvolve, modificando-se a partir da realidade que se apresenta. Produzir resultados, e mais do que isso,

desenvolver-se num processo de formação e aprendizagem permanente, que transmuda os saberes e as identidades do trabalhador e suas relações com o trabalho, são fundamentais. Como refere o autor, Marx em, *A Ideologia Alemã*, já dizia que o próprio do trabalho humano – e que portanto o diferencia dos demais seres – é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo. Os fins não são apenas acessórios do trabalho humano, ao contrário, constituem um modo fundamental de estruturação da atividade humana em geral e ligadas ao labor. A burocratização do ensino tende a acarretar, e na verdade isto ocorre, grande disputa entre grupos dentro da instituição. Reforça-se a disputa entre os grupos dentro das escolas. Estes conflitos refletem o conflito dos fins da escola e, sendo esta uma organização social, dos grupos externos a ela.

A escola persegue objetivos de socialização, instrução, formação para o mercado de trabalho e num contexto de ação com os alunos, utiliza alguns “instrumentos” de trabalho, em geral orientações pedagógicas, manuais, programas e orientação/determinações dos órgãos centrais em educação. Faz parte deste repertório o que determina atividade docente como instrumental. O ensino fica circunscrito às obrigações relacionadas aos conteúdos e objetivos determinados pelos órgãos centrais e com os quais o professor se relaciona de maneira burocrática, executando-os. Por conseguinte, a escola também está assoberbada do controle burocrático, perseguindo os objetivos dos programas oficiais. Esta deve, considerando que trabalha com grande número de alunos, oferecer-lhes serviços educacionais que incluem seqüências mais ou menos coerentes de instrução com progressão e diferenciação, além de tarefas diversas de socialização. O trabalho do professor tem um tempo, diferente do tempo dos alunos. Tais profissionais devem, mesmo diante da imprecisão dos programas escolares, interpretar e dar sentido a esse sistema de ensino, complexificado por uma escola com objetivos muito variados.

Tendo por base a descrição de Tardif e Lessard (2005), verificamos que os resultados do trabalho docente são subjetivos e podem aparecer tempos depois que o aluno tenha saído da escola. Os autores apontam a subjetividade do trabalho docente quando o compara com outras profissões. O trabalho docente “tem um alcance relativamente indeterminado...” (p.205). O professor pode até motivar os alunos ao conhecimento, mas, sua especificidade deve estar direcionada para este objetivo e não de passagem dos conteúdos que podem ser esquecidos. Os alunos devem ser motivados à aprendizagem permanente. Essa capacidade torna-se mais urgente na sociedade atual. Para tal, os docentes devem ter potencializado a capacidade de reinterpretação dos currículos, verificando as especificidades ocultas no ambiente do contexto escolar; transformar sua prática de acordo com as necessidades impostas pelo cotidiano da sala de aula, conhecendo, entendendo e reinventando suas interpretações sobre as necessidades dos alunos.

Descreveremos, diante da complexidade de conhecimentos que os professores devem acumular, algumas características que diferenciam este profissional dos demais, ou pelo menos, se os docentes assumissem tal compromisso ou fossem orientados para tal, deveriam diferenciar-se para ser reconhecidos como profissionais.

Tardif e Lessard (2005:211-229) apresentam algumas tarefas peculiares ao profissionalismo do professor. Para eles, o planejamento de um professor, que passa pelo plano das secretarias e, conseqüentemente, pelas unidades escolares, deve transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino. Do ponto de vista do trabalho curricular em classe, o professor deve ser capaz de acompanhar as nuances do trabalho em sala de aula, ajustando a matéria, estimulando a participação, aceitando as manifestações. A percepção de que o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem do aluno são diferentes é essencial. A matéria, mais do que instruída pelo docente, deve ser interagida por este e pelos discentes, isto é gestão de classe, isto é socialização, definem os autores. Esta “reflexão

sobre a ação”⁴⁶ tem por alvo diversos ajustamentos que podem ser efetivados no planejamento, tendo em vista o currículo real. Não ocorrendo desta forma, reflexivamente e numa perspectiva crítica, a tendência é a de que o professor faça uma reflexão pessoal orientada, ou seja, ele pode tomar decisões, fazer escolhas, tendo por base o seu próprio entendimento sobre o que deve ser feito. Ao processo de formação docente deve ser atribuída grande importância, em função de que ele seja capaz de associar seus conhecimentos as demandas da prática, construir, desconstruir, fazer relações e generalizações e de maneira autônoma, reflexiva e crítica, ter condições de enfrentar as dificuldades que se colocam à sua resolução pessoal no cotidiano escolar. “Os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo, maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação” (OCDE, 1989 apud DAY, 2001).

Christopher Day (2001) entende que o desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais acontecem as atividades docentes. No pensar do autor, o desenvolvimento profissional dos mesmos envolve ampliação da capacidade investigativa, das suas competências e do seu saber-profissional, das suas condições de trabalho. Tudo ocorreria por meio de avaliação, planejamento do seu desenvolvimento pessoal e sua mudança, formação contínua através dos modelos de parceria e redes de aprendizagem que indica.

De acordo com o pesquisador, a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional. Day (2001:16-17) aponta que os professores só terão condições suficientes para realizarem os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se expuserem, de maneira clara, a capacidade de garantir e aprimorar o seu cabedal profissional por meio do envolvimento numa aprendizagem que não é estagnada, antes, acontece ao longo da carreira. Devem mobilizar o

⁴⁶ Este conceito é desenvolvido por Donald Schön, do qual falaremos ainda neste capítulo.

conhecimento que possuem e aqueles que os ajudarão a produzir como forma de contribuir para que seus alunos tenham empolgação e assumam compromisso pela aprendizagem permanente. Como sinaliza o autor, é urgente que os professores estejam inseridos naquilo que chamamos de programas de formação continuada de professores, de maneira que não apenas a experiência seja a base da ação profissional dos educadores. Como dito antes, os conhecimentos “experenciais” devem estar articulados com o desenvolvimento científico e profissional do educador. Ainda segundo Day, na mesma obra citada, o ato de ensinar é, por temos diferentes realidades dentro da sala de aula, um ato complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada por grande estrutura material, o trabalho docente necessita de grande destreza interpessoal e intrapessoal. O modo como o professor se desenvolve profissionalmente influencia também no modo como o currículo é interpretado. Nesse sentido, a formação deve ser, essencialmente, ativa, decidindo e participando dos processos de construção de sua própria aprendizagem, dependendo o sucesso do crescimento da escola do sucesso da formação do professor. O autor defende que amplos acordos devem ser mobilizados entre professores, escolas e governo em prol da formação continuada do professor e, por consequência, do desenvolvimento profissional do mesmo.

A percepção de que os professores necessitam de uma formação muito especial, tendo em vista os desafios que se apresentam ao magistério, é algo irrefutável, assim como, é tradicional a reivindicação dos professores para que sejam reconhecidos como profissionais. Como esclarece Day (2001:21), na leitura dos próprios educadores, sua formação lhes garante domínio especializado das disciplinas, da pedagogia e dos alunos e entendem que sua posição professoral lhes garante certo grau de autonomia. Todavia, na leitura tradicional, o ‘profissional’ se distingue de outros grupos por características como: conhecimento-base especializado; compromisso de satisfazer aos educandos; uma forte identidade coletiva; finalmente, controle colegial sobre as práticas e padrões profissionais – autonomia profissional (LARSSON, 1977; TALBERT e MCLEUGHLIN, 1994 apud DAY, 2001). Ao longo de anos, a capacidade de arbitrar sobre

determinado procedimento a ser ou não adotado, tem sido referida como terreno-chave na qual os professores são capazes de exercer a sua autonomia. Há, obviamente, os docentes que possuem limitações – profissionalidade restrita – e aqueles cuja profissionalidade se mostra de maneira irrestrita:

“Por profissionalidade restrita, refiro-me a uma profissionalidade intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência em detrimento da teoria. Nesta concepção, o bom profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula. Não concede importância à teoria, não compara o seu trabalho com o dos outros, nem tende a compreender as atividades da sala de aula num contexto mais alargado, valorizando a sua autonomia na sala de aula. O profissional amplo, por sua vez, preocupa-se em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional restrito, interessa-se pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais em curso. Portanto, lê livros e revistas educacionais, envolve-se em atividades profissionais e preocupa-se em promover o seu próprio desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo. Encara o ensino como uma atividade racional capaz de ser melhorada através da investigação e de atividades formativas, particularmente aquelas que implicam um estudo extenso” (HOYLE, 1980, apud DAY, 2001:22).

Para outros autores (STENHOUSE, 1975; HELSBY e KNIGHT, 1997, apud DAY, 2001), estas concepções avançam no sentido de que os professores desenvolvam sua capacidade reflexiva, o que os conduz a uma capacidade para o desenvolvimento profissional para autonomia. Eles mesmos – os professores - em estudo inglês referido por Day (2001), davam importância, à formação, não apenas em função de desenvolver e proporcionar um conhecimento especializado das qualidades e destrezas que um ‘profissional’ deve possuir, mas, como forma de exercer autonomia na tomada de decisões. Isso implicaria um agir profissional que demonstrasse, por parte dos professores e de acordo com os seus próprios entendimentos, maior interesse e comprometimento com o trabalho, mesmo que seu trabalho fosse extrapolado ao âmbito escolar. Implicaria também, continuam a colocar os professores, em melhor relação interpessoal com os alunos, dando atenção especial aos seus interesses e ao seu bem-estar, também lidando com ‘profissionalismo’ com os demais colegas”. Reconhecendo as necessidades múltiplas da tarefa

educativa, pensam na posse de elevados níveis de destrezas para responderem, de forma inteligente, às múltiplas exigências de um ambiente complexo e que muda constantemente, como algo indispensável.

Segundo Day (2001), a forma como os professores se posicionam enquanto profissionais é central para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula. Segundo o autor, há muitos estudos que buscam associar o ensino, considerado bom e eficaz, à dedicação docente, no sentido de desenvolverem determinados propósitos e interesses.

“Um bom ensino não depende apenas do fato de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria. Trata-se, segundo Fried (1995), de uma vocação apaixonada... os efeitos da reforma educativa muitas vezes colocam o conhecimento acima da afetividade como prioridade para a melhoria do sistema. Daqui resulta a falta de atenção para com as pessoas, as coisas e até mesmo para com as idéias...” (HARGREAVES, 1995 apud DAY 2001:24).

Contudo, e apesar dos esforços dos professores, são freqüentes os ataques às formas através das quais estes são reconhecidos como profissionais. Há uma visão muito sensível de que a autonomia dos professores está destruída. Os motivos para que esta percepção seja intensificada estão no crescente controle burocrático acompanhado da intensificação da prestação de contas, cortes no orçamento e aumento do sistema administrativo. A portaria 1.403/03 do MEC, teve como um dos objetivos criar um sistema de avaliação para os professores da educação básica. Tal avaliação seria base para a concessão de bolsas para que os professores investissem em sua formação. Tais idéias não poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Day (2001) aponta que novas formas de profissionalismo devem ser abordadas, como por exemplo, aproximação nos relacionamentos professor-aluno sendo mais intensos e colaborativos.

Hargreaves (1994 apud DAY 2001:27-28) aponta quatro premissas para um desenvolvimento profissional, que classifica como ‘pós-tecnocrático’. Em primeiro lugar,

considera que os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda vida que, só serão confirmadas, se forem encaradas como um projeto que deve ser contínuo e ter progresso. As necessidades de desenvolvimento profissional devem ser constantemente avaliadas. O desenvolvimento profissional docente deve estar em consonância com um projeto de desenvolvimento institucional da escola. A crítica que se traz às idéias deste autor é a de que ele atribui o desenvolvimento profissional dos professores ao desenvolvimento de novas estruturas na escola. “Os críticos argumentam que as novas estruturas administrativas servem, não para emancipar, mas para desprofissionalizar, e que é impossível que todas as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores sejam identificadas ou surjam em contextos institucionais” (STRONACH e MACLURE, 1996 apud DAY, 2001:28).

Os pesquisadores percebem e apontam a existência de uma ‘tecnicização do ensino’ como algo crescente.

“A prática profissional assenta na noção de que as pessoas qualificadas têm liberdade para exercer seus conhecimentos e destrezas em funções dos interesses dos seus clientes, em situações em que não podem ser aplicadas soluções rotineiras. Ao limitar o âmbito da autonomia do prático, através de normas, procedimentos e de um controle hierárquico apertado, a burocracia contraria esta visão das funções profissionais” (HOYLE, 1986 apud DAY, 2001:29).

Apesar disso, muitos professores, que não podemos considerar como elementos vitimizados sem quaisquer possibilidades de reação às reformas governamentais, têm tido firme posição ideológica diante das exigências postas pelos organismos centrais. Um desses caminhos possíveis, aponta os pesquisadores referidos por Day (2001:33), está num compromisso de derrubar os velhos monopólios profissionais e de trabalhar tanto com os alunos, enquanto agentes da sua própria aprendizagem, como com os pais, enquanto educadores complementares. Assim, Day (2001:45) sinaliza que o êxito dos alunos tem, guardadas as proporções, relação com a atenção, cuidado, entusiasmo e autonomia reforçadas no sentido de melhorar a capacidade dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança.

Para Contreras (2002), o desenvolvimento profissional pressupõe recuperação da autonomia em seu trabalho, na tomada de decisões e reflexão como um intelectual crítico e autônomo. Para o autor, adicionalmente aos apontamentos de Christopher Day, há em nossos dias uma leitura de que os professores estão sendo atingidos por um processo de ‘proletarização do magistério’, cuja tese fundamental é a de que o trabalho docente sofreu uma retirada crescente de uma série de qualidades que os direcionaram para a perda de controle e do sentido do próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.

Contreras (2002:34) explica que a percepção do processo de proletarização tem a teoria marxista por base teórica, quando esta analisa as condições de trabalho. No processo produtivo havia muita divisão das etapas de produção, ficando os funcionários especializados em uma determinada etapa da mesma. Por conta dessa atomização, eram cada vez menores e mais específicas as responsabilidades do operário no processo produtivo, tendo este pouco entendimento sobre o processo todo. Racionalizou-se, e um número pequeno de funcionários passou a ficar responsável por toda a produção, executada pela massa, que foi separada da concepção do mecanismo de produção, desqualificada por ter perdido o entendimento do processo completo.

Essa potente racionalização atingiu a escola através do currículo. Este começou a conceber também um quase processo produtivo, tal qual era realizado nas fábricas. As escolas se transformaram em organizações hierarquizadas e por sua vez os professores foram introduzidos num processo de trabalho que era facilmente controlado. De acordo com Apple (1987, apud CONTRERAS: 2002), o professor, posto dentro deste processo de tecnologização do ensino, viu-se como apenas executor dos programas e pacotes curriculares, mandados prontos dos órgãos administrativos. Assim, tal qual os operários, os mestres deixaram, ou melhor, foram deixados alheios a sua missão de intervenção e decisão no planejamento da educação que, em tese, é pensada para uma realidade e alunos que só eles conhecem.

A racionalização tecnológica parece uma constante que a revisão da atuação profissional deverá extirpar. Não está contemplado, dentro do conceito da nova ‘profissionalidade docente’, o controle cada vez mais detalhado do currículo a ser adotado nas escolas, a crescente divulgação de novos meios e técnicas para avaliar os discentes, a definição detalhada de caminhos para ensinar e disciplinar as crianças. Os professores são desmotivados pela troca permanente destas formas e pela não aceitação de suas próprias metodologias de atuação em sala de aula. São, como denuncia Contreras (2002:36), desqualificados e requalificados, para que possam assimilar as novas orientações que racionalizam o seu trabalho. Estão a todo tempo aprendendo novas técnicas de programação e avaliação. Os docentes têm visto ao longo dos anos suas relações com o trabalho serem burocratizadas pelo Estado, tal qual as empresas privadas imputaram a lógica da produtividade aos seus operários. O fato de ter todo o seu trabalho planejado externamente faz com que o professor tenha um trabalho rotinizado, o que é um impeditivo à reflexão. Completamente ocupados, têm dificuldades para estudos, sejam individuais ou coletivos sobre as questões da educação e do batente, o que favorece também o individualismo. Essa intensificação do trabalho e da carga burocrática traz prejuízos à qualificação intelectual docente

“A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminem o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do trabalho ‘bem-feito’” (APPLE e JUNGCK, 1990 apud CONTRERAS, 2002:38).

Toda essa tecnologização e racionalização fizeram com que as competências profissionais dos professores e seus conhecimentos acumulados ao longo de anos fossem desprezados e deteriorados pela técnica. Em acordo com a análise de Contreras (2002), todo esse processo acarretou e conduziu os docentes à perda da autonomia na realização de seu trabalho profissional. Apesar disso tudo, o autor reconhece que o próprio poder público pode fazer

investimento no âmbito da instituição escolar que dê, ao professor, possibilidade de participação e de que faça as adaptações necessárias às necessidades concretas dos diretamente atingidos. Os próprios docentes, categoria que está, em geral, sempre em movimentação, geraram modos de resistência por acreditarem e defenderem ideais particulares e coletivos, não coadunando com os conceitos, práticas e imposições advindas de níveis superiores da administração pública.

O professor detém um certo nível de autonomia e de possibilidade de planejamento de seu trabalho. Sendo impossível também separar o que se concebe do que se executa em educação, os órgãos centrais em educação buscam desenvolver modos de racionalização sobre o trabalho e planejamento do professor. Desta forma, aumentam as probabilidades de que fique prisioneiro da tecnicidade, abandonando as práticas de reflexão. Apesar disso tudo, inevitavelmente,

“embora este trabalho pretenda se padronizar por meio de modelos de programação que vêm muitas vezes preestabelecidos ao professor, aquele de quem for exigido fazer a ‘programação’ supõe ter a possibilidade de pensar por si mesmo de uma forma mais ou menos global sobre seu trabalho, possibilidade da qual não desfrutam os operários desqualificados” (JIMÉNEZ JAÉN, 1998 apud CONTRERAS, 2002:45).

A docência é, uma vez permitido o acesso a variadas formas de cultura e ideologia sobre o mundo e a vida, um lugar privilegiado, mesmo que, *a priori*, sejam mínimas as críticas às imposições ideológicas e o acesso a percepções de que o mundo e a vida possuem posições diversificadas.

Algo que deve ser considerado no estudo de Contreras (2002:46), é a percepção de que o processo de proletarização tem atingido de maneira aguda o profissional docente. Há pesquisas que constata, empiricamente, esse movimento de desgaste e desqualificação permanente do magistério. O autor chama a atenção para o fato de que até mesmo em processos de requalificação, que sejam identificados num sentido de reinvestimento no professor e portanto de profissionalização da categoria, podem estar imbuídos do propósito de implantação de novas

técnicas de programação, novos sistemas de medição e avaliação dos alunos e o micro-ensino como técnica de formação em destrezas instrutivas. Estarão as universidades agindo nesta linha ou conseguem avançar fazendo uma formação continuada que de fato contribui para a autonomia docente, discente e social?

Ao mesmo tempo, diz Contreras (2002:47), tem surgido, diante deste processo de desenvolvimento tecnocrático, as primeiras resistências organizadas que se formam por posicionamento ideológico da parte dos professores e como reconstrução dos ideais de uma pedagogia ativa, capaz de demonstrar compromisso, não apenas com convicções pedagógicas, mas, com o seu próprio trabalho. Em contraposição à falta de autonomia real em seu trabalho, os professores estariam a adotar uma postura de burlar as imposições técnicas e ideológicas. Como sinalizado pelo autor, no bojo desse movimento de “renovação pedagógica”, foram incluídos componentes ideológicos. Desta forma, até os professores mais atentos acabaram perdendo a capacidade e o conhecimento acumulado durante muito tempo, que se deu por conta do seu comprometimento com as tais novidades no campo pedagógico. Aqueles que resistiram viram, progressivamente, o trabalho docente receber uma avalanche de direcionamentos burocráticos, o que os faziam supor uma desqualificação à medida que as saídas aos mecanismos de tecnicidade e burocratização eram cada vez menores. Para o autor, está claro que “o controle ideológico sobre os professores pode ficar encoberto por um aumento de sofisticação técnica ... Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico” (p.51). O autor adverte para a possibilidade de que determinados programas de recuperação do profissionalismo docente não sejam mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”.

Contreras (2002) mostra na primeira parte de seu trabalho como a perda da autonomia, que é refletida pelo não controle de sua própria atividade docente, acaba por ser, potencialmente, uma desorientação ideológica. Por outro lado, na segunda parte de seu trabalho, o autor aponta

como através do discurso de busca de autonomia o docente pode acabar construindo meios de justificar formas de marginalização da sociedade, que terminam não livrando a categoria do forte controle burocrático/tecnocrático. Para resolvermos esse dilema, diz, é preciso que o conceito de autonomia seja repensado em outras perspectivas. Não deve ter uma preocupação absurda sobre a aproximação ou não às definições de profissionalismo aplicadas a outras profissões. Determinadas marcas inseridas no âmbito das qualidades e características docentes que se desprendem do seu significado como profissão educativa devem ser abandonadas. Com isso, o autor sugere que se nós fixarmos nossa análise mais naquilo que o trabalho do professor tem de educativo do que relativo à “profissão”, haveria uma tentativa de sacramentar a “autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (p.70).

O pesquisador José Contreras (2002:71-85) defende ainda que existem caminhos para que em meio a valores considerados tipicamente profissionais esteja relacionado o trabalho docente, desde que tais valores sejam analisados de acordo com as especificidades da ação docente. Considera que este é um caminho possível para a recuperação da autonomia profissional, observando a natureza educativa do ato de ensinar. Dessa forma, desenvolve a idéia de que, embora o magistério seja uma profissão que deve ser marcada pelo ato de ensinar, não pode fugir de determinadas características profissionais. A especificidade deste trabalho profissional educativo, traduz-se através da chamada ‘profissionalidade docente’, conceito que nos interessa especificamente neste trabalho.

Algumas exigências que o trabalhador docente realiza não são divergentes das realizadas por outros trabalhadores. Entretanto, a defesa da profissionalidade docente está relacionada às exigências específicas da tarefa educativa. A luta não está circunscrita a ter maior *status*, mas, ter formação aprimorada e com regularidade igualmente maior, capacidade para tratar com situações imprevistas, compromisso com a comunidade, etc. Essas e outras características reforçadoras da profissionalidade docente seriam uma forma de defender também a educação.

Algumas qualidades da profissionalidade são iniludíveis no desenvolvimento da prática educativa, o que traz para mais perto um certo sentimento de profissionalismo e autonomia. São traços que, de fato, em algum momento se aproximam de assuntos, formas, caminhos do profissionalismo, mas, tem uma aproximação inerente a profissionalidade docente.

Na opinião de Contreras (2002:76), uma primeira dimensão da profissionalidade docente é a obrigação moral. Para o autor a finalidade da educação contempla a idéia de pessoas que possuem livre arbítrio, sobre as quais aspira um *status* moral sobre o qual se realiza prática educativa. Nesta perspectiva a ação central do professor, mais do que científica, é a de proporcionar um desenvolvimento dos seus alunos como pessoas, apesar das tensões e barreiras que se apresentam todos os dias na sala de aula. Não é possível evitar o fato de que o trabalho docente seja diretamente relacionado à pessoas concretas. Em todas as ações, no currículo oculto, tudo preconiza uma moral. Esse sentimento pode ser refletido através do desejo de se realizar um bom ensino, ou pelo compromisso com certos valores e aspirações educativas, ou pela não aceitação de situações que não se enquadram numa ética do ensino. “Na verdade, sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que considera valioso” (p.77).

Outra dimensão da profissionalidade docente diz respeito ao compromisso com a comunidade, com a qual os professores devem trabalhar. A moral⁴⁷, a ética, não pode sacramentar um profissional isolado das urgências que estão sobrepostas às teias que fazem na sociedade. Antes a ética, obrigatória em seu trabalho, pelo menos do ponto de vista moral, deve conduzir o professor a relacionar-se com as questões políticas, o que envolve o seu trabalho e a sua relação com a comunidade onde atua. A educação não é um problema restrito a vida particular do professor, ao contrário, é uma atividade relacionada ao público e submetida às implicações societárias que isto demanda. As práticas não podem ser isoladas, defende o autor

⁴⁷ Moral neste trabalho está relacionado ao envolvimento e compromisso do professor em relação ao desenvolvimento do aluno. Não se refere a juízo de valor.

(CONTRERAS, 2002:79), e sim compartilhadas. Esse compartilhamento envolve participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. A profissionalidade dos professores, tendo em vista a importância da participação efetiva das comunidades, não apenas em conselhos escolares ou atribuições burocráticas, pressupõe a interpretação das solicitações apresentadas pela comunidade através da reorganização do currículo. Os professores são, mais do que parte de um conflito, os grandes mediadores dos mesmos.

“A resolução dos conflitos, de modo que as coisas possam continuar funcionando nas escolas, é uma das tarefas profissionais dos docentes. E assim, o professor deve reconhecer que está num jogo político, mas que seu profissionalismo deve auxiliá-lo a atribuir sentido a tudo isso. Os bons profissionais cuja competência inclui dar sentido aos múltiplos valores de seus grupos de clientes não podem evitar a política” (KOGAN, 1980 apud CONTRERAS, 2002:81)”.

As características da profissionalidade docentes referidas necessitam da terceira e última descrita por Contreras (2002:82), a competência profissional. É claro que para o exercício de quaisquer trabalhos, e a tarefa educativa não diverge desta regra, é necessário que haja domínio de certas habilidades e competências, técnicas, e no caso do ensino, precisa-se de recursos didáticos correspondentes, e também de toda uma gama de conhecimentos correspondentes. Na acepção do autor, competência profissional é algo complexo que “combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e conseqüências das práticas pedagógicas” (p.83), sendo difícil admitir uma obrigação moral ou um compromisso com a relevância social do ensino se esta competência não for real. O conhecimento profissional se faz fonte de reflexões, o que não se faz solitariamente, ao contrário, consiste num conhecimento que se alimenta de saberes e experiências coletivas – alunos, professores, colegas de trabalho. Mais do que conhecer, o profissional deve ser um intelectual capaz de tornar maior o seu próprio conhecimento profissional. Fazendo comparações, análises, redefinindo sua prática e seu constructo teórico. Esse movimento é um elemento primordial para a profissionalidade dos educadores, assim a

capacidade de “compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos” (p. 84).

Formar os professores numa determinada perspectiva, capaz de conduzi-los a um processo de autonomia crítico-reflexiva, pressupõe o conhecimento das perspectivas que orientam o campo da formação continuada de professores, como forma de verificar qual caminho mais se aproxima dos perfis da profissionalidade docente.

A idéia de formar professores como profissionais reflexivos tem ajudado a superar um modelo de formação que sob a égide da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002; ZEICHENER, 1983 apud PACHECO e FLORES, 1999), apenas dispõe um repertório limitado de técnicas à resolução de problemas instrumentais, desencadeando uma prática profissional que vai se resumir à “correta” escolha e implementação de procedimentos e meios, o que tem se revelado insuficiente nas múltiplas situações presentes no cotidiano escolar (PEREZ GÓMEZ, 1995).

Donald Schön (1987) trata sobre a educação do Profissional Reflexivo. O autor explica como é possível, através de um processo de reflexão-na-ação, vencer problemas práticos do cotidiano profissional de um arquiteto e como o Ensino Prático Reflexivo pode ser importante numa *Master Class*, por exemplo. O autor refere que o profissional tem um conhecimento na ação, para ele sempre construções pessoais. Assim todo profissional que reflete-na-ação tem um talento artístico. Somos capazes de fazer antecipações, aproveitar experiências práticas. Por certo, “é esse ajuste e essa expectativa sequenciais, essas contínuas detecção e correção do erro que nos levam, em primeiro lugar, a chamar a atividade de ‘inteligente’” (p.32). Para ele, a formação não poderia ser oferecida em moldes tradicionais. Entende que caso não seja feito diferente, o profissional não terá condições suficientes de enfrentar os problemas que se colocam no dia-a-dia de seu trabalho. Num outro trabalho (SCHÖN, 1992), explica como o processo de reflexão-na-ação é importante, no seu entendimento, para a formação do professor, bem como

para sua atuação. O autor propõe uma formação que tem por alicerce a epistemologia da prática. Nesse sentido a prática profissional é um momento de elaboração do conhecimento, análise e problematização da mesma. O professor deve também ser possuidor de um conhecimento tácito⁴⁸, que é espontâneo, intuitivo e/ou experimental. O conhecimento é mobilizado pelo professor no seu cotidiano, tornando-se uma prática constante. Não sendo, aponta que estes conhecimentos não são suficientes, o que demanda uma reflexão-na-ação. Um profissional que reflete-na-ação executa um ato consciente. O nosso pensamento é direcionado para a situação imprevista como forma de dar solução para o problema que se apresenta. Segundo o autor, a reflexão dá lugar à experiência no momento em que

“Inventamos e experimentamos novas ações no sentido de explorar os fenômenos recentemente observados, de testar o nosso entendimento provisório sobre eles ou de confirmar os passos que demos para melhorar as coisas... o que distingue a reflexão-na-ação de outros tipos de reflexão é o significado imediato que representa para ação” (SCHÖN, 1987:28-29).

Tendo feito essa reflexão na ação, o professor constrói novas idéias que podem ser aplicadas em outros momentos. Outro movimento que ocorre antes ou após a ação é a reflexão-sobre-a-ação, que permite fazer um estudo, reformulação e reconstrução do próprio trabalho do professor em momentos posteriores. Outra forma de reflexão, que é acerca da ação, se apresenta no esquema proposto por Schön. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica, constituindo um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem.

⁴⁸ O autor utiliza um conceito desenvolvido pelo filósofo Michael Polanyi. Segundo Selma Garrido Pimenta (2005), tal filósofo, além de Dewey, Wittgenstein, Luria e Kuhn, foi estudado na tese de doutorado de Donald Schön (1983) sob o título de *The reflective practitioner*.

O trabalho de Schön ajuda a vislumbrar a possibilidade de uma prática que, sob as imposições da racionalidade técnica, ficava totalmente inviabilizada, porque reconstrói a dimensão reflexiva da prática.

