

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GEOVANÍ SOARES DE ASSIS

**IDEÁRIO FREIREANO: UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A
FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

JOÃO PESSOA

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

GEOVANÍ SOARES DE ASSIS

**IDEÁRIO FREIREANO: UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A
FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, para a obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA

2007

A848i

Assis, Geovaní Soares de.

Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor/Geovaní Soares de Assis - João Pessoa, 2007.

175p: il.

Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues.

Tese (doutorado) UFPB/CE

1. Professor Universitário. 2. Ensino Superior. 3. Pedagogia. 4. Ideário Freireano

UFPB/BC

CDU: 378.124 (043)

GEOVANÍ SOARES DE ASSIS

**IDEÁRIO FREIREANO: UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A
FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Tese submetida à aprovação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de doutora.

Tese aprovada em: ____/____/ 2007

BANCA EXAMINADORA

1º Membro

Profª. Drª. Janine Marta Coelho Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba - CE.

2º Membro

Profª. Drª. Maria Eliete Santiago
Universidade Federal de Pernambuco - CE.

3º Membro

Profª. Drª. Maria de Lourdes Soares
Universidade Federal da Paraíba - CCHLA

4º Membro

Profª. Drª. Edneide Jezine Mesquita
Universidade Federal da Paraíba - CE.

5º Membro

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
Universidade Federal da Paraíba - CE.

Aos meus pais Miguel (*in memoriam*) e Mariêta, co-criadores com Deus da minha existência; ao meu esposo Adjair, companheiro de todas as horas; aos meus filhos Andréia, Adjair Júnior, Terezinha e ao meu genro Nelson, alentos e força do meu viver. Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e inspiração, por viabilizar a concretização do nosso sonho.

À prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues, orientadora, exemplo de competência, sabedoria, dedicação, atenção e disponibilidade, que em todos os momentos nos incentivou, fornecendo a base teórica e metodológica para a construção desta tese.

Ao Diácono Adjair Daniel de Assis, meu esposo, companheiro de todos os momentos, pelo apoio e incentivo para a concretização deste estudo.

A Terezinha, minha filha do coração, pelo apoio incondicional em todos os instantes da minha vida, sem o qual seria impossível para a nossa realização acadêmica.

A Andréia, minha filha e Nelson, meu genro, pelo apoio e incentivo na minha caminhada acadêmica.

À prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago e ao prof. Dr. Wilson Aragão, pelas sugestões oferecidas no seminário de qualificação, fundamentais para o aprimoramento desta tese.

Ao Reitor do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), Prof. Dr. José Loureiro Lopes, por ter propiciado condições para a finalização deste estudo.

À Pró-Reitora de Pós-Graduação, prof.^a Ms. Vera Batista Medeiros, pelo apoio profissional e incentivo sempre demonstrando acreditar no nosso potencial.

À Pró-Reitora de Ensino de Graduação, prof.^a Dr.^a Maria do Céu e à Coordenadora do Curso de Pedagogia do UNIPÊ e Chefe do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), prof.^a Ms. Zezita Matos, pela cortesia com que conduziram nossa liberação para a conclusão da tese.

Aos professores e professoras que participaram desta pesquisa, pelas valiosas contribuições sem as quais não teríamos realizado esta tese.

Às Coordenações dos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), pelos materiais e informações fornecidas.

A Maria do Amparo Caetano e Maria Helena Maciel, amigas de caminhada acadêmica, pelo apoio, coleguismo e colaboração bibliográfica para a feitura desta tese.

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pela condução das atividades administrativas e acadêmicas.

A Genilda, Gracinda e Gersa, minhas irmãs, pela amizade e irmandade que nos une.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Paulo Freire).

RESUMO

Esta tese intitulada Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cuja finalidade é analisar as contribuições do Ideário Freireano como referencial teórico-metodológico, com vistas à formação político-pedagógica do professor no ensino superior. Para atingir tal objetivo, desenvolvemos uma pesquisa com base em três fontes: materiais bibliográficos, materiais documentais e materiais oriundos das falas dos professores que ministram ou ministraram as disciplinas Fundamentos da Educação, nos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, considerada nesta pesquisa de grande porte; do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, considerada de médio porte; e da Associação Paraibana de Educação Renovada - ASPER, considerada de pequeno porte. As falas dos professores pesquisados foram obtidas através de um questionário composto de perguntas abertas, mapeadas e, após coleta, submetidas a um processo de análise de conteúdo temático. Identificamos nas falas dos atores sociais (professores) envolvidos na pesquisa, a formação acadêmica; o tempo de docência no ensino superior; como se vê como professor(a) no ensino superior; como define formação docente, aprendizagem e ensino; e sugestões apresentadas para a melhoria do curso de graduação que realizou. Ao longo do estudo, tentamos responder ao questionamento: qual a contribuição teórico-metodológica do Ideário Freireano para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior? Para tanto, identificamos a história de vida e pensamento de Paulo Freire, detectando sua concepção de mundo, homem, sociedade, educação e formação docente, bem como o processo de evolução do ensino superior no cenário nacional, discutido através das políticas educacionais e sua repercussão na formação do professor; descrevemos as concepções tecnicista e progressista com ênfase na formação docente; e analisamos as falas do professor. Desta feita, ao término deste estudo, conseguimos demonstrar a tese de que o Ideário Freireano oferece um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior.

Palavras-chave: Formação do professor. Ensino Superior. Ideário Freireano.

RESUMEN

Esta tesis titulada Ideario Freiriano: un referencial teórico-metodológico para la formación político-pedagógica del profesor es una investigación de carácter cualitativo cuyo objetivo es analizar las contribuciones del Ideario Freiriano como un referencial teórico-metodológico para la formación política-pedagógica del profesor en la enseñanza superior. Para alcanzar tal objetivo, desarrollamos una investigación basada en tres fuentes: materiales bibliográficos, materiales documentales y materiales originados de los discursos de profesores que ministran o ministraron las asignaturas denominadas Fundamentos de la Educación, en los Cursos de Pedagogía del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba - UFPB, considerada en esta investigación como un centro de grande porte; del Centro Universitario de João Pessoa – UNIPÊ, considerado aquí como de mediano porte y, de la Asociación Paraibana de Educación Renovada – ASPER, considerada de pequeño porte. Las respuestas de los profesores encuestados fueron obtenidas a través de un cuestionario compuesto de preguntas abiertas, mapeadas y, después de colectadas, sometidas a un proceso de análisis de contenido temático. En las respuestas de los participantes identificamos su formación académica, el tiempo de docencia en la enseñanza superior, su imagen como profesor en la enseñanza superior, cómo define formación docente, aprendizaje y enseñanza; y sugerencias presentadas para la mejoría del curso en que se ha graduado. Durante la investigación intentamos responder al cuestionamiento: cuál es la contribución teórico-metodológica del Ideario Freiriano para la formación político-pedagógica del profesor en la enseñanza superior? Para eso, identificamos la historia de vida y pensamiento de Paulo Freire, detectando su concepción de mundo, hombre, sociedad, educación y formación docente y el proceso de evolución de la enseñanza superior en el escenario nacional discutido a través de las políticas educacionales e su repercusión en la formación del profesor, describimos las concepciones técnicas y progresistas con énfasis en la formación docente y, analizamos el discurso del profesor. Por lo tanto, al final de este estudio, hemos conseguido demostrar que la tesis del Ideario Freiriano ofrece un referencial teórico-metodológico para la formación política-pedagógica del profesor en la enseñanza superior.

Palabras-clave: Formación del profesor. Enseñanza Superior. Ideario Freiriano.

ABSTRACT

This thesis named Freirian Ideary: a theoretical-methodological reference to the political-pedagogical formation of teachers is a research with a qualitative approach and it aims at investigating the contributions of the Freirian Ideary as a major theoretical-methodological reference to the political-pedagogical formation of teachers in Superior teaching. To do so we developed a research based on three sources: bibliography, documents and materials obtained from teaching who impart or imparted courses named Education Fundamentals in the Pedagogy Courses at the Education Center at the Federal University of Paraíba (UFPB), considered to this study as a big institution; at the Universitary Center of Joao Pessoa (UNIFE), considered as an average institution and at the Paraiban Association of Renewed Education (ASPER), considered as a small institution. The teachers answers were obtained from a questionnaire with open questions mapped and then subject to a process analysis of the theme content. Through their answers we were able to identify academic formation, the time of teaching in superior education, the way they see themselves as superior teachers, how they define teaching formation, learning and teaching and suggestions presented to improve the graduation course they finished. During this study we tried to answer a main questioning: what was the theoretical-methodological contribution of the Freirian Ideary to the political-pedagogical formation of teachers in superior teaching? To answer it we identified Paulo Freire's life history and thoughts, detecting his view about the world, men, society, educational politics, teaching formation and the process of evolution of superior teaching in the national scenery through educational politics and its results on teaching formation; we also described the technical and progressive concepts in teachers formation and analyzed teachers discourse. By the end of this study we were able to demonstrate the thesis that the Freirian Ideary offers a theoretical- methodological reference to the political-pedagogical formation of teachers in superior teaching.