Zeichner (1993) também faz referência ao professor como um prático reflexivo, que ele diz ter relacionamento com o seu desejo de contribuir com a “profissionalização dos professores e em paralelo com a construção de uma sociedade mais justa e decente”(p.14). Para o autor os professores precisam ser reconhecidos como profissionais e ver a responsabilidade do ensino voltar às suas mãos. Referindo-se a Dewey, diz que a reflexão não consiste num conjunto de passos e procedimentos específicos. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Para o autor, a reflexão não pode ser um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, como alguns tentaram fazer.

Através deste movimento de professores como profissionais reflexivos, abriu-se a perspectiva da valorização da pesquisa no trabalho docente, apontando-se as bases do que se acostumou a chamar de *o professor pesquisador* da sua prática. Lawrence Stenhouse defendeu a figura do professor como pesquisador da própria prática. Para este autor, tal qual um artista, que trabalha com pincéis e tintas e escolhe texturas e cores, o profissional da educação deveria lançar mão de estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem da turma. Em condições ideais, todos seriam capazes de criar o próprio currículo, adequado à realidade e às necessidades do alunado. Para ele cada estudante, cada situação na sala de aula era singular e algo importante seria a resposta do professor a cada demanda específica que aparecesse no cotidiano escolar, sem uniformizações (STENHOUSE, 1987:52-54 apud CONTRERAS, 2002:115).

Também Stenhouse (1977, apud CONTRERAS, 2002:116) esperava uma educação capaz de valorizar a compreensão dos alunos, estimulando-os ao pensamento crítico e não apenas baseada nos objetivos, que limitam a possibilidade de atuação do professor, preso por um

currículo frio e rígido, e de aprendizagem do aluno. “O modelo dos objetivos não aumenta nossa capacidade de compreender nossas aspirações, porque não se enfrenta adequadamente a situação multivariada da classe” (STENHOUSE, 1987:114-115 apud CONTRERAS:2002:117). Nesse sentido, a atuação do professor como investigador parece pertinente uma vez que o mesmo terá condições de examinar com senso crítico e sistematicamente a própria prática.

Para Stenhouse (1984, apud CONTRERAS, 2002:117-118), na docência existem habilidades que fazem parte da prática do professor, o que seria o conhecimento na ação no entendimento de Schön. Estes hábitos podem existir no trabalho docente, mas, em determinado momento, temos potencial para torná-los conscientes com a finalidade de aperfeiçoá-los. Na implementação do currículo é que a prática do professor cria situações de aprendizagem. O educador deve estar pronto para, não apenas apresentar o que demanda o currículo, interpretar e recriar o currículo que ensina. Através do mesmo, o professor precisa inventar, reinventar e improvisar. Nesta direção, a experimentação dos professores sobre a sua prática se modifica para uma experimentação sobre o currículo que eles praticam. Atuando como pesquisador, o professor reconstrói o currículo por meio de sua atuação. Para Stenhouse (1991 apud CONTRERAS, 2002:119), a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de idéias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. Ter o professor atuando como professor pesquisador relaciona-se com a possibilidade do professor pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

Contreras (2002:119) e também Elliot (1998) apontam que num primeiro momento as idéias de se formar os professores como pesquisadores ficaram centradas na mudança do currículo e prática pedagógica, como forma de aprimorar as condições de aprendizagem de alunos com médio ou baixo rendimento escolar e receberam maior expressão no projeto da *School Humanities Project* (1967-72), sob a direção de Lawrence Stenhouse. No entendimento de Contreras (p.121), Elliot expressou e/ou aprimorou melhor a significação do professor como

pesquisador enquanto prática reflexiva. Para Elliot (1989, apud CONTRERAS: 121), a prática educativa é também uma prática ética, isto é, “a tradução de princípios práticos em formas concretas de ação humana”. Os professores têm o compromisso de traduzir esses princípios de maneira reflexiva, ou seja, devem valorizar a situação diante da qual se encontram e julgar a forma de atuação mais apropriada para o caso, defende Contreras. Portanto, como diz Elliot (1982, apud CONTRERAS, 2002:122), a melhoria da prática procede interativamente do desenvolvimento da compreensão dos ideais que a guiam. A prática reflexiva do ensino, conclui Elliot, constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e vice-versa. Fica caracterizada a importância da prática reflexiva e da pesquisa no trabalho do professor. Assim destaca-se a relevância da formação docente dentro das universidades, tendo por princípio a formação crítica e a pesquisa. Tais instituições têm grandes possibilidades no âmbito da formação continuada de professores. Cabe verificar de qual perspectiva de formação continuada têm se aproximado ou que novos caminhos têm proposto.

2.2.2 – Políticas e práticas no âmbito da formação continuada de professores

A esta etapa do desenvolvimento docente, da formação continuada, são atribuídos diversos entendimentos e possibilidades. Definir o que é formação continuada de professores parece uma tarefa difícil se considerarmos as várias possibilidades existentes. Um professor que se formou em nível médio pode, de maneira autônoma, prosseguir seus estudos cursando o nível superior. Poderia fazer cursos de especialização, idiomas, tecnológicos. Essas iniciativas poderiam ser classificadas como formação continuada. No entanto, este estudo foca especificamente as ações empreendidas pelo poder público e universidades nesta área. Tais ações foram ou ainda são chamadas ‘capacitação em serviço’, entre outras.

Segundo Pacheco e Flores (1999:126), esta idéia – a da capacitação em serviço - esteve associada à idéia de preparação para uma atividade específica, como que para treino de destrezas

e competências o que, na visão dos autores, vem sendo superado pelo entendimento de que é importante, para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade, a idéia crescente da aprendizagem permanente, o que não comporta a máxima de que este período da formação, o pós-inicial, está reservado à “reciclagem” do professor, como se os saberes das experiências não tivessem valor algum. Considera-se que uma fase – inicial ou continuada – não se sobrepõe a outra e que estes dois momentos integram um processo de crescimento pessoal e profissional, cuja característica marcante é a continuidade orgânica (CRÓ, 1998 apud PACHECO e FLORES, 1999). Ainda segundo os autores, a formação tem sido alvo de pesquisadores que procuram associar o movimento da formação ao desenvolvimento profissional docente. Outros autores fazem diferentes associações ao processo de formação continuada de professores.

Para Contreras (2002:141), a formação continuada de professores, embora esteja associada ao desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente, tem o compromisso de formar um intelectual crítico e autônomo. Este autor defende, em crítica a Schön, a necessidade de uma reflexão que vá além da experiência da prática direta do professor, devendo romper com o círculo de uma reflexão autolimitada. Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002) criticam a falta de especificidade de Schön, com relação à necessidade dos professores refletirem sobre sua linguagem, seu sistema de valores, seu papel social. Dessa forma, acham que os docentes devem tentar transformar, tendo por base os seus fazeres profissionais reflexivos, as condições nas quais se produz o ensino, objetivando maior aproximação aos ideais de igualdade e justiça. Sendo necessário que os professores tenham definidos um conteúdo concreto para o diálogo, compromisso e responsabilidade pública, precisam de uma formação como intelectuais críticos.

Na compreensão de Giroux (1997), os professores são intelectuais, porque qualquer atividade exercida por nós requer pensamento. A partir daí, verificamos a aproximação do ser humano à prática da reflexão, podendo os professores ser enquadrados como profissionais

reflexivos. Na prática, ainda temos observado forte separação entre teoria e prática, pelo menos no imaginário dos professores. A tendência é de que a medida que a universidade vai se aproximando mais da escola e da formação continuada dos professores esse distanciamento diminua. Para tanto, é fundamental que nos afastemos da constatação que nos apresenta Giroux (1997):

“A caracterização dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares como pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo.” (p. 204).

O entendimento de Giroux dos professores como intelectuais permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em contraposição às idéias tão somente técnicas e instrumentais. Como explica Contreras (2002:158), a concepção que Giroux (1991)⁴⁹ faz dos professores está ligada à idéia de ‘autoridade emancipadora’. Giroux entende que os professores devem ser capazes de criticarem a teoria, a organização curricular e os conhecimentos em geral, que lhes dão aportes para seus discursos e valores, valendo-se dos conhecimentos críticos dos quais são possuidores. Esta “autoridade emancipadora” se expressa por meio de ideais de liberdade, igualdade e democracia. “As escolas se transformam em esferas públicas democráticas”, os alunos aprendem e lutam juntos para tornarem melhores as condições de liberdade e atuação social. “Os professores são vistos como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio de capacitação para pensar e agir criticamente” (p.159).

“O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir os riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma

⁴⁹ Citado por Contreras (2002).

transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social” (GIROUX, 1991:90 apud CONTRERAS, 2002:159).

Para que se alcancem tais pressupostos, algo não explicitado por Giroux, Contreras (2002:163) sugere que haja processos de colaboração com os professores para que sua reflexão crítica seja favorecida e que a mesma não pode ser feita sem comparação. Deve-se considerar que a reflexão crítica pressupõe relacionamento com as situações históricas com as quais convivemos; pressupõe e prefigura relações sociais; não são neutras, expressa e serve interesses humanos, sociais, culturais e políticos; não pode ser indiferente à ordem social estabelecida, devendo atuar para transformá-la; demanda nossa participação ativa para que seja reconstituída a nossa vida social, não sendo, portanto, mecânica. É preciso preparar uma formação na qual os professores conheçam a natureza da dominação ideológica; para que descubram as interpretações dos professores sobre seu mundo; é necessário pesquisar as condições históricas que restringem e modelam a formação dos professores; juntar os condicionantes históricos com as forças atuais que as mantêm; isolar as contradições existentes nas ações atuais; usar formas educativas e capacitadoras ou potenciadoras de ação (SMYTH, 1986 apud CONTRERAS, 2002:166). Para Smyth, não se pode prescindir do trabalho crítico com os professores, de forma a desenvolver neles a capacidade de questionamento que se requisita dos mesmos. Este caminho deve ser trilhado de maneira continuada e progressiva, sem atropelos.

Por fim, Contreras (2002:191-226) defende que se forme o professor como um intelectual crítico. Assim os programas de formação fariam um ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação. Ao professor seria dada a responsabilidade de promover o bem comum, devendo participar em movimentos sociais pela democratização. Teria amplo compromisso profissional por meio da auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e as questões institucionais. Nesta perspectiva, o professor deve ter participação política como forma de transformação social, tendo postura de análise e crítica

social. O profissional com este perfil deve estar inserido num movimento de autonomia, como forma de livramento das pressões e opressões, superando as distorções ideológicas que se apresentam. Esta autonomia deve estar aliada à metamorfose das condições institucionais e sociais do ensino.

No entendimento de Day (2001:295-319), a formação continuada está ligada à possibilidade de formar “sociedades de aprendizagem” por meio de comunidades de aprendizagem nas escolas. O autor cita que as escolas não têm preparado as crianças para que pensem de maneira crítica e independente e que para tal situação ser mudada é preciso que se promovam três propósitos que considera essencial. Em primeiro, é necessário cada indivíduo atingir os objetivos, respondendo a necessidade de cada jovem e proporcionando a cada um deles um porto seguro onde a aprendizagem contínua e a consecução de resultados possa ocorrer. Em segundo lugar é fundamental construir um conhecimento que não seja limitado e o quanto mais vasto possível, valorizando-se as variadas inteligências. O autor defende também que sejam trabalhadas as inteligências emocionais. Finalmente, os alunos devem estar inseridos e não a parte do meio social. Os educadores precisam de uma visão credível de um futuro que funcione e que restabeleça a ligação entre cada indivíduo com o mundo mais vasto.

Para o autor – Day (2001) - estes três encaminhamentos são necessários para o desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem para toda a vida. “Estas tem que ser constituídas por professores que sejam aprendentes, que encorajem as crianças a aprender, a tratar o mundo como uma terra sem limites e a realizar-se” (p.302). Para que tal ocorra, explica o autor, amplos acordos precisam ser estabelecidos entre o sistema, a escola e o professor para que as necessidades coletivas se sobreponham às decisões centralizadoras e individuais. As metas de aprendizagem devem ser claramente pensadas e estudadas entre professores e a administração, no sentido de ir ao encontro das necessidades de ambas as partes, devendo o professor ser amplamente apoiado pela administração, respeitando-se os seus limites e recursos

disponíveis, estabelecendo um equilíbrio entre as necessidades do indivíduo e as do sistema. O autor justifica que, num mundo que passa por mudanças profundas, na estrutura familiar, na tecnologia, entre outras, é urgente que as escolas fomentem em todos os alunos o pensar crítico e independente. Se para desenvolver tais propostas a ação docente se configura como algo central, o investimento na formação do professor, dentre outras indicações que poderíamos fazer, é ponto fundamental. Conseqüentemente, para inserir a sociedade num processo de aprendizagem permanente, os professores devem ser eles próprios pesquisadores/aprendentes ao longo da vida. Apesar dessas evidências,

“os maiores problemas com os quais os professores se defrontam para se envolverem nos tipos de interação contínua (...) continuam a ser o tempo (quando se colocam em jornadas de trabalho múltiplas para complementar a renda), a disposição (quando o professor se sente desmotivado por conta do grande controle burocrático) e o apoio (quando os órgãos centrais não fomentam, seja no oferecimento ou na liberação de ponto), à ida desse professor para os encontros de formação” (DAY, 2001: 309).

A convergência parece ser um ponto comum no que é ideal na formação contínua (trabalho coletivo, reflexão-crítica, autonomia). Porém essa convergência também é presente no apontamento dos problemas pelos quais passam os programas de formação, entre eles, a racionalidade técnica.

Como critica Day (2001), há uma tendência para encarar o desenvolvimento como treino que pode ser conseguido por meio de sessões pequenas e breves de atividades de formação contínua. Estas que passaram a ser elaboradas baseadas nas políticas de gestão nacionais, locais e em alguns casos, escolares, colocaram os professores como meros “agentes executores”, que agem de acordo com as exigências estatutárias de quem os emprega. O pesquisador ainda adverte que

“se esta tendência continuar sem ser analisada, as conseqüências podem ser uma desvalorização dos professores enquanto profissionais autônomos, responsáveis e credíveis (com responsabilidades no que se refere a propósitos morais do ensino), sendo vistos como meros funcionários (com

responsabilidade de transmitir, de forma acrítica, conhecimentos e destrezas”(p.267).

Os programas de formação continuada de professores devem, conseqüentemente, reforçar, aprimorar ou mesmo executar outro tipo de formação, que contrarie esta tendência – apontada por Day e outros autores citados neste capítulo - como forma de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, formação de sociedades de aprendizagem permanente, expressando-se desta forma a capacidade propositiva da universidade nesta área, tendo em vista o compromisso social que esta deve expressar.

Cabe-nos verificar quais direcionamentos têm sido dados aos programas de formação continuada de professores e quais podem ser destacados como experiências relevantes nesta área. As muitas ações em torno da formação continuada em todo o mundo apontam tendências, defesas de pesquisadores e até paradigmas da formação continuada de professores, dos quais apresentaremos alguns.

Sanches e Logan (1990 apud CONTRERAS, 2002) defendem que as propostas de formação devem promover o desenvolvimento de práticas reflexivas, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática. “A formação contínua, na forma atual, encoraja o desenvolvimento de professores que vêem o seu mundo em termos de objetivos instrumentais, que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo ‘experimentar e ver’, legitimadas por experiências não analisadas ou aceitação acrítica de resultados de investigação” (p. 479).

Hargreaves (1994:430 apud CONTRERAS, 2002) acha que por ser deixada ao livre arbítrio do professor, a formação contínua é deixada de lado por aqueles professores que mais precisariam dela e acaba sendo eleita pelos mais ambiciosos. O autor aponta que as necessidades coletivas não estão em pauta, antes tem imperado o individualismo.

Candau (1997) reafirma a necessidade de se reconhecer e valorizar o saber docente. A autora adverte que não se pode tratar de igual forma o professor que está no princípio de carreira

e aquele que já tomou para si ampla experiência pedagógica e que já está situando em relação à aposentadoria;

“os problemas, necessidades de desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem haver em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional” (p. 57).

Eraut (1987), em estudo sobre a formação continuada de professores, aponta quatro paradigmas desta etapa do desenvolvimento profissional docente que, em sua opinião, são os principais: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.

No *paradigma da deficiência*, a formação se faz necessária para ocupar espaços deixados pela formação inicial. “Desatualizado” o professor é indicado pela administração central para realizar cursos que corrigirão, seguindo a lógica da administração, a defasagem no domínio de certas áreas consideradas prioritárias (impostas aos professores). No entendimento de Maués (2003), “existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua, como uma forma de reparar lacunas e as influências da formação inicial colocando em xeque o valor desta e das instituições que a ministram”(p.104). Desta forma, os órgãos públicos, a cada mudança de governo, ficam ‘renovando’ o conhecimento dos professores e, por conseguinte, desconsiderando a construção e o saber da experiência dos mesmos. “Como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua”(p.105). Esse aspecto tem sido colocado em destaque, abrindo um mercado de formação tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino privadas que percebem a possibilidade de aumentar ou angariar recursos públicos e privados.

No *paradigma do crescimento*, a formação é uma trajetória delineada pelo próprio professor, numa lógica de experiência pessoal e uma finalidade de desenvolvimento profissional. Muitos desses profissionais acabam adotando um perfil ativo na continuidade de sua formação

por conta do não investimento do poder público em propostas de formação consolidadas e que despertem algum interesse do professor. Tais propostas deveriam estar acompanhadas de maiores investimentos no âmbito educacional. Infra-estrutura, materiais e remuneração condizente com a atribuição docente.

O *paradigma da mudança* caracteriza-se pelo propósito de implantar múltiplas inovações aos professores, reorientando os seus saberes e competências em função do espaço escolar no qual está inserido. De alguma forma, os programas de formação continuada têm seguido esta orientação. Geralmente não contando com a participação dos professores na elaboração das propostas, estas vem objetivando a implantação de variadas inovações curriculares, como se o “saber da experiência”, onde se dá valor à prática individual e coletiva no compartilhamento de conhecimentos necessários à existência profissional, não tivesse valor (LELIS, 2001).

Finalmente, o *paradigma da solução de problemas* diz respeito ao processo de formação que é essencial. A formação baseada na solução de problemas visa o aperfeiçoamento do professor e melhoria educativa na escola, mas por meio de uma ação ativa do professor que identifica no cotidiano escolar constantemente problemas que serão solucionados de maneira aprimorada tão logo o professor os identifique.

Ferry (1987 apud PACHECO e FLORES, 1999:130-131) aponta outras possibilidades para tipificar a formação de professores. Sua preocupação não está centrada nas metas, conteúdos e estrutura da formação, mas, no tipo de processo e dinâmica formativa e o seu modo de eficiência. São três os modelos principais: centrado nas aquisições, centrado no processo e centrado na situação.

No modelo *centrado nas aquisições* prevalece uma relação hierárquica, onde os conteúdos e objetivos estabelecidos são externos às demandas do professorado. Os saberes e técnicas ministrados nos cursos almejam um nível definido de competência. Assim, através destes objetivos, a formação fica centrada naquilo que se espera obter com a mesma. Há, neste

sentido, pouca reflexão sobre o aprendizado proposto, o que, provavelmente, tem pouco a contribuir para o desenvolvimento profissional docente dentro das perspectivas descritas neste capítulo⁵⁰.

Tendo em vista o modelo *centrado no processo* o professor é formado numa diretriz mais autônoma, sendo agente de sua própria formação. É dada maior importância aos avanços conseguidos de maneira particular pelo professor durante as situações formativas que se realizam. Então, neste caso, o professor que se forma o faz como agente do próprio desenvolvimento.

O domínio da capacidade de analisar, questionar e intervir na realidade, sendo a prática um elemento central no processo formativo, é o foco do modelo *centrado na situação*. O professor se coloca num trabalho de empreendimento com relação às situações que enfrenta no cotidiano escolar, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático. “Nesta perspectiva, o formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai atuar constituem estratégias importantes” (p. 131).

Apesar das diferentes reformas e paradigmas na formação contínua, esta, de um modo geral, tem se firmado num aporte pedagógico das competências, em detrimento de um processo de formação crítica. Para Pacheco e Flores (1999:131) quando a formação continuada é colocada de maneira não democrática pelos órgãos centrais (secretarias de educação, MEC, etc.), quando esta não tem relação com uma necessidade da profissionalidade docente sentida pelos próprios professores, é natural que estes se trilhem numa direção de passividade inserindo-se num paradigma onde têm muito mais a receber, como se nada tivessem, do que a participar.

Ainda Pacheco e Flores (1999:132-134) apontam outros modelos de formação continuada de professores. De acordo com os autores estes modelos se formam a partir dos critérios e/ou

⁵⁰ Profissionalidade docente; Autonomia; Sociedades de Aprendizagem.

objetivos da formação, ou seja, depende do direcionamento dado à formação. Esta diretriz pode ser pessoal, quando responde as necessidades do autodesenvolvimento; profissional, quando procura responder as solicitações da profissionalidade docente, sejam pessoais ou coletivas; organizacional, que envolve, as necessidades da escola, o contexto social – econômico – tecnológico aos quais o professor deverá dar resposta, o aprimoramento de todo o sistema educativo e da formação do professor em resposta à desatualização da formação inicial.

Valorizando-se uma ou outra necessidade, dizem os autores, teremos distintos modelos de formação continuada: os modelos administrativos, individuais e de colaboração social. O primeiro, *modelo administrativo*, relaciona-se com as necessidades organizacionais em desconsideração das necessidades pessoais e profissionais. As modalidades utilizadas neste modelo são: seminários, conferências, cursos, *workshops* e outros. Em geral, este modelo é o que mais se aproxima do ideal governamental de desenvolvimento do sistema educativo, que tem por finalidade “preparar os professores para as mudanças desejadas ou para a inovação perspectivada tecnologicamente” (p.133). No modelo descrito, a formação é fragmentada, distante das demandas do professorado e não se relaciona com o ato letivo, sendo o professor um receptor passivo cuja presença é mais significativa, seja na elaboração ou execução do programa de formação continuada de professores.

Um outro caminho, o modelo individual, diz respeito a dois processos distintos. Numa primeira possibilidade, o professor se insere num processo de autoformação, ou seja, o professor é o sujeito e o objeto da sua própria formação. Outro movimento é o da heteroformação, onde o grupo de professores elabora projetos formativos, que são desenvolvidos ou dinamizados por um formador, que pode ser um professor um pouco mais experiente no grupo. O grande pressuposto deste movimento é o de que os professores estudem aquilo que consideram mais pertinente e necessário ao grupo de formação, tendo como referência a escola e as necessidades individualizadas do corpo docente.

O terceiro e último modelo descrito por Pacheco e Flores (1999: 133-134) é o de *colaboração social*. Nos parece mais próximo à discussão de nosso trabalho, que visa a verificação da propositividade da universidade no campo da formação continuada de professores, tendo como pressuposto desta formação o desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente, sua autonomia, desenvolvimento social das comunidades através da formação de sociedades de aprendizagem. Os autores tratam este modelo, também, como de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior. Neste modelo, a formação dos professores é “uma arena social, com muitos atores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação” (p. 134). Relaciona-se a formação continuada ao desenvolvimento profissional docente, articulando-se os saberes práticos e teóricos sem que um seja sobreposto ao outro. A participação dos professores é reconhecida como central tendo estes, co-responsabilidade pelo processo formativo. A universidade assume uma postura propositiva e através de sua legitimidade conceitual e metodológica *extensiona* o conhecimento produzido ou a capacidade de produzir conhecimento para os programas de formação continuada, sugerindo parâmetros globais de formação continuada.

À universidade está reservada uma gama de possibilidades dentro das quais a mesma pode atuar para a formação continuada de professores. Isso por conta de sua larga experiência no ensino, ampla produção científica na área e compromisso de fazer que sua contribuição chegue aos professores que não tiveram a oportunidade de terem algum contato com tal instituição, através da extensão universitária. Esta última se desponta como importante ferramenta de divulgação de conhecimentos da universidade e articulação com os conhecimentos produzidos na prática docente. A universidade deve fazer valer a máxima da formação continuada de professores como instrumento à responder as necessidades dos mesmos, envolvendo investigação como caminho principal, tendo por base acordos entre a tutela administrativa, os professores/escolas e as instituições de formação do ensino superior. O que as universidades têm

realizado para viabilizar a formação de professores? Como vêm desenvolvendo seus projetos? Que articulações internas e externas promovem em função de seu objetivo?

De modo geral, espera-se que a universidade possa dar uma resposta aos grandes problemas, sem transformar as ações desenvolvidas em mercado ou na mera repetição de atividades que podem ser realizadas por outros setores e instituições da sociedade. Espera-se que ela assuma uma outra vertente, a da responsabilidade social, na qual poderia mobilizar os conhecimentos acumulados em favor da resolução de problemas sociais (SANTOS, 2000), e a formação continuada é um desses caminhos possíveis.

Christopher Day (2001:260-262) também indica a possibilidade de parcerias entre os professores e a universidade, que se dariam através da atuação dos acadêmicos. Defende que mais parcerias bem-sucedidas ao nível da formação continuada de professores têm acontecido. Segundo ele, as propostas podem se desenvolver no oferecimento, por parte da universidade, de consultorias para desenvolver um currículo crítico, além de propostas de ensino, avaliação e gestão. O acadêmico que as desenvolve poderá desempenhar papéis diversos:

- professor, em que o consultor assume a função de agente de conhecimento em que promove discussões com base nas questões levantadas pelos professores e fornece material apropriado para o enriquecimento das discussões.
- talismã, em que pelo simples fato do consultor estar presente reside a sua importância. Sua presença proporciona uma sensação de segurança.
- “estímulo”, em que o professor da escola recebe da universidade apoio intelectual e moral, que se fazem salutares, pois, à medida que as propostas e projetos se desenvolvem, a ansiedade é crescente. Para se criar este ambiente de cuidado e tranquilidade, as reuniões entre escola e universidade são periódicas.

- relógio-coletor, em que a universidade é estimuladora da produção do professor da escola. As visitas regularmente planejadas ao grupo funcionam como um incentivo para que possam pensar e fazer experiências.

Para Day (2001:261) deve haver uma relação de confiança entre as partes envolvidas, no entanto, destaca a importância de se evitar ‘dependência’, o que contraria o processo de desenvolvimento das capacidades e, em última análise, o aumento de autonomia profissional.

Em outra vertente, a universidade pode realizar auditorias, não para o corte de gastos, ou mesmo no sentido de ser um fiscal temido e impertinente, mas de se colocar como um “amigo crítico” no processo de análise de algum aspecto político da escola, criticando programas de estudos e estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como as propostas de avaliação destes programas. A universidade pode propor, já que tem abertura para estabelecer uma visão crítica da escola, a elaboração e realização de acordos entre os diversos setores escolares (órgãos públicos, diretores, professores e a própria universidade), com ampla reflexão sobre o processo de aprendizagem, em horário disponibilizado e remunerado para tal. Esses estudos possibilitam uma utilização de todo o repertório da experiência docente, desencadeando contribuições singulares na planificação e implementação das tarefas a serem realizadas naquele espaço escolar.

A universidade pode, ainda, transformar o espaço de formação em um espaço de produção e publicação de pesquisa educacional. A universidade também pode se pensar trabalhando em cooperação constante com instituições escolares, no sentido de ajudar na resolução de problemas ou no desenvolvimento acrescido de práticas de ensino reflexivas. Day (2001:251) considera que há inúmeros exemplos de trabalhos em que a universidade coloca a sua ciência em ação, a fim de colaborar com os pares da escola. O autor explica que a investigação-ação colaboradora não tem fácil execução, pois demanda a manutenção de relações em longo prazo, para que universidade, acadêmicos, escola, professores e administração sejam finalmente

“agentes ativos na produção de um novo discurso pedagógico, em vez de serem meros consumidores do conhecimento profissional produzido pelos acadêmicos e pelos pesquisadores em educação” (EDWARDS e BRUNTON, 1993:156 apud DAY, 2001: 251).

“Apesar da chamada revolução na investigação sobre os professores, conhecida em todo o mundo, nos nossos dias, em que se fala muito dos professores enquanto produtores de conhecimento... ainda prevalece, entre os professores, a perspectiva da investigação educacional segundo a qual esta é uma atividade conduzida por aqueles que se encontram fora da sala de aula... para benefício daqueles que estão fora da sala de aula... e a teoria educacional como aquilo que os outros com maior estatuto e prestígio na hierarquia acadêmica têm a dizer acerca do seu trabalho” (ZEICHNER, 1995:154).

No entanto, a oportunidade permite ao professor desenvolver-se profissionalmente por meio da pesquisa científica com questões que estão imediatamente na sua prática, com a ajuda “crítica” da universidade. A universidade dá, então, uma resposta às suas preocupações com a práxis do ensino e com seu papel no aperfeiçoamento, das práticas didático-pedagógicas, vinculando estreitamente teoria-prática. Isto, é claro, se traduz em um professor mais clarificado sobre seu papel e suas possibilidades. A universidade, através de seus profissionais, deve repensar seriamente a questão de sua função social tendo em vista a tensão resultante das mudanças na cultura e na profissionalização. “Há que ter cuidado quando se imagina, nas condições atuais, que a formação profissional é o pleno exercício da função social da universidade” (GOERGEN, 1998:64).

A universidade pode, ainda, segundo Day (2001), criar comunidades de prática inteligente. Em acordo com os órgãos públicos, professores e diretores, a universidade vai trabalhar em um problema que tenha sido apontado como prioritário pela escola. A universidade será consultora, “amigo crítico”, que capta os dados relevantes ao estudo. Para Huberman (1993b, Apud DAY, 2001) esta é uma parceria rica em que se combinam:

“a necessidade dos professores e das escolas trabalharem em aspectos que são relevantes para eles, os benefícios da partilha de experiências e práticas realizadas em ambientes e culturas escolares diferentes e a vantagem de usar perspectivas de investigação e de conhecimento mais alargados ao longo do tempo” (p. 240).

Por estes aspectos, parece mesmo pertinente a institucionalização dos programas de formação continuada nas universidades, em parte pela ausência de políticas públicas na área; em parte pela responsabilidade da universidade com a sociedade, em prol da profissionalização do magistério; e também pela democratização, nas escolas, da ciência, ainda relegada aos meios académicos (SANTOS, 2000).

2.2.3 – Formação continuada de professores – algumas referências legais

Num outro movimento, cabe considerar a fragilidade das políticas públicas para a formação continuada de professores. Partindo-se da lei 5692/71, verifica-se que o tema aparece somente em alguns artigos:

Art. 38 – Os sistemas de ensino estimularão, mediante planeamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação.