Key words: Teaching formation. Superior Teaching. Freirian Ideary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: PAULO FREIRE: HISTÓRIA DE VIDA, PENSAMENTO, CENÁRIOS E CONCEPÇÕES	15
1.1 HISTÓRIA DE VIDA E PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	15
1.2 CENÁRIO DE SURGIMENTO DAS IDÉIAS DE PAULO FREIRE	21
1.2.1 Cenário Internacional	21
1.2.2 Cenário Nacional	22
1.3 CONCEPÇÃO DE MUNDO, DE HOMEM E DE SOCIEDADE	28
1.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	33
1.5 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DA IDÉIA À AÇÃO	39
CAPÍTULO 2: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGEM, EVOLUÇÃO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	50
2.1 O ENSINO SUPERIOR DA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA	50
2.1.1 Cenário do Ensino Superior na Colônia	50
2.1.2 Cenário do Ensino Superior no Império	53
2.1.3 Cenário do Ensino Superior na Primeira República	55
2.2 O ENSINO SUPERIOR DA ERA VARGAS À DITADURA MILITAR.....	61
2.2.1 Cenário do Ensino Superior na Era Vargas	61
2.2.2 Cenário do Ensino Superior na República Populista	68
2.2.3 Cenário do Ensino Superior na Ditadura Militar	76
2.3 O ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE	84
CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	96
3.1 CONCEPÇÃO TECNICISTA: TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES	97
3.2 CONCEPÇÃO PROGRESSISTA: TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES... ..	102
CAPÍTULO 4: TRILHA DE INVESTIGAÇÃO	109
4.1 CENÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO	112
4.1.1 Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB	112
4.1.2 Curso de Pedagogia do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ	118
4.1.3 Curso de Pedagogia da Associação Paraibana de Ensino Renovado – ASPER.	124

4.2 ATORES SOCIAIS	127
CAPÍTULO 5: DANDO VOZ AO PROFESSOR	128
5.1 O DISCURSO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)...	128
5.2 O DISCURSO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA (UNIPÊ)	137
5.3 O DISCURSO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA ASSOCIAÇÃO PARAIBANA DE ENSINO RENOVADO (ASPER)	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	167
APÊNDICE B - MAPEAMENTO DAS FALAS UFPB	169
APÊNDICE C - MAPEAMENTO DAS FALAS UFPB	171
APÊNDICE D - MAPEAMENTO DAS FALAS UNIPÊ	173
APÊNDICE E - MAPEAMENTO DAS FALAS UNIPÊ	174
APÊNDICE F - MAPEAMENTO DAS FALAS ASPER	175

INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, passou a constituir ponto de pauta das principais conferências e seminários sobre educação em todo o território nacional, ocasião em que também aconteciam, no país, discussões sobre a reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Além disso, a expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a conseqüente necessidade de professores para fazer face à demanda têm demonstrado por estudos e avaliações que a formação dos docentes não conseguiu manter o funcionamento do ensino com profissionais adequadamente qualificados, como também os gestores públicos não têm contemplado a educação e a carreira docente com políticas que viabilizem atender as necessidades de um país que se diz socialmente avançado (GATTI, 2000).

Nesse contexto, o conhecimento e a educação adquirem grande importância, enfrentando o docente formador no ensino superior sérios desafios teórico-metodológicos quanto à sua formação para atender as demandas oriundas dos novos tempos, um profissional comprometido, ético, político, reflexivo, crítico e pesquisador da própria prática.

A formação docente, na última década, tem-se constituído objeto de investigação por pesquisadores internacionais e nacionais, haja vista a produção do Grupo de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Centro de Estudos Interuniversitários sobre a Formação e a Profissionalização do Ensino – CRIFPE (Université Laval / Quebec), do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Grupo de Pesquisa de Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do qual fazemos parte, entre outros.

Pesquisas desenvolvidas por Batista Neto e Santiago (2005), Masetto (2002, 2003), Morosine (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Vasconcelos (2000), Behrens (2000), entre outros, demonstram a necessidade de repensar a formação do docente no ensino superior, face aos novos desafios da atualidade.

Ao docente, vários tipos de atividades são solicitadas: docência, extensão e pesquisa, independentemente, do tipo de instituição a que ele se vincule: Universidade, Centro Universitário, Faculdade Integrada, Instituto ou Escola Superior, no entanto a docência é a atividade comum a todas as instituições de ensino superior.

Apesar desse fato, no Brasil, a formação docente para o ensino superior não está regulamentada como nos demais níveis de ensino. Recorrendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394, de 1996, no art. 66, verificamos que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (CARTA, 1997, p.36). Ficando evidenciado que a docência no ensino superior não é concebida como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior.

A idéia de estudar a formação do professor no ensino superior nasceu da nossa atuação, desde 1998, como professora da disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de Especialização do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), e também como integrante do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), a partir de 2006. Esse setor é responsável pelo acompanhamento, assessoramento e avaliação das atividades pedagógico-educativas da Instituição, atuando diretamente junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, das coordenadorias dos cursos de graduação, dos docentes, entre outros.

A primeira experiência possibilitou-nos perceber as dificuldades que os alunos, a maioria professores do ensino superior, enfrentam no cotidiano da sala de aula, alegando que dominam os conteúdos específicos, mas pelo fato de não terem formação pedagógica sentem dificuldade em desenvolver as aulas, que, muitas vezes, são monótonas, não-participativas, com ênfase nos conteúdos programáticos, sem a devida contextualização preocupando-se simplesmente com o produto medido pela nota. Fato que também chama nossa atenção é a afirmativa de muitos ao mencionarem que não estão preocupados com a relação prática educativa/sociedade, demonstrando a ausência de um pensamento crítico, reflexivo e político da ação educativa.

Na segunda experiência, apesar de tratar-se de docentes, às vezes com titulação de mestre e/ou doutor, a realidade não difere tanto da primeira, apenas no que se refere à participação em pesquisa, argumentando que necessitam de formação continuada para trabalhar as questões do ensino e da aprendizagem. Geralmente, mesmo alguns professores que tiveram formação inicial em cursos de licenciatura, demonstram ressentimento em relação à base pedagógica para o exercício da docência superior.

A opção pelo Ideário Freireano como referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior surgiu em decorrência da vivência que tivemos como Coordenadora do Projeto de Alfabetização de Adultos “Construindo o Saber, Fazendo História,” desenvolvido pelo Curso de Pedagogia do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), no período de 1997 a 2001, destinado ao pessoal de

serviços gerais da Instituição, em que utilizamos a proposta freireana de alfabetização. Nessa ocasião, pelas leituras, análises e reflexão do Ideário Freireano percebemos que suas idéias não somente se aplicam à alfabetização de adultos, mas também a outros campos do saber, sobretudo, a formação político-pedagógica do professor, como ser pensante capaz de agir e transformar a realidade.

Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica das principais obras de Paulo Freire, dentre as quais destacamos *Pedagogia do Oprimido* (1979a), *Professora Sim, Tia Não* (2005c), *Educação Como Prática da Liberdade* (2006a), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (2006b), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (2007), e de alguns dos seus comentadores como Gadotti (2006), Torres (2006), Santiago (2006, 2000), Scocuglia (2006, 2003), Calado (2001), entre outros; pesquisa documental envolvendo os Projetos Político-Pedagógicos, leis, decretos, resoluções; e aplicação de questionário junto aos professores dos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e da Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), que ministram ou ministraram as disciplinas fundamentos da educação: História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação.

Por tratar-se de um fenômeno eminentemente social, optamos pelo enfoque qualitativo, em que as falas dos professores, nesta pesquisa, denominados atores sociais, colhidas através de questionário (entrevista estruturada), foram analisadas com base nas categorias freireanas de análise, seguindo os passos metodológicos da análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2004) e Mynaio (2007).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a contribuição teórico-metodológica do Ideário Freireano como referencial para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior e, específicos, identificar nas falas dos professores as categorias freireanas presentes em cada eixo temático; caracterizar as categorias de análises detectadas; confrontar as categorias explícitas ou implícitas nas falas com as expressas no Ideário Freireano.

A investigação visa suscitar reflexões a partir da indagação: qual a contribuição teórico-metodológica do Ideário Freireano para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior? Esperamos com este estudo, contribuir teórico-metodologicamente para o repensar da formação político-pedagógica do professor no ensino superior, fundamentando novas reflexões sobre a formação docente.

O presente estudo foi estruturada em capítulos, apresentando a seguinte configuração: a introdução, contemplando a explicitação do objeto de estudo, a escolha do tema, os objetivos, as questões norteadoras da pesquisa e a organização da tese.

O capítulo 1 oferece uma visão panorâmica da história de vida e pensamento de Paulo Freire, focalizando os cenários de surgimento de suas idéias, as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de formação docente, servindo de subsídios à leitura das falas analisadas.

O capítulo 2 apresenta uma caracterização do ensino superior no cenário nacional, em três blocos: da Colônia à Primeira República; da Era Vargas ao Regime Militar e, finalmente, o Ensino Superior na Atualidade, identificando as políticas educacionais e sua repercussão na formação do professor que atua no ensino superior.

O capítulo 3 descreve as concepções de formação docente, enfatizando os fundamentos das concepções tecnicista e progressista, seus teóricos e suas contribuições, a fim de traçarmos contraponto para o entendimento da concepção freireana de formação docente.

O capítulo 4 consta da trilha investigativa em que caracterizamos a pesquisa, o instrumento utilizado, os atores sociais, os cenários e a metodologia de análise.

O capítulo 5 expõe a análise e discussão das falas dos atores sociais, à luz das categorias freireanas de análise selecionadas.

Finalizamos o trabalho com as considerações finais, apresentando a síntese a que chegamos em função das análises das falas dos atores sociais, demonstrando assim a tese que defendemos.

CAPÍTULO 1: PAULO FREIRE: HISTÓRIA DE VIDA, PENSAMENTO, CENÁRIOS E CONCEPÇÕES.

Conhecer o Ideário Freireano implica debruçar-se sobre as suas obras, extraindo-lhes a história de vida, o contexto de formação de suas idéias e concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de formação docente, objetivando extrair os fundamentos que possibilitem, numa perspectiva político-pedagógica, construir uma base teórico-metodológica para a formação do professor no ensino superior.

1.1 HISTÓRIA DE VIDA E PENSAMENTO DO EDUCADOR PAULO FREIRE

Paulo Freire (1921-1997), estudioso cujo pensamento cruza décadas e continua atual, é reverenciado pela academia, pelos movimentos sociais e pelo educador progressista. “Mais do que um educador, Paulo Freire foi um pensador.” (PELLEGRINI, 2001, p.19).

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano de Recife, nasceu em 1921, numa família de classe média de tradição cristã. Conviveu desde a infância e adolescência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos. Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, abandonou a profissão de advogado logo após a defesa da primeira causa. Em 1944, contraiu núpcias com Elza Maria de Oliveira, professora primária e, posteriormente, diretora de escola, figura que o influenciou no gosto pela pedagogia.

Na qualidade de professor de língua portuguesa, no Colégio Oswaldo Cruz, instituição onde realizou seus estudos secundários, viveu a primeira experiência profissional como docente. Em 1954, assumiu a direção do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), pertencente à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada no Governo Vargas. Na percepção de Gerhardt (2006), a indicação de Freire para a referida função deve-se ao seu envolvimento com a atividade sindical.

A vivência no SESI, como diretor (1947-1954) e superintendente (1954-1957), possibilitou a Freire o envolvimento numa prática político-pedagógica de suma importância, levando-o ao reencontro com a classe trabalhadora e com as primeiras experiências que o conduziram à criação do seu método de alfabetização (FREIRE, 1980, 2003a).

Além dessas ações, influenciado pelo pensador católico Alceu Amoroso Lima e por Anísio Teixeira, pedagogo da Nova Escola, Freire participou de iniciativas populares em Paróquias Católicas do Recife, objetivando colaborar com o “despertar democrático” dessas

comunidades. Na mesma fase, em Recife, colaborou com a fundação do Instituto Capibaribe, instituição privada de ensino, reconhecida, ainda hoje, por oferecer formação científica, ética e moral, tendo como base a consciência democrática. Ainda na década de cinquenta, Freire foi nomeado por Pelópidas Silveira, prefeito progressista da Cidade do Recife, membro do Conselho Consultivo de Educação e Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da cidade de Recife (FREIRE, 2006).

Em julho de 1958, o Rio de Janeiro sediou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu num clima favorável, pois o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, fortalecia-se no poder e tentava encontrar soluções para os problemas sociais, entre os quais o educacional, ao molde populista, ideologia predominante à época, o que possibilitava à sociedade civil (operários, estudantes, professores, intelectuais, clero católico, entre outros) espaços de mobilização na tentativa de romper com o autoritarismo da sociedade política predominante.

Paulo Freire, na qualidade de relator da Comissão Regional de Pernambuco, apresentou o relatório “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, no qual propunha que a Educação de Adultos “[...] teria de fundamentar-se na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases.” (FREIRE, 2006, p.6). Significando dizer que o processo educativo tem como ponto de partida a realidade concreta em que está inserido.

Esse relatório, que denunciava o distanciamento de uma educação neutra, que aliena e universaliza daquela que se apóia no cotidiano político existencial dos alfabetizandos e alfabetizadas sem reducionismos, tornou-se um referencial para a pedagogia progressista da época.

A docência superior marca a vida profissional de Paulo Freire, a partir do exercício de professor na disciplina Filosofia da Educação, da Escola de Serviço Social, incorporada à Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 1959, através de concurso, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, com a tese “Educação e Atualidade Brasileira,” possibilitando a sua nomeação definitiva na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da atual UFPE. Pelo mesmo concurso recebeu o certificado de Livre Docente, assegurado por lei, da cadeira de Filosofia e História da Educação, da Escola de Belas Artes do Recife.

Experiência marcante na vida de Paulo Freire foi, também, o momento de participação no Serviço de Extensão Cultural (SEC), da UFPE, que, por meio de ações extra-escolares,

não-acadêmicas, mas escolarizada, pretendia oferecer serviço aos estudantes pré-universitários, formação permanente ao magistério público de ensino básico e médio, além da oferta de formação popular desde a alfabetização. Vários projetos foram desenvolvidos por convênio, como o que viabilizou a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte; com o Ministério da Educação e Cultura para a formação de equipes responsáveis pelo programa de alfabetização em todo o território nacional, entre outros (FREIRE, 2003a).

No final da década de cinquenta e início dos anos sessenta, Freire participou efetivamente do Movimento de Cultura Popular (MCP), movimento que nasceu da vontade política de Arraes, recém-empossado prefeito da cidade do Recife, recebendo o apoio de líderes operários, intelectuais, artistas e o povo. Dessa feita, surgiam os Círculos de Cultura¹, cujo objetivo era valorizar a cultura popular, como instrumento de participação e engajamento das massas populares na sociedade civil. Sua programação nascia da consulta aos grupos, que definiam os temas a serem trabalhados.

Para Freire (2003a), o povo tem um saber que se gera na prática social da qual ele participa constituindo a base do processo de ensino, como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

Foi no interior desse movimento que nasceu o Método de Alfabetização Paulo Freire, especificamente no Centro de Cultura Popular Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife. Esse Método toma como ponto de partida a prática de seu criador e o princípio de que o processo educacional deve ser iniciado a partir da realidade do educando. “O Método nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizados “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Paulo Freire indissociáveis.”(GADOTTI, 2006, p.9).

Em 1963, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) adota o Método de Alfabetização Paulo Freire no Movimento de Educação de Base (MEB), através da tele-escola. Esse método pedagógico pensa a educação simultaneamente como ato político, ato de conhecimento e ato criador. A sua teoria da codificação e decodificação das palavras e temas geradores foi sendo construída num processo de pesquisa participante. Nas palavras de Gadotti (2006, p.7), “Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos.”

Na compreensão de Gerhardt (2006), Paulo Freire apresenta uma abordagem praxiológica da educação, presente na ação crítica reflexiva a partir da prática, respaldando-se

¹ Reunião em círculos, aberta ao debate, em que se discutiam idéias, problemas e inquietudes do cotidiano.

em correntes filosóficas como a fenomenologia, existencialismo, personalismo cristão, marxismo humanista, hegelianismo, entre outras. Seu pensamento não fica restrito à alfabetização de adultos apenas, mas se volta às diversas áreas, como o ensino da matemática e física, planejamento educacional, psicologia educacional, línguas, leitura e escrita crítica, além de outras.

Por suas idéias de educador popular progressista e socialista, Freire influenciou a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, deflagrada em 1961, pela Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade de Natal, no governo popular do Prefeito Djalma Maranhão, objetivando erradicar o analfabetismo através da alfabetização da população carente riograndense do norte (GOES, 1991). Como também, organizou e dirigiu a Campanha de Angicos, Rio Grande do Norte, onde, em 1963, trabalhadores rurais, em número de 300, foram alfabetizados em 45 dias. Logo após, Freire foi convidado pelo Ministro da Educação do Governo Goulart, Paulo de Tarso Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, iniciando uma Campanha Nacional de Alfabetização que, utilizando o Método Paulo Freire, almejava alfabetizar cinco milhões de adultos. Tal Campanha teve duração efêmera, quatro meses, sendo extinta pelo Golpe Militar.

Durante o Governo de Miguel Arraes, em 1963, Freire juntamente com quatorze nomes de notório saber e experiência na área educacional foram designados Conselheiros do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (“Conselheiros Pioneiros”), tendo participado da elaboração do primeiro regimento do citado Conselho, para atender às exigências da Lei nº. 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após o Golpe Militar de 1964, ao ser preso, defrontando-se com sérias ameaças, Paulo Freire resolveu deixar o Brasil, conseguindo asilo na Embaixada da Bolívia onde permaneceu por curto período de tempo, pois aconteceu o Golpe de Estado da Bolívia, que o levou para o Chile, passando a residir em Santiago no período de 1964 a 1969. Nesse momento, vivenciou experiências na assessoria do *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, no Ministério da Educação do Chile, como Consultor da UNESCO, junto ao Instituto de *Capacitación e Investigación* em Reforma Agrária do Chile, professor da Universidade Católica de Santiago, além de ser convidado para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (FREIRE, 2006).

Ao aceitar o mencionado convite, passou a residir de 1969 a 1970, em Cambridge, Massachussetts, atuando como professor visitante na Universidade de Harvard, ministrando aulas com base em suas reflexões e prática. Após tal período, mudou-se para Genebra, tornando-se professor da Universidade de Genebra, no Departamento de Educação. Na função

de Consultor Especial do Conselho Mundial de Igrejas, percorreu a África, Ásia, Oceania e América, exceto o Brasil, principalmente, nos países que se tornaram independentes dos seus colonizadores, e que careciam se reestruturar social, econômico e politicamente, como é o caso de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, entre outros.

O clima de anistia política que se espalhou no Brasil possibilitou, em 1979, a vinda de Paulo Freire a sua pátria, que, ao chegar, recebeu o convite para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu regresso definitivo só aconteceu nos idos de 80. Na chegada, fez questão de afirmar o seu interesse em “reaprender” o Brasil. Por pressão dos estudantes e alguns professores da Universidade de Campinas (UNICAMP) foi convidado também para integrar o corpo docente da referida instituição, onde permaneceu de 1980 a 1990, quando necessitou pedir desligamento, em função de ter sido aposentado, pelo governo militar, como professor da UFPE, e a Constituição de 1988 considerar tal situação acúmulo de cargo.