Art. 39 – Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 43 – Os recursos públicos destinados à educação serão preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que assegurem:

- a) Maior número possível de oportunidades;
- b) A melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;

Art. 80 – Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta lei , afim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Através da análise do texto legal, é também possível perceber a pouca aproximação do poder público com o tema. Os termos utilizados, de certa forma, ainda hoje, como reciclagem/atualização “são apontados como desrespeitadores dos saberes docentes, considerando-os como, ‘recursos humanos’ que podem ser modificados à mercê das políticas públicas” (AMORIN, 2000 apud RODRIGUES, 2002:105). Neste primeiro caso, não foram apenas as referencias legais tímidas, ao contrário, as ações quando existiram não passaram de experiências localizadas ou de pouco valorização do saber docente.

Na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as referências sobre que diretrizes tomar são frágeis e são esparsos os movimentos de institucionalização da formação continuada nas instituições formadoras. A Lei do FUNDEF 9424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) prevê, entre outras indicações, a disposição de recursos públicos para a formação inicial e continuada dos professores (MEC, 2004, p.14). Todavia, estas indicações não se traduziram, desde a promulgação da lei, em planos sólidos para a formação dos docentes, antes o texto limitou-se a dizer que “a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado”, mas, sem indicar como, onde, e por quem seriam realizados tais programas. Na 9394/96, a formação continuada recebeu ênfase em alguns artigos (61, 63, 67, 70, 80, 87), dentro os quais destacamos:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

II – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamentos periódicos remunerados para este fim:

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Art. 70 – Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais e todos os níveis, compreendendo a que se destinará:

I – Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e os demais profissionais de educação;

Art. 80 – O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Dentre as novidades, merecem destaque as novidades no campo da formação inicial de professores⁵¹ e a expressa preocupação com o desenvolvimento profissional continuado, prevendo-se que o mesmo ocorra dentro do horário do trabalho. Recomenda-se a reserva de período de estudos, planejamento e avaliação e que isso venha acompanhado de melhores condições de trabalho e de incentivos salariais. Apesar de aprimorada em relação à Lei anterior, a atual Lei 9394/96 é pouco clara e até ineficiente em alguns aspectos. Como dito acima, não há detalhamento sobre aspectos centrais como o financiamento e manutenção de tais ações.

Uma nova perspectiva se lançou sobre a formação continuada de professores com a publicação da portaria 1179/04 que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Este sistema, explica o texto legal, será composto pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, todos funcionando em universidades, em favor dos

⁵¹ Já descritas neste capítulo, quando abordamos a discussão sobre os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores.

sistemas de ensino público com a coordenação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Estes Centros, articulados entre si e a outras instituições de ensino, produzirão material didático e orientações para a realização de cursos na área para a qual a Universidade foi selecionada. Os cursos serão semipresenciais ou a distância, de acordo com a necessidade do sistema de ensino, que estabelecerá convênio com os Centros/Universidade. Os centros (universidades) foram distribuídos por especialidade: Educação Infantil; Ensino Fundamental: anos iniciais; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Línguas Estrangeiras; Educação Física; Artes e Gestão em Instituições de Nível Superior em diferentes regiões do território nacional.

No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi uma das escolhidas para integrar os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Na área para a qual foi escolhida, a matemática, a UFRJ se destacou pela experiência desenvolvida a partir do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciência, o LIMC. O MEC lançou também outras propostas no campo da formação continuada de professores, dentre eles o PRÓ-LETRAMENTO, que

“é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa está sendo realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e pressupõe a adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas” (MEC, 2007).

Este programa, o PRÓ-LETRAMENTO, tem sido uma tentativa de efetivar novas possibilidades de atuação para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que, na prática, foi pouco difundida na sua concepção original, onde os estados e/ou municípios deveriam comprar os cursos e material didático das universidades. O MEC financiava, neste caso, apenas a concepção de cursos e publicação de materiais didáticos relacionados. Apesar disso tudo, a Rede Nacional por meio dos Centros ainda está se estruturando e promete ainda

muitas possibilidades no campo da pesquisa sobre formação continuada de professores. Quanto ao Pró-letramento, este recebeu adesão de vários municípios fluminenses, mas, a experiência começou a ser desenvolvida a partir de fevereiro/março de 2007, o ainda não oferece elementos para análise.

Acompanhando este destaque da universidade como importante centro de formação continuada de professores, espera-se a execução de projetos descentralizadores, que considerem as diferenças regionais da educação brasileira, no âmbito da formação docente e da concepção curricular. Vários pesquisadores componentes dos vários órgãos de educação (ANDES, ANFOPE, ANPED, CUTE, FORUMDIR, entre outros) têm referenciado as universidades como *locus* privilegiado para realizar a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, tendo a pesquisa como método, defendendo-se a institucionalização da formação continuada na universidade. Neste estudo uma das experiências pesquisadas, é um acordo entre a Prefeitura de Itaboraí/RJ e uma das unidades da Rede Nacional, a UFRJ, como forma de representar a atuação de tal trabalho. Analisamos também uma experiência desenvolvida pela UNIRIO em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que envolveu a formação de professores e gestores de escolas públicas de horário integral. Finalmente uma experiência que se desenvolveu a partir de uma parceria envolvendo a UFF, o MEC e a Secretaria de Educação de Niterói/RJ que previa a formação continuada de professores alfabetizadores.

Levando-se em consideração as referências teóricas indicadas neste texto e, constatadas as possibilidades das universidades, é relevante ampliarmos o olhar sobre as formas de cooperação entre as universidades, as escolas, os acadêmicos e os professores em acordos realizados com os órgãos públicos. Cabe ainda a análise das contribuições da universidade na construção de um perfil para o profissional docente, bem como do seu papel social para o resgate da dignidade docente e para a formação de sociedades de aprendizagem permanentes e críticas, o que é uma das marcas da autonomia docente.

Capítulo 3

OS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 - A discussão do problema de pesquisa

Considerando os dados apresentados, estes referidos em estudos, pesquisas e sérios trabalhos escritos no campo da formação inicial e continuada de professores e tendo em vista uma universidade que, mesmo diante das seguidas intervenções que achatam suas iniciativas, avança no trabalho de pesquisa científica nesta área, é importante verificar como têm sido desenvolvidos as ações ou programas de formação continuada de professores. As universidades públicas, em especial, apesar dos sucessivos cortes orçamentários⁵² - o que prejudica sua produção científica, sua qualidade no ensino, e atividades extensionistas - têm apresentado significativa produção científica na área das ciências humanas. Para além da discussão sobre a valorização os pesquisadores seguem realizando importantes trabalhos em função de desvelar a complexidade do tecido social. Dentro deste universo, a área da educação ocupa lugar cativo, atuando em diversas linhas de estudo. Na ANPEd⁵³ são 23 Grupos de Trabalho que estudam diferentes áreas da educação. Uma delas, dedica-se a tratar sobre os temas relacionados à formação de professores, sendo crescente o número de trabalhos que se dedicam a estudar a formação continuada de professores⁵⁴. Esta área tem sido, portanto, cada vez mais investigada, o que nos faz despertar para a possibilidade de ampla atuação da universidade no campo da proposição de programas para a formação continuada de professores. Tendo em vista esta perspectiva, nos propusemos a estudar tais experiências, verificando como é desenvolvida, qual é a capacidade propositiva das universidades e se atendem a determinados princípios inerentes a profissionalização do magistério e da formação de uma sociedade de aprendizagem permanente.

⁵² Segundo Amaral (2003), a preços de janeiro de 2003, o total de verbas destinadas às universidades federais caiu de 14 bilhões de 1989 para 10 bilhões em 2002.

⁵³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.

⁵⁴ Tal informação pode ser constatada no *site* <http://www.anped.org.br/reunioes>.

Foram analisadas três universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro: a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tais instituições, são as principais instituições federais de ensino em nosso Estado e das mais importantes do Brasil. Tem grande tradição e indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

A UFF foi selecionada por ter grande participação em programas de formação continuada de professores junto às secretarias de educação e pelo fato de, no caso deste estudo, desenvolver um projeto que é política nacional. O Brasil Alfabetizado prevê a formação continuada dos professores alfabetizadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Já a UFRJ, outra universidade selecionada para este estudo, é a única instituição fluminense representante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que selecionou Centros de Pesquisa para a elaboração de material didático e cursos em todo o Brasil. Na UFRJ tal Centro de Pesquisa está vinculado a área da matemática.

A UNIRIO foi escolhida por representar uma experiência desenvolvida com o objetivo de atingir a profissionais de toda a rede estadual do Rio de Janeiro.

Não obstante à atuação de instituições privadas no campo da formação continuada de professores, destacamos o trabalho da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que participou em diversos programas de formação continuada de professores nos últimos anos⁵⁵. No entanto, depois de repetidos contatos não obtivemos qualquer retorno que anunciasse a possibilidade de realizarmos um estudo sobre qualquer experiência desenvolvida. Então, direcionamos este trabalho para a análise de convênios feitos, entre a universidade pública e os órgãos públicos, ou seja, convênios do público para o público.

⁵⁵ Quando concluíamos este trabalho verificamos um anúncio no site: <http://www.puc-rio.br/servicos/parcerias/puc-see/> que propaga mais um convênio de formação continuada de professores entre a SEE/RJ e uma Universidade, neste caso, a PUC-Rio.

No caso das universidades públicas estaduais (UERJ e UENF)⁵⁶, houve, no governo de Rosinha Matheus, um direcionamento dos convênios para instituições fora da universidade (Organizações não-governamentais e fundações) o que impossibilitou a realização de um estudo que pudesse reunir elementos sólidos, tendo em vista o desmembramento das equipes que antes realizaram variados convênios com a SEE/RJ. No Estado do Rio de Janeiro outras instituições (Fundação Darcy Ribeiro; Movimento Vivo Rio, etc.) têm se apresentado no mercado, disponibilizando as secretarias de educação propostas de formação.

As três experiências que estudamos foram realizadas por diferentes instituições com marcante trabalho no campo do ensino, pesquisa e extensão que estiveram, ou estão, envolvidas em diferenciadas atividades de formação. Da três experiências, uma tinha iniciado no ano de 2005 e estava numa segunda fase no ano de 2006 (UFF), outra estava em andamento e seria concluída no início do ano letivo de 2007 (UFRJ) e uma terceira, já havia sido encerrada (UNIRIO) no ano de 2001 e, embora estivesse principiando um projeto de formação continuada a distância, ainda não apresentava elementos suficientes para que se fizesse um estudo. Os diferentes formatos e fases dos projetos pesquisados deram-nos a possibilidade de observar os programas de formação sob variadas perspectivas.

O Brasil Alfabetizado (UFF), cujo projeto previa a formação continuada de professores alfabetizadores, se relevou por ter sido um convênio para o qual a instituição concorreu através de projeto apresentado junto ao MEC. A experiência do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC/UFRJ), se destacou por ter sido o único Centro de Referência (grupo de pesquisa) escolhido pelo MEC para integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A experiência de formação de professores e gestores para escolas públicas de tempo integral foi destacada, das experiências desenvolvidas pela UNIRIO, por abranger profissionais de todo o Estado do Rio de Janeiro.

⁵⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

No caso das instituições investigadas, foi objetivo imperioso tentar perceber se elas têm inclinado a sua formulação teórica e os projetos de extensão à comunidade com aportes para o desenvolvimento cultural, científico e social dos professores. É imprescindível apostar em uma universidade que se organiza internamente para atender as demandas, não do capital, mas do professorado e da rede que envolve a formação continuada destes profissionais. Tendo significativa produção científica no campo da formação continuada dos professores, não é possível que desviemos o nosso pensamento do potencial da universidade e da esperança de que o mesmo seja expresso por meio de ações que contemplem as necessidades do professorado, das comunidades escolares e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

Como os professores são os “objetos” dos programas de formação, é também imperativo que façamos investigação sobre tais programas. Garantir que o professor esteja dentro de tais programas é importante, e é preciso que estejamos certos de que os Gestores (Secretarias de Educação), Coordenadores (Universidades) e Formadores (Equipe Executora) trabalhem numa direção de acolhimento das demandas dos professores e do saber de sua experiência. Apenas dispor conteúdos não é suficiente. Parece pertinente que, os professores freqüentem cursos dentro dos quais tenham voz e vez.

Um outro movimento que, largamente, se observa, é a não sistematização da avaliação dentro dos próprios programas de formação continuada., o que dificulta a expressão dos educadores no sentido de refletirem e opinarem sobre os processos de formação para os quais, não consultados, são direcionados. É preciso que além de implementados, tais programas tenham uma avaliação sistematizada, como forma de aprimorar suas ações em prol do professorado.

De modo geral, tem sido atribuída à extensão das universidades a tarefa de organizar programas, projetos e cursos, dentre eles, aqueles destinados à formação continuada de professores. Assim, este estudo inclina-se a analisar, prioritariamente, mas não exclusivamente, os projetos realizados por esta via da extensão universitária. Também verificará se tais projetos

encontram-se ligados às funções de ensino e pesquisa dentro da própria universidade. Tivemos a pretensão de tentar avaliar os benefícios da articulação de um programa de formação, aproveitado como ferramenta de ensino e, uma vez estruturado para tal, externado ao professorado através das parcerias com o poder público. A lógica seria que a universidade fizesse a sua pesquisa no âmbito da formação continuada em parceria com as escolas, trouxesse os resultados para dentro da universidade e reconstruísse assim os moldes da formação oferecida por meio da extensão.

Pretende-se, também, analisar, através do depoimento dos formadores dos professores, se através das metodologias adotadas, há alguma contribuição, tendo em vista o referencial teórico adotado neste segmento (Contreras, 2002), para a solidificação dos perfis da profissionalidade docente. Um programa de formação de professores pode ser considerado de sucesso se, minimamente, o que se aprende ou se discute contribui para o processo de profissionalização do magistério, a sua autonomia e desenvolvimento do trabalho como intelectual crítico. Um movimento, que parece sempre se repetir, é o de oferecimento de uma formação que não retorna com estes resultados. Isto acontece porque as universidades, geralmente, não têm uma proposta de avaliação para a área e menos ainda prevêm um acompanhamento do trabalho desse professor após o término dos cursos, esporádicos e descontinuados, e não incluindo os professores na elaboração das propostas.

Tarefa difícil é defender uma pedagogia da autonomia da escola, sem defender paralelamente um perfil de professor autônomo. Todavia, não é razoável pensar que este professor, autônomo, se faz sem uma formação adequada para tal e sem amparo para produzir o conhecimento construído a cada dia.

Nesse estudo, partimos do pressuposto de que todo processo de formação continuada deve conduzir à construção de um profissional autônomo, reflexivo, capaz de reinterpretar os conteúdos curriculares, sendo responsável pelas possibilidades de uso e escolha dos melhores

meios, dentro do contexto político-social, formando, começando pelos discentes, uma sociedade de aprendizagem permanente. Isto é, uma sociedade que questiona, dialoga, protesta, constrói e desconstrói. Devemos reconhecer que esse movimento não é simples, não se faz rapidamente e carece de um forte amparo das universidades, como centros de produção de conhecimento inovador e com uma capacidade propositiva que não pode estar relegada a poucos ciclos de conversas e de debates, antes, deve ser externado através de ações que fomentem o investimento na formação dos professores e traduzam o compromisso das universidades como o desenvolvimento da sociedade que está no entorno.

3.2 - Objetivos

Este estudo almeja ampliar o debate acerca das propostas de formação continuada de professores, a partir de três eixos: os convênios e a institucionalização dos projetos de formação; os programas de formação como caminho à afirmação e solidificação das características da profissionalidade docente e sua autonomia; as alternativas possíveis às universidades, no desenvolvimento de um diálogo social, para a difusão de sociedades formadas para a aprendizagem permanente. Como objetivos gerais este estudo pretende:

- a) Analisar programas de formação continuada de professores envolvendo convênios e/ou parcerias entre universidades públicas e secretarias de educação;
- b) Avaliar os programas, buscando verificar a sua adequação à afirmação e solidificação das características da profissionalidade docente (Contreras, 2002);
- c) Verificar se os programas de formação continuada de professores estudados, através de suas estratégias e concepções pedagógicas, contribuem para a formação crítica dos docentes e das sociedades de aprendizagem (Day, 2001);
- d) Analisar a capacidade propositiva das universidades investigadas no âmbito da formação continuada de professores.

3.3 - Metodologia

Este é um estudo que prioriza aspectos qualitativos. Analisamos experiências individualmente e tentamos verificar, comparativamente, algumas semelhanças e diferenças entre elas. Esta definição se deu após a delimitação objetivos que nos dariam o direcionamento deste trabalho. Realizamos, primeiramente, uma revisão da bibliografia e logo após fizemos um levantamento e análise de fontes documentais relacionadas aos convênios entre as universidades investigadas e os órgãos envolvidos nos programas de formação continuada de professores (registros documentais da participação de professores nos cursos de formação, relatório do programa Brasil Alfabetizado, Proposta de curso de formação de professores e gestores de escolas de tempo integral da UNIRIO, dentre outras).

Para Lüdke e André (1986:38) a análise documental constitui-se numa técnica valorosa quando se trabalha com dados qualitativas, primeiro porque adiciona informações às coletadas por outras técnicas e auxilia na descoberta de novos fatos importantes para a pesquisa.

Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:39) dizem que a análise documental apresenta uma fonte rica e estável de informações, pois os documentos podem ser analisados quantas vezes for necessário. Se o pesquisador tiver alguma dúvida pode recorrer ao documento para sanar as mesmas ou fundamentar informações.

Realizamos, também, entrevistas semi-estruturadas. A opção pela entrevista como elemento central para coleta de dados justifica-se por ser um dos instrumentos fundamentais dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:33). Para as autoras citadas, a entrevista é importante pois permite uma relação não hierárquica entre aquele que faz a pesquisa e aquele que é objeto da mesma. Assim, há uma relação interativa, de estímulo, onde as informações podem fluir de maneira marcante e original.

Segundo Lüdke e André (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Este método se justifica, neste estudo, uma vez que o importante aqui é a avaliação dos programas de formação continuada e não, precisamente, os dados estatísticos. Como orientam as autoras, este ideal requer “uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade” (p. 35).

Este estudo teve como alvo, profissionais da UFF, da UFRJ e da UNIRIO. Estes estão ligados às reitorias de extensão destas universidades e neste estudo os chamamos de coordenadores, pois coordenam programas e projetos de formação continuada. Foram entrevistados também membros das Secretarias de Educação parceiras das universidades que chamamos de gestores dos programas assim como os componentes de equipes executoras das universidades que chamamos de formadores.

A realização das entrevistas teve como propósito analisar aspectos referentes às propostas de institucionalização e ações por convênio, verificar como estes programas contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente, e ainda como estas instituições, por meio dos profissionais envolvidos nestas parcerias, têm se engajado no compromisso social de compartilhar o conhecimento crítico que produzem formando sociedades de aprendizagem. Ainda através das entrevistas, tentaremos perceber nas propostas de formação investigadas elementos que, potencialmente, podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica e para a consolidação dos perfis da profissionalidade docente.

Um dos convênios realizados envolveu a UFF através do Núcleo de Educação e Cidadania (NUEC), o MEC e contou com a participação e o apoio da SME/FME⁵⁷ de Niterói/RJ. Trata-se de uma concorrência pública vencida pela UFF para desenvolver o Programa Brasil Alfabetizado, que recebe financiamento do MEC para tal. A universidade propôs o convênio e

⁵⁷ Secretaria Municipal de Educação/ Fundação Municipal de Educação de Niterói - RJ.

secretaria, já desenvolvendo um projeto próprio de alfabetização, o PELE⁵⁸, aderiu ao programa Brasil Alfabetizado. O mesmo previa a formação continuada dos professores envolvidos no projeto. Os professores cursistas formados, poderiam ser alfabetizadores populares, professores ou universitários. Poderiam estar envolvidos também profissionais da rede municipal de Niterói - RJ. Para realizar tal formação a UFF contava com a orientação de uma coordenadora, que escreveu o projeto, com formadores⁵⁹, que eram os executores dos encontros de formação continuada e ainda com um membro da SME/Niterói. A Fundação Municipal de Educação de Niterói contribuiu com o financiamento de bolsas para os formadores envolvidos. Os encontros de formação aconteceram, as sextas-feiras de 18 às 22 horas, na FME/Niterói, ao longo de 8 meses, prazo de duração do projeto e, portanto, dos encontros de formação.

O segundo convênio analisado envolveu a UFRJ através do LIMC e a SME/Itaboraí/RJ. O convênio foi estabelecido quando a UFRJ passou a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Tal instituição recebeu financiamento do MEC para a elaboração de cursos e material didático na área de matemática, embora também atue na área de ciências. A SME/Itaboraí, no entanto, solicitou da universidade uma iniciativa de formação que abrangesse todas as áreas do conhecimento. Para acolher a tal solicitação a coordenadora do LIMC convocou profissionais⁶⁰, um para cada uma das outras áreas (português, história, etc.), que encabeçaram e ficaram responsáveis pela organização das aulas, assim como sua execução, tendo ministrado aulas para os professores cursistas. A participação da SME/Itaboraí ficou mais restrita à parte burocrática da divulgação, organização e financiamento do curso. Os encontros aconteciam quinzenalmente numa escola pólo do município de Itaboraí, sempre aos sábados de manhã ou até as 17 horas. O público alvo eram todos os professores, do primeiro e segundo

⁵⁸ Projeto Educacional Leitura e Escrita em Niterói.

⁵⁹ Nesta experiência os formadores eram universitários da UFF. Participavam nos encontros de formação também a coordenadora do projeto e a representante da SME.

⁶⁰ Estes profissionais também participaram como formadores. Estes eram graduados, mestres e até doutores.

segmento do ensino fundamental, pedagogos e coordenadores de turno das escolas do município de Itaboraí no Estado do Rio de Janeiro.

O último convênio estudado foi celebrado entre a UNIRIO, através do Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI), e a SEE/RJ. O núcleo de pesquisa desenvolveu, ao longo de anos, debates sobre o trabalho do professor em escolas públicas de horário integral. No ano de 2001, o núcleo foi procurado pela SEE/RJ que fechou convênio para a realização de um curso para professores e gestores de escolas públicas de horário integral localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Sua equipe contava com uma coordenadora que convocou vários docentes experientes, com mestrado e doutorado, para atuarem como formadores neste curso. A SEE/RJ limitou-se a financiar o curso sem qualquer participação na elaboração do curso. Digno de nota, o fato de esta experiência ter sido, provavelmente, selecionada tendo em vista os encontros e debates que o grupo de pesquisa já realizara. Apesar do tempo passado foi possível realizar um estudo sobre esta experiência pela facilidade de acesso aos dados do curso e dos envolvidos no mesmo. As informações estavam organizadas e arquivadas na sede do núcleo.

Desta forma, analisar a concepção de formação continuada de professores destes grupos foi um de nossos interesses. Estará o poder público oportunizando a participação dos professores na formulação e gestão das políticas de formação continuada? Como os gestores avaliam a atuação das universidades que estão à frente das atividades de formação dentro de suas circunscrições administrativas? Tivemos interesse também de verificar se há acompanhamento, suporte e avaliação dos professores formados por parte das secretarias e/ou universidades.

Assim, entrevistar os coordenadores das universidades e os gestores das secretarias de educação, foi fundamental para sabermos que concepções e práticas tais instituições têm em relação a formação continuada de professores.

Conversar com os formadores foi importante para verificar como tais ações, pensadas e organizadas pelas Universidades, MEC e Secretarias de Educação, são executadas na prática.

Outro fato importante refere-se à maior aproximação deste elemento aos professores e suas expectativas sobre a formação continuada pela qual estavam passando. Os formadores puderam fornecer elementos relacionados aos interesses, demandas e frustrações dos professores com relação à experiência vivida.

Foram realizadas, no total, 21 entrevistas, das quais 5 com formadores⁶¹ de cada universidade, selecionados aleatoriamente a partir do universo que participou das propostas de formação; 1 entrevista com os coordenadores de cada uma das três universidades pesquisadas; e 1 entrevista com cada gestor das três secretarias de educação envolvidas nos convênios. Este processo foi longo e demandou muito esforço, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados. As entrevistas ocorreram em diversos pontos das cidades do Rio de Janeiro e Niterói, nos locais de trabalho e residências dos entrevistados, antes ou após a jornada de trabalho dos mesmos. Todos estavam cientes dos objetivos deste estudo e autorizaram a gravação das entrevistas. Esperamos, através deste estudo, contribuir para o avanço do conhecimento sobre a formação continuada de professores, tendo em tela a universidade e o seu papel na valorização deste profissional.

⁶¹ No caso UFF isso representou 100% dos formadores; no caso UFRJ isso representou 25% dos formadores, representados por membro de cada equipe envolvida no convênio e no caso UNIRIO isso representou cerca de 75% da equipe envolvida.

Capítulo 4

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E AÇÕES PROPOSITIVAS DAS UNIVERSIDADES

4.1 - O Núcleo de Educação e Cidadania/Universidade Federal Fluminense e a formação de continuada de professores alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos

Parece relevante a existência de um espaço, dentro da universidade, que empreenda esforços tendo como meta a formação continuada de professores para a EJA. Segundo o documento final do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (maio,2006) a posição da EJA ainda é marginal no interior das Políticas Públicas, o que torna imperioso a definição de diretrizes para a formação dos professores nesta área, ainda em construção. De acordo com o documento a EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. No entanto, o documento defende que a EJA não deve estar circunscrita ao campo da regulação, mas, deve vincular-se a novos moldes de se pensar a formação dos educadores devem ser colocadas. Para eles, é fundamental que essa formação esteja fundamentada em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, valorizando-se os saberes significativos deste alunado.

Sobre a formação continuada dos professores de EJA, os pesquisadores no campo do EJA sinalizam que é um campo vasto e heterogêneo, com múltiplos sujeitos, que trabalham de maneiras diferenciadas, incluindo-se a formação de educadores populares com pouca escolaridade e profissionais com elevada escolaridade formal. Os pesquisadores também relatam no documento que não há consenso sobre a formação de tais profissionais – populares – no campo da EJA. Para alguns, dizem, o compromisso social destes educadores é uma credencial para sua atuação nesta área, por outro lado, há aqueles que apontam a necessidade de

profissionalização desse campo educativo. Finalmente, os estudiosos defendem que a formação continuada de professores deve considerar o educador em suas diversas possibilidades, o que solicita levar em conta sua história de vida, identidade, corporeidade, bem como a precariedade de sua formação inicial (em diversos lugares restringe-se ao curso normal em nível médio e às vezes não chega sequer o ensino fundamental completo). Entendem, os estudiosos, que a formação continuada de professores tendo por objetivo promover reflexão que provoque mudança na prática educativa, não pode ser esporádica e descontínua, e deve reforçar a identidade da EJA, em especial sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais.

O NUEC vem assumindo nos últimos anos compromisso com a questão da alfabetização, leitura e escrita. Tem estabelecido, neste sentido, acordos de cooperação com órgãos públicos no Estado do Rio de Janeiro ou até com outras regiões do Brasil. Um de seus objetivos é estabelecer permanente diálogo entre os saberes produzidos na Universidade e os saberes criados pelos professores nas salas de aula em prol do direito de aprender a ler e a escrever. Assim, o NUEC entende e atua a favor deste direito para todos os membros da sociedade tendo forte atuação no campo da EJA, especificamente, na formação continuada de educadores que atuam nesta modalidade de ensino.

Desta maneira, o primeiro programa por nós analisado e ao qual vamos nos referir é o Brasil Alfabetizado, uma parceria estabelecida entre o Núcleo de Educação e Cidadania (NUEC), que atua através da Pró-reitoria de Extensão da UFF e o MEC, e que contou com o apoio de diversas prefeituras da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, dentre elas a de Niterói, através da sua Secretaria Municipal de Educação. Esta SME já possuía o PELE (Projeto Educacional Leitura e Escrita), programa de alfabetização de jovens e adultos o que fez com que as equipes da UFF e SME/Niterói organizassem juntos a formação continuada dos professores

envolvidos nos dois projetos. O PELE tinha 20 turmas e o Brasil Alfabetizado tinha 12 turmas. Este programa, o último citado, previa a formação continuada dos educadores e formadores envolvidos, que eram, populares, profissionais da SME/Niterói e da UFF, o que reflete exatamente a tendência deste campo da formação continuada de professores, declarada no já referido documento final do Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, de que os profissionais que atuam no campo da EJA têm níveis de formação acentuadamente diferenciados. Importante ressaltar que o referido seminário reuniu especialistas, integrantes do Núcleo de Pesquisa em EJA, grupo nacional que tem promovido fóruns de debate relacionados a esta área da educação brasileira.

4.2 - O Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências/Universidade Federal do Rio de Janeiro e a formação continuada de professores das séries iniciais

Outra política nacional de formação continuada de professores que tem influenciado as iniciativas estaduais e municipais diz respeito ao Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituído pela portaria 1179/04. Neste sistema, há uma Rede Nacional de Universidades responsáveis pela elaboração de material didático e cursos de formação continuada presenciais, semipresenciais ou à distância, que ficam à disposição dos estados e municípios interessados em contratá-los. São 19 Universidades distribuídas em cinco grandes áreas.

No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a única instituição escolhida para integrar os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Esta instituição realizou, nos últimos anos, variadas atividades de formação continuada⁶² que ajudaram a mesma a se consolidar como importante instituição no campo da formação continuada de professores. Importantes trabalhos,

⁶² Curso de atualização em Química Analítica, Formação de Professores: Uma discussão em curso; Itinerários da Leitura: da Alfabetização à Universidade; Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, etc.

como: Projeto Fundação Matemática e o Projeto Fundação Biologia, por exemplo, foram experiências interessantes que atenderam a professores do ensino fundamental e médio.

Na área para a qual foi escolhida, a matemática, a UFRJ se destacou pela experiência desenvolvida a partir do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciência, o LIMC. Este desenvolve, originalmente, cursos e materiais na área de ciências e matemática. Tal laboratório está sediado na UFRJ, e foi um dos ‘Centros de Pesquisa’ escolhidos pelo MEC para produzir produtos específicos para a formação continuada de professores na área de Educação Matemática e Científica. Foi o único ‘Centro de Pesquisa’ escolhido no Estado do Rio de Janeiro. Apesar disso, a experiência do LIMC não está circunscrita, no que tange ao oferecimento e elaboração de propostas de formação, às fronteiras fluminenses. Outras quatro⁶³ instituições integram um consórcio que visa aproximar o material produzido aos usuários finais, diz o *site*⁶⁴ do Laboratório.

Como forma de nos aproximarmos um pouco desta iniciativa do MEC em relação à formação continuada de professores, a nossa segunda experiência analisada é uma parceria entre a UFRJ/LIMC e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Itaboraí/RJ. Esta secretaria estabeleceu parceria para formar os professores em todas as áreas, tendo a UFRJ trabalhado para produzir material e cursos para outros segmentos que não a matemática e ciências. Foram atendidos no Curso de Extensão Itaboraí Matemática, diversas áreas de conhecimento para cerca de 400 profissionais das séries iniciais distribuídos em 10 turmas. Interessante observar como a universidade se mobilizou para produzir materiais demandados especificamente para esta experiência com Itaboraí e como os professores daquela cidade se mobilizaram para os cursos, realizados fora do dia e horário de trabalho, no sábado.

⁶³ Universidade do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de São Carlos.

⁶⁴ <http://www.limc.ufrj.br/index.php>

4.3 - O Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e a formação continuada de professores de escola de horário integral

Constantemente ouvimos sobre a importância de serem revistos os moldes da escola pública, como forma de atender aos anseios postos por uma sociedade à margem dos bens culturais e de consumo. A escola de horário integral é vista como um espaço de acolhida social e de esperança numa educação aprimorada. Este movimento teria, então, como um dos seus principais objetivos, disponibilizar uma educação pública de qualidade para todos. Assim, são emergentes várias iniciativas no Brasil, tentando-se garantir acesso à cultura, informação, formação educativa e profissional, no que diz respeito a essas escolas. Para citar alguns exemplos, a Prefeitura da Cidade de São Paulo atua com o projeto “São Paulo é uma escola”. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a prefeitura de Nova Iguaçu atua com o projeto “Bairro Escola”. Em Duque de Caxias, quatro escolas da rede trabalham com o Programa de Atividades Complementares no Ensino Fundamental (PACEF), onde as crianças também permanecem em horário integral. Esses são alguns exemplos localizados de uma experiência que tende, aos poucos, a ser multiplicada, o que solicita aos profissionais da educação maior preparo para tratar com esta escola que se quer real.

No Estado do Rio de Janeiro, este movimento tornou-se forte quando, em 1982, Darcy Ribeiro, então Secretário de Cultura e Coordenador do Programa Especial de Educação, teve como missão a implantação de 500 CIEPs (Centros Integrados de Escola Pública). Segundo Cavalieri e Coelho (2003), após quase duas décadas depois da construção dos 506 CIEPs, há muitos desajustes por conta das diferentes realidades impostas pelos governos subsequentes ao de Leonel Brizola e do processo de municipalização das escolas estaduais. Ainda assim, destacam as autoras, existiam, até o ano de 2001, 197 CIEPs funcionando em horário integral, além das experiências localizadas em escolas em diferentes municípios do Estado do Rio de

Janeiro. Por isso, não é possível desprezar o universo de professores que atuam em tais unidades ou em todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

A nossa terceira experiência a ser analisada é uma parceria entre o NEEPHI/UNIRIO (Núcleo de Estudo – Escola Pública de Horário Integral) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ). O NEEPHI surgiu em 1995, com o propósito de atuar no campo do ensino, pesquisa e extensão. Sua discussão, prioritariamente proposta, eram as escolas que se dedicavam a atender os alunos em tempo integral. Este movimento fez com que o núcleo se tornasse uma referência nesta área, tendo realizado, desde sua fundação, algumas atividades de formação junto a professores de escolas ditas regulares e de horário integral. O Curso de Extensão Universitária para Profissionais em Escolas de Tempo Integral envolveu 203 profissionais da Rede Estadual de Educação, principalmente, de CIEPs e escolas que mantinham a estrutura do horário integral.

4.4 - Os projetos em ação: quais são as experiências, iniciativas e contribuições?

Todas as experiências analisadas por este trabalho relacionam-se com grupos que possuem uma história prévia e/ou acumulada no campo da formação continuada de professores. A opção por analisar três experiências diferentes foi, desde o início, o nosso propósito. Primeiro, por serem os recursos públicos investidos neste segmento cada vez maiores, o que não apenas aumenta a oferta dos cursos, mas, desvela uma multiplicidade de iniciativas, num campo ainda pouco experimentado. Segundo, o fato de pesquisarmos três experiências diferenciadas poderia nos oferecer maiores aportes à compreensão da capacidade propositiva das universidades no campo da formação continuada de professores. Finalmente, nos pareceu importante verificar se esta suposta capacidade propositiva da universidade contribuiria para direcionamentos dentro de um conceito técnico ou, ao contrário, avançariam para outras atitudes formativas. Poderíamos assim avaliar, observando os autores que embasam este estudo (PACHECO e FLORES, 1999;

DAY, 2001; CONTRERAS, 2001), qual(is) iniciativa(s) se aproxima (m), ou não se aproxima(m), dos perfis da profissionalidade docente, da contribuição para a sua autonomia e intelectualidade crítica, de ideais para a formação de comunidades e sociedades de aprendizagem permanente.

Objetivando um entendimento aprimorado sobre este universo, conversamos com três segmentos envolvidos nos programas de formação (Universidades/Coordenadores dos Programas, Secretarias de Educação/Gestores dos Programas e Formadores, elo entre a universidade e os professores cursistas). Estes segmentos, embora se relacionem, puderam desvelar diferentes ângulos de realidades similares. Como os dados seriam tratados de maneira conjunta e para que não fossem repetitivos, fazemos referências aos cursos/parcerias da seguinte forma: UFF/MEC/SME-Niterói foram denominados como parceria '1'; UFRJ/SME-Itaboraí foram chamados de parceria '2'; UNIRIO/SEE-RJ foram tratados como parceria '3'. Assim, para falar de um membro do trabalho desenvolvido pela UFF, referimos: Formador '1', Universidade/Coordenador '1', SME/Gestor '1'.

4.5 - Iniciativas em desenvolvimento, experiência prévia, segmentos e equipes envolvidas

Num primeiro momento, buscou-se verificar quais eram as experiências desenvolvidas e quais eram os pressupostos teóricos das instituições envolvidas. Na universidade 1, a experiência com a formação continuada dos professores não se inaugurou com a experiência do Brasil Alfabetizado, antes, outras experiências fazem parte do rol de atividades desenvolvidas pela instituição, tendo atuado no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no Alfabetização Solidária, concentrando assim suas atividades na área de EJA.

Os formadores 1 são todos graduados ou graduandos da instituição em questão, em pedagogia, história, geografia, sendo que um dos formadores estava tentando ingressar numa pós-graduação *lato-sensu* na Faculdade de Educação, 'Alfabetização dos Alunos e Alunas das

Classes Populares'. Todos revelam desejo em continuar a estudar e revelam atuar em magistério há pelo menos cinco anos, sendo a coordenadora do grupo a mais experiente, com mais de 30 anos de profissão como profissional técnico da UFF (Pedagoga). Segundo estes formadores, todos universitários da UFF, eles já trabalharam em instituições privadas de ensino e em outros projetos da UFF. Indicam a existência de encontros semanais com a coordenadora do projeto e até com a representante da SME 1. Nestes encontros, são discutidas questões vistas nas aulas, que também são ministradas pela coordenadora e pela representante da SME, e sugeridas alterações, seleção de material. "A gente vai acompanhando as turmas, visita essas classes de alfabetização e vai identificando as soluções que elas precisam e trazemos isso para uma reunião". Uma formadora do mesmo grupo confirma:

"discutimos os temas que vão ser abordados e como vão ser abordados, porque a formação continuada é montada em cima da nossa visão sobre as classes, toda semana fazemos visita e lá você vê as dificuldades que os professores estão enfrentando e o que os alunos estão necessitando e a gente traz para as reuniões de planejamento e são abordados esses temas na formação continuada" (Formadora 1).

Segundo uma terceira formadora o 'grupo de estudo', realizado pelo grupo semanalmente, está mais direcionado para estudar as questões da Alfabetização e da EJA. As informações nos permitem afirmar que o espaço comentado é reservado a debates sobre as questões da formação continuada ou encontros de estudo sobre as temáticas a serem abordadas na formação, não sendo um momento exclusivo de discussão sobre a formação em si, ou seja, os encontros não servem para que seja realizada uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado, mas, tão somente para a organização da aula a ser dada no próximo encontro de formação.

A representante da secretaria 1, que apóia o trabalho desta universidade, disse considerar importante esta parceria, mas, entende que outras podem ser buscadas.

“Já fomos a UERJ, UFRJ, isso é de acordo com as expectativas, com o andar do trabalho da formação continuada, porque ela não é um planejamento engessado, nós vamos trabalhando à medida que as questões vão surgindo, cada grupo é um grupo, cada grupo tem sua especificidade, por isso nós vamos buscando os apoios, as parcerias com as universidades também”. (representante da SME 1)

Digno de nota é a referência que se faz à universidade como parceiro importante e que não se pode dispensar, antes, o que se admite como possibilidade é a diversificação das contribuições de tais instituições.

Na universidade 2, a referência é a experiência atual desenvolvida pelo LIMC. Os seus coordenadores atribuem o fato de terem sido escolhidos como um dos Centros de Pesquisa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores a iniciativas anteriores da própria instituição. Suas iniciativas estão direcionadas a diversos níveis de escolaridade, incluindo Ensino Médio, o que não é o caso do convênio que estamos a pesquisar. “Uma das missões é a elaboração de material didático e cursos... é o dever a cumprir”, diz a coordenadora. O público-alvo são professores, pedagogos e coordenadores das escolas municipais. Nos encontros de formação são ensinadas novas formas, atividades, para se trabalhar na sala de aula. Nos reportando a Pérez Gómez (1995), podemos dizer que tais atividades têm grande pendor à técnica. Ensina-se um conjunto de atividades que o professor deverá desenvolver, partindo-se do pressuposto de que, com este repertório, o mesmo terá uma ação mais eficaz.

“Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico”. (PÉREZ GÓMEZ, 1995: 100)

Os formadores entrevistados são todos graduados, mestres ou até doutores, vindos de diversas instituições. Embora a boa titulação potencialize a possibilidade de um trabalho bem

sucedido, a necessidade de reunir profissionais de diferentes instituições, mostra a necessidade de que a universidade forme uma equipe mais consolidada e que não se reúna, apenas para o oferecimento de cursos. Neste caso, todos estão envolvidos em situação de estudo ou pretendem realizar algum curso em breve. Aqui a média de anos de trabalho junto ao magistério, é maior, entre 14 e 20 anos. Os formadores revelam que tem espaço para a discussão das questões da formação em seus locais de trabalho, mas, não sinalizam nenhuma ação sistematizada dentro do programa de formação do qual fazem parte. A representante da SME 2 diz ser importante a parceria com a universidade, no entanto, destaca suas iniciativas próprias de formação como iniciativas importantes, dentre elas encontros de formação realizados por equipes próprias da SME.

Na universidade 3, as iniciativas estão relacionadas a atividades extensionistas que procuram trabalhar com cursos com “uma concepção crítico-emancipadora de educação”. A coordenadora diz que, dentre outras atividades, têm realizado “um fórum de debates, com professores de escola de tempo integral do Estado”.

“Esperamos realizar trabalhos onde a crítica e a criatividade tenha possibilidade de aflorar, ao contrário do que acontece em cursos de curta duração ou de duração irregular, bem como pela certeza de um professor-pesquisador assim se torna quando começa a refletir sobre sua prática cotidiana, comprometendo-se com essa reflexão-na-ação e sobre-a-ação”. Este grupo tem atuado com todos os segmentos, mas principalmente, o fundamental e médio” (Coordenadora 3).

Os formadores 3, ligados a esta universidade, são doutores em educação e integram grupos de pesquisa em suas universidades de origem. Alguns esperam, ainda, cursar o pós-doutorado. São profissionais de instituições importantes, como UERJ, UFRJ e UNIRIO, e dizem estarem inseridos em grupos de pesquisa. Seus espaços de estudo, clarificam, estão circunscritos aos encontros dos seus grupos de pesquisa ou empreendimentos pessoais e solitários.

“No meu ambiente de trabalho é só aquele encontro semanal com os bolsistas de iniciação científica. Não são diários. Eu tenho sempre que estudar em casa porque eu desenvolvo outras atividades administrativas. Eu sou coordenadora das licenciaturas aqui na faculdade de educação. Eu dedico uma parte do meu tempo a essas funções administrativas pedagógicas e não sobra muito tempo para estudar dentro da universidade”. (Formadora 3)

Apesar disso, esse grupo possui relevante atuação no campo da formação, com profissionais que têm de 24 a 46 anos de atuação.

A representante da secretaria 3 diz que, hoje, o papel dela é mais gerencial e que até há pouco tempo, em 2000, era mais fácil encontrar equipes próprias realizando cursos de formação continuada de professores. “Nós tínhamos 53 pessoas nessa equipe... hoje a equipe de coordenação de ensino fundamental é composta por 2 pessoas”. As ações atuais são executadas por instituições externas, como a Fundação Darcy Ribeiro, o Movimento Viva Rio, a Universidade Federal de Juiz de Fora e mais recentemente a PUC-RIO com um projeto para professores do Ensino Médio e Normal, explica a gestora da secretaria 3.

Esta secretaria parece estar retomando as parcerias com as universidades, tendo em vista os últimos convênios que estabeleceu.

4.5.1– Parcerias celebradas entre poder público e universidades

Esse movimento das Secretarias de Educação em busca das universidades parece não ser um movimento de mão única e solitário, ao contrário, as instituições se buscam mutuamente. Como sinaliza Silva (2001:113), uma das grandes dificuldades para que os convênios entre municípios e universidades se realizem com mais frequência, relaciona-se a incompatibilidade de suas cronologias, com a pesada burocracia existente na universidade o que tem feito muitos municípios celebrarem convênios com instituições privadas. Mas, para o autor, tal processo não é irreversível, ao contrário, a Universidade pode estipular estratégias simples para que, pelo menos, uma conversa seja iniciada.. Da parte dos municípios Silva (2001:120) diz que é

necessário que os mesmos busquem recursos para tais atividades, sem que os professores/estudantes sejam onerados com isso. O autor conclui advertindo para o caráter social dos serviços altamente especializados prestados pela universidade, que são, não sua opinião, a expressão do “seu trabalho de pesquisa, de produção de ciência, cultura e tecnologia e que, num processo dialético, realimentam esse trabalho” (p. 121). O pesquisador reafirma a grande força da universidade em função de contribuir com a formação de professores, e sinaliza que empreendendo os esforços de cooperação com os municípios ou, como chamamos neste estudo, com os órgãos públicos em geral, a universidade estará se reafirmando como *locus* privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. No caso das experiências estudadas, cabe questionar se as universidades envolvidas têm tido capacidade de atender, a contento, as demandas dos órgãos públicos e se os seus projetos incluem os seus pares na elaboração dos mesmos.

A representante da universidade 1 diz que o projeto era seu, mas, que durante a implementação foram feitos os ajustes que os encontros de formação demandavam.

“Às vezes, eram temas que surgiam pelas minhas experiências na sala de aula, se eu achava que tinha alguma coisa que precisava ser trabalhada no momento eu trabalhava, às vezes a gente perguntava aos alfabetizadores o que eles gostariam de discutir, então surgiu, por exemplo, o problema de alcoolismo, surgiu a hepatite... não tem uma questão só pedagógica assim, um único modo de ensinar a ler e escrever, mas, que fazem parte do dia-a-dia da prática pedagógica da professora alfabetizadora”. (Coordenadora 1)

A universidade parece mais disposta a adaptar as propostas de formação às demandas dos professores, no momento da formação, do que convocá-los para a sua elaboração. Nessa diretriz, o programa se relaciona a uma concepção que dispensa o saber experiencial dos professores (TARDIF, 2005).

Para a coordenadora da universidade 2, há demanda por parte da Secretaria, porque esta ouve falar do trabalho da universidade, ou desta última, porque é seu interesse, tal qual faz o MEC, propagar os cursos e materiais que elaboram. A universidade, deste modo, indica certa

pretensão de que pode, sozinha, elaborar e executar os programas de formação continuada de professores. Este trecho permite perceber que a universidade tem encarado as redes públicas mais como consumidores do que interlocutores..

De acordo com a universidade 3, a demanda se deu a partir da secretaria. Entretanto alguns fóruns de discussão em relação a tempo integral e educação incentivaram a abordagem da secretaria... “nesses fóruns participavam professores de escola de horário integral, diretores, membros da secretaria estadual e municipal de educação e foi exatamente num desses encontros que uma dessas pessoas da secretaria estadual nos propôs a parceria”. Quer dizer, a solicitação foi da secretaria e a universidade trabalhou a partir dela.

A formação continuada de professores, na última experiência relatada, teve um movimento interessante. O acordo da secretaria com a universidade se deu a partir do sucesso de encontros com docentes de escola integral do estado, por iniciativa da universidade 3, embora a secretaria 3 admita que os professores, que seriam alvo da formação, não foram convidados a participar da elaboração do projeto. Nos outros convênios, 1 e 2, os projetos estavam relacionados aos interesses do MEC, no caso da universidade 1, e no caso da experiência 2 fica claro que a concepção do projeto ficou restrita ao que a universidade tinha a oferecer e ao que a secretaria apresentava como interesse. Embora seja louvável a postura de participação dos professores durante a execução da proposta, em todas os casos os professores cursistas tiveram suas falas circunscritas a este momento, o da execução dos cursos. Estes não foram consultados pelo poder público sobre os cursos oferecidos. Por sua vez, as universidades revelam que, geralmente, buscam atender as demandas da secretaria, a quem atribuem a análise dos anseios do professorado.

4.5.2 - Capacidade de atendimento e pressupostos teóricos

Com relação aos convênios e/ou parcerias analisadas, cabe verificar se as universidades têm demonstrado capacidade de responder as demandas por ações de formação continuada de professores e se têm tido uma postura propositiva nesta direção ou apenas reativa, prestando serviços às solicitações das secretarias de educação. Destacamos ser indispensável, ainda, verificar até que ponto os órgãos públicos se inserem nestes convênios, de fato, como parceiros das ações ou como financiadores das mesmas.

“Há um limite”, disse a coordenadora da universidade 1, quando argüida sobre a capacidade de atender a demanda por formação continuada de professores. Segundo ela esta limitação justifica-se pelo reduzido número de pessoas na equipe que elabora os projetos de formação continuada desta universidade.

“Havia anteriormente uma equipe de profissionais, não eram docentes, mas, eram experientes. Como eu falei para você, vinham da Fundação Educar. Eram pessoas com mestrado, doutorado, ou seja uma equipe muito interessante. O tempo foi passando algumas pessoas foram se aposentando outras fizeram concurso pra docente... hoje, só eu permaneço”. (Coordenadora 1)

Embora tenha logrado êxito em algumas experiências, esta instituição reconhece algumas limitações de propostas que antes eram criadas por um grupo e agora são definidas por apenas uma pessoa. Suas atividades são gratuitas para os professores cursistas, sendo financiadas pelo MEC e contando com a parceria de profissionais da SME/FME/Niterói. O MEC aprovou o projeto e acompanha o desenvolvimento da proposta através de relatórios. Já a SME parceira e a universidade tiveram divergências, num primeiro momento, referentes à proposta pedagógica da universidade. Essas discordâncias foram motivo de debate entre as partes envolvidas, pois entendiam a concepção de formação continuada para os professores alfabetizadores a partir de perspectivas teóricas diferenciadas. A universidade defendia uma linha de alfabetização na perspectiva do letramento e a SME numa perspectiva construtivista. Mesmo tendo uma equipe

reduzida para o atendimento da demanda, de acordo com o relatório do trabalho desenvolvido, a universidade, através da coordenadora 1, manteve a posição teórica que defendia, a do letramento. “Assim que teve início a formação continuada dos alfabetizadores, fomos surpreendidos com o afastamento da representante da FME⁶⁵, logo substituída por outra funcionária e mais adiante por mais outra, que permanece até hoje, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela Fundação”(UFF/PROEX/NUEC, 2005).

Na universidade 2, a equipe total é maior, são 12 profissionais que produzem material didático e cursos de formação continuada de professores para estados e prefeituras de todo o país. A capacidade de atendimento desta instituição é grande, hoje chega a 15 profissionais, num projeto que atinge 100 mil professores, o PROLETRAMENTO (UFRJ, 2007). Para o atendimento da demanda da secretaria 2, uma coordenadora ficou responsável por apresentar a proposta e gerenciar os grupos de apoio, na área de história, linguagem, matemática, etc. O primeiro movimento foi uma conversa com a Secretaria de Educação.

“Iniciamos um laboratório e estudo na área de ciências e matemática. Em Itaboraí a demanda era para toda as áreas. Então nós entramos em contato com outros grupos que estão atuando nas outras áreas que eram demandas da secretaria. Estamos aglutinando estas pessoas e formamos um grupo. Por exemplo, uma das demandas da SME de Itaboraí era para a área de Educação Infantil e Alfa. Uma demanda era para a área de linguagem das séries iniciais, então montamos uma equipe que trabalha nesta área, e nós (LIMC) coordenamos isso tudo. Todas as atividades são francas para os docentes do órgão público contratante mas este paga a universidade pelos cursos e materiais utilizados. A secretaria também queria que todos os professores do segundo segmento fossem atendidos e tivemos que correr atrás de equipes que pudessem atender a este pedido. Nós agimos aglutinando formadores e outros formadores para atender a uma solicitação que a secretaria colocou, o que tornou as coisas bastante complicadas” (Coordenadora 2).

Para o gestor da secretaria 2, que requisitou esta formação continuada, a universidade atendeu a demanda e considera que tal instituição é digna de confiança porque tem muito a oferecer. Esta secretaria informou que conheceu o trabalho da universidade em questão por meio da indicação da mesma como integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de

⁶⁵ Fundação Municipal de Educação.

Professores. A participação da secretaria restringiu-se à apresentação das suas ‘necessidades’ à universidade, que além de desenvolver cursos na área de matemática, deveria fazê-lo em outras disciplinas que compõem o currículo da rede municipal. Assim, considera que a demanda foi plenamente atendida. “Temos percebido que os professores estão satisfeitos com soluções para suas práticas dadas pelo curso oferecido pela UFRJ. Então, mesmo com o curso ainda em andamento percebemos que já há uma melhora, e isso é importante” (Gestora 2).

As demandas direcionadas à universidade 3, que compõe o terceiro convênio estudado, são poucas. O grupo tem, entre coordenadores e equipe, 9 componentes. Segundo as responsáveis, os integrantes articulam suas atividades de extensão às de pesquisa e ensino na graduação e pós-graduação da instituição. Contudo, consideram que seu trabalho tem tido boa repercussão e que, por isso, são sempre convidados a participar de eventos isolados ou de experiências de formação como esta. “No caso desta parceria com a SEE/RJ, fomos convidados a desenvolver um trabalho sistematizado a partir do sucesso de encontros que já fazíamos com professores de escolas de tempo integral”. A secretaria 3, no entanto, não teve interferência na elaboração da proposta no que diz respeito a sua concepção/construção e execução. Ainda assim, a gestora avalia que é importante “a universidade realizar a formação continuada como forma de termos sobre ela um olhar crítico, alguém para ver o que é bom e o que não é, o que agregou valor o que não agregou”. Considera assim, que esta atendeu as expectativas.

Se as demandas postas pelos órgãos públicos são apresentadas como plenamente atendidas, surge outra questão, que está relacionada aos pressupostos teóricos que orientam a definição dos objetivos. É imperioso verificar se os órgãos públicos, que estabelecem os convênios, têm alguma aproximação às convicções científicas/teóricas da universidade. Haverá alguma negociação neste sentido?

Tratando-se do primeiro convênio estudado, o de número 1, sabemos que este quesito foi motivo de muita discussão entre a universidade e a secretaria parceira. Esta universidade,

representada pela coordenadora 1, tem uma concepção de formação continuada para os professores alfabetizadores mais ligada ao Letramento.

“São os usos sociais que a gente faz da leitura e da escrita. É claro que para cada um desses campos têm alguns interlocutores que nos ajudam muito, como Paulo Freire, pois sou marcada profundamente pelo pensamento Freireano. No campo da leitura e da escrita nós temos também a Magda Soares, Ângela e a própria Cecília Goulart da UFF” (Coordenadora 1).

Nessa perspectiva, considera que o professor deve ser um pesquisador, não nos moldes da academia, mas, que consegue detectar as dificuldades pelas quais o seu aluno passa, dando resposta aos desafios que se apresentam. No que se refere à secretaria, que desenvolve conjuntamente os encontros de formação continuada de professores, o entendimento da representante atual sobre a questão teórica é mais próximo daquilo que a universidade apresentou como ‘proposta’ desde o começo, dar a formação continuada dos professores trabalhando-se a perspectiva do letramento.

“Temos por base a teoria do conhecimento Freiriano e refletimos a partir daí a nossa prática, mas buscando ganchos com a visão do letramento nos gêneros textuais, enfim, todas essas concepções que vieram incorporar, digamos idéias, dar qualidade a esse trabalho, facilitando a prática do docente da EJA”(Coordenadora 1).

A secretaria teve outras representantes que não concordavam com a abordagem teórica dada pela universidade. Segundo o Relatório Final da Ação Alfabetizadora (2005) houve prejuízo em dado momento da parceria com a SME por conta de seguidas substituições do representante da SME. Os dados levam a crer que a não flexibilidade de ambas as partes ocasionou as rupturas. A atual representante se mostrou um pouco mais flexível nesta questão e houve maior aceitação da concepção teórica apresentada pela representante da universidade 1.

Quando questionada sobre os pressupostos teóricos que orientavam a definição de seus objetivos, a representante da universidade 2 demonstrou pouca clareza com relação ao tema.

Antes de tudo, apresentou pouca aproximação com a questão pedagógica: “só para esclarecer eu odeio estas classificações. Eu acho que nós não classificamos estas coisas assim empacotadas”. Apontou ter dificuldade para falar em um referencial teórico referindo que, “por exemplo, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática tem 10 GTs, é como a ANPED...”. Segundo a coordenadora 2, a equipe de educação matemática tem os pressupostos teóricos da sua área, ou seja, é um campo de investigação muito amplo. Embora não tenha ficado claro qual é a fundamentação teórica da equipe formuladora da formação continuada, a universidade afirmou que há “uma linha de pressupostos teóricos muito bem definidos”. Disse que seu trabalho está fundamentado numa ação de auxiliar a prática do professor, pois estão ancorados num trabalho de pesquisa ligado ao cotidiano escolar.

“Se você for olhar que temos um trabalho que obriga o professor a aplicar uma ação na escola, que vai contribuir para o professor intervir no processo de criação do projeto pedagógico da escola, acho que dá pra perceber que temos uma linha de intervenção que parte da linha teórica de quem está estudando cotidiano escolar” (Coordenadora 2).

Criticamos esta idéia, ao nos reportarmos ao que cita Tardif (2005:35), referido no capítulo 2 deste trabalho. A universidade produz conhecimento, e é importante que o faça, mas tem condições de fazer algo mais do que apenas repassá-los como modelos a serem seguidos, sem uma discussão reflexiva e crítica sobre o que está sendo proposto. Todos os anos de experiências do professor não podem ser colocados a margem das instâncias de decisão, elaboração, execução e avaliação das propostas. Inserir o professor no centro do processo do estabelecimento dos convênios é salutar para que, tendo um sentimento de envolvimento, ele tenha um comprometimento efetivo com o conhecimento a ser construído e experienciado.

Buscar o entendimento do cotidiano escolar sinaliza – referimo-nos ao exposto acima- o desejo de aproximação com os anseios do professorado, o que é digno de nota, no entanto é essencial que os programas estejam mais centrados na participação no trabalho do professor

antes, durante e depois da formação. A indicação da atividade a ser desenvolvida pode ser bem sucedida num primeiro momento ou até durar certo tempo, todavia, emerge como mais significativa a formação continuada de um docente capaz de formular as suas próprias estratégias, não ficando dependente do estoque de informações técnicas disponíveis pela comunidade científica, sem que haja uma reflexão sobre as mesmas. Não há problema em se agregar elementos que contribuam para a aprendizagem dos alunos, contudo, tais elementos necessitam estar acompanhados por aportes de crítica, reflexão, e valorização da experiência docente.

A entrevistada da secretaria 2 disse ter estabelecido a parceria com a universidade 2, por entender que a mesma tinha uma proposta mais interativa e reflexiva. A gestora 2 disse que a universidade tinha uma proposta para matemática, mas, solicitaram que o programa fosse estendido a professores de todos os segmentos da rede em questão. Esta secretaria não explicita sua proposta pedagógica e considera importante que a formação tenha uma aplicação prática. De fato, vamos nos repetir, consideramos que haja essa possibilidade, esse suporte contribui de alguma forma, entretanto, é salutar que o professor seja um pesquisador e crie instrumentos relacionados às necessidades discentes a partir de sua própria reflexão sobre o conhecimento compartilhado pela universidade.

A coordenadora da universidade 3, define que suas bases são emancipadoras e que se relacionam a uma discussão sobre gestão participativa na escola. “Trabalhamos numa perspectiva mais progressista, que define a participação coletiva nos diversos processos da escola, inclusive a gestão”. A coordenadora diz também que sua formação tem grande relação com a discussão sobre tempo integral porque desejam que haja uma discussão ampla sobre esse assunto. Assim, defende que não apenas o aluno tenha o acesso à escola de tempo integral, mas, que também os professores sejam preparados e inseridos em tal experiência.

A secretaria conveniada apontou que não possui uma linha teórica definida e que para cada área existe um profissional qualificado que disponibiliza os seus próprios conhecimentos a favor da proposta de formação que está sendo desenvolvida. No caso dessa experiência, o especialista é da universidade que desenvolveu e executou o trabalho formativo. Não subjugando as referências teóricas da universidade e o posicionamento da secretaria sobre a definição das mesmas, ressaltamos a importância de que este processo seja aprimorado. Concordamos com Day (2001:309) de que as propostas de formação, para que tenham sucesso, refiram-se a amplos acordos entre todos os atores inseridos neste movimento, tendo o professor ampla participação na construção e execução das propostas. No caso das propostas analisadas a participação dos professores cursistas na elaboração das propostas não parece ter sido uma prática constante dos convênios realizados, ao contrário, as iniciativas reproduziram uma postura constante no campo da formação continuada de professores, onde as secretarias de educação, bem como as instituições provedoras da formação supõem o que é deficiente e precisa ser reparado no cotidiano profissional docente, deixando-os completamente alheios dos debates em torno de sua própria formação que, em geral, sequer existem. Aliados do processo, os professores têm que se encaixar nos moldes que, pretensamente, a universidade, orientada pelas encomendas dos órgãos públicos, pensa ser a necessidade do professorado.