No final da década de 80, um fato novo ecoa no cenário político nacional: o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire foi um dos fundadores, elegeu Luiza Herundina de Souza, nordestina, paraibana, Prefeita de São Paulo, segunda maior cidade da América Latina, que nomeia Freire para exercer o cargo de Secretário da Educação daquele município. Sua ação administrativa teve como base quatro objetivos:

1) ampliar o acesso e a permanência dos setores popular-virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substancialidade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) [...] contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos de São Paulo. (GADOTTI; TORRES, 2005, p. 14-15).

Conforme os objetivos apresentados, a formação continuada dos professores e dos demais trabalhadores da rede escolar recebeu, na gestão de Paulo Freire, uma atenção especial, em forma de cursos e treinamentos, daí, nossa pesquisa assume contornos reveladores das contribuições do Ideário Freireano para a formação de professores. Em entrevista a Ana Maria Saul² (FREIRE, 2005a, p. 80), ele afirma que um dos programas prioritários da sua administração “é a formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente [...]”, definindo os pontos a seguir como princípios básicos do programa de formação:

² Entrevista concedida à Professora Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no dia 15 de agosto de 1989.

- 1) O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas de conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Mediante os princípios básicos para a formação continuada na perspectiva freireana, elencados acima, evidenciamos que o educador é o sujeito da prática educativa, devendo a sua formação acontecer num processo permanente, sistemático, de modo a subsidiar a criação e recriação da prática docente a partir da reflexão do cotidiano, requerendo também a compreensão do processo de conhecer.

Paulo Freire deixou à posteridade um legado científico, sob forma de livros, artigos, ensaios, entrevistas, palestras, orientação de teses, dissertações etc., servindo de referência teórica e prática àqueles que comungam com o seu pensamento humanista interacionista socialista³.

O Ideário Freireano vem repercutindo de modo admirável na vida pedagógico-acadêmica da contemporaneidade. Torres (2006, p.19), em seus estudos, salienta que o trabalho de Paulo Freire “tem sido, simultaneamente, reinterpretado ou “reinventado” [...] em sociedades industrialmente avançadas por aqueles que tentam construir uma nova síntese teórica juntando Freire, Dewey e Habermas.” Nessa linha de raciocínio, ele cita Giroux e sua teoria da resistência em pedagogia e currículo.

Apesar da originalidade do pensamento de Paulo Freire, sua leitura de mundo, como se percebe em seus escritos, recebeu influências de mestres como: Marx, Lukacs, Sartre, Mounier, Albert Memmi, Erich Fromm, Franz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simoni Weill e Amílcar Cabral (FREIRE, 2006).

Paulo Freire é considerado, sem dúvida, uma celebridade internacional, haja vista as várias homenagens e honrarias recebidas em vários países em vida e pós-morte (1997), como

³ As obras de Paulo Freire foram traduzidas em diversos idiomas, sejam produzidas individualmente ou em parceria com outros autores, têm influenciado diversas áreas do saber como: pedagogia, filosofia, antropologia, medicina, psicologia, dentre outras.

nomes de escolas, de diretórios acadêmicos, de ruas, títulos de cidadão honorário, ordem do mérito, prêmios internacionais, título de doutor *honoris causa*, professor emérito, presidente honorário, dentre outros. É, portanto, o maior educador da atualidade, pois o seu Ideário continua vivo no meio de todos que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária. Como enfatiza Scocuglia (2003) na apresentação da sua obra: A história das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas, a vida e a obra de Paulo Freire são inseparáveis, palavras com as quais concordamos.

1.2 CENÁRIO DE SURGIMENTO DAS IDÉIAS DE PAULO FREIRE

Na tentativa de conhecer o Ideário Freireano, torna-se necessário revisitar seus escritos, a fim de detectar sua concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de formação docente, conceitos básicos para o entendimento do seu pensamento. Para tanto, organizou-se uma breve incursão no cenário internacional e nacional, destacando fatos políticos, econômicos e sociais que ajudam a entender as raízes das suas idéias.

1.2.1 Cenário Internacional

Ao iniciarmos a reflexão sobre o cenário internacional em que as idéias de Paulo Freire foram gestadas, recorreremos, a princípio, a Romão (2001, p.13), no que diz: “foi no pós-guerra que se deu a gênese e a formação das fontes inspiradoras dos princípios, dos fundamentos e das categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire.” Vez que pairava sobre a situação mundial um razoável clima de paz e otimismo, em decorrência da derrocada das ditaduras nazi-fascistas. O clima de paz teve duração efêmera em face do antagonismo que logo veio à tona entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), cada um com o seu grupo de países aliados, desenhando o que se chamou Guerra Fria.

Nas palavras de Hobsbawm (2003, p. 224), “a peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial.” Visto que não existiu um campo de batalha físico, mas sim de idéias e pensamentos, sendo mantido até a década de 70, entre as duas potências, o acordo de tratar a Guerra como uma paz fria.

Nesse contexto, a propaganda tornou-se a arma preponderante das superpotências, além do incentivo a conflitos localizados. Os Estados Unidos chegaram ao máximo da

exacerbação ideológica ao ameaçar a América Latina e o Caribe, pela alegação da penetração da influência socialista, sendo colocada como ponto central da sua relação com a América Latina a defesa da penetração comunista.

Com vistas ao alcance do intento almejado, os Estados Unidos passam a apoiar e incentivar ditaduras como: Somoza, na Nicarágua; Odria, na Colômbia; Trujilo, na República Dominicana; Baptista, em Cuba, entre outras.

Passada a fase da euforia do entre guerras, começa a surgir no cenário mundial uma onda de pessimismo, expressa filosoficamente no existencialismo, que teve em Kierkegaard o mentor de um novo significado da idéia de existência, deixando o sinônimo de ser e passando à subjetividade. Vale salientar que o termo “existencialismo” é reservado à filosofia de Sartre, Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir e de Gabriel Marcel, identificado como “existencialista Cristão” (LALANDE, 1993 *apud* ROMÃO, 2001).

O existencialismo, nas décadas de 50 e 60, foi de grande importância na formação do pensamento no Brasil, inclusive nos primeiros escritos de Paulo Freire, em que se percebe a influência de Gabriel Marcel, defensor do “existencialismo cristão”, além de outros como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier (ROMÃO, 2001).

Nas palavras de Rosas (2001), dois fatos ocorridos no plano internacional merecem destaque, por terem provocado certa desinibição na ação social e política dos católicos, reforçando a abertura de suas mentalidades para a transformação, como sejam: A Revolução Cubana e o Concílio Vaticano II, iniciado em 1962 e encerrado em 1965, além da ressonância das Encíclicas *Mater et Magistra*⁴ (1961) e *Pacem in Terris*⁵ (1963), o que leva a crer na existência de respingos no pensamento cristão de Paulo Freire.

1.2.2 Cenário Nacional

A fase que vai de 1945 ao início dos anos 60 corresponde a um dos poucos momentos de experiência democrática burguesa no Brasil, exceto no Governo Dutra (1946-1950), que, apesar de no início ter se apoiado no Pacto Populista, afastou-se dele, tornando-se um governo autoritário, de tendências conservadoras.

No campo econômico, essa fase compreende o denominado período de aceleração e diversificação do Processo de Substituição de Importações, tendo como características a

⁴ Carta Encíclica do Papa João XXIII, que trata da evolução da questão social à luz da doutrina cristã.

⁵ Carta Encíclica do Papa João XXIII, que trata da paz de todos os povos, na base da verdade, justiça, caridade e liberdade.

importação de bens de capital, a introdução de mecanismos de controle das importações e o favorecimento do setor industrial.

Segundo Freitag (1986, p.55), a denominação que melhor se adequa a essa fase, no âmbito político, é o de Estado Populista-Desenvolvimentista,

[...] que apresenta uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares, cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias.

Observamos que o Estado Populista-Desenvolvimentista tem como característica uma aliança entre o empresariado nacional e setores populares, em que esses nas suas aspirações são manipulados pelo Estado em seu benefício. O pacto populista começa a dar indícios de fragmentação no momento em que as massas populares passam a demonstrar inconformismo com a manutenção da lucratividade e acumulação das empresas, como também, as classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, percebem-se excluídas das decisões do Estado Populista.

Tal realidade provoca uma nova polarização de forças compostas por duas correlações: uma que agregava setores populares, até certo ponto, representada pelo Estado, e alguns intelectuais da classe média, e a outra, que acomodava grandes parcelas da classe média (burguesia nacional), do capital estrangeiro e das antigas oligarquias. Freitag (1986, p.56) afirma que “[...] esse último período se caracterizou pela coexistência contraditória, e às vezes abertamente conflitiva, de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista.” Ambigüidade que transparece no decorrer do Estado Populista.

Em julho de 1950, por decreto, Café Filho, então Presidente, cria o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ligado ao Ministério da Educação, para onde se direcionaram as principais teses do nacional-desenvolvimentismo, congregando, também, as contradições que permeavam a conjuntura nacional.

Pécaut (1990) salienta que o ISEB passou por distintas fases: iniciou pelo nacional-desenvolvimentismo, prosseguiu com o nacionalismo populista e findou com o nacionalismo marxista. As fases foram marcadas por conflitos políticos e ideológicos, chegando a provocar crises e divergências internas, que levaram ao seu enfraquecimento; contudo, pela credibilidade alcançada, seus teóricos permaneceram influenciando com as suas teses as produções científicas da época.

Entre os intelectuais que tiveram um papel efetivo no ISEB e se destacaram por suas idéias e iniciativas políticas, no cenário nacional, revelam-se Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Ewaldo Correia Lima, Alberto Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira (expoente da Escola Nova), Nélon Werneck Sodré, Roberto Campos.