A participação se desdobra como um elemento central em diversas esferas das sociedades. Este caminho trilhado por variados segmentos políticos, empresariais, sociais, sinaliza a centralidade deste empreendimento. No campo educacional, as tendências apontam para caminhos ligados à ação coletiva. O 'coletivo', guardadas as proporções, parece permear as ações em diversos segmentos do campo educacional. A avaliação deve ser processual e contemplar múltiplos instrumentos de análise. O planejamento deve ser participativo e coletivo. A concepção curricular deve ter bases na construção coletiva e contemplar a diversidade de maneira crítica, o que pressupõe a existência de profissionais representativos desta diversidade

na elaboração do currículo. A gestão deve ser democrática e acolher as diferentes vozes da escola no campo administrativo e pedagógico. Confrontados com estes procedimentos, ditos necessários a um modelo educativo mais justo, crítico e sólido, pensamos que a formação continuada do professor não tem condições de permanecer alheia a este processo de envolver o coletivo em suas ações. Questionamos a ditocomia entre o que se espera do professor e os modelos concebidos e executados no âmbito de sua formação. Que legitimidade, que sentimento de comprometimento e profissionalismo, que obrigação com a construção de uma escola acolhedora e participativa poderá ter um educador que não tem o seu saber, o seu discurso, a sua contribuição encampada àquilo que será definido como seu próprio aprimoramento?

4.5.3 - Participação, construção coletiva e divulgação aos professores

Nesse sentido e levando-se em consideração o depoimento dos formadores ligados ao convênio 1, os professores formados nesta experiência tiveram, pelo menos, um certo nível de participação na execução da proposta. De acordo com os seus depoimentos, além de participarem na elaboração das aulas nos encontros com a coordenadora da universidade e a representante da secretaria, tinham que visitar as turmas de professores alfabetizadores, colher depoimentos, que segundo eles, eram transformados num relatório de demandas encaminhadas nas reuniões seguintes de planejamento, realizadas com a coordenadora da universidade:

“porque não adianta você é...vamos fazer uma formação pedagógica para esse alfabetizador...sabe assim...de cima...porque às vezes a gente aqui na universidade tem umas discussões que não necessariamente são as de sala de aula, então, o fato de irmos lá e ter essa atenção é para ver o que ele está querendo mesmo, o que ele está precisando. Isso é muito importante para a formação dele, eu acho fundamental”(Formador 1)

Apenas uma das formadoras (1) entrevistadas considerou a necessidade de aprimoramento do trabalho desenvolvido: “eu acho bom, mas eu acho que merecia mais ainda...mais estudo, mais do que a gente faz,...acho que poderia ter mais...”.

Alguns formadores 1, consideram que, houve uma interação muito boa entre a universidade e a secretaria: “Teve o suporte muito bom da secretaria de educação no sentido que você teve a complementação do salário dos alfabetizadores, merenda pra esse grupo também...”. Tal fala nos chama atenção para o fato de que os órgãos públicos assumem, de fato, o papel principal de financiador e/ou administrador da formação. O discurso dos formadores 1 entrevistados não permite sustentar, totalmente, suas análises positivas referente a relação universidade-secretaria de educação: “a única coisa que eu achei que faltou um pouco é essa questão do estudo que ficou um pouco fragmentado...”. “Agora esta um pouco separado, a gente não esta fazendo mais com a universidade. No começo, elas faziam esse trabalho junto, elas – a coordenadora da universidade e a representante da SME - discutiam para poder pensar junto essa formação, o que não acontece mais”. Revelam, então, que apenas os primeiros encontros de planejamento comungaram os formadores, a coordenadora e a secretaria parceira. Neste caso, a participação de algum representante do MEC é uma realidade distante, quase impossível. Fato relevante ocorreria se tais parcerias fossem aprofundadas como meio de tornar os programas de formação mais expressivos do ponto de vista do coletivo.

Fatos parecidos, ocorreram no convênio 2. Os formadores entrevistados dizem que participaram de algumas reuniões, mas, apenas uma dos cinco entrevistados dizem ter participado efetivamente da elaboração do material.

“Nós preparamos no ano passado esse material. Eu já conheço a coordenadora, e o movimento veio... esta começou a se interessar pelo trabalho que eu desenvolvo em sala de aula, porque ela era professora de matemática, então começamos a fazer um trabalho juntas”(Formadora 2).

Segundo outra formadora entrevistada, a participação na elaboração geral do projeto ficou a cargo da coordenadora do mesmo. Diz ter participado de uma grande reunião geral onde foram distribuídas tarefas para os grupos menores. Também uma outra entrevistada diz que “quando fomos chamados para Itaboraí ela já tinha conversado com a coordenadora e a gestora do programa já tinham um objetivo do que fazer nessas discussões”. Apesar disso, sinalizam,

isso não os impediu de dar sua contribuição. “Organizamos os encontros, fizemos o levantamento das necessidades dos professores e ligamos com a realidade, o local, a necessidade da conceituação e também as experiências práticas de sala de aula que eles podiam realizar”, completa. As indicações nos levam a crer que tais formadores estiveram mais ligados à execução do que à elaboração da proposta. Este distanciamento tem reflexo na percepção dos mesmos sobre o processo de elaboração da proposta. Quando questionados sobre a interação entre universidade, secretaria e escola, percebemos um certo alheamento com relação à mesma, em três entrevistas das cinco realizadas. “Quem participou destas reuniões foi a coordenadora, não tenho como te responder”.

“Eu não posso responder porque eu não sou da coordenação geral...eu acho que tem sido uma convivência boa, altamente produtiva... parece que a universidade tem conseguido atender a demanda... não tenho como te dizer qual tem sido a realidade porque isso tem sido feito pelos coordenadores da universidade 2, que são os que organizam esta experiência”. Outra formadora sinaliza não ter conhecimento sobre os acordos estabelecidos. “Nós recebemos as informações que vêm de lá, até porque nós temos uma vida muito corrida e não conseguimos ir e voltar, no dia-dia, para fazer essas conversas. Isso ficou muito mais diretamente organizada pela professora Juliana⁶⁶”.

Também no caso desta experiência (2), desvela-se a fragilidade no que tange a possibilidade de construção coletiva das propostas de formação continuada de professores. Se os formadores não participam da elaboração das propostas, fica perceptível a não inclusão dos professores cursistas nas tomadas de decisão.

Na terceira experiência, há um certo equilíbrio no que se refere à participação dos formadores em geral, pois neste caso, diferentemente dos outros citados, aqui apenas uma das cinco entrevistadas disse não ter participado diretamente da elaboração do curso de extensão. “Na preparação da proposta de formação especificamente eu não participei. A proposta do módulo em si eu ajudei a elaborar, o módulo monografia, mas o curso como um todo não. O módulo, quando eu preparei, foi dentro da perspectiva do curso como um todo”. Três

⁶⁶ Nome fictício.

entrevistadas disseram ter participado da construção da formação em questão, e contaram que isto teve relação com uma experiência previamente realizada.

“Esse curso de formação foi uma criação nossa. Um grupo de professores que trabalha no núcleo de pesquisas interinstitucional, UNIRIO-UFRJ. Fizemos uma série de atividades de pesquisa, mas, também de extensão relacionadas às escolas de tempo integral do Rio de Janeiro. Entre as atividades de extensão, recebíamos periodicamente professores para um encontro onde levávamos pessoas para falar... Foi a partir dessa experiência de fórum que pensamos que poderíamos criar uma coisa mais permanente como um curso para aqueles professores que iam aos fóruns. Esses fóruns não eram atividades de secretaria, ninguém era obrigado a ir, eles iam porque queriam. A gente **supunha** que eles tinham interesse naquele assunto porque eram professores de escola de tempo integral que, **possivelmente**, gostariam de fazer esse curso. Com essa idéia e com alguns contatos com a SEE/RJ fizemos um convênio do nosso núcleo de pesquisa com a secretaria de educação e pensamos num curso. Claro que com a participação da secretaria” (Formadora 3).

As entrevistadas declaram uma certa relação com uma demanda dos professores, o que é significativo. Um diferencial nesta proposta relaciona-se com a idéia de o curso ter sido pensado após experiências de debates e discussões em torno das questões inerentes aos profissionais das escolas públicas de tempo integral no Rio de Janeiro.

Digno de nota o fato de as atividades desempenhadas na extensão terem tido origem num grupo de pesquisa. Destacamos este movimento por ir de encontro ao proposto por Castro (2004), de que a universidade, através da extensão universitária, deve ter uma prática transformadora, práxis revolucionária, como uma prática de liberdade. Entendemos como relevante o fato desta proposta de formação originar-se num grupo de pesquisa, o que desvela a probabilidade de que a universidade pode utilizar a sua produção de conhecimento em favor de um projeto consolidado de formação, incluindo-se o professor neste processo como forma deste ser um pesquisador crítico da própria prática. Talvez, algo que, necessariamente, solicite aprimoramento seja o diálogo com a escola, com o professor que está nela, com o contexto que o cerca, o docente e a escola. Urge que as instituições se aproximem e conheçam mais os professores.

Os formadores 3 analisam que não houve muita interferência da secretaria na elaboração da proposta.

“A secretaria não fez questão de interferir muito. Eles nos delegaram esse papel de montar o curso, escolher as pessoas, escolher os conteúdos. Eles deixaram tudo a nosso critério. Quem fez fomos nós, que estávamos ligados à universidade, não a secretaria. A participação da secretaria foi convocar, divulgar para os professores que fossem fazer o curso. A secretaria **teve um papel muito importante** porque ela divulgou e convidou os professores para que eles viessem. Que eu me lembre, não havia nenhuma obrigatoriedade, foi escolha dos professores participar” (Formador 3).

Para outra entrevistada, a secretaria teve uma relação distanciada e a proposta só foi adiante graças ao empenho da equipe, em especial da coordenadora do núcleo de pesquisa relacionado à universidade 3.

“Lembro de forma negativa. Não houve maior incentivo da secretaria de estado para esse curso. Eu acho que a coordenadora é uma heroína na continuação desse núcleo de educação integral. O máximo que a secretaria fez foi dar permissão aos gestores e professores de assistirem. Liberaram a carga horária e mais nada. Algum material, auxílio financeiro, nada da secretaria de educação, que eu me lembre, posso até estar sendo injusta, mas, que eu saiba, tudo foi a coordenadora quem fez com o material da universidade(...) empenho da secretaria eu acho que houve muito pouco para o empreendimento produzido”(Formadora 3)

Os discursos revelam integração dos formadores com a universidade 3, responsável pelo curso, mas apontam o distanciamento da secretaria no que tange às políticas para a formação continuada dos professores. O desinteresse desta secretaria pela proposta nos alerta para o desinteresse do poder público em transformar esta etapa da formação docente em política pública, como forma de profissionalização do magistério, como medida para a melhoria da educação como um todo e da sociedade por ela contemplada. Nesta perspectiva, o que salta aos olhos é um hiato entre secretaria de educação e universidade.

4.5.4 - Periodicidade e continuidade dos programas de formação

De modo geral, as atividades desenvolvidas pelas universidades estão direcionadas principalmente para professores da educação básica e circunscritas a cursos. Os cursos existentes são em número reduzido. Se procuramos iniciativas individuais, podemos encontrar várias, mas, as que se colocam na forma de convênios de cooperação Universidade/Secretarias de Educação são poucos, em média de até três experiências por universidade, nos últimos cinco anos. Estas podem ser consideradas as iniciativas mais relevantes porque são melhor divulgadas e atendem maior número de professores. Esses cursos, geralmente, ainda têm cargas horárias consideradas baixas, entre 80 e 160 horas, o que varia de 6 meses a 1 ano. No caso dos convênios estudados, estão na média supracitada, com destaque para a experiência 1, com 240 horas. Os convênios, 2 e 3, tiveram uma carga horária de 88 e 90 horas, respectivamente. Depois de concluída a carga horária dos cursos, os mesmos foram descontinuados, o que também reproduz uma face crítica do campo da formação continuada de professores, onde os cursos são aligeirados, descontínuos e esporádicos. Apenas no convênio 1, o projeto continua em vigor, entretanto, busca selecionar novos professores a cada ano.

Nessa perspectiva, por meio de cursos e projetos esporádicos e breves, não é possível avançar para situações melhores em relação às referidas por Day (2001:267), de que o ensino é uma profissão extraordinariamente difícil de encontrar tempo suficiente para a recolha de dados e praticamente impossível conseguir tempo para refletir, reler ou partilhar experiências com os colegas. As iniciativas que encaram o aperfeiçoamento dos professores como algo possível dentro de um espaço curto de tempo e sem continuidade não contribuem para o avanço profissional dos mesmos. Segundo o autor citado, é urgente que esta tendência seja profundamente analisada, revista e corrigida. Se isso não ocorrer, alerta, estará prejudicada a

autonomia dos professores e a sua credibilidade em relação aos propósitos morais⁶⁷ do ensino. Tais propósitos se ligam ao desenvolvimento educacional e social discente.

4.6 - Pesquisa, ensino e extensão: esforços para a formação continuada de professores

De acordo com os coordenadores entrevistados, as experiências estudadas foram realizadas via extensão universitária. Estas acompanham uma tendência de prestação de serviços relacionada à extensão universitária. O que é importante, em função de que a experiência da extensão universitária, tendo em vista a defesa de Castro (2004), seja revalorizada. Para que tenha uma prática transformadora, a extensão universitária deve estar aliada às outras funções da universidade, ensino e pesquisa, para que não seja apenas um espaço destinado a angariar recursos adicionais, mas, que se consolide como instrumento de emancipação social e do potencial crítico de todos os atores de nossa sociedade. A coordenadora 1, embora não tenha feito pesquisa específica, disse ter realizado alguns debates com os professores cursistas em encontros onde foi possível assistir e travar discussões a respeito de filmes que tratavam sobre temas relevantes ao trabalho. Mesmo sem apresentar elementos concretos sobre tal assunto, a coordenadora 2 sinalizou que há uma relação entre o ensino e a pesquisa. “Buscamos nos aperfeiçoar tendo por base a prática”. Declara que por ter feito este trabalho, constantemente a prática do grupo foi aprimorada, através da elaboração de novos materiais que foram produzidos a partir da experiência prática que tiveram. A coordenadora 3 diz que pelo fato de todos os formadores terem experiência em sala de aula, eles levam as experiências desenvolvidas no curso para os cursos de graduação onde atuam. Pode-se até destacar tal convênio como tendo maior aproximação do ideal de interação entre ensino, pesquisa e extensão.

Perguntados sobre o aproveitamento da experiência para a realização de algum estudo científico que objetivasse ampliar o conhecimento sobre a formação continuada de professores

⁶⁷ Mais uma vez destaco que na acepção de Christopher Day (2001) o conceito de ‘moralidade’ refere-se ao compromisso social docente com a aprendizagem dos seus alunos.

e/ou dar suporte para ações futuras nesta área, verificamos que há maior disposição e realização nesta área. Na experiência 1, a coordenadora destacou que o mais significativo é ter uma postura sempre investigativa. Para ela, sua postura não se enquadra no perfil de uma pesquisa acadêmica que tem suas questões, que são respondidas e produz resultados, fechando-se a pesquisa. Diz ter aprendido ao longo de anos de interação, em importantes grupos de pesquisa como renomados pesquisadores na área de educação, que a pesquisa não se fecha e que há sempre novas questões a serem visitadas.

“A cada experiência de formação muitas vezes eu pego uma questão e vou refletir, por isso é que te mostrei vários artigos. Sempre há uma nova questão e eu tenho uma questão de fundo que é a metodologia. Eu busco uma metodologia que elas tenham prazeres, que elas sejam instigadas a pensar, refletir. Isso é a minha grande intenção. A cada momento eu estou buscando um caminho metodológico. Mas isso significa que a pesquisa tem sempre sistematizações parciais (...)” (Coordenadora 1)

A coordenadora da universidade 1 disse que a cada experiência desenvolvida escreve um artigo científico que apresenta em congressos de formação de professores e de EJA.

Tendo como referência a coordenadora 2, verificamos a não existência de qualquer trabalho de pesquisa realizado pela universidade envolvida, relacionado com a parceria investigada. A situação não foi similar, se tivermos por referência a experiência 3. Tal convênio, foi o único que teve como matriz um grupo de pesquisa da universidade, com atuação na graduação e que desenvolvia atividades extensionistas. O curso oferecido, como já relatamos, tinha por base uma atuação previamente trabalhada pelo mesmo, ou seja, a pesquisa sobre educação em escolas públicas de tempo integral servia como base para encontros com profissionais que atuam nestas escolas a fim de refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. Por ocasião deste curso, descreve a coordenadora 3, foram envolvidos bolsistas de iniciação científica no projeto, que elaboraram suas monografias de final de curso de pedagogia baseando-se nos trabalhos desenvolvidos. “Nós vamos tentando, também, gerar produtos, como

monografias(...) no final, nós acabamos divulgando um artigo na revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas”.

4.7 - Avaliação, dificuldades e benefícios

As entrevistadas responsáveis pelas universidades, em geral, apontam ainda não possuírem um esquema de avaliação sistematizado o que, segundo elas, prejudica o trabalho. Apesar disso, demonstram preocupação e entendem ser este movimento significativo para aprimorar as ações em andamento. Mas isso não impede que façam ponderações sobre a sua atuação e sobre os possíveis resultados desta.

A coordenadora da universidade 1 avalia que o reduzido número de pessoas na equipe prejudica o trabalho, uma vez que este se faz de maneira muito solitária. A representante desta instituição diz ter interlocutores externos à universidade, mas enfatiza que seria fundamental a presença destes na equipe. “Eu acho que há uma precariedade, há uma solidão técnica muito grande da minha parte”. No que diz respeito ao processo de avaliação do curso de formação dos professores esta é realizada através de depoimentos escritos em folhas de avaliação no final de cada formação. Caso parecido ocorre na universidade 2, “O aluno, a cada encontro, o avalia numa ficha, apontando os pontos positivos e negativos que ele gostaria que mudasse. Além desta, tem a avaliação da aprendizagem e das tarefas...”. O aluno deve aplicar uma tarefa que aprendeu no encontro de formação e mostrar os resultados obtidos na aula seguinte. A coordenadora da universidade 3, avalia que o processo foi bom, mas afirma não ter condições de assegurar que ação prática seria desencadeada professor formado. Sinaliza também que a equipe que seria responsável por acompanhar os resultados de tais ações já foi substituída várias vezes, o que trouxe prejuízos ao projeto.

As secretarias, de modo geral, consideram produtivas as experiências, todavia, não chegam a apresentar uma avaliação sistematizada da experiência realizada e da influência desta

no cotidiano do professor. A secretaria 1 restringe a sua avaliação aos depoimentos colhidos dos professores por escrito. No caso da secretaria 2 a avaliação externa será o ‘termômetro’ da formação realizada. Sua gestora diz: “Esperamos ver os resultados através das avaliações das turmas – SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica”. Diz também que a instituição contratada já faz uma avaliação a cada encontro. A secretaria 3 avalia que os encontros são produtivos, embora também não apresente os instrumentos avaliativos utilizados para tal. Apesar de não possuir uma sistematização de suas avaliações, a coordenadora desta instituição diz que, baseada em suas experiências, estes encontros têm servido para incentivar os professores por todo o estado a estudarem mais e que segundo ela, vem acontecendo cada vez mais. Mesmo assim, não há um sistema de acompanhamento e suporte aos professores formados continuamente pela secretaria ou que se envolvem em situações autônomas de formação.

Na avaliação dos formadores da universidade 1, o trabalho desenvolvido foi interessante, mas, a maioria dos entrevistados diz perceber a necessidade de mais elementos na equipe pedagógica. “A gente discute (...) mas assim a formação fica um pouco defasada, por só ter um coordenador pedagógico”. Um dos entrevistados diz que a universidade deveria, junto à secretaria, reunir esforços para ter uma equipe maior. Contudo, atribui a culpa ao MEC, destacando algumas dificuldades encontradas no processo. “Não tem verba para isso, então é importante para gente estar pensando nessa equipe, como formar uma equipe se você não tem como pagar(...) isso é muito delicado”. Outra entrevistada considera que os professores contemplados pela formação continuada devem participar mais da elaboração da formação e diz que os projetos devem ter um respaldo maior dos professores da universidade executora do programa.

“Ficou muito a cargo da pedagoga do núcleo. Além da experiência dela, deveria ser mais diversificado, professores mesmo que estudassem a fundo a Matemática na alfabetização, o Português na alfabetização, que não tivesse apenas a visão de uma pedagoga, mas um corpo docente trabalhando em prol dessas alfabetizadoras. Só nessa parte eu acho que foi falho, não tinha como a

gente fazer essa articulação porque demanda mais verba, que não é suficiente para que possamos articular tudo isso” (Formador 1).

A grande maioria dos formadores 2 considera que a experiência foi bem sucedida e que a universidade deve se aproximar cada vez mais da escola, como forma de dar a sua contribuição social. Isto nos reporta ao que Day (2001:260-262) defende, em relação à aproximação do acadêmico/ universidade ao professor e à escola. Concordamos que essa aproximação precisa ser efetivada como forma de atender aos anseios da profissionalidade docente, descritos por Contreras (2002). Na análise de um dos formadores, o trabalho desenvolvido pela universidade é “bárbaro e está respaldado”, segundo ele, o material que foi produzido esclarece muita coisa. “O material é muito didático. Eu acho que dá para o professor estudar sozinho, eu acho que é um grande primeiro passo. Depende das prefeituras investirem para que os professores estejam nestas formações, sem tirar as crianças de sala de aula”. Outra entrevistada critica o fato de não haver um acompanhamento do professor após sua formação inicial, nos seus ambientes de trabalho. Considera que a universidade deveria desenvolver um trabalho nesse sentido. “Não há mais um acompanhamento do professor regente, a não ser que ele ingresse nos bancos da universidade novamente para uma pós-graduação ou um curso ou uma participação em congresso”. Assim avalia a importância da universidade 2 que, nos últimos anos, tem figurado em várias atividades de formação continuada de professores e produzido não só técnicas, mas, vários jogos e materiais didáticos de apoio ao professor. Essa aproximação da universidade com os professores é, na avaliação de outra entrevistada, algo incomensurável.

“Essa iniciativa é muito positiva, eu acho que todas as universidades deveriam desenvolver esse tipo de atividade de integração entre a universidade e as escolas públicas, de capacitação continuada docente nos *lócus* de trabalhos dos professores, claro que os professores podem e devem ir à universidade, mas, eu acho que a universidade também deve ir à escola, conhecer a realidade da escola, a realidade local, conhecer os professores, o corpo docente, o trabalho que é desenvolvido. Eu acho que esse projeto só tem a contribuir para a formação docente e a qualidade da educação de modo geral”(Formadora 2).

Esclarecemos que esta fala da entrevistada deve-se à realização do curso no prédio de uma escola da rede. Apesar de entendermos como salutar a aproximação da universidade às escolas, defendemos que esta não seja apenas física. O fato de a formação acontecer no espaço físico 'X' ou 'Y' não é definidor da qualidade do mesmo. Obviamente que a facilidade de acesso pode ser um motivador para que os professores freqüentem o curso, entretanto, este fato deve estar combinado com uma proposta de formação de qualidade, crítica e construída coletivamente. Apesar dos discursos dos entrevistados sobre esta universidade, não foi possível perceber nenhum instrumento de avaliação sistematizado da experiência analisada, em nenhum dos segmentos envolvidos.

Os formadores 3 fazem uma análise crítica sobre a atuação da universidade e das secretarias de educação. Para tais formadores, a universidade deixa a desejar por falta de um projeto consolidado no âmbito da formação continuada de professores.

“Eu acho que deixa muito a desejar, não é possível que você não possa ter realmente projetos que caminhem. A universidade tem um compromisso com a sociedade, compromisso social em todas as áreas de conhecimento e no caso da educação esse compromisso é muito mais sério. Existe, obviamente, tempos políticos, como dos Prefeitos, Governadores ou Reitores, o que causa dificuldades, mas tal fato não pode impedir a construção de um projeto de longo prazo” (Formadora 3).

Como defenderam Pacheco e Flores (1999:133-134), a universidade deve realmente se inserir num modelo de formação de longo prazo como forma de oferecer maior colaboração social. Seria um meio de aproximação da universidade aos professores e as escolas. Os autores em questão defendem que todos os atores escolares devem ser envolvidos num projeto de formação de longo prazo. Para outra entrevistada, deveria haver maior intercâmbio entre a universidade e as secretarias de educação, em especial a secretaria de estado.

“Não vou dizer que a culpa é nossa ou deles, secretaria de estado, secretarias municipais, mas eu acredito que alguma coisa deveria ser feita, no sentido de nós oferecermos serviços e eles solicitarem serviços. Eu acho que falta muito para alcançarmos uma integração positiva em termos de oferecimento de cursos de formação continuada” (Formadora 3).

Quando se refere ao convênio 3, do qual participou como formadora, a entrevistada acima diz que os objetivos foram plenamente alcançados, graças ao empenho da universidade, através de seu núcleo de pesquisa que planejou e dinamizou a formação. Com a relação à avaliação desta formação, a entrevistada diz que estas ocorriam o tempo todo na sala de aula com os professores cursistas, mas, não explicita que instrumento de avaliação foi utilizado. Refere-se à ação de formação continuada de professores como bem sucedida, mas atribui este êxito ao grupo de pesquisa e não à universidade da qual o mesmo faz parte.

Nesse movimento, que mostra a necessidade de melhorias no processo de construção, execução e avaliação dos programas de formação continuada de professores, verificamos a existência de trabalhos importantes nesta área que, mesmo necessitando de ajustes, apontam a capacidade produtiva da universidade em atividade. A continuidade destes trabalhos e a constatação das dificuldades e benefícios no desenvolvimento das atividades formativas podem contribuir para o aprimoramento dos cursos ora oferecidos. Se não tivessem sido realizados, por qualquer grupo, os programas talvez fossem ainda muito precários. Precisam utilizar esquemas de avaliação de seus próprios trabalhos e dos resultados alcançados pelos professores cursistas, tanto a universidade como as secretarias de educação, sob pena de, caso não façam desta forma, perpetuarem os mesmos equívocos que apontamos, que os formadores sinalizam, que elas mesmas reconhecem e pelo que os professores cursistas sofrem em sua prática cotidiana.

Os coordenadores entrevistados apontaram algumas dificuldades que, segundo suas análises, prejudicaram o andamento dos trabalhos. Tais apontamentos restringiram-se às questões burocráticas abarcando os órgãos públicos. Todas as universidades se referiram a esta questão como problemática. Nenhuma das instituições propôs uma reflexão ou avaliação crítica sobre sua própria atuação quando perguntados sobre as dificuldades. Talvez as instituições entendam que suas atuações contemplam, por completo, as necessidades sociais dos alunos e

profissionais dos educadores. No caso da instituição 1, houve uma referência à concepção da proposta, uma vez que a entrevistada considerou problemático o fato de que esta foi elaborada por apenas uma só pessoa, para envio e aprovação junto ao MEC. Reclamou então da falta de uma equipe especializada e sinalizou o distanciamento dos docentes da área de EJA do núcleo que desenvolve o projeto financiado pelo MEC.

“Eu diria que sinto falta de uma equipe de profissionais e tem um outro complicador que, estar num contexto acadêmico em que o docente é que tem valor e o técnico, no caso eu, não tem esse prestígio, é um complicador. Você não tem legitimidade na universidade, se você não é docente. Então, algumas pessoas, docentes, com que já trabalhei, têm um respeito muito grande, mas tem uma certa dificuldade de trabalhar junto a nossa equipe. Como é que o docente vai fazer uma parceria para trabalhar com o nosso núcleo? O programa é muito criticado, tanto é que muitas universidades não aceitam trabalhar com o programa Brasil Alfabetizado. Então, tem uma resistência ao próprio programa por não acreditar, porque a própria UFF tem uma equipe que atua no campo da educação de jovens e adultos” (Coordenadora 3).

A fala das coordenadoras 3 é de conciliação, porém, as entrelinhas desvelam o isolamento que a hierarquia acadêmica impõe a determinados profissionais dentro da universidade. Podemos supor que tais posturas contribuem para o afastamento do ideal de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não podemos imaginar programas de formação continuada de professores, dentro de uma perspectiva crítica, sem que estejam associadas à pesquisa na área e às atividades de extensão desenvolvidas neste campo. O ideal é um trabalho ligado à pesquisa nos moldes defendidos por Demo (2004), a que nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho. Na perspectiva de pesquisa deste autor, as outras funções da universidade, ensino e extensão, estão inseridas dentro da mesma. Podemos nos referir à experiência 3, que estamos descrevendo ao longo deste capítulo, onde um trabalho de pesquisa acabou resultando, guardadas as proporções, numa interessante iniciativa para os professores. Superar esta ditocomia, entre pesquisa, ensino e extensão, é um desafio da universidade ainda contemporânea. A prática transformadora, práxis revolucionária, referida por Castro (2004), só será um caminho possível se todos os elementos que atuam na universidade assumirem uma postura coletiva como central

em suas condutas profissionais. Rejeitar uma parceria de trabalho, porque o par é um profissional do quadro técnico da universidade, sendo este o fator que define tal posição é algo, no mínimo, incoerente numa universidade financiada e direcionada para o público. Trabalhando nesta perspectiva hierárquica e atomizada, a universidade foge ao que Luckesi et al. (2005) sugerem como sendo inerente a esta instituição, que deve ser crítica, esforçando-se para desenvolver nos seus membros e na sociedade que a cerca a dimensão de uma consciência crítica. Isso envolve, irrevogavelmente, trabalho coletivo.

No caso do convênio 2, a coordenadora relatou ter tido dificuldades referentes à organização do curso por conta dos desacertos da secretaria 2. A entrevistada relatou que a secretaria em questão prejudicava o andamento dos trabalhos ao marcar compromissos em dias e espaços similares ao da formação. Para esta coordenadora, um aspecto positivo foi o fato de que seu grupo, antes direcionado para o trabalho com uma disciplina em especial, ampliou sua atuação para outras áreas do conhecimento, tendo em vista o pedido feito pela secretaria parceira. Ainda segundo a sua avaliação, outro ganho diz respeito aos professores cursistas que, de acordo com a entrevistada, “estão indo, estão felizes. Quem assumiu o curso mesmo tem mantido uma frequência bastante alta”.

A coordenadora da universidade 3, também centrou sua análise sobre as dificuldades encontradas no processo, referindo-se a questões de ordem burocrática e administrativa. As entrevistas revelaram que as maiores dificuldades estiveram relacionadas com os repasses das verbas por parte da secretaria, o que causou transtornos e quase inviabilizou o início dos encontros, que seria realizado num cinema alugado, mas não pago, até a antevéspera do evento. “Chegamos na secretaria de educação na quarta-feira e falamos, ou esse dinheiro sai hoje para nós amanhã podermos pagar – o cinema - ou então não começa na sexta-feira”. A entrevistada disse preferir pedir doações para realizar os trabalhos a depender de financiamento novamente, porque considera esta uma situação muito adversa..

“Então isso é que é o problema, tem horas que eu digo, eu prefiro não ter dinheiro nenhum, porque é muito complicada essa relação. Numa segunda vez, que também deu problema, a gente teve que pagar os formadores, porque parte dos recursos é destinado ao pagamento dos formadores que vieram” (Coordenadora 3).

O estabelecimento desta parceria (3), parece ter se desenvolvido com certa tensão por parte da universidade, em função dos desajustes do órgão público financiador do curso. Como características benéficas, a coordenadora 3 indicou a relação estabelecida com os professores e os gestores da rede estadual, mas, não deu elementos mais aprofundados sobre esta relação.

Postas as dificuldades e indicados os benefícios do processo, percebemos e mais uma vez afirmamos, a necessidade de que os instrumentos de avaliação, tanto da formação em si quanto dos impactos desta na ação do professor, sejam aprimorados e/ou, de fato, efetivados. Em geral, as avaliações realizadas se deram de forma solta, sem nenhum aspecto específico que se quisesse analisar. Tal fato sinaliza para a necessidade de maior reflexão sobre o formato dos programas de formação continuada desenvolvidos pelas universidades através da extensão universitária, ainda focados em concepções tecnicistas. Apesar do grande potencial das universidades para a formação continuada de professores, a sua capacidade propositiva neste aspecto deve ser, de fato, explorada, em conjugação com as esferas do poder público e da escola básica.

4.8 - Profissionalidade docente: elementos presentes nos convênios estudados

Como apresentamos no capítulo 2 deste trabalho, o desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente pressupõe o atendimento de determinadas características coladas com o trabalho do professor. Algumas destas características envolvem atitudes e posturas do próprio professor, o que não exclui a importância do processo de formação continuada. Contreras (2002:79) faz referência à obrigação moral como sendo uma destas características. Segundo o autor, isso pressupõe desenvolver os alunos como pessoas, apesar das dificuldades que se colocam no dia-a-dia, o que demanda uma ação reflexiva crítica. O autor descreve também o compromisso com a comunidade, a partir do qual o educador reconhece que a educação não é

um problema restrito a sua vida particular, antes, deve existir amplo interesse sobre as questões políticas que envolvem o próprio mestre, bem como, a comunidade escolar que o circunda. Mais do que perceber as questões políticas, ele deve educar a comunidade para que faça as suas próprias solicitações e, quando for sua atribuição, atender a tais demandas ou encaminhá-las quando não for. Outra combinação ligada ao perfil profissional é a obrigação moral que, no entendimento deste autor, envolve intelectualidade crítica. Haverá alguma aproximação das propostas por nós estudadas a estas concepções da profissionalidade docente? Para tal, defende Contreras (2002:163), os programas de formação continuada de professores não podem prescindir de ampla reflexão crítica. A mesma não pode deixar de ser favorecida nos encontros de formação continuada de professores. Esta deve ter relação com a questão histórica dos mestres envolvidos, ou seja, valorizar o saber de sua experiência; deve contemplar as questões humanas, sociais e políticas, ou seja, não pode destinar-se a apresentar um conteúdo meramente técnico e neutro.

O atendimento de algum dos perfis indicados acima demanda, primeira e basicamente, por mínimo que inicialmente seja, participação dos professores na elaboração das propostas. Concordamos com a indicação de Contreras (2002:163), à qual mais uma vez fazemos referência, de que a história deste professor, sua experiência construída ao longo de muitos anos de labor deve ser valorizada.

Segundo os coordenadores, responsáveis diretos pela elaboração das propostas de formação, não houve participação dos professores, que seriam alvo da formação, na fase da concepção das mesmas. Para a coordenadora da universidade 1, isso é muito difícil de ser feito, sobretudo quando há diretrizes teóricas diferenciadas. Apesar disso, a entrevistada relata que algumas contribuições foram sendo incorporadas à medida que o curso foi sendo desenvolvido. “Que temas vocês gostariam que fossem contemplados em algum momento da formação? Isso era feito no próprio curso e elas ali diziam, faziam um levantamento, a gente apresentava o tema,

e se todos concordassem, incluíamos o tema no encontro seguinte”. Certo nível de participação também foi aceito após o início do curso, no caso de outro convênio que pesquisamos, relata a coordenadora da universidade 2. “Não há. Não há esta participação. Ela começa a ocorrer durante o curso”. Segundo esta coordenadora, o que é possível fazer é indicar formadores que tenham abertura para as demandas dos professores. Com relação à participação na concepção das propostas, ela diz que a universidade não tem condições de ter essa postura, “venham todos e escolham o que quiserem”, o que considera como uma atitude ‘clientelista’. A coordenadora explica que se fosse feito de outra forma, seria impossível atender os pedidos.

“Porque é impossível você produzir materiais específicos para cada secretaria que pede. Dessa forma, os cursos demorariam mais a acontecer. É claro que nós escutamos a demanda da equipe da secretaria. Quando nós preparamos este curso, secretaria 2 fez a sua encomenda. Que encomenda é esta? Eles queriam que nós tivéssemos turmas para todo mundo que está fora da sala de aula, que eles chamam de coordenadores pedagógicos. Aí abriu para o coordenador, dirigente de turno, gente de secretaria. Nós abrimos duas turmas, **tendo estudado** com eles exatamente o que eles queriam. Eles queriam uma equipe de formadores que, através da UFRJ, trabalhou com uma equipe do Estado. Nós contatamos a equipe que eles queriam. Então não dá para ouvir o professor, senão a gente não começa” (Coordenadora 2).

Urge refletirmos sobre a questão posta pela coordenadora 2, que trata como ‘clientelismo’ ouvir a opinião dos professores, mas, não considera estar desenvolvendo tal prática quando atende aos pedidos da secretaria. A coordenadora 3, relatou que em sua opinião a participação dos professores é muito importante, mas, que infelizmente na elaboração desta proposta isto não foi possível porque o curso foi uma encomenda da secretaria. Desta forma, embora as iniciativas do próprio NEEPHI/UNIRIO, em encontros de debates com professores, tivessem fomentado a realização de um curso destinado a tais profissionais por parte da secretaria 3, estes não foram novamente reunidos em debates sobre a proposta de formação que seria desenvolvida. “Infelizmente não houve participação. Só na hora da monografia, do

trabalho monográfico, que a gente deixou a critério deles o trabalho com um dos módulos, fazer um trabalho monográfico em cima de um dos módulos” (Coordenadora 3).

O desenvolvimento de uma proposta de formação que direcionasse o professor para uma atuação crítica e pesquisadora da realidade onde está inserido seria uma característica da profissionalidade docente. Trazendo a crítica político-social para dentro da realidade da escola, com o objetivo de atingir seus alunos, colegas de profissão e comunidade escolar em geral, o educador estaria expressando o compromisso com a comunidade descrito por Contreras (2002). Assim, cabe verificar até que ponto as ações por nós pesquisadas contribuem para a formação de um professor que não fica alheio às questões políticas, sociais e culturais que o envolvem. Não é possível pensar na formação de professor pesquisador, intelectual crítico e autônomo sem aliar isto à responsabilidade social do professor em interferir no *status quo*. Tarefa de nosso trabalho é verificar que contribuições trouxeram os programas de formação ao trabalho do professor, para que seja um profissional mais crítico, reflexivo, autônomo e capaz de expressar sua obrigação moral, compromisso comunitário e competência profissional.

Importante apreciar o envolvimento dos professores, no sentido do seu interesse pelo estudo continuado. Ao considerar esta auto-disposição professoral indispensável, analisaremos, a partir dos formadores, quais características envolvem os professores que estiveram submetidos às iniciativas de formação que estudamos. Assim, antes de avançar na questão da profissionalidade docente, como sendo atendida ou não, por uma suposta perspectiva crítica de formação, questionamos as condições através das quais estes professores chegaram aos cursos.

Os formadores, que participaram de outras atividades de formação continuada de professores, apontaram de que forma os professores chegaram às experiências estudadas. No caso da experiência 1, foram selecionados professores de comunidades carentes, na sua maioria com ensino médio e até, em algumas comunidades, educadores populares, por se tratar de um projeto de alfabetização. Levando em conta a informação destes formadores, em algumas

situações o critério da localização da residência foi mais valioso do que a questão pedagógica. “Este ano não estamos mais fazendo assim, estamos priorizando pessoas com licenciatura, pessoal da própria universidade ou professor formado em nível médio no curso normal”. Outra formadora 1 diz que os professores são muito inseguros e que é necessário trabalhar os conceitos de letramento de maneira bem aprofundada com eles, “senão a tendência é que voltem a utilizar cartilhas”. Uma terceira formadora desta experiência diz que o grupo, de mais de 40 professores alfabetizadores, tem níveis sociais e econômicos muito diferenciados. Para ela, o grupo é muito heterogêneo e, em alguns casos, pesaram critérios políticos para a escolha do professor. “Esse ano melhorou um pouco porque nós fizemos uma seleção e só poderia estar no projeto quem tivesse normal ou licenciatura, pelo menos em curso”.

Os formadores do convênio 2 avaliam que os professores cursistas são profissionais que não estão satisfeitos, acomodados com a sua prática. São profissionais que desejam aprofundar o conhecimento, discutir alguns caminhos e propostas, enfim, queriam encontrar alguma luz para o seu trabalho, para o seu dia-a-dia como professor, apontam os formadores. De acordo com uma das entrevistadas, os professores que vêm fazer o curso tomam esta atitude por revelarem na sua prática alguns ‘buracos’, que precisam ser consertados. Para essa formadora, no entanto, isso não significa ‘jogar fora’ tudo que ele construiu, mas, agregar novos valores, experimentações a sua prática. Outra formadora diz que o professor vai ao curso porque “está querendo discutir o seu ensino, discutir avaliações, discutir aprendizado. Querendo aprender, querendo discutir aquilo que ele sabe. Querendo mostrar as práticas que ele tem também”. Essas falas desvelam a percepção de um professor que mais do que experimentar os cursos de formação continuada de professores, deseja participar na construção das propostas. Ele não quer substituir seus conhecimentos por outros, antes, deseja alargar a sua reflexão sobre esta experiência acumulada como forma de encontrar novos moldes que respondam aos desafios da escola atual. Para os professores que atuam na escola é necessário que se realize uma discussão política sobre as

questões que envolvem a educação, apontando que a sua formação é um dos elementos, mas, a infra-estrutura das escolas, por exemplo, é precária, o que não fomenta um ambiente educativo transformador.

Os formadores da experiência 3 disseram que os professores vieram fazer o curso porque tiveram esse desejo, não fizeram por obrigação. Para uma formadora, os professores chegaram bastante entusiasmados, com interesse em participar, pois os que ali estavam o faziam por vontade própria. Esta entrevistada relatou, no entanto, que já tinha participado de outros cursos onde os professores foram obrigados a comparecer.

“Foram dois dias somente em Seropédica e vinham de vários municípios e eles estavam muito revoltados porque tinha sido imposto de cima para baixo, ou seja, obrigados a fazer e só a parte pedagógica e muitos professores precisavam de conteúdos específicos de formação continuada” (Formador 3).

Outra entrevistada confirma que os professores apontavam o desejo de estudar e discutir. Aqueles professores que estavam ali estavam querendo discutir, “refletir sobre o seu espaço cotidiano para poder tentar atuar de uma forma mais segura”. Segundo esta entrevistada, alguns deixavam claro que um dos seus interesses, em especial, estava relacionado a ter uma vantagem no trabalho. Devemos pontuar, mais uma vez, o desejo de ser ativo na tomada de decisões sobre os processos relativos a sua formação. A universidade, como tarefa salutar, deve se aproximar mais da escola, do professor, em função de atender também as demandas que estes têm por crescimento e reconhecimento profissional. Os professores demonstram, em geral, interesse pela formação, cabe ampla mobilização dos órgãos públicos, universidades, escolas e professores como forma de enfrentar este desafio.

Todas as secretarias envolvidas nos convênios sinalizam as demandas do professor como algo digno de ser destacado. Dizem que seus docentes são qualificados por serem concursados e que as secretarias investem de forma permanente em programas de formação continuada para o

aprimoramento da formação docente. Para uma secretaria (2) os professores são bons profissionais e esperam apoio para as suas práticas.

“São bons profissionais, que em geral participam dos encontros que a gente propõe. Hoje o nosso profissional é mais seguro porque ele chega na sala de aula e sabe como abordar determinado conteúdo. Temos centrado esforços e a formação da universidade 2 traz muito isso, para que o professor entenda, reflita mais sobre a prática. Queremos que ele seja um profissional bem informado, sobre o conteúdo e novas formas de ensinar, o que é fundamental na realidade atual”.

As universidades reconhecem que uma avaliação sistematizada, que envolva análise de impacto dos programas de formação continuada de professores, deve ser implementada se quisermos ter um retorno mais preciso dos benefícios e fragilidades decorrentes destes trabalhos. Os coordenadores, em geral, dizem que gostariam de estar acompanhando cada aula dada pelos professores cursistas e assim observar como eles ressignificam os conteúdos aprendidos nos encontros de formação. Uma das coordenadoras diz ter visitado a sala de aula da professora e ter se surpreendido, pois a professora tinha trabalhado com os alunos o conceito de Letramento, o que achou relevante.

“Às vezes eu vejo a academia dizer assim: ‘não, não pode dar, dizer como tem que trabalhar, não há receita (...) eu hoje reconsidero isso(...) eu acho que cada uma delas muitas vezes acrescentam um ingrediente. As professoras não fazem uma mera transposição, elas ressignificam. Hoje em dia não tenho nenhum problema de, às vezes, trabalhar uma atividade que elas possam fazer em classe(...)depois elas vão me contar como elas fizeram. Isso é receita? Eu não acredito(...)” (Coordenadora 1).

A expressão do compromisso com a comunidade se faz com esse tipo de direcionamento? De modo geral, as experiências analisadas apresentam preocupações importantes, reconhecem as falhas ou dificuldades, contudo, isso não evitou que os cursos estivessem impregnados da idéia de que os professores precisam, o tempo todo, ser instrumentalizados com saberes que auxiliem a sua prática ou ajudem-nos a ‘saber-fazer’. Mais uma vez nos reportamos a idéia de que os

cursos priorizam uma concepção técnico-instrumental, o que não contribui de forma marcante para o compartilhamento do saber crítico que universidade desenvolve.

A universidade 2 afirmou que os professores não podem ficar ‘viajando na maionese’, devendo receber aportes para que possam ter uma ação de impacto mais rápido.

“Eu acho que o Brasil tem necessidade de ações que visem melhoria mais imediata. Precisamos atender esta demanda. Trabalhamos com eles, os professores, com atividades que possam aplicar na sala de aula, mas de forma refletida e crítica. Passamos como tarefa, aplicar na sala de aula. Então, não só estamos atendendo esta demanda, de que o trabalho na formação continuada precisa ser aplicado, como a gente está cobrando dele. O dever dele de casa é tentar renovar a sua prática, mexer na prática. A maneira como ele entrega este trabalho não é ‘tarefeira’. Ele vai refletir sobre o que aconteceu e trocar com o docente. Ele vai levar o material, ver os problemas, trazê-los, ver o que deu e o que não deu certo. Então aí é outro pressuposto teórico que é o do professor investigativo da sua prática”(Coordenadora 2).

Destacamos a contraditoriedade do discurso desta coordenadora (2) que, embora sinalize de forma clara uma concepção de formação imediatista, baseada em treino de atividades, na renovação dos conhecimentos e da prática docente, considera que a formação oferecida contribui para uma prática crítica e refletida. Não temos condições, dentro dos moldes apontados pela coordenadora, de afirmar que tal formação chega a conduzir o professor para uma autonomia intelectual e crítica. Segundo a análise desta coordenadora, a formação teve e deve ter um impacto na prática do professor. A posição que nos parece mais clara, tendo em vista sua fala, é de que o professor precisa renovar seus repertórios de técnicas e o conjunto de atividades a serem desenvolvidas. Não pretendemos ignorar o fato de que o trabalho docente pode abarcar certas técnicas como forma de auxiliar o desenvolvimento de certas atividades. Contraditório, diante da fala dos professores cursistas, referida pelos formadores das universidades – buscam discutir, refletir, reclamar das condições materiais e físicas das escolas – é o fato de que as atividades de formação, por mais que os formadores ou coordenadores se empenhem em fazer valer os pedidos dos professores, ficam sempre circunscritas aos manuais de tarefas, receitas prontas e não se propõe nenhuma reflexão crítica a partir daí. O material didático produzido por

uma das universidades é o manual de atividades nas áreas afins da formação. No caso de outro convênio, a diretriz é o pensamento pedagógico a partir dos desejos e defesas teóricas de uma pessoa. Num dos outros cursos de formação continuada de professores, a universidade atendeu a encomenda da secretaria contratante que gostaria de introduzir determinada questão para um grupo de professores.

Como declarado pela universidade 3, “não temos condições de falar sobre o impacto para o professor como profissional porque a secretaria mudou”, pois, não existe, por parte do poder público, preocupação em dar continuidade aos empreendimentos iniciados pela equipe gestora anterior. Guardadas as proporções, a cada mudança eleitoral, o cenário das políticas públicas é substituído pelo cenário das políticas eleitorais ou de governo.

Se retornarmos às idéias de Contreras (2002:79), no que tange à profissionalidade docente e ao compromisso comunitário do professor como uma das formas de expressar a especificidade do trabalho docente, vemos que, levando em conta as questões que isto envolve - crítica, ética, envolvimento político com a comunidade, não isolamento, etc - nenhuma das propostas consegue atingir plenamente ao sinalizado pelo autor. Isto justifica-se por conta da ênfase nas técnicas que se quer passar e fixar, em detrimento daquilo que nos parece fundamental, a crítica, a capacidade criativa, questionadora e reformuladora da realidade da escola e da comunidade como um todo. Se considerarmos as propostas isoladamente de nossos aportes teóricos, não poderemos deixar de reconhecer que os esforços são válidos e que, potencialmente, serão aprimorados à medida que a formação continuada seja uma constante nas redes públicas e nas vidas dos professores.

Levamos agora em conta a última característica da profissionalidade docente, a competência profissional, descrita por Contreras (2002:84). Para este autor, ter competência profissional envolve algo mais do que um conjunto de competências e técnicas profissionais, antes, isto diz respeito a processos de reflexão e construção de conhecimento coletivamente.

Perseguindo esta diretriz, o docente deve ser um intelectual capaz de tornar maior a sua capacidade de aumentar, criticar e reconstruir conhecimento. Se mantivermos a formação continuada dos professores centrada nas questões técnicas, não é possível vislumbrar possibilidade de alcance às idéias defendidas por Contreras (2002). Na descrição das experiências de convênios, há relatos de professores que se destacam, o que é relevante, mas não porque a formação em si os conduziu a este processo, e sim, pelo seu próprio talento e disposição em buscar o aprimoramento de suas práticas e capacidade crítica. Nas situações em que isso ocorreu, os coordenadores se referem a estes profissionais, dando-lhes grande destaque. Não se percebe o essencial deste movimento de sucesso, que é próprio do professor. A formação pode ter méritos por proporcionar uma determinada abordagem teórica, mas, a aproximação do professor com esta formação ocorreu, se considerarmos os convênios e diversos aspectos analisados, porque o mesmo se identificou com o tema. Com tudo isso, sem fomentar uma prática docente que abarque grande compromisso com o crescimento dos alunos, que tenha compromisso político com a comunidade, que fomente o pensamento intelectual reflexivo, crítico e autônomo, não é possível contribuir para o desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente.

4.9 - A formação continuada do professor como intelectual crítico: autonomia e a formação de sociedades de aprendizagem

Como indicamos no segundo capítulo deste trabalho, a valorização do saber da experiência docente (TARDIF, 2005) é algo fundamental, tendo em vista a especificidade e a subjetividade do trabalho do professor quando se compara a sua atuação com a de outros profissionais. Provocar nos alunos a construção de conhecimentos para que se insiram num processo de formação permanente, reflexiva e crítica, requer dos professores um poder de articulação das necessidades complexas que se apresentam no seu cotidiano escolar. A

capacidade de revisar os planos dos organismos macros, ministérios e secretarias de educação, e micros, no caso as escolas, pressupõe reflexão, mas, não uma reflexão pura, alheia às questões político-sociais. Espera-se que interfira, influencie e provoque ajustes nos conteúdos escolares, na sua concepção e maneiras de abordá-los. Isso, além de envolver uma busca autodirigida por desenvolvimento continuado (DAY, 2001:16-17), deve abarcar formação continuada que trabalhe as questões da reflexão crítica, tornando o professor um intelectual crítico que, tendo interferência na tomada de decisões, consegue exercer as suas atribuições com *autonomia*.

Como referimos, também no segundo capítulo, tal processo – o de autonomia – requer uma formação pós-tecnocrática (CONTRERAS, 2002:45), onde o professor, mais do que um especialista técnico, seja um intelectual crítico. Este mesmo autor aponta que o desenvolvimento profissional do professor está relacionado à recuperação da autonomia dos professores em seus trabalhos. Ainda para o escritor referido, o alcance da autonomia intelectual do professor pode ajudar a reverter a “proletarização do magistério”, citada por nós neste trabalho. Para ele, o educador precisa recuperar o controle de sua própria atuação, com menos controle burocrático e mais parcerias no âmbito de sua formação. Em nosso entendimento, a universidade pode contribuir muito nestes aspectos, oferecendo os apoios sugeridos por Day (2001:260-262), sobre os quais já nos referimos neste trabalho. Desta forma, tendo em vista o reconhecimento de Contreras (2002:195) de que a autonomia é, mais do que uma exigência profissional uma necessidade educativa, ratificamos que reconhecemos neste estudo o fato de que todo o processo de formação continuada de professores deve conduzir o mestre para uma atuação profissional mais autônoma. O autor não está, e nós também não o fazemos, defendendo uma autonomia que faça com que os diversos atores escolares fiquem alheios ao processo de tomada de decisões na escola, tendo em vista que o professor deve fazer juízos e tomar importantes decisões. Ele deve ter, inevitavelmente, um juízo moral autônomo, mas este fator não deve afastá-lo das instâncias coletivas nos momentos em que isso for necessário.

O diálogo entre os vários atores escolares – professores, alunos, comunidade -, configura-se como uma das recomendações centrais de Contreras (2002:28). Se não for desta forma, a autonomia corre o risco de ser apenas mais um elemento técnico. O autor, em crítica ao conceito de professor reflexivo, diz que este delibera um contexto plural e incerto, onde o exercício de construção pessoal pode acabar se tornando também um exercício individual e hierárquico. “Essa interpretação parte da crença de que as situações do ensino possam ser entendidas como estáveis e de que os profissionais reflexivos possam manter a deliberação como se as situações sobre as quais deliberam não fossem realidades humanas” (CONTRERAS, 2002:198). A autonomia não pode estar desvinculada da idéia de que alguns espaços dentro da escola e fora dela não podem prescindir de uma atuação coletiva e dialógica. O professor deve entender perfeitamente cada situação e saber, prospectivamente, as conseqüências de sua atuação, não estando a autonomia desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha.

Toda essa responsabilidade, de uma conduta autônoma ligada a amplo compromisso e diálogo com os vários atores da escola, é inerente à formação das sociedades de aprendizagem permanente. Com o intuito de verificar até que ponto tal desejo é efetivado na prática, resgatamos as idéias de Christopher Day (2001:295-319). Para este autor, a formação continuada dos professores tem papel importante nesta questão. O compromisso de uma autonomia profissional dialógica relaciona-se com um dos pressupostos das ‘sociedades de aprendizagem’. Assim, é exigido o favorecimento do pensamento crítico e independente das crianças, algo que segundo o autor não tem acontecido. Para que isso ocorra, o professor deve estar preparado para atender as necessidades específicas dos seus alunos estimulando-os à aprendizagem contínua. Na idéia do autor, as múltiplas inteligências dos alunos devem ser valorizadas e potencializadas, as inteligências emocionais também devem ser trabalhadas, como forma de garantir um desenvolvimento autônomo ético. Os alunos não podem estar excluídos, ao contrário, devem

estar incluídos nas instâncias democráticas da escola, como forma de desenvolver o ideal de democracia e crítica social, cultural, econômica e política.

Pedimos aos formadores que declarassem as contribuições que os cursos tinham oferecido aos docentes e quais avanços os professores cursistas diziam ter alcançado. Os entrevistados declaram alguns avanços, embora façam isso a partir de uma análise individual e não sistematizada dos cursos. As indicações sobre as avaliações realizadas mostram que quando foram feitas, isto ficou restrito a alguns encontros de formação, o que não dá conta de mostrar o desenvolvimento da proposta de formação como um todo. Esta avaliação não foi estendida para a análise dos impactos da formação. Apenas o convênio 1 dava a alguns elementos da equipe a atribuição de visitar o professor em suas turmas como forma de fazer algum acompanhamento, o que é deve ser destacado.

Os formadores 1 defenderam que o curso oferecido aos professores alfabetizadores oportunizou o acesso a aportes teóricos que os docentes cursistas não conheciam, no caso, a questão do letramento. Segundo eles, os professores passaram a buscar aprimorar os seus conhecimentos, solicitando material didático, livros que pudessem apoiar a sua prática. Para um dos entrevistados, a formação deu possibilidade aos professores de contribuírem para o resgate da cidadania de seus alunos. Nesta experiência, alguns formadores também visitavam e acompanhavam as equipes. Não podemos desprezar este movimento, no qual os elementos formadores da universidade vão ao ambiente educativo, estabelecendo maior contato com o professor cursista e os alunos, que são, conseqüentemente, atingidos pela formação continuada. O caminho para um trabalho de autonomia pressupõe diálogo da universidade com os professores/escola e dos professores com seus alunos. Apesar disso, se aceitarmos uma dialogicidade relativa, admitimos que os professores podem, unilateralmente, decidir em todas as instâncias sobre os rumos do projeto pedagógico da escola. Em relação a essa experiência, nossa crítica direciona-se ao diálogo limitado às crenças teóricas da universidade, uma vez que esta

restringiu, como já vimos em outros trechos deste capítulo, sua atuação a uma matriz teórica que, determinada por uma pessoa, orientou os trabalhos de formação dos professores, bem como o trabalho prático destes. Os professores formados por esta experiência apontaram, segundo os próprios formadores, dificuldades de trabalhar com a proposta ensinada pela universidade 1.

“Uma coisa que eles pediam muito é que a gente tivesse um material, um livro tipo uma cartilha, isso era uma solicitação que eles faziam(...) a gente quer ter uma cartilha e saber qual o conteúdo que a gente trabalha em sala de aula, isso era a maior angústia(...) ‘mas o que a gente faz lá na prática em sala de aula, qual o conteúdo que a gente tem que dar?’”(Formador 1)

Embora tenha enfrentado muitas dificuldades pela não adaptação à questão teórica que se queria contemplar, de acordo com os formadores, os professores conseguiram adaptar os trabalhos a partir das orientações dadas ao grupo. “Tivemos que desconstruir tudo isso, fazer com que as alfabetizadoras entendessem que a educação de jovens e adultos não pode infantilizar, tem que ter um contexto”. “Nós conseguimos fazê-las compreender que a alfabetização não consiste em dominar um código da leitura escrita, saber assinar seu nome, saber escrever determinada palavra, que a educação vai além disso”.

Interesse em melhorar e mudar a sua formação é a contribuição que, na opinião de uma das formadoras 2, mais frequentemente, os professores relatam. Para uma das entrevistadas, eles demonstram essa postura ao realizarem, nas suas escolas, as tarefas que lhes são propostas nos encontros de formação. “De uma semana para outra, eles conseguem, fazem alguma coisa que você propõe com eles na prática”. Em geral, essa ‘vantagem’ relacionada ao desenvolvimento de tarefas se repete no discurso das outras entrevistadas que atuaram nesta experiência de formação. “O avanço seria isso, a gente mostrar atividades para ele”. “Um ponto positivo é a possibilidade de troca, delas estarem fazendo essa ponte com a teoria e alavancando o trabalho delas”. “E esse curso foi importante para levar essa discussão nova. Elas não têm um conhecimento histórico amplo, até pela formação, elas se apóiam naquele material”. Priorizou-se nesta formação os

paradigmas, tradicional e da deficiência (ERAUT, 1987)⁶⁸, onde é mais marcante a concepção de que esta serve para ‘treinar’ e ‘renovar’ o repertório técnico instrumental do professor para que ele torne mais ‘eficiente’ e ‘produtiva’ a sua prática. Não parece poder contribuir para a construção da autonomia docente um processo de formação que não favorece o entendimento do professor sobre toda a problemática educacional e reforce os aportes de intelectualidade crítica no mesmo. Apenas orientando ou produzindo “cartilhas” de “como-fazer” para os docentes não se chega a alcançar resultados profícuos no campo da formação continuada de professores tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. Os trabalhos de tal convênio são amplos e apresentam um potencial de destaque nesta área, no entanto, urge aprimoramentos no sentido de que os convênios estabelecidos tenham uma visão, de fato, não “clientelista”, mais crítica e que valorize o saber da experiência do professor (TARDIF, 2005). “Levamos subsídios teóricos para fazer uma discussão, porque, a gente não tem como *discutir do nada*, tem que sair de algum alicerce”.