Nessa linha de pensamento, Scocuglia (2003, p.30) enfatiza:

O contexto inicial da produção de Freire foi marcado, à nível macro-estrutural, pelo nacionalismo-desenvolvimentista e pelo populismo entremeado pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1955-60) e pela posterior ascensão ao poder do “nacional-populismo” de João Goulart (1961-64) e suas “reformas de base”, culminando com o golpe civil-militar de abril de 1964.

Cada governo com suas características próprias possibilitaram à sociedade civil se organizar e criar seus espaços de luta em defesa de seus interesses. Concordo com Scocuglia (2003) ao mencionar que na história do Brasil esse período possibilitou, no âmbito nacional, o surgimento de propostas inovadoras, de modo especial, referentes à alfabetização, merecendo destaque as ações desenvolvidas pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco que, coordenado por Paulo Freire, ganha destaque no cenário nacional pelas idéias inovadoras.

Com a eleição de Juscelino Kubitschek (JK), na década de 50, eleito por uma aliança da qual fizeram parte o PSD, PTB, sindicalistas e empresários, aconteceu o processo mais acelerado de substituição de importações, por intermédio da penetração e proteção do capital estrangeiro e de acordo firmado entre parte do empresariado nacional e internacional, dando-se o deslocamento do eixo da economia dos ramos tradicionais dos bens de consumo (vestuário, alimentação) para os ramos modernos dos bens de consumo duráveis (automóveis e eletrodomésticos).

A política de desenvolvimento lançada por Kubitschek através do seu Plano de Metas (1956-1961) modificou drasticamente o modelo de acumulação, levando o país a um padrão de desenvolvimento associado. Nessa ocasião, sob a égide do mencionado Plano, aconteceu o segundo estágio da nacionalização formal da economia. O Estado é convertido num produtor de bens e serviços, tornando-se controlador com o uso de mecanismos da política econômica. Mesmo assim, a nova estrutura de produção não era orientada pelo Estado e sim pelo capital transnacional, que detinha o poder de controlar o processo de expansão capitalista (ASSIS, 1984).

A política desenvolvimentista adotada por JK contribuiu para transformar a divisão social do trabalho, influenciada pelo aparecimento de uma enorme classe trabalhadora

industrial, da crescente urbanização do país, do aumento das atividades terciárias e do aparecimento de novas categorias de trabalhadores assalariados. Tais fatores colaboraram para o aumento do número e a concentração das classes trabalhadoras nos centros urbanos, que passaram a questionar a política e a ideologia adotadas pelo regime, fortalecendo a crise do populismo.

Vale salientar que, nesse cenário (1959), Paulo Freire escreveu a tese “Educação e Atualidade Brasileira”, para participar do concurso de professor da cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco. Na referida tese, ficam evidenciadas referências e análises respaldadas nos intelectuais brasileiros ligados ao ISEB, comprovando a influência que eles tiveram nas idéias de Paulo Freire.

Ao iniciar a década de 60, o processo de substituição de importações demonstrava esgotamento e as contradições surgidas em decorrência do crescimento econômico vão se aclarando: a inflação agrava-se assustadoramente, os salários reais dos trabalhadores começam a cair, apesar da produtividade apresentar sensível elevação.

Nessa realidade, Amman (1981, p.60) salienta:

[...] a classe operária tenta recuperar seu poder aquisitivo e inicia o movimento de reivindicação por melhores salários, negando-se a carregar o fardo da poupança forçada que se impõe sob a forma de reajustamentos salariais que jamais acompanharam o ritmo da inflação e do crescimento da produtividade do trabalho.

Nesse clima de descontentamento, aconteceram as eleições de 1960, tendo sido eleito Jânio Quadros, apoiado pela União Democrática Nacional (UDN), com uma vitória expressiva não em decorrência do desgaste natural do partido governista apenas, mas também pelo fascínio popular que o seu nome adquiriu.

Jânio apresentou como plataforma de campanha a moralidade administrativa, comprometendo-se a realizar um governo austero, com ênfase na racionalidade e na luta contra a inflação. Conseguiu, com isso, a simpatia das classes populares, tornando-se um líder carismático de autoridade inquestionável junto aos grupos sociais e políticos (ASSIS, 1984).

Transcorridos os primeiros meses do Governo Jânio, fica constatado que o populismo udenista não conseguiu empreender as reformas prometidas, visto deparar-se com uma economia enfraquecida pelas diretrizes políticas do Governo JK, pela burocracia e vícios administrativos populistas que dificultavam os interesses multinacionais e do grande capital local, além da inflação incontrolável, estagnação agrária, dificuldade da balança de pagamento e esgotamento de bens de consumo duráveis.

Na política sindicalista, Jânio defendia um sindicalismo representativo e autônomo com a participação direta dos trabalhadores na gestão de suas entidades, nas empresas públicas e nos conselhos de previdência social. A produtividade, foco de sua política trabalhista beneficia não somente o capital como também o trabalho.

Em mensagem presidencial, Jânio enfatiza:

[...] o progresso nacional deve ser resultante do desenvolvimento continuado e harmônico do econômico e do social. O homem, razão de ser do desenvolvimento, não pode, pois, ficar à margem de qualquer programa que objetiva o ritmo de crescimento do País. [...] o processo de desenvolvimento que almejamos enseja a participação do homem na solução dos seus problemas, tornando-o agente do seu próprio bem-estar. (AMMANN, 1981, p.64-65).

Pelas suas características populista e personalista, Jânio não conseguiu atender os compromissos assumidos com o partido que o elegera (UDN). Na política externa, foi severamente criticado pelo apoio dado a Cuba e à China. No âmbito econômico, não conseguiu conciliar o modelo herdado do governo anterior. Tais questões foram se avolumando, levando-o à renúncia em setembro de 1961.

Com a saída de Jânio, apesar da resistência da burguesia industrial de porte médio, dos setores agrários do sul do País e dos políticos tradicionais, João Goulart, vice-presidente, filiado ao PTB e defensor do populismo, consegue assumir o governo, com o apoio das classes trabalhadoras, dando ao novo governo uma direção nacional-reformista.

Dessa forma, vai-se constituindo um novo bloco de poder agro-industrial que tinha como pretensão reconstruir o sistema e o regime político. Tal bloco, conforme Dreifuss (1981, p.131), teve como interesses econômicos, atingir o “poder do capital transnacional e associado, a controlar os empreendimentos agro-exportadores e os setores mais recalcitrantes da oligarquia rural.”

Goulart, de imediato, procura ampliar a luta por transformações estruturais e institucionais, propondo reformas agrária, urbana, tributária, administrativa, política, bancária e universitária. No âmbito econômico, deu-se a redução do índice de investimentos, a diminuição da entrada de capital externo, a queda da taxa de lucro e a aceleração inflacionária, o que caracterizou a crise econômica que abrangeu o período 1962-1964.

Manfredi (1981, p.30) comenta que a crise no âmbito político se delineia a partir da ocasião em que “[...] os líderes populistas se vêem na iminência de propor uma política econômica que pudesse garantir a retomada do crescimento econômico.” As estratégias políticas dos governos populistas demonstram que para assegurar a legitimidade de seu poder buscam ampliar as bases populares de sustentação.

As reformas econômicas, sociais e políticas desenvolvidas passavam à sociedade a impressão de que o Presidente não pretendia manter o passado populista, que procurava reconciliar os vários segmentos da classe dominante e manipular as classes trabalhadoras.

As classes trabalhadoras descontentes com as suas condições sócio-econômicas iniciaram a luta pelo não-rebaixamento dos seus salários, denunciando o pacto populista. Para tanto, passaram a realizar greves, sobretudo no setor público, e a organizar seus sindicatos.

As classes dominantes, aproveitando-se dos acontecimentos, começaram a criticar o governo, enquanto as classes trabalhadoras rotulavam as medidas distributivas de românticas; a nacionalização às medidas estatizantes e a produção social de ineficientes (DREIFUSS, 1981).

Em face dos acontecimentos, ao perceberem a possibilidade de um novo bloco de poder,

as classes capitalistas se **unificaram** sob uma única liderança – o complexo IPES/IBAD-no estado maior da burguesia, como também agiram sob a bandeira de um único partido de ordem, as Forças Armadas. A crise de autoridade orgânica e de hegemonia política seria resolvida por um golpe preventivo, empresarial-militar. (DREIFUSS, 1981, p.143. Grifo do autor).

Assim, por meio da intervenção militar, o bloco de poder multinacional-associado controla a sociedade política, produzindo um realinhamento nas relações de domínio, utilizando-se de uma forma de governo militar autoritário. Os setores políticos que apoiavam as massas populares são aniquilados, transformando-se a influência militar em condição indispensável para o desenvolvimento e a segurança nacional.

A partir de então, a estrutura social brasileira recebe um novo direcionamento com características de modelo capitalista associado, voltado para os interesses dos Estados Unidos. As organizações consideradas subversivas – Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Ligas Camponesas, União Nacional dos Estudantes (UNE), Sindicatos, entre outros, passam por verdadeiro expurgo político (ALBUQUERQUE, 1981), além da prisão, exílio e até morte de muitos políticos e intelectuais vistos como ameaça ao poder.

No grupo dos intelectuais que foram presos e exilados, encontra-se Paulo Freire, que, aos 43 anos de idade, asilou-se na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964 “[...] levando consigo o ‘pecado’ de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões.” (FREIRE, 2006, p.10). Seu desejo era colaborar com a construção da consciência dos oprimidos, libertando-os da opressão secular.