Baseando-se nos depoimentos dos formadores 3, estes cursos de extensão para formação continuada de professores tiveram como principal contribuição a possibilidade de maior reflexão sobre como tratar as questões pedagógicas e também administrativas da escola de tempo integral. A discussão sobre o projeto pedagógico das escolas trouxe para esses professores, por exemplo, o alerta de que necessitam aprimorar suas relações com os pais, alunos, colegas de trabalho, funcionários, como forma de trazer melhorias para a escola e a comunidade como um todo. “Propiciamos um momento para que eles pudessem pensar os próprios projetos pedagógicos das suas escolas. Uma proposta de atuação na sua própria escola”. Outra entrevistada considera que houve muitas contribuições e lamenta o fato de o curso não ter continuado em anos seguintes. “Fiquei com muita pena por ter ficado só nesse. Não houve incentivo e a valorização devida para a coordenadora do grupo continuar se empenhando”. Esta

⁶⁸ Descrevemos estes conceitos no capítulo 2 deste trabalho.

formadora reclama do fato dos cursos não acontecerem com maior constância, os quais considera de maior importância, pois, na sua opinião, os educadores estão saindo, mesmo das licenciaturas, tendo “pouca ligação com as questões do pedagógico”. No que tange à impressão dos professores sobre o curso, uma das formadoras 3 diz que estes tendem a gastar grande parte do curso fazendo lamentações, postura que segundo ela é de difícil superação.

“Os professores têm muitas queixas, muitos problemas e o curso acaba virando um espaço para um ficar falando para o outro o que não consegue fazer, as dificuldades que têm. Eu acho que isso de alguma forma faz bem a eles. É uma espécie de catarse, mas acho que acrescenta pouco. Eu não sei até que ponto eles têm uma sensação de que o que eles aprendem nesses cursos os ajudam em seus trabalhos. Seria isso que nós gostaríamos de ouvir”.

Esta entrevistada diz que gostaria de poder ouvir dos professores cursistas que as leituras os fizeram pensar e refletir, que os fizeram enxergar determinados aspectos que antes não conseguiriam desvelar, que os fizesse se sentir melhor do ponto de vista intelectual, mas, diz não ter clareza sobre tal fato. “Eu não tenho clareza de que isso acontece”. Um destaque feito pelos professores cursistas constantemente, diz outra formadora 3, relacionava-se à possibilidade de trocar experiências como o grande contributo do curso. “Os ganhos eles atribuíram muito a troca de experiência entre nós docentes e entre eles”, na prática eles tinham muitas dificuldades de aplicar o que aprendiam, diziam que as condições das escolas era muito difíceis.

Diante destas afirmações, podemos considerar que as iniciativas não atendem, guardadas as proporções, todos os princípios descritos por Contreras (2002), para uma formação continuada de professores capaz de contribuir para a retomada da autonomia dos professores. Ressaltamos o fato de que, em alguns momentos, determinado aspecto de um curso se aproxima dos ideais que, baseados em nossas referências teóricas, a formação continuada deve alcançar. O diálogo estabelecido entre as partes nas diversas experiências estudadas não chega a favorecer um pensar crítico do professor sobre esta relação e, a julgarmos pelos moldes e concepções adotados, não o prepara para uma análise profunda dos problemas e estratégias que envolvem a sua própria

atuação, a escola e os alunos. Não favorecendo a construção de um saber, que não é apenas disciplinar, mas que prepara o educador para manejar conhecimento, que o faça ter obrigação moral com o desenvolvimento cognitivo do aluno, que o desperte para o compromisso político-social em sua relação interna e externa à escola, que o favoreça ampliar a sua competência profissional⁶⁹, tais iniciativas não apresentaram condições suficientes de estimular, valorizar e efetivar a recuperação da autonomia dos professores, que ainda está a receber, constantemente, duros golpes, tendo em vista as medidas de regulação das instâncias macro e micro em educação.

Percebemos até esse ponto a necessidade de que os programas de formação continuada sejam aprimorados em função de contribuir para a autonomia dos professores. A realização dos convênios é importante, mas, necessitam ter maior atenção, a fim de que os programas de formação favoreçam a intelectualidade docente, a capacidade crítica, bem como, possa levar o professor ao compromisso público de fazer os seus alunos integrados a uma comunidade de aprendizagem permanente. Cabe-nos verificar, a partir dos depoimentos dos formadores, aquilo, que em suas opiniões, será um aspecto forte na prática do professor. Reconhecemos, no entanto, que para verificarmos se, efetivamente, os cursos de formação contribuem para a formação de sociedades de aprendizagem permanente, seria necessário um estudo de impacto dos cursos no cotidiano do professor cursista, algo que, tendo em vista o espaço/tempo para a realização desta pesquisa, não teríamos condições de realizar. Assim, fazemos uma análise conceitual, tendo por base o que os autores defendem, neste caso Day (2001), o que as propostas apresentam como caminho didático e o que os entrevistados sinalizam como ação dos professores cursistas, a partir dos conteúdos trabalhados. Notório e relevante, o fato de que, em dois, dos três convênios estudados – convênio 1 e 2 - houve aplicação dos conteúdos, ensinados nos cursos, nas turmas onde trabalhavam os professores cursistas. Assim, analisamos se a partir da proposta de formação executada, o professor teria condições de contribuir para a formação de uma

⁶⁹ Em acordo com a explicação de Contreras (2002)

escola/comunidade/sociedade politizada, crítica e que aprende permanentemente, também numa perspectiva crítica.

Um dos pressupostos para uma ação, conforme a descrita acima, seria a da formação de um professor que colabora para o pensamento crítico e independente das crianças. Aos professores cabe uma atuação que favoreça as demandas que os alunos apresentam, instigando-os à aprendizagem permanente. Quais contribuições para a atuação do educador trouxeram os convênios estudados?

A análise dos formadores 1 centrou na questão da prática da sala de aula. Para eles, o principal contributo para o profissional docente foi a experiência de trabalhar com novas perspectivas na área da alfabetização e a possibilidade de continuar estudando e lendo mais. Para os formadores, no final dos 8 meses de curso, os encontros de formação foram suficientes para que fossem aprimorados “sua prática, sua postura, seu discurso, sua educação, seu modo de pensar, sua ética”. Os relatos revelaram que alguns professores cursistas também atuavam em outras funções, de caráter administrativo, o que dificultava seus estudos. Como relatamos, os professores foram orientados para o trabalho de alfabetização numa determinada perspectiva teórica (letramento).

Os formadores 2, apontaram para uma contribuição prática, ou seja, o professor, tendo em vista esta formação, passa a ter uma prática mais segura, uma vez que ele possui um repertório de atividades para aplicar na sala de aula. Algumas são ensinadas nos encontros de formação e outras o educador pode encontrar num dos livros que fazem parte do material didático, produzido pela universidade, distribuído aos professores. Para estes formadores, a prática profissional do professor e o retorno dado por estes, a partir de experimentações feitas nas salas de aula, orientam a construção de novas propostas e materiais didáticos mais práticos para os professores. Destacam que a formação é um incentivo para o professor continuar se formando. Outra entrevistada diz ser importante o contato com a universidade, no sentido de saber o que está

sendo produzido por esta. “Ele não só pode como deve e a gente está incentivando para que eles continuem se qualificando sempre”. “Eu acho que primeiro é semear esse desejo de aprender sempre. E a mudança no trabalho no chão da escola com os alunos”.

“Para o professor do primeiro segmento é esse novo olhar. Para o professor de segundo segmento que muitas vezes vem com uma formação muito dura, é um olhar para as práticas que ele pode realizar. O professor de primeiro segmento quer fazer a prática, ele quer fazer atividades diversificadas, mas ele não tem o conhecimento e o professor de segundo segmento tem o conhecimento, mas ele tem dificuldade de converter isso em atividades diversificadas. Nós fazemos essa troca” (Formador 2).

As formadoras 3 sinalizaram que a contribuição para a prática profissional dos professores gera horizontes mais alargados e a abertura de novas perspectivas teóricas e práticas. Uma das entrevistadas diz que, na sua opinião, a formação não atinge a todos, mas, especula que, pelo menos alguns passam a ter uma atuação de mais desejo e satisfação com o trabalho. Sobre esta última opinião, outra entrevistada não concorda pois, no seu entendimento, a formação não pode ser uma estimuladora do professor, este tem que ir para o encontro por desejo próprio, sem o qual não é possível que o aprendizado reflita em mudança na prática.

“O professor tem que demonstrar vontade de fazer esse curso, de participar desse curso, não é como imposição que tem que ser apresentado a ele esse curso(...) Quando o professor está empenhado em aperfeiçoar sua formação, em melhorar o seu desempenho em sala de aula eu acho muito bom, dá uma satisfação muito grande o professor ter novas leituras sobre a sua área, ser apresentado a ele novas metodologias de ensino de trabalho”.

As opiniões referidas neste trecho e as constatações apontadas em outros fragmentos deste capítulo, nos fazem constatar dificuldades. A concepção de formação continuada adotada (de reparação de deficiências) apenas reproduz uma lógica recorrente neste campo. O curto espaço de tempo dedicado à formação e as condições em que foi executada (carga horária menor que a prevista ‘1’, não liberação de ponto com encontros aos sábados ‘2’, locais que

distanciavam muito das residências dos cursistas ‘3’⁷⁰, assim como a ênfase no oferecimento de atividades ou na implantação de inovações teóricas e curriculares (formação técnico-instrumental), fizeram com que os convênios não apresentassem condições suficientes para que, através da formação oferecida, fossem abordados temas que favorecessem o estabelecimento de comunidades de aprendizagem na escola e sociedades de aprendizagem permanente. Não obstante os benefícios dos processos de formação, que necessitam de aprimoramentos, estes não chegam a ajudar os professores a construir um perfil criador, crítico, intelectual e autônomo. O docente precisa ser orientado para uma atuação como intelectual crítico, para a re-interpretação das questões curriculares, políticas e sociais. Sem esses elementos, o professor não tem condições suficientes para conduzir os seus alunos ao pensamento crítico, produção autônoma, atuação transformadora e ética.

Os professores cursitas precisam ser provocados e entenderem que a aprendizagem significativa se realiza melhor, não tão somente através de novas atividades e meios práticos que ele aprende, antes, deve envolver reflexão sobre os métodos propostos e sobre os conteúdos estudados. Recuperando o exposto no início deste trabalho, só assim a universidade e os cursos de formação que oferece estarão contribuindo para experiências sociais diferenciadas. Concordamos com Dubet (1996), que diz que a experiência social não se faz por atitudes individuais. O professor deve ter um preparo significativo neste sentido, de entender as experiências sociais dos alunos, que são subjetivas tal qual a sociedade na qual estão inseridos. Se as universidades atuarem com programas de formação que expressem uma auto-organização coletiva, que abarque as secretarias e os professores/escolas, potencializar-se-á uma formação com amplo questionamento social e político por parte do professor cursista. Tendo sua capacidade crítica e criativa estimulada, o professor poderá abandonar a prática de explicar o fracasso dos alunos tendo em vista a sua condição social e reunirá maiores condições de um

⁷⁰ A numeração diz respeito aos convênios 1, 2 e 3.

desenvolvimento para o entendimento e conhecimento da realidade do aluno, o que o direciona para um trabalho mais próximo do discente, atendendo suas especificidades (GIDDENS e TURNER, 2000).

4.10 - Universidade e formação continuada dos professores: efetiva capacidade propositiva?

Todo o trabalho, de pesquisa, ensino e extensão, realizado pelas universidades não pode ser desconsiderado. Mesmo diante das dificuldades, as universidades públicas, caso das instituições investigadas, têm significativa tradição no ensino, pesquisa e extensão na área de formação inicial e continuada de professores. Nesta dissertação, chegamos a mencionar a existência de alguns trabalhos individuais e grupais de pesquisa que, a exemplo dos realizados pelos convênios 2 e 3, oportunizam momentos de formação continuada de professores dentro e fora do espaço físico da universidade. São trabalhos valiosos, mas, que ficam pouco conhecidos pelos professores por motivos diversos. Pensamos que a universidade necessita de uma organização mais coletivizada para que mais trabalhos de grupos que estão a se dedicar à pesquisa sobre a formação continuada dos professores possam chegar até as licenciaturas e a extensão. A partir daí, ganhar eco nas redes de educação, através das possíveis parcerias, referidas por Day (2001:260-262), entre universidades, escolas e professores. Este é o ideal da propositividade da universidade, que se relaciona às experiências analisadas. O que os atores dos convênios analisados relatam sobre tais experiências? Consideram plena a capacidade propositiva da universidade no campo da formação continuada de professores? Propusemos a auto-análise da universidade e a sua percepção sobre os demais elementos envolvidos na formação. De igual forma, propusemos às secretarias e formadores uma análise da atuação das universidades e de suas respectivas interferências neste processo. Vejamos quais percepções e críticas fazem às relações instauradas entre universidades e órgãos públicos em educação.

Para as secretarias de educação, há benefícios em se realizar os convênios com as universidades. Segundo o gestor da secretaria 1, falando sobre outra experiência de formação desenvolvida pela rede municipal de educação, considera que com o apoio da universidade os professores ficam mais envolvidos e apresentam uma mudança de postura em suas práticas.

“Você ver presente no seu contexto escolar a universidade é importante. A universidade não fica tão distante quando você tem um elemento dela junto a você, no seu grupo, seja um momento de estudo, formação continuada, um evento, você percebe que essa universidade não está tão longe como parecia estar” (Secretaria 1).

A gestora entrevistada da secretaria 2, considera que “a universidade tem uma experiência muito interessante. Os pesquisadores estão lá para fazer uma análise profunda da realidade social e apontar caminhos para que os desajustes tenham solução”. Na opinião da entrevistada, a partir da produção científica que a universidade tem, pode produzir os materiais didáticos necessários à formação continuada dos professores, o que foi o caso da universidade 2, defende. Considera significativo para os professores o contato com a universidade, pois estes ficam, no entendimento da entrevistada, “com conhecimentos atualizados que os darão suporte para os desafios da educação contemporânea”. Na opinião dela, tal experiência potencializa a possibilidade de formação de professores mais seguros para os alunos de sua rede de educação. “Ele sabe – o professor - que num determinado conteúdo a ser ensinado ele tem várias possibilidades, e isso é fundamental”.

“Acho que a universidade não vive sem o mundo da prática. Os pesquisadores precisam deste contato com os professores e com a escola para que percebam a diversidade de estudos que necessitam fazer e isso oxigena a academia. Realizar estes cursos é também uma forma da universidade colocar a sua produção científica à disposição da sociedade. É uma forma da universidade expressar o seu compromisso social” (Coordenadora 2).

A gestora entrevistada da secretaria 3, diz que fazer parceria com as universidades se traduz em suportes para escolas que estão com maiores dificuldades. A forma como esta secretaria entende o trabalho da universidade relaciona-se ao atendimento das várias dificuldades

pelas quais passam a escola e os professores. Então a capacidade propositiva da universidade, nesta ótica, se expressa por meio do atendimento aos professores naquilo que estes necessitam aprimorar.

Os membros entrevistados das secretarias apresentam um discurso acolhedor da universidade e de suas iniciativas. Demonstram ter clareza, no que tange às possibilidades de atuação de tal instituição e sinalizam, mesmo sem ter apresentado elementos empíricos para isso, a mudança na postura dos professores quando em contato com quaisquer atividades oferecidas pela universidade. As entrevistadas, consideram que oferecendo um curso de formação continuada aos docentes estarão produzindo efeito positivo no aprendizado dos alunos, sobretudo quando o curso é oferecido pela universidade.

Os formadores se colocam de maneira mais crítica e reflexiva quando analisam situações formativas envolvendo a universidade. Alguns consideram que muito precisa ser aprimorado e que a universidade precisa expressar mais explicitamente a sua capacidade propositiva. Alguns formadores, entretanto, consideram que tal estabelecimento contempla com louvor as solicitações apresentadas.

Os elementos formadores 1, em sua maioria, posicionam-se criticamente à atuação da universidade. Levando em consideração o que pensa uma das entrevistadas, “a universidade tem que ter mais comprometimento(...) mais ainda do que já tem”. Afirma ser uma obrigação da universidade o comprometimento social com esse tipo de trabalho. Defende que para expressar tal compromisso as atividades de extensão devem ser intensificadas. Há avanços, tendo em vista a preocupação atual e crescente da universidade para com a realização de tais propostas pedagógicas. Este seria um caminho para que tal instituição revertisse um caminhar distanciado da sociedade e da escola, opina a entrevistada. Ainda a articulação da universidade com a secretaria 1 foi definidora da continuidade do projeto educacional dos alunos, comentou uma terceira entrevistada. “Quando terminaram os 8 meses do projeto, a secretaria abarcou os alunos

para suas turmas de EJA nas escolas da rede”. Outra formadora entrevistada diz que a universidade deveria se organizar com uma equipe mais consolidada.

“Montando um corpo docente que desse uma assessoria maior, trabalhasse ativamente, não deixasse a cargo só de um núcleo, só de uma pessoa, no caso da pedagoga do núcleo, trabalhando com um grupo tão grande aonde a necessidade desse grupo, dessa construção necessita de outros temas, de outras disciplinas, de outras ciências (...) a gente clama pela participação da universidade com o seu corpo docente especializado nessa formação continuada de professores, tanto na EJA como até mesmo em outras partes da educação, sendo que isso não ocorre” (Formadora 1).

O discurso desta formadora da universidade 1 sinaliza a percepção de que tais instituições necessitam aprimorar a sua organização interna, se quiser fazer valer o seu papel articulador dos programas de formação continuada, tendo em tela a participação coletiva e a institucionalização de tais ‘empreendimentos’ de formação, onde se articulem as variadas instâncias das universidades, das escolas públicas, dos professores e dos alunos.

Os formadores 2 sinalizam que a universidade tem um leque de possibilidades e que pode atuar de maneiras diversificadas. Uma das entrevistadas declarou que se temos uma formação inicial deficiente, a universidade pode contribuir para a melhoria desta formação. Destaca o fato da universidade 2 ter preparado materiais didáticos de apoio para os professores que estavam formando. “Esse material fala de uma realidade de sala de aula, de materiais que a gente usa e como a gente usa. Acho que é importante”. Para outra entrevistada, a universidade pode explorar a sua capacidade de propor de maneiras diversificadas. “Tem que se abrir um canal que não seja de mão única e nem que seja a priori só aquela realidade, mas que ele vá se abrindo e criando novas realidades”. Sua fala demonstra que a mesma acredita no trabalho e capacidade da universidade.

“Eu acho que a universidade pode, ou seja é um leque aberto. Não há o que dizer que ela pode. Ela pode “n” questões. Eu acho que essa formação continuada abrange cursos para o professor, temáticos ou material didático. Eu acho que o laboratório é um exemplo do que a universidade pode produzir numa formação continuada. A porta da universidade tem que estar aberta, não só para as formações acadêmicas, sejam cursos de pós-graduação, de *lato*, de

estricto sensu, não só isso mas também para o atendimento, para o ensino do conteúdo programático, das formas de ensinar, da produção de materiais didáticos. Eu acho que a universidade tem que cumprir esse papel de produção de material didático. Esse é o grande papel. Como eu já citei, os jogos de matemática, os jogos de história e geografia que nós produzimos, entre outros”. (Formador 2).

Para outra entrevistada do convênio 2, a universidade está iniciando um processo e tem muito a ganhar com isso. Percebemos o entendimento de que a universidade deve aprimorar a sua proposta, chamar os professores a refletirem e construir juntos os programas de formação continuada. As várias instâncias da universidade devem, repetimos, reunir todos os esforços em fazer da formação um canal da contribuição humano-social para a comunidade intra e extra-universitária.

“A universidade ganha trazendo o professor para cá e também indo até a escola, conhecendo a realidade local. Vendo que cada escola é uma escola. Não existe uma escola, existem muitas escolas, muitas realidades, muitas situações diferentes de aprendizagem, diferentes alunos. Numa sala de aula só, a gente já encontra isso. Imagina dentro de uma escola”.

A última formadora 2 entrevistada compreende que a expressão da propositividade da universidade será feita à medida que a universidade ampliar as possibilidades de formação.

“Poucas universidades fazem essa ponte com a escola e é uma necessidade muito grande. O conhecimento não precisa ficar apenas nesses templos de saber. Precisa ser ampliado, ser recolocado. Precisa ter uma discussão entre a prática e a teoria, entre a universidade e a escola”. (Formador 2)

No terceiro convênio estudado, encontramos as críticas mais diretas à universidade como devendo ter forte atuação, mostrando a sua capacidade através de resultados ligados às demandas da coletividade professoral e do alunado por ele atendido. Sua fala critica a universidade por fazer menos do que poderia fazer. “A universidade precisa sair dessa situação ‘feijão com arroz’ que ela vive”. Em sua opinião, um programa de formação demandado por uma secretaria séria prevê a disposição de mais professores nas redes para que outros possam ser liberados para os encontros de concepção e execução das propostas de formação.

“A universidade 3, tem muitas iniciativas, mas eu sempre fico com a sensação da precariedade, de que falta alguma coisa, de que está improvisado, de que tinha que ter mais professor, de que a discussão sobre os conteúdos tinha que ser melhor elaborada e próxima das secretarias e das pessoas que estão lá. Sempre fica essa sensação” (Coordenadora 3)

De acordo com o entendimento de outras entrevistadas, as ações da universidade estão aquém do necessário. Denunciam, que em suas universidades de origem, houve, nos anos do governo Rosinha Matheus, pouca solicitação do mesmo para a universidade. “A universidade não tem que ir a campo oferecer, tem que haver integração, tem que haver uma união entre as diversas instâncias, entre os diferentes poderes para que isso aconteça”.

O reconhecimento de que a universidade está revestida de possibilidades de destaque, porém, que necessita fazer muito mais do que tem feito, foi um discurso recorrente na fala dos formadores. Em relação ao discurso dos coordenadores, que neste estudo representaram a universidade através de dois grupos de pesquisa e um núcleo de extensão, apontaram aquelas que seriam as vantagens dos segmentos conveniados na realização de tais programas. Faremos referência, ainda que brevemente, aos comentários destes coordenadores como forma de registro e ratificação do ideal de propositividade em direção a um caminho mais coletivo e que abarque nas propostas a referenciada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Embora considere o trabalho do seu núcleo pouco representativo em relação à universidade 1 como um todo, a coordenadora defende que outros espaços da universidade são representativos no campo da formação continuada de professores. Na sua opinião, a universidade deve ter uma postura mais acolhedora dos saberes dos seus alunos, nas diversas experiências em que atua. Para ela, as secretarias não precisam e não devem simplesmente delegar o poder às universidades no estabelecimento dos convênios.

“Eu acho que a universidade é uma interlocutora (...) constrange-me ver uma secretaria que de repente se justifica porque são muitas questões administrativas que ela quer tratar(...) então delega parte da formação, da parte mais do pensar, da parte mais pedagógica e ela fica com a parte administrativa(...) eu acho isso um grande equívoco”(Coordenadora 1).

Digno de nota, o fato da universidade 1 manifestar a necessidade de que as secretarias avancem a um caráter financiador e técnico-instrumental. No entanto, esta mesma instituição foi irredutível com a SME parceira quando da definição da linha teórica a ser seguida nos encontros de formação continuada dos professores alfabetizadores. Assim, fez prevalecer a sua própria concepção prática e teórica da formação. Se a universidade não se dispuser de maneira mais clara ao diálogo e a construção coletiva, obviamente, as secretarias e de maneira mais marcante, os professores, permanecerão alheios as discussões e tomada de decisões no âmbito da formação continuada de professores.

A coordenadora 2 considera que a universidade tem contribuições a oferecer, mas, ganha sempre com os programas de formação. “Não ficar só na teoria é um ponto positivo. Seria cômodo, mas não é bom do ponto de vista de seu papel social”. Para esta coordenadora, as secretarias ganham nas parcerias, pois estão cumprindo também sua responsabilidade social com os professores e com os alunos por eles atendidos. E declara outras vantagens:

“Quando você convida uma pessoa do mundo privado, este não tem o mesmo compromisso social de quem também é do sistema público. O risco de isso ser só bonito e não fazer efeito é maior. Outra coisa que os sistemas ganham é o barateamento dos custos. Você montar todo um sistema, curso, preparar pessoas, controlar, organizar, produzir material didático, o custo é maior. Quando você faz um convênio que tem os materiais didáticos, que tem uma equipe, que tem uma estrutura para te oferecer, que já esteja montada, você barateia sensivelmente os custos, inclusive, porque sendo instituições públicas nós nunca vamos oferecer para ter lucro, então nos barateamos demais os custos” (Coordenadora 2).

Consideramos também, tal qual a entrevistada, a centralidade das parcerias do setor público com o público. A universidade tem uma produção que deve, de fato, ser disposta, envolvendo, obviamente, ampla discussão com os pares. Tendo em vista a produção científica, as horas dedicadas ao estudo e a pesquisa, acreditamos na capacidade da universidade pública em oferecer resultados aprimorados no campo da formação continuada. O fato de poder contar com grupos da própria universidade, potencialmente, viabiliza a diminuição dos custos. Analisamos

no discurso da entrevistada uma visão mercadológica de quem anuncia, apresentando vantagens, um produto melhor por um preço menor. Apesar disso, o discurso da entrevistada não se sustenta tendo por base os valores praticados pela instituição. Ao analisarmos a planilha de custos⁷¹ para um curso de 120 horas, sendo que apenas 40 eram presenciais, verificamos um valor que não pode ser considerado baixo se falamos de sistema público. Os cursos, oferecidos via extensão universitária, tem, tal qual coloca Demo (2001), se concentrado na captação de recursos adicionais tendo em vista o escasso repasse orçamentário do governo às universidades públicas.

Para a coordenadora 3 a universidade tem muitos benefícios com o oferecimento dos cursos de formação continuada de professores. No seu entendimento, a capacidade propositiva da universidade se faz através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão. Considera que a proposta desenvolvida envolveu estes elementos e que o trabalho da universidade pública, em comparação com a instituição privada por onde passou, de fato possui condições melhores para a efetivação da formação continuada que abarque amplo compromisso social. Diz que, tendo um trabalho fortemente ancorado na pesquisa, a universidade tem muito a oferecer aos professores cursistas, e que estes contribuem com os elementos de sua prática nas discussões desenvolvidas nos encontros de formação.

Nas experiências analisadas, os professores não foram consultados. No caso da experiência 1, a secretaria envolvida apenas auxiliava com uma representante no desenvolvimento dos encontros de formação. Apesar disso, e como também declarou uma de nossas entrevistadas, as secretarias participaram pouco ou nada nas instâncias decisivas em relação ao trabalho pedagógico. No convênio 2, o papel da secretaria se restringiu à contratação e divulgação dos cursos, tendo grande confiança no trabalho da universidade parceira.

⁷¹ Esta planilha refere-se a um curso de matemática negociado com uma prefeitura da Baixada Fluminense, cujo valor era de total era R\$ 307.729,34. O curso atenderia 600 professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano de escolaridade e a 80 professores do segundo segmento, 6º ao 9º ano de escolaridade.

“Confiamos no trabalho da universidade e da UFRJ/LIMC, que possuem uma grande experiência nesta área. Uma grande vantagem então é estar atualizado com o que há de mais moderno na área da educação. O interessante é que a universidade é capaz de traduzir esse conhecimento complexo em materiais práticos para a que o professor possa intervir no seu trabalho diário” (Gestora SME 2).

Uma análise desta fala permite-nos verificar uma certa submissão, em geral, das secretarias às universidades. Estas contratam os cursos sem propor nenhuma discussão crítica sequer na instância macro – secretaria x universidade. Neste caso, como nos outros analisados essa discussão não chegou aos professores. Um fenômeno presente refere-se ao entendimento por parte da universidade, de que a secretaria já fez o levantamento junto aos professores, por outro lado, a secretaria acha que o simples fato de estar oferecendo um curso que tem a chancela da universidade é suficiente para garantir qualidade no empreendimento realizado. A secretaria 2 não percebeu e a universidade não propôs nenhum diálogo prévio com os professores da rede. Luckesi et al. (2005:40-44), não admite também uma universidade escola, que apenas ensina e não propõe nenhum estudo crítico sobre os temas propostos. Na perspectiva apresentada nem a universidades, nem as secretarias de educação têm dado a devida importância à capacidade de pensar e criticar dos atores envolvidos nos programas de formação. Como fizemos referência no capítulo 1, não é possível que a universidade seja um centro de reflexão crítica sem abertura para que as redes públicas, os profissionais das universidades e das escolas possam estudar, questionar e avaliar as experiências de formação continuada das quais, em tese, devem ser co-autores.

A gestora da secretaria 3 relata que a participação da secretaria está relacionada a organização dos cursos e que através das avaliações dos professores tem percebido a necessidade que os cursos sejam maiores, mais frequentes, com grupos menores. Como as outras secretarias, esta permanece direcionada as questões gerenciais e pouco ligada ao pedagógico. Tal secretaria, também não propôs nenhuma reflexão em relação ao convênio 3. O grupo que gerenciava as

escolas de tempo integral do estado gostou do trabalho da universidade e desta forma decidiu que seria bom realizar um curso com esta instituição.

Acreditamos no potencial da universidade e capacidade propositiva da mesma no campo da formação continuada de professores. Todavia, para que expresse ainda mais o seu compromisso social com a comunidade, em acordo com as idéias de Santos (2000) referidas no capítulo 1 deste trabalho, é fundamental que os programas de formação em que atua como parceira seja reflexo de uma linha que transpasse sua concepção cognitivo-instrumental. Concordamos também com Santos (2000) quando diz que a universidade deve modificar seus processos de investigação, de ensino e extensão destacando as humanidades e ciências sociais na distribuição dos saberes universitários. De modo geral, o que percebemos em relação às instituições reporta-nos a atitudes de hierarquização dos saberes produzidos pela universidade em detrimento dos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2005). As secretarias têm vislumbrado a universidade como tendo um conhecimento legitimado que não pode ser questionado. Como referimos, Santos (2000) defende que a universidade atual deve ter maior “abertura ao outro”, considerando este o efetivo caminho para a democratização do saber. Não se trata de desvalorizar o conhecimento acadêmico, mas, de aproximá-lo as redes escolares e aos professores, no que tange ao processo de construção de conhecimento. Nesse campo, o compromisso social da universidade deve se realizar, também, por meio de uma nova extensão universitária, que deve ser parte integrante da investigação e do ensino (SANTOS, 2000:223). Esta idéia também é defendida pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão. Parece central que o processo de ensino e pesquisa estejam realmente associados e que a extensão universitária seja uma expressão deste trabalho com vistas ao resgate social dos excluídos. Para tal, a Rede Nacional de Extensão (RENEX) também defende que a universidade deve priorizar metodologias participativas que reforcem a necessidade dos diálogos entre pesquisados e pesquisadoras. Trata-se de, no caso do nosso estudo, abarcar como parceiros, não como clientes,

os órgãos públicos, que têm sido até então apenas empregadores nos convênios celebrados; escolas; professores, servindo como amigo crítico (DAY, 2001); demais atores envolvidos no processo.