1.3 CONCEPÇÃO DE MUNDO, DE HOMEM E DE SOCIEDADE

Ao longo da trajetória de Paulo Freire, a leitura e a escrita foram uma constante em sua vida, inicialmente, através das obras de Ruy Barbosa, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, José Lins do Rego, entre outras, cujo discurso literário era utilizado com frequência no âmbito dos estudos gramaticais, área de conhecimento pela qual Paulo Freire tinha profunda afeição. Posteriormente, foi adentrando-se nos clássicos do pensamento nacional e internacional, de forte inspiração humanística, entre os quais salientamos: Tristão de Athayde, Jacques Maritain, Bernamos, Mounier (FREIRE, 2001).

Relendo os escritos de Paulo Freire, percebemos que o seu crescimento epistemológico aconteceu de modo inter/transdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, História e outras. Em suas obras, encontram-se, de forma explícita ou implícita, referências ao pensamento de Sócrates, Hegel, Marx, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Piaget, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Zevedei Barbu, Che Guevara, Karel Kosik, Clodomir Moraes, Amílcar Cabral, e tantos outros (CALADO, 2001).

A leitura de mundo, de homem e de sociedade, apresentada na produção freireana, deixa transparecer a influência de autores marxistas, corrente com que demonstra afinidade, haja vista “sua opção pela análise dialética, não apenas como instrumento analítico, mas também como perspectiva.” (CALADO, 2001, p.18). Em diversos momentos do seu discurso, ao referir-se à condição humana, o homem é visto como ser de relações, a exemplo da obra Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 2006a, p.47) em que o ser humano é tratado como “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” A capacidade de relacionar-se inerente ao ser humano gera a necessidade do diálogo como algo existencial.

Tais relações aparecem nas categorias⁶ por ele trabalhadas, como diálogo, classe social, trabalho, conscientização, totalidade, dentre outras. Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (1979a, p.93) afirma que “o diálogo é uma exigência existencial.” È o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” O diálogo tem como fundamento o amor, a humildade e a fé nos homens, para

⁶ O termo “categoria” é empregado neste estudo significando classe de idéias que caracterizam o pensamento de Paulo Freire.

que o diálogo atinja sua finalidade. Mas, faz-se necessário que ele surja do pensar verdadeiro. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” (p.98).

A categoria “classe social” perpassa, de modo contundente, as análises de Freire, tornando-se a categoria base para a sua práxis e para a leitura dos fenômenos por ele trabalhados, figurando com frequência nas obras: *Ação Cultural para a Liberdade* (1978a); *Educação como Prática da Liberdade* (2006a); *Pedagogia do Oprimido* (1979a); *Educação e Mudança* (1979b); *A sombra desta Mangueira* (2006c); *Pedagogia da Esperança* (2005b); *Pedagogia da Autonomia* (2007), além de outras.

“Conscientização” constitui, também, uma categoria trabalhada por Paulo Freire (2001, p.26). Ele salienta, em seus escritos, que somente o homem é capaz de agir conscientemente sobre a realidade concreta. “É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” A conscientização inexistente fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (p.26).

Outra categoria do referencial marxista que marca o pensamento freireano é o de “trabalho”, evidenciado em obras como *Cartas à Guiné-Bissau* (1978b), *Pedagogia do Oprimido* (1979a), *A Importância do Ato de Ler* (2003b), entre outras. Ora como dimensão educativa, ora associando trabalho intelectual - trabalho manual, ora como dimensão transformadora.

Na obra *Educação e Mudança*, a categoria “totalidade” aparece de forma explícita ao afirmar que não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade se essa é percebida como setores estanques, se não é vista como totalidade, em que as partes se encontram em permanente interação. Afirma textualmente que “é transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário.” (FREIRE, 1979b, p.21).

Partindo dos elementos introdutórios expostos anteriormente, cuja finalidade é oferecer as raízes do pensamento freireano, abordar-se-ão, a seguir, de forma articulada e dialética, como ele costumava fazer em seus escritos, suas concepções de mundo, de homem e de sociedade, num entrelaçamento em que uma concepção complementa a outra.

A categoria “mundo” aparece nas obras de Paulo Freire com diversos sinônimos de acordo com o contexto em que está inserida, figurando ora como realidade, ora como natureza, ora como sistema. Conforme Calado (2001, p.35), “por vezes, ainda, o mesmo pólo ‘mundo’ passa a ser tomado em seu sentido de realidade social, espaço histórico e, portanto, contraditório, mutável. É o mundo da opressão de classe e de múltiplas contradições.”

Em Educação como Prática da Liberdade “[...] o mundo é uma realidade objetiva [...]” em que o homem trava com ele relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas. “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.” (FREIRE, 2006a, p.47).

Somente o homem, pela própria característica de ser humano, tem a capacidade de distanciar-se do mundo para observá-lo, sendo capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. “É precisamente isto a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” (FREIRE, 2001, p.26).

Quanto mais conscientizado o homem, mais capacidade terá de adentrar na essência da realidade para transformá-la. A conscientização só pode existir na ‘práxis’, ou seja, no ato de ação-reflexão, constituindo dialeticamente a forma de agir na transformação do mundo. A conscientização tem por base a relação consciência-mundo (FREIRE, 2001).

Nas obras de Paulo Freire, o homem é apresentado como um ser de relações e não apenas de contatos, estando não somente no mundo, mas com o mundo. Tanto em Educação Como Prática da Liberdade (2006a, p.47-48) como em Educação e Mudança (1979b, p. 62), evidenciamos o caráter relacional e plural dessas relações, assim descritas: “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, à medida que o homem responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.”

A pluralidade está afeta não aos desafios do seu entorno apenas, como também ao próprio desafio. “No jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta. Atua nas relações do homem com o mundo; existe uma pluralidade na própria singularidade.” (FREIRE, 1979b, p.63).

Somente o homem é capaz de transcender; de projetar-se nos outros; de relacionar-se; de discernir; de separar órbitas existenciais diferentes de si; de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’; de separar relações incorpóreas. A sua transcendência está também na consciência que possui da sua finitude, do ser inacabado. O homem existe no tempo. Está inserido. Está fora. Incorpora. Transforma. Existir vai além de viver é, portanto, mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele (FREIRE, 2006a).

É vocação ontológica do homem desenvolver diversas relações com o mundo, além de possuir a característica de existir e perceber-se inconcluso, essa última não se restringe apenas aos humanos, pois “onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p.55). Ontologicamente, o homem é vocacionado a ser sujeito integrado, a viver em liberdade, buscando sempre espaços de autonomia, com vistas à emancipação do ponto de vista pessoal e coletivo. Tal traço é

ampliado ao campo societário que os identifica como seres biófilos, seres de esperança, à proporção que percebem seus inacabamentos é que encontram o sentido da esperança. Portanto, aquele que se julgar pronto, acabado está na hora de partir desta esfera terrena.

O homem apesar da sua dimensão cósmica é um ser enraizado na terra, no país, no estado, no município na comunidade, o que não o impossibilita de se abrir aos valores de outras plagas, como o próprio Freire (2001, p.87) demonstra nas experiências vivenciadas “[...] na África, na Ásia, na Europa, na América Latina, no Caribe, nos Estados Unidos, no México, no Canadá, discutindo com educadores nacionais problemas fundamentais de seus subsistemas educacionais [...].”

O ser humano é um ser que se faz nas relações no mundo, com o mundo e com os outros, pois pelo trabalho livre, pela curiosidade e pela criticidade busca de modo contínuo ser mais. Conforme afirma Freire (2001, p.87), “não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos [...].”

Nessa ótica de entendimento, buscamos na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (FREIRE ; FAUNDEZ, 2002 p.47) o entendimento de que “[...] um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria aparentemente essa coisa tão simples: o que é perguntar?”

Por curiosidade, o ser humano sai de si mesmo, indaga, questiona, busca o novo, o “inédito-viável”, o importante é “[...] reconhecer a existência como ato de perguntar!” (FREIRE, 2002, p.51). Aparece esse requisito de modo mais elaborado sob o aspecto de curiosidade epistemológica, como destaca Freire (2007), atitude essencial e indispensável, no nosso entender, ao educador ou educadora que envereda por uma perspectiva progressista.

Ao galgar a condição de ser social e politicamente responsável, o homem e a mulher não podem comungar nem aceitar as estruturas injustas da sociedade. A partir da interação do homem com a realidade, ele cria, recria e decide, dinamizando o seu mundo, dominando a realidade e, conseqüentemente, humanizando-a. Acrescenta algo pela sua ação, temporaliza, e, portanto, faz cultura (FREIRE, 2006a).

A liberdade implica, também, honradez e ética. Somente no momento em que decidir romper com as práticas e métodos opressores, é que o oprimido “vai sendo capaz de recuperar sua condição de biófilo, de ser livre ou em contínuo processo de libertação.” (CALADO, 2001, p.44).

Na perspectiva freireana, a autocrítica constitui condição para a humanização. O homem pela sua característica de ser perfectível, inacabado, em constante devir não permite que lhe seja atribuída criticidade, sabedoria ou ignorância absoluta. Dessa maneira, é natural aceitar e reconhecer a condição de falibilidade do ser humano, o que o impulsiona, constantemente, a desenvolver atitude de autocrítica para atingir a vocação de ser mais, que lhe é inerente, ou melhor, de ser mais humano.

Assim, a formação do docente ou da docente numa perspectiva político-pedagógica pretende contribuir com a prática pedagógica que almeja a humanização do ser mais humano, sendo a educação a via preferencial de instigar e viver a humanização. Caso contrário, a vocação de ser mais inexistente. Na nossa compreensão, essa discussão é imprescindível ao processo de formação docente.

À proporção que o homem cria, recria e decide, as fases históricas vão se constituindo. Cada época tem valores específicos que influenciam o modo de ser e de agir do homem. Na modernidade, o ser humano encontra-se dominado pela força dos mitos e pela influência dos meios de comunicação, levando-o a abdicar da sua capacidade de decidir, constituindo, assim, uma grande tragédia.

Nesse contexto, Paulo Freire (2006a, p.51) afirma que “as tarefas do seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a eles apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida.” Em face de tais circunstâncias, o homem perde a condição de sujeito, passando a ser reduzido a mero objeto.

Na compreensão de Paulo Freire, o homem é um ser omnilateral, nascido para ser *mais*, convocado ontologicamente a desenvolver no seu contexto histórico, todas as capacidades materiais e espirituais por meio das relações que trava no e com o mundo, as relações interpessoais e intrapessoais. “Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade.” (FREIRE, 1979b, p.21).

Se acreditamos que o homem é um ser omnilateral nascido para ser mais humano e que no contexto histórico vive relações inter e intrapessoais que o faz desenvolver suas capacidades materiais e espirituais, como formar o docente na ótica político-pedagógica para que ele atue numa perspectiva de totalidade?

A sociedade para Paulo Freire (2001) è vista como espaço contraditório de relações sociais historicamente tecidas. Essa sociedade apresenta como uma das suas características o fato do centro de decisão de sua economia estar fora da sociedade, ou seja, em outra sociedade que dita e ordena as demais que estão sobre o seu poder.

O pensamento freireano é marcado pelas condições espaciais da sociedade brasileira:

[...] sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em 'partejamento', que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que 'pretendia' preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. (FREIRE, 2006, p.43).

Na Carta número 3, apresentada na obra *Cartas à Guiné Bissau*, Freire (1978b), ao se pronunciar sobre o projeto global de sociedade, deixa transparecer que não se trata de uma idéia abstrata, um desenho arbitrário nem algo elaborado no imaginário de uma liderança. Refere-se a um conjunto de metas em consonância com os objetivos econômicos e sociais, com a distribuição interna, o comércio externo, as comunicações e transportes, a cultura, a saúde e a educação, em geral, que a esse objetivo devem servir. As metas são desenvolvidas em etapas, com base na política de planejamento global e políticas específicas.

Portanto, na visão de Paulo Freire, o homem é um ser relacional, situado numa realidade concreta, o mundo; e a sociedade, um espaço de relações sociais contraditórias geradas historicamente.

1.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

As análises das obras de Paulo Freire têm demonstrado que elas sempre se apoiaram na perspectiva da contradição social, nutrindo-se do método dialético de conhecimento (TORRES, 1979). Ao teorizar sobre educação, não é diferente, ele toma por base as concepções “bancária” e a problematizadora, que ao compará-las quanto à relação educador – educando, concepção de homem, de sociedade, de mundo, a dialogicidade, a produção do conhecimento vai paulatinamente apresentando suas contradições, até chegar à razão da educação que liberta o homem da opressão, a educação libertadora.

Na concepção “bancária”, “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.” (FREIRE, 1979a, p. 66). A mesma mantém e estimula as seguintes contradições:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educando é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educando é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- J) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1979a, p. 67-68).

Assim, pelo exposto, o professor detém o saber, e os educandos são meros expectadores, competindo ao primeiro, transmitir o conhecimento. O saber deixa de ser proveniente da experiência do aluno para advir da experiência narrada ou transmitida pelo professor. Nessa perspectiva, os homens são seres da adaptação do ajustamento, pois se acomodam à situação sem possibilidade de transformar a realidade. Quanto mais o aluno consegue decorar, menos possibilidade terá de desenvolver a consciência crítica, o que impossibilitaria a sua integração à realidade, como sujeitos transformadores (FREIRE, 2006a).

Quanto mais impuser ao homem passividade, mais ingenuamente, tenderá a adaptar-se ao mundo, ao contexto parcializado, em consonância com os depósitos recebidos. À proporção que a visão “bancária” destrói ou reduz a capacidade de criar do aluno, incentiva sua ingenuidade e não sua criticidade, atendendo as pretensões dos opressores, que não almejam o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Servindo-se da concepção e da prática “bancária” da educação, os opressores desenvolvem ação social de caráter paternalista, recebendo os oprimidos o nome “[...] simpático de ‘assistidos’”. São casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade.” (FREIRE, 1979a, p. 69). Nesse tipo de ação social, retiram-se do homem as condições para que ele, pelos seus próprios meios, consiga suprir suas necessidades, colocando a consecução de tais necessidades nas mãos dos outros.

Na perspectiva paternalista, a sociedade é generosa, organizada e harmoniosa. Os oprimidos são considerados doença numa sociedade sadia, portanto, os mesmos necessitam ajustar-se a ela, a fim de transformar sua mente de homens marginalizados, seres “fora de” ou “à margem de”. Para tanto, a solução estaria na integração e, nessa compreensão, tem sentido de incorporação, adaptação à sociedade sadia, deixando a condição de ser “seres fora” para se tornarem “seres dentro de”.

A grande verdade é que os oprimidos, marginalizados, nunca estiveram “fora de” e sim, sempre estiveram “dentro de”, inseridos numa estrutura que os transforma em “seres para outro”. A resolução não está na integração, na incorporação à estrutura social que os oprime, mas em modificá-los tornando-se “seres para si” (FREIRE, 1979a).

A educação bancária, ao servir aos opressores, jamais terá como objetivo conscientizar os educandos, mas sim reduzir a sua vocação de ser enquanto ser. Os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se, podendo perceber a contradição da educação bancária ao almejar mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

A concepção “bancária”, conforme Paulo Freire (1979a, p. 71),

[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade.

Construindo sua crítica, Paulo Freire salienta que, nessa concepção, compete ao professor um papel disciplinador que introduziria o mundo nos educandos, um simples imitador do mundo; ordenador do que foi feito espontaneamente, “preenchendo” desse modo os educandos de conteúdos.

Contrariamente à educação bancária, a educação problematizadora, preocupa-se em oferecer respostas à essência do ser da consciência que é sua intencionalidade, negando os comunicados e existência à comunicação.

A educação libertadora, problematizadora, não se confunde com o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir, ou transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos como acontece com a bancária. Para Freire (1979a, p. 78), é um “[...] ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes [...]”. Assim, para que a educação seja problematizadora carece romper com a contradição professor-aluno, pois sem essa relação não é possível acontecer o diálogo, imprescindível ao ato de conhecer dos sujeitos que têm conhecimento.

O antagonismo entre a concepção bancária e a problematizadora está situado no seguinte foco: a primeira está a serviço da dominação, enquanto a segunda, está a serviço da libertação. Nesse contexto, a primeira mantém a contradição educador-educando; já a segunda, busca a superação da referida contradição.

Na concepção bancária, a dialogicidade não constitui a essência da educação, o que a torna antidialógica, enquanto na problematizadora a dialogicidade constitui o cerne da educação, tornando-se elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se, portanto, que a educação problematizadora realiza-se como prática da liberdade quando consegue romper com os esquemas impostos de cima para baixo, situação

peculiar à educação bancária, quando supera a contradição professor-aluno e põe o diálogo como fio condutor do processo educativo. Tal crença respalda-se nas nossas experiências como docente do ensino superior e coordenadora de um projeto de alfabetização, conforme citamos anteriormente.

Como afirma Freire (1979a, p. 78), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” Dessa feita, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (p.79).

Na prática bancária, os objetos do conhecimento são mediatizados pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. A referida prática compreende dois momentos: o primeiro, ao preparar a aula, o professor recorre à biblioteca ou ao laboratório, realizando um ato de conhecimento frente ao objeto conhecível. No segundo, narra, disserta sobre o objeto do conhecimento.

O professor, ao dissertar sobre o objeto do conhecimento, compete ao aluno, passivamente, mecanicamente, arquivar a narração ou os depósitos emanados do professor, dessa feita, não há conhecimento por parte do aluno, pois o mesmo não é chamado a conhecer, mas a decorar o conteúdo narrado pelo professor. Assim, o ato do conhecimento não se realiza, pois o objeto do conhecimento é posse do professor e não mediatizador da reflexão crítica professor-aluno.

A prática problematizadora, ao contrário, não comunga com os momentos citados anteriormente, no que-fazer professor-aluno. “É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.” (FREIRE, 1979a, p.79). O professor problematizador reconstrói, freqüentemente, seu conhecimento, a partir dos conhecimentos dos alunos, que passam a atuar como investigadores críticos, em diálogo com o professor.

Na prática bancária, ao inverso, o aluno fica imobilizado, inibindo sua criatividade, enquanto que na prática problematizadora, pelo seu caráter reflexivo, busca um permanente esclarecimento da realidade. Assim, Freire (1979a, p. 80) salienta que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados.” E, conseqüentemente, se libertarão das amarras dos “conhecimentos enlatados.”

Complementando a idéia anterior, Freire (1979a, p. 81) esclarece:

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

No dizer de Sartre (1965, apud FREIRE, 1979a, p. 81), "a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativa a ela."

Na concepção bancária, o professor enche os alunos de falso saber, conteúdos impostos, já na prática problematizadora, os alunos em suas relações com o mundo vão paulatinamente captando e compreendendo o mundo como uma realidade em mudança, em transformação.

Na educação problematizadora, a tendência é que professor-aluno estabeleçam uma forma autêntica de pensar e atuar, sem dicotomizar pensar-se a si e ao mundo, de forma simultânea.