Se colocar contra a exclusão, a exemplo do que disse Chauí (2003), pressupõe uma universidade que não se coloca de maneira hierárquica, antes, se apresenta de maneira mais dialógica. Tal cobrança foi apresentada por todos os formadores da três experiências investigadas. Estes, inseridos dentro das propostas representando as universidades, cobram a atuação de uma universidade mais integrada, mais crítica e propositiva. Entendem que as ações das universidades devem se aproximar das escolas e dos professores, acolhendo-os e integrando-os ao movimento da crítica e da pesquisa. Resgatamos mais uma vez Chauí (2003) que considera a pesquisa como grande marca da instituição universitária. Para esta autora o compromisso social da universidade se expressa através de uma pesquisa que contemple os excluídos socialmente. Para esta autora tais estudos devem, através da extensão universitária, trazer benefícios à sociedade.

Os coordenadores entrevistados tiveram maior tendência a criticar a atuação contemporânea das universidades e das experiências que desenvolveram, que consideram tímidas, embora acreditem no seu potencial como possibilidade de experimentação. Estamos de acordo com esta visão, que aponta que diante da grande expressão social dos cursos de graduação e pós-graduação, das pesquisas realizadas, dos programas e cursos de extensão, a universidade pode ter uma postura propositiva e inovadora com relação às propostas e programas de formação continuada. No caso das universidades pesquisadas, ressaltamos a urgência de que suas experiências sejam aprimoradas para que o questionamento do *status quo* (SOUSA, 2000) seja uma constante através de uma prática de transformação e de liberdade (CASTRO, 2004). É imperioso que a universidade, através da extensão universitária, assuma (TAVARES, 2001) o desafio social de integrar a comunidade, reformulando os conceitos e estratégias que

determinam as verdades existentes. Tal qual disse GIROUX (1991 apud Contreras, 2002) a universidade deve assumir também o desafio de formar os professores como intelectuais críticos para que, desta forma, possa ajudar “os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas” (p. 159). Tal empreendimento é para Alarcão (2001) urgente tendo em vista a complexidade posta pela modernidade. Se quisermos uma sociedade capaz de se analisar, avaliar, compreender e enfrentar as mutações pelas quais passamos, não podemos prescindir da extensão dos serviços que a universidade pode oferecer à comunidade, tendo por referência o ensino de qualidade, a pesquisa por ela produzida e o abarcamento das experiências dos professores na variadas redes de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos a esta etapa do trabalho, podemos nos deparar com uma sensação de que temos o dever de apresentar resultados definitivos. Não assumimos isto como tarefa primordial. Não pretendemos fazer considerações conclusivas sobre o tema proposto e sim considerações para finalizar este escrito. As análises são provisórias, devendo ser constantemente revistas e aprofundadas sob diferentes perspectivas. Servem para nos provocar a reflexão sobre as questões inerentes a este trabalho e sinalizar algumas possibilidades no âmbito da formação continuada de professores realizada pelas universidades .

Considerando o constante movimento das políticas públicas na área de educação, a própria dinâmica da formação continuada de professores e a intensificação das atividades desenvolvidas pelas universidades, entendemos que este trabalho abrange parte de um campo amplo em possibilidades de estudo. Há muitas experiências a serem analisadas e muitas abordagens que podem ser adotadas.

Tivemos o desejo, em linhas gerais, de fomentar a reflexão crítica sobre as estratégias e os limites da universidade no âmbito da formação continuada de professores. Verificar a postura dos órgãos públicos que concebem a parceria com as universidades como algo significativo, também foi nossa pretensão. Analisar que percepção os formadores têm sobre as parcerias e como, de acordo com as suas análises, contribuem para o trabalho do professor como um pesquisador e intelectual crítico, constituiu-se em outro objetivo desta investigação.

Assim, vislumbramos a universidade como elemento central na construção de programas de formação que conjuguem pesquisa, crítica e reflexão. Acreditamos ser a articulação entre este “tripé” uma forma da universidade mobilizar as suas experiências nas diversas áreas, ampliando o serviço e o compromisso social que tal instituição possui. Desta forma, esperávamos encontrar na universidade um elemento articulador e de fomento a iniciativas de formação, acolhendo os órgãos públicos em educação e, conseqüentemente, os professores.

A formação continuada de professores deve ocorrer num ambiente de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalidade docente, através do fomento à reflexão crítica. Deve oferecer condições para que os professores exerçam as suas atividades como criadores de suas estratégias de atuação na sala-de-aula. A inclusão de ampla abordagem sobre as questões políticas e sociais deve fazer parte de sua formação e do desempenho de suas funções junto aos alunos. Compreendemos tal movimento como fundamental na efetivação das sociedades de aprendizagem.

Não consideramos como satisfatórias, as propostas que se repetem em ações que priorizam um ensinamento técnico-instrumental. Em geral, o que temos visto, são cursos ancorados numa concepção de treino, objetivando o ensinamento de atividades que possam ser usadas nas salas de aula. Outro caminho comum diz respeito ao objetivo de implantação de diferentes concepções teóricas e curriculares, partindo-se do princípio de que os professores precisam ser ‘capacitados’. Comumente, os saberes do professor são desconsiderados e a sua participação na elaboração das propostas não é oportunizada. Aliados deste processo, os professores deixam de contribuir com suas próprias construções e com o saber de sua experiência.

A elaboração dos objetivos no campo da formação continuada de professores deve conjugar os esforços e a participação do poder público, dos professores e da universidade. Esta, por sua vez, possui condições de propor atividades que não se restrinjam às concepções expostas no parágrafo anterior. Deve ter aportes de crítica e reflexão antes, durante e depois do curso, cobrando das secretarias e dos professores a sua participação no planejamento de um projeto. A universidade parece reunir condições aprimoradas para orientar um processo que conduza o professor à recuperação de sua autonomia, afirmação de sua profissionalidade e exercício crítico-social de seu trabalho.

Nos reportando às questões que sugerimos sobre a atuação da universidade frente aos programas de formação continuada de professores e ao seu papel articulador nestas experiências, algumas idéias e reflexões que fomos desenvolvendo por todo o trabalho ressurgem em nossos pensamentos.

A importante atuação das universidades públicas na formação de profissionais críticos, sua tradição em pesquisa, seu trabalho em extensão, fez com que estas fossem vistas como um espaço significativo, tendo em vista o seu compromisso social para com a realização de trabalhos no campo da formação continuada de professores. Acredita-se que tal atuação possa contribuir com propostas de formação que não repitam as dificuldades reclamadas na formação inicial de significativa parcela do professorado.

Os depoimentos colhidos nas três experiências analisadas revelam que as instituições tinham experiências anteriores no campo da formação continuada de professores. Observando por este aspecto, verificamos que a universidade possui uma trajetória acumulada neste campo e tem se colocado junto às prefeituras e estados para o oferecimento de cursos, projetos, encontros, eventos.

Muitos membros das equipes não pertencem à universidade que está desenvolvendo a formação. Apenas no convênio 1, os formadores são todos da universidade, todavia, são estudantes bolsistas que não permanecerão na equipe. No que tange à elaboração da proposta, podemos dizer que, nos casos estudados, chamou atenção o reduzido tamanho do grupo reunido em torno da mesma. Apenas uma pessoa elaborou a proposta da UFF. Na UFRJ, havia uma coordenadora e uma responsável por área do conhecimento, quatro ao todo, que elaboravam as aulas dos encontros. No caso da UNIRIO, duas professoras, membros do NEEPHI, foram responsáveis pela sistematização do curso. A participação das secretarias foi limitada à encomenda e financiamento dos cursos – secretarias 2 e 3. Em apenas um dos convênios a secretaria (1) pôde, através de sua equipe pedagógica, contribuir na elaboração e

acompanhamento dos encontros de formação, desde que esta participação estivesse dentro da perspectiva teórica da universidade.

O movimento comentado acima indica uma atuação de que nas universidades pesquisadas a estruturação dos cursos se dá a partir de demandas externas, ou seja, a cada pedido de curso constitui-se uma equipe de professores para oferecer os mesmos, ficando a elaboração do projeto circunscrito ao líder ou coordenador do grupo. A universidade estrutura-se, para cada curso, sem consolidar uma instância permanente e com objetivos próprios destinados à formação continuada.

Os professores, por sua vez, completamente alijados de todo o processo, não têm voz para sinalizar seus níveis de satisfação e aprendizado diante das propostas desenvolvidas. Em apenas uma das experiências -UFF- os formadores entrevistados declararam que os educadores influenciaram na elaboração das aulas ao lançarem dúvidas sobre as estratégias práticas possíveis. Contudo, este movimento indica uma participação limitada, já que essa ‘participação’ está circunscrita, a exemplo do que acontece com a secretaria envolvida nesta parceria, aos contornos teóricos definidos pela profissional que elaborou a proposta.

Tendo em vista os cursos, destacamos que seguem uma tendência aligeirada e descontínua, assim como a sua descontinuidade bastante comum nesta área. A baixa carga horária dos cursos, dificulta a execução de uma proposta que possibilite a intelectualidade e profissionalidade docente. Nas propostas, buscava-se se ensinar uma teoria, no caso da experiência 1, e técnicas de atuação na escola e na sala de aula, nos convênios 2 e 3.

As iniciativas, todas elas, aconteceram via extensão universitária, apesar de em dois convênios a universidade ter atuado a partir da experiência de grupos de pesquisa (2 e 3). Apenas na universidade 1 este se faz representar por meio de um núcleo de extensão (1). A extensão tem exercido papel importante nessa área e geralmente os cursos oferecidos pelas universidades

acontecem por esta via. As grandes críticas se devem à carga horária baixa dos cursos, ao fato dos mesmos serem esporádicos e à não inclusão dos professores na elaboração das propostas. Em nosso estudo, verificamos que as universidades atribuem essa responsabilidade às secretarias de educação que, por sua vez, não consultam os professores e aceitam as intervenções da universidade sem propor nenhuma discussão sobre os conteúdos a serem abordados.

Demo (1996) afirma que

“a extensão (onde tem se desenvolvido os programas de formação) seria a má consciência da universidade, em duplo sentido: de uma parte, porque, incomodada pela pecha da “torre de marfim”, inventa vinculações sociais compensatórias, e de outra, porque não consegue trazer o desafio social para dentro da proposta curricular”(p.141).

A extensão, ainda segundo o autor, tem atuado como um caça-níquel, atirando para todos os lados, desde que acerte em fontes adicionais de recursos. Ou seja, a extensão, que deveria trazer o saber acadêmico a serviço dos problemas sociais, apresenta-se como um mercado, vendendo os bens que passou anos produzindo. No caso deste estudo, constatamos que as atividades analisadas se resumiram ao atendimento de uma demanda, por parte dos órgãos públicos dispostos a pagar, e o oferecimento de um produto adaptável às demandas, oferecido pela universidade. Em duas experiências pesquisadas -2 e 3- as secretarias encomendaram os cursos e numa delas -1- a secretaria aceitou a parceria proposta pela universidade, tendo contribuído no financiamento, divulgação e planejamento de algumas aulas dadas nos encontros de formação continuada.

As universidades necessitam aprimorar a sua preocupação com a efetividade de programas institucionais de formação, que tenham condições de transcender à racionalidade técnica e, por conseguinte, os limites reclamados na formação inicial dos professores formados em nível médio ou que a ele não tiveram acesso. A falta de um espírito de coletividade, que possa ter reflexos na sistematização das atividades destinadas à formação de professores no

âmbito das universidades tem, certamente, repercussões no processo de concepção e gestão de projetos.

Apesar das dificuldades relacionadas às pequenas equipes, as universidades dizem que têm conseguido atender as demandas, mas, apontam a necessidade de maiores equipes. Concordamos com um dos formadores quando diz que tais dificuldades seriam minoradas se as instituições contassem com a colaboração de professores da própria universidade. Em uma das experiências (1), por exemplo, a coordenadora diz que na faculdade de educação existem profissionais que discutem temas afins aos que ela aborda, mas, que não se juntam ao grupo porque, além das críticas ao projeto, não atuariam junto a uma profissional técnica. Se tal posição tem fundamento, cabe uma revisão de posturas no interior das universidades e que os grupos se reúnam em prol de um programa de formação consolidado e legitimado pelas várias instâncias da universidade, participando do processo também os órgãos públicos (secretarias de educação) e os professores.

Pudemos observar, em todas as entrevistas realizadas, que a avaliação dos projetos não está sistematizada nas universidades pesquisadas, tendo o objetivo de analisar o programa como um todo. Interessante notar o fato de que, segundo os formadores e coordenadores, havia uma avaliação por escrito no final de cada encontro. Apesar disso, essas avaliações serviam, segundo a coordenadora 1, para aprimorar ações futuras do grupo. Outro fato interessante diz respeito à experimentação daquilo que o professor aprende no curso em sua realidade prática. Embora possa anunciar uma futura preocupação com o impacto dos estudos na atuação docente, neste caso este exercício objetivava apenas o treino das atividades ensinadas, de acordo com as próprias entrevistas. Digno de nota, é o fato de a universidade ter tido uma preocupação com o impacto da formação. Numa área em plena expansão, qualquer movimento pode ser o anúncio de um importante aprimoramento.

Os depoimentos dos formadores não apontaram para a formação de um professor que pesquisa, que é um intelectual crítico e que tem condições de participar nas instâncias decisivas da escola. A não consideração, por parte das universidades e secretarias, dos saberes experienciais dos professores contribuem para a percepção de que muito precisa ser aprimorado no âmbito da formação continuada de professores. As secretarias precisam superar a idéia de que as universidades têm um saber qualificado e inquestionável e que, isoladamente, são capazes de propor alternativas ao processo educacional. As contribuições de todos os envolvidos devem ser conjugadas. A universidade tem qualidade sim, mas, necessita, antes de tudo, se articular dentro dela mesma, com as secretarias e os professores para debaterem as questões problemáticas e refletirem sobre as ações a serem construídas.

Pensamos que, somente com um conhecimento técnico-instrumental, o educador não possuirá, guardadas as proporções, condições suficientes de fomentar o questionamento do *status quo* dentro da escola e da sociedade. Não se trata de um projeto de redenção dos fracos e oprimidos, mas, de atenção às necessidades inerentes dos alunos que compõem a sociedade. O investimento na escolarização dos alunos pode conduzi-los a situações de sucesso em lugares onde isso seria pouco provável (DUBET, 1996; GIDDENS e TURNER, 2000; LAHIRE, 2004). Isso pressupõe, no nosso entendimento, ampla participação da universidade na formação continuada de professores críticos.

Diante dos esforços empreendidos, dos recursos dispensados, das pessoas envolvidas, não é possível afirmar uma inoperância da universidade para a formação dos professores. Entretanto, acreditamos que a significativa capacidade da universidade será potencializada, quando as experiências formativas forem abertas à construção coletiva, avaliação, suporte e análise de impacto. Urge que as universidades realizem uma maior reflexão e análise dos caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando as suas propostas para a formação

continuada de professores. As secretarias, por sua vez, precisam ser reconhecidas como elemento mais ativo na formulação e execução dos programas de formação. Estas instituições têm, genericamente, se limitado a dispor recursos e ao controle burocrático, em detrimento do debate ou pelo menos da análise dos estudos realizados nesta área.

Ribeiro (2003) faz referência à capacidade de inovação e criação presente na universidade. Para este autor tal instituição precisa, de fato, aprender a desaprender. Isto supõe que a mesma reveja as suas posições, desprendendo-se do tradicional, prescindindo dos entraves aos novos desafios e descobertas. Esperamos que as propostas de formação continuada de professores, que contam com a colaboração da universidade, sejam capazes de romper com os paradigmas tradicionais da formação técnica.

Desta aclamada instituição, muito se espera e ações importantes podem ser criadas e implementadas. Nos cursos que analisamos, aspectos destacados⁷² mostram que a reorientação de suas ações pode ter efeitos positivos. Se aprimorados, tais elementos poderiam ser considerados um primeiro movimento de planejamento coletivo e avaliação das ações empreendidas.

Superar a fragmentação e a desarticulação que têm marcado a formação continuada de professores ainda é um desafio que a universidade, como elemento articulador, terá de enfrentar. Para tal concorrem maiores investimentos do poder público na educação e outras esferas sociais, assim como amplos acordos (DAY, 2001) entre as universidades, secretarias, escolas e professores.

⁷² Destacamos, ao longo deste trabalho, mesmo com ressalvas, o fato de universidade e SME – convênio 1 – terem se reunido para planejamento. Descrevemos, também, a avaliação escrita que, segundo os coordenadores, era realizada com os professores cursistas nos convênios 2 e 3.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado X mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação na Encruzilhada, problemas e discussões**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BLOOM, Allan. **A cultura inculta**. Lisboa: Europa – América, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 1310, de 15 de janeiro de 1951**. Aprova o regulamento do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação nacional.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Nº 6.129, de 06 de novembro de 1974**. Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. MEC/CNE/CES. **Parecer nº 133/2001**. Esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 1.179, de 6 de maio de 2004**. Institui a Rede Nacional para a Formação Continuada de Professores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do FUNDEF**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/manual2.pdf>. Acesso em: 16/07/2005.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer n° 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer n° 03/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n° 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução n° 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por que reformar – O Brasil precisa desta reforma**. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/porque.asp>. Acesso em: 12/12/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Pró-letramento**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=559>. Acesso em: 02/06/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Superior Cursos e Instituições**. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm. Acesso em: 15/02/2007.

BRZEZINSKY, I. e GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n°.18, p. 82-100, Set/Out/ Nov/Dez 2001.

CANDAU, Vera M. Formação continua de professores: tendências atuais. In: **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **27ª Reuniões Anuais da ANPED**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 12/03/2007.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

COHEN, Ira J. Teoria da Estruturação e Práxis Social. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 393-446.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade Crítica - o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1983.

_____. **A Universidade Reformanda - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003a.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004

_____. Por uma lei orgânica da educação superior. In: **SEMINÁRIO Universidade: por que e para que reformar?** Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003b.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação superior no governo Lula: uma loteria? In: PAULA, Maria de Fátima de (org). **Debatendo a Universidade Subsídios para a Reforma Universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.79-102.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. Extensão: a má consciência da universidade. **Cadernos de Extensão Universitária**, Ano 2, Nº 5, 1996, p. 21-30.

_____. Lugar da Extensão. In: FARIA, Doris Santos (org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.p.141-158.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, 13ªEd.

DIAS, Rosanne Evangelista e Lopes, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998, p. 137-152.

ERAUT, Michael. Inservice teacher education. In: M. Dunkin (ed), **The International encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon, 1987, p. 730-743.

FÁVERO, M.L..A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou Certificar? muitas questões para reflexão**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: www.lpp-uerj.net/olped/noticias/forum.certificar.doc Acesso em: 12/04/2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, H.C.L. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. (org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 53-79, ago. 1998.

GUIMARÃES, Valter. **Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores na UFGO**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LEFEBVRE, H. Estrutura social: a reprodução das relações sociais. In: **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981, p. 219-252.

LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n.74, p.43- 55, abril/2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital. In: PAULA, Maria de Fátima de (org). **Debatendo a Universidade Subsídios para a Reforma Universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.25-42.

LUCKESI, C. et alii. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2005. 14ªed.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998, p. 23-32.

MACIEL, Lizete Shizue Bormura Maciel & NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.36-44, ago.1994.

MIALERET, Gaston. Relexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (1), p. 45-62, 1988.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 19, n. 63, p. 19-37, ago. 1998.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In:**Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**.Aveiro, set 1991.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA, Junior & RANGEL, Mary (Orgs). **Nove olhares sobre a educação**. Campinas: Papyrus, 1997, p.37-57.

PAIVA, Fernando. Formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? **Profissão docente on-line**, Volume 04, n.10. Disponível em: <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao>. Acesso em: 12/09/2006.

PAULA, Maria de Fátima de. **A modernização da Universidade e a transformação da inteligência universitária: casos USP e UFRJ**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. A perda da identidade e da autonomia do governo Lula no contexto das políticas neoliberais. **Avaliação, Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, pp. 53-67, dez. 2003.

_____. A reforma universitária do governo Lula no contexto das políticas neoliberais. In: PAULA, Maria de Fátima de (org). **Debatendo a Universidade Subsídios para a Reforma Universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p.43-78.

_____. O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault. **Revista Actas Freudianas**, Juiz de Fora, v. I, n.1, p. 77-86; jul/dez 2005.

_____. As Propostas de Democratização do Acesso ao Ensino Superior do Governo Lula: reflexões para o debate. **Avaliação, Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 1, pp. 133-147, mar. 2006.

_____. A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt11>. Acesso em: 21/03/2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001**. Disponível em: <http://www.renex.org.br/arquivos/pne/index2.htm>. Acesso em: 12/03/2007.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini na via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Brasil Alfabetizado**. Niterói, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Trajetória Pedagógica e a construção do conhecimento/leitura escrita**. Niterói, 2006.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EJA, 1, 2006, Belo Horizonte. **Relatório Final do Seminário**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/?q=node/2>. Acesso em: 04/06/2007.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. New York: Basic Books, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p. 77-92.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Ana Maria Costa e Silva. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 89-109, agosto 2000.

SILVA, W.C. & PAIVA, Fernando. **O processo político de criação dos institutos superiores de educação na rede pública estadual do Rio de Janeiro**. ENDIPE, 2004. CD-ROM.

SILVA, Waldeck Carneiro. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: SOUZA, Donaldo Bello; FERREIRA, Rodolfo(orgs). **Formação de professores na UERJ: Memória Atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001a, p. 41-54.

_____. Cooperação entre universidades públicas e municípios na formação de professores: limites e possibilidade. In: SILVA, W.C. (org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Rio de Janeiro, 2001b, p. 103-122.

_____. A universitarização da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental: análise sociológica da experiência desenvolvida na UERJ. **21ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambú, 1998. Disponível em: http://educacaoonline.pro.br/a_universitarizacao_da_formacao.asp?f_id_artigo=328. Acesso em: 15/06/2007.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (orgs). **Bacharel ou Professor? O Processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai-ago/2000, p.61-88.

TARDIF, M. & LESSARD, Claude. **O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005. 2ª Ed.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005. 5ª Ed.

_____. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: HENSLER, H. (org.) **La recherche en formation des maîtres**. Québec, Université de Sherbrooke: Éditions du CRP, 1993.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001, p. 73-84.

TRINDADE, Hélió. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; SENA, Patty Emanuela Alves Gonçalves de. O papel social da universidade na formação do educador. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projetos NEEPHI/UNIRIO – SEE/RJ**. Rio de Janeiro, 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Programa Brasil Alfabetizado/FNDE/MEC. **Relatório Final da Ação Alfabetizadora**. Niterói. Dez/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ atua na formação continuada de professores**. Disponível em: http://www.ufrj.br/detalha_noticia.php?codnoticia=33. Acesso em: 20/05/2007.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Formação de professores no Brasil, perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donald Bello de; FERREIRA, Rodolfo (orgs). **Bacharel ou Professor? O Processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p. 54-68.

WEBER, Max. **Sobre a universidade; o poder do estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo: Cortez, 1989.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, abril/2000, p.129-155.

WOLF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, p. 207-236, 1998.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Roteiro de Entrevistas– Secretarias de Educação/Gestores

- 1) No âmbito da formação continuada de professores, que parcerias/convênios têm sido celebrados por esta secretaria?
- 2) Para qual segmento (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio) têm se dirigido estas ações?
- 3) Qual parceria está mais avançada?
- 4) Quais são os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a definição dos objetivos da formação continuada proposta?
- 5) Há uma inter-relação teoria-prática? O que se quer alcançar?
- 6) Por que esta secretaria escolheu a universidade e não outra instituição?
- 7) Como se deu a escolha do tema do programa?
- 8) Houve uma consulta ao professorado sobre o tema a ser abordado?
- 9) Qual é a sua avaliação sobre esta parceria?
- 10) A universidade atendeu a contento a demanda da secretaria?
- 11) Qual é a equipe responsável pelo programa?
- 12) Que contribuições a formação oferece aos professores desta rede de educação? Ela atende as suas demandas?
- 13) A formação em questão provoca mudanças na prática do professor?
- 14) A mesma está em consonância com a proposta pedagógica da rede?
- 15) Que proposta é essa?
- 16) Os professores convocados querem a formação?
- 17) Há programas institucionais de formação continuada de professores desenvolvidos pela própria secretaria? Quais são?
- 18) Como vocês se organizam para atender estas demandas?
- 19) Os cursos, em parceria com as universidades, são oferecidos de forma gratuita?
- 20) Quem financia estes cursos?

- 21) Como se dá a distribuição dos recursos financeiros?
- 22) O que motiva esta secretaria a oferecer tais cursos de formação?
- 23) Como tais projetos são divulgados aos professores? Como eles são selecionados?
- 24) Os professores procuram pelos cursos ou é a secretaria que os propõe?
- 25) Que visão vocês têm do profissional docente? Como ele é? Como esperam que seja?
- 26) Existem outros espaços para que os professores se aperfeiçoem, que não sejam os cursos?
- 27) Como a secretaria avalia os resultados da formação continuada? Que dificuldades e benefícios são identificados no processo?
- 28) Quais são os benefícios para a secretaria em realizar, empreender atividades de formação continuada de professores em parceria com a universidade? E para os discentes? E para a universidade?

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Roteiro de Entrevistas – Formadores/ Executores

Sobre a sua formação:

- 1) Qual foi o último curso de formação concluído em sua carreira profissional como professor(a)? Em que ano você o concluiu?
- 2) Atualmente, está estudando?
- 3) Há ainda algum curso superior de graduação ou pós-graduação que gostaria de realizar ? Por que? O que lhe impede atualmente de fazê-lo?

Sobre a sua atividade profissional

- 4) Quantos anos você tem de efetivo magistério?
- 5) Em quais instituições você trabalha como professor?
- 6) No seu ambiente de trabalho você encontra possibilidade de discussão?

Sobre sua preparação para o curso de formação continuada que oferece:

- 7) Você participa na elaboração da proposta de formação? Como? Considera este nível de participação ideal?
- 8) Há interação entre universidades, secretarias de educação e escolas na elaboração e na execução de formação continuada de professores? Comente.
- 9) Qual é a sua avaliação quanto ao desempenho das universidades na elaboração e na execução das propostas de formação continuada de professores?
- 10) O que você acha que deve ser aprimorado na elaboração das propostas?
- 11) Quais são as principais motivações para você participar como um formador?
- 12) Na proposta de formação que participou, considera que o tema foi adequado aos professores?
- 13) Qual é a sua opinião sobre o material didático? Quem construiu?
- 14) A carga horária do curso foi suficiente para atingir os objetivos? Por que?
- 15) Você já participou no oferecimento de outros cursos de formação continuada de professores? Quantos?
- 16) Você participaria de outro curso como este?

Sobre os professores que fazem o curso

- 17) Qual é o perfil que melhor caracteriza os professores que você forma?
- 18) Os professores chegaram ao curso de que maneira?
- 19) Como você avalia o desenvolvimento do programa de formação?
- 20) Que contribuições você considera que o curso oferece ao trabalho do professor? Como você avalia esta experiência?
- 21) Quais são os principais avanços apontados pelos professores formados? E as dificuldades?
- 22) O trabalho realizado foi avaliado? De que forma?
- 23) Em sua opinião, que resultados esse trabalho terá na prática pedagógica do professor? 23) Como contribui para o professor enquanto profissional?
- 24) Em sua opinião, que contribuições a universidade pode e quais tem oferecido na formação continuada de professores?

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Roteiro de Entrevistas – Universidades/ Coordenadores

- 01) No âmbito da formação continuada de professores, quais têm sido as principais atividades desenvolvidas pela universidade?
- 02) Para qual segmento (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio) tem se dirigido estas ações?
- 03) Tais ações se dão por iniciativa da universidade ou partem das secretarias municipais/estaduais de educação?
- 04) A universidade tem atendido a contento a demanda pelos cursos de formação continuada de professores? Comente.
- 05) Qual é a carga horária dos cursos?
- 06) Descreva os modelos dos cursos (projetos, seminários, cursos)?
- 07) Quais são os espaços utilizados – da própria universidade, dos locais das prefeituras ou das escolas?
- 08) Há programas institucionais desenvolvidos pela própria universidade oferecidos aos professores?
- 09) Como a universidade se organiza para atender a demanda de formação continuada de professores?
- 10) Quais são os projetos institucionais e as propostas apresentadas diante das demandas externas?
- 11) Eles são oferecidos de forma gratuita?
- 12) Quais são os principais financiadores destes programas de formação?
- 13) Como tais projetos são divulgados aos professores?
- 14) Os Professores participam da elaboração destes projetos?
- 15) O que procura um professor que ingressa nos cursos dos programas de formação continuada oferecidos pela universidade?
- 16) Qual é o perfil deste professor?
- 17) Que contribuições você acha que este curso oferece para o professor como profissional?

- 18) Que instância da universidade desenvolve estes projetos (extensão, pesquisa ou ensino)? Há alguma articulação entre as funções de ensino e pesquisa? Como se dá?
- 19) Há alguma pesquisa em andamento desenvolvida de forma articulada com a formação docente contínua? Quem desenvolve?
- 20) Há alguma possibilidade de professores da rede pública cursarem disciplinas oferecidas pelas licenciaturas e pela pós-graduação lato e/ou stricto sensu?
- 21) Como a universidade avalia os resultados do processo de formação continuada?
- 22) Que dificuldades e benefícios são identificados no processo?
- 23) Quais são os pressupostos teóricos e ideológicos que orientam a definição dos objetivos dos cursos?
- 24) Há uma inter-relação de professores teoria-prática? Como se faz isto?
- 25) Quais são os resultados alcançados?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)