As concepções e a prática bancária e problematizadora são também antagônicas em outros aspectos, como: a primeira mistifica a realidade; é antidialógica; é assistencialista; é domesticadora; nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se; é imobilista e "fixista". Enquanto a segunda é desmistificadora da realidade; tem no diálogo o elemento essencial na relação cognoscente; é criticizadora; serve à libertação; é criativa; estimula a reflexão e ações verdadeiras sobre a realidade; parte do caráter histórico e da historicidade do homem.

Como afirma Freire (1979a, p. 83),

na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Mediante a discussão apresentada, depreende-se que a prática bancária, direta ou indiretamente, realça a percepção fatalista que os homens têm da sua situação, enquanto a problematizadora "propõe-lhes sua situação como incidência do seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham." (FREIRE, 1979a, p. 85).

O homem, ao tomar consciência da situação em que se encontra, "apropria"-se da mesma enquanto realidade histórica. "A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém." (FREIRE, 1979b, p.28).

Freire (1979a, p.98) conceitua educação como “[...] situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.” Tanto o professor quanto o aluno são postos em nível de igualdade, ambos são sujeitos, rompendo com a visão tradicional em que o professor é o sujeito e o aluno é o objeto.

Na compreensão de Freire (2006b, p.25), “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.” Ou você está a favor ou contra a algo ou alguém, não dando para ficar numa posição intermediária.

A busca é um ato de conhecimento realizado em conjunto, pois o homem é um ser genuinamente social, é um ser “situado” no tempo e no espaço. Por isso, o homem recebe influências dessa realidade que atua no seu modo de perceber a si mesmo nas suas relações com o outro e com o mundo. Conhecer implica fazer uso da consciência, confrontando-se com o mundo, agindo nele.

Ao analisar a prática educativa de Freire, Torres (1979) enfatiza que “a educação conscientizadora, libertadora, é um ato de conhecer, em que educadores e educandos, simultaneamente, assumem a posição de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto conhecido.” Nesse processo, não existe uma pessoa detentora do conhecimento diante de outras que dizem não ter conhecimento e que carecem de ser educadas, existem sim, pessoas curiosas que buscam o conhecimento.

É ingenuidade, portanto, acreditar que a educação modela a sociedade. Como afirma Freire (2006b, p.49), “sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder.” Assim, o docente progressista, libertador, não pode esquecer dessa verdade, buscando desmistificar tal discurso, denunciando e não compactuando com a reprodução da ideologia dominante.

Na compreensão de Freire, a Pedagogia tem por finalidade conscientizar e a educação constitui o momento em que o homem se realiza como ser da práxis, capaz de refletir e agir, de forma permanente, o homem age no mundo e, pela ação, transforma-o e se transforma também, desenvolvendo suas potencialidades e se libertando da opressão.

Na perspectiva freireana, a educação não é apenas um ato de conhecimento, mas, também, um ato político, conseqüentemente o ato de ensinar não é simples transmissão de conhecimento. A validade do ensinar somente acontece quando os alunos aprendem a aprender, apropriando-se da significação do conteúdo ensinado. Daí, a competência científica, indispensável ao ato de ensinar, não é algo neutro. Precisamos indagar a favor de quem e de

que colocamos nossa competência científica e técnica. Portanto, os professores progressistas caracterizam-se pela reflexão sobre a prática, preparando-se para enfrentar os desafios.

1.5 AS CONTRIBUIÇÕES DO IDEÁRIO FREIREANO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DA IDÉIA À AÇÃO

Ao iniciarmos a reflexão sobre as contribuições do Ideário Freireano para a formação do professor, consideramos necessário empreender uma incursão na busca do entendimento da relação político-pedagógica, categoria fundante, para a compreensão da formação na perspectiva freireana.

Como salienta Scocuglia (2006, p. 97), a partir de determinado momento da produção científica freireana, a relação político-pedagógica aparece como fio condutor do seu pensamento. “Isto se dá na medida em que o autor percebe a inseparabilidade do ato político e do ato pedagógico-educativo.” Não se trata de reduzir um ao outro, mas sim, de perceber a aproximação e suas relações de reciprocidade.

Na obra “Pedagogia: diálogo e conflito”, elaborada em parceria com Gadotti, Freire e Guimarães (2001, p. 25-26), Gadotti afirma “que é impossível dissociar da tarefa pedagógica o político.” Tendo Freire acrescentado que “o educador é político enquanto educador, e que o político é educador pelo próprio fato de ser político.”

Continuando o diálogo, Freire (2001, p. 26-27) assim se pronuncia:

[...] seria uma ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, e como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa.

Nessa perspectiva, evidenciamos que a politicidade do ato educativo acontece simultaneamente à educabilidade da ação política, haja vista que a educação traz em sua essência a política e a ação política, uma pedagogia que a torna educativa.

Reconhecendo que no ato político se faz presente o pedagógico e que no pedagógico se faz presente o político, Gadotti salienta que a distinção entre ambos se dá pelo vencer e convencer. O primeiro significando o caráter próprio do político, e o segundo o caráter próprio do pedagógico.

Guimarães, ao questionar a distinção que se faz entre âmbito pedagógico (relação entre não-antagônicos) e âmbito político (relação entre antagônicos), argumenta que “[...], na

prática e do ponto de vista pedagógico as relações pedagógicas se dão quer entre antagônicos, quer entre não antagônicos.” (p. 29).

Freire, ao adentrar no diálogo com Gadotti e Guimaraes, assim se expressa:

longe de mim, portanto, fazer seminários para converter a classe dominante deste ou daquele país. O ato político para mim [...], é vencer as classes dominantes [...] a minha relação [...], com os grupos das classes sociais dominadas, com as massas populares, é no sentido de participar da sua mobilização, aprendendo e ensinando. (2001, p. 33. Grifo do autor).

Mediante as palavras de Freire, entendemos que esse momento é especificamente o pedagógico do político. Assim, na ótica das classes sociais, a vitória para transformar a sociedade passa pelo convencimento das massas populares e que “a vitória, enquanto ato político é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico.” (2001, p. 33).

Na compreensão de Saviani (2006), a especificidade do político residiria no vencer, enquanto a especificidade do pedagógico residiria no convencer, passando a vencer (político) pelo convencer (pedagógico), o que demonstra ser o político, necessariamente, permeado pelo pedagógico.

A prática educativa é, portanto, o pedagógico impregnado do político, na qual o professor, como mediador exerce um papel de suma importância nesse processo. Para Saviani (2006, p. 88), “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”

Compete ao professor definir os contornos da sua prática educativa em função da sua opção política em relação ao seu projeto. Para tanto, faz-se necessária a assunção da politicidade na sua prática. Não é suficiente verbalizar que a educação é um ato político e que esse é educativo. É necessário assumir e viver a politicidade da educação em todos os momentos da prática educativa.

Como explica Freire (2001, p. 46-47),

não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico.

Acreditamos, como Freire, que o espaço da escola não é algo neutro, ao contrário é um espaço em que os embates políticos são travados e a luta de classe se faz presente, definindo os contornos da prática educativa. Corroborando com o nosso pensamento, Santos (2000, p. 322) afirma que “compreender o nível em que se acha a luta de classe em dada sociedade é

indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.”

O professor crítico, progressista demonstra sensibilidade na percepção das especificidades dos contextos, conseqüentemente, faz uso de metodologias diferenciadas para atender tais especificidades, despertando a curiosidade crítica do aluno pela instigação e persistência.

Como afirma Freire (2007, p. 24-25), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

Para tanto, na prática educativa, o professor transformador torna o pedagógico mais político, através de questionamentos e reflexões que auxiliam o desnudamento das questões sociais, políticas e econômicas. Tornar o político mais pedagógico significa pelo diálogo e prática chegar ao convencimento de que a transformação é possível e necessária para se chegar à autonomia e à emancipação do homem e da mulher.

A prática docente crítica, progressista, não pode prescindir do movimento dialético entre o fazer e o pensar, sobre o fazer. Dessa maneira, Freire (2005c, p. 106) ressalta que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, [...], transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer de prática e de teoria.” Assim, nos contextos teóricos de formação de professores, a relação dialética entre prática e teoria necessita de incondicional vivência.

Para que tenhamos profissionais comprometidos, questionadores, que almejam a transformação e emancipação social, é necessário que a nossa prática educativa tenha como ponto de partida e de chegada seus contextos, caso contrário não estaremos proporcionando possibilidades para articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Como afirma Santiago (2000, p. 130),

[...] optar pela contribuição de Paulo Freire para com ele, e a partir dele, vivenciar práticas pedagógicas e de ensino é ir à gênese das relações entre os sujeitos com seus diferentes traços “social, étnico, gênero” e a realidade social nas mais diferentes esferas “econômica, política, cultural” como possibilidade de compreendê-la e nela intervir. Tarefa que não nos parece simples. Tão complicada como necessária num contexto de globalização e exclusão.

Ao pensamento exposto acrescentamos que os processos formativos que optam pela contribuição freireana necessitam distanciar-se da perspectiva tecnicista, presente ainda em determinadas academias e enveredar por uma perspectiva crítica, reflexiva e libertadora.

Freire (2006b), em *Medo e Ousadia* realça a competência política e técnica do professor libertador ao lembrar que se você é comprometido com a transformação cada vez mais necessita buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do aluno para atuar no contexto em que vive como instrumento de transformação.

Porto (2006) lembra muito bem que a pesquisa e a ética estão estritamente inseridas na natureza da prática docente, conforme o pensamento de Freire (2007, p. 29), assim expresso:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa da e na prática de ensino para Freire é a fonte de alimentação, que, a partir da reflexão crítica, nutre o processo de construção do saber, em que docente e discente, pela amorosidade, ética e dialogicidade, vão desencadeando ao longo da vivência pedagógica. Nessa direção, Santiago (2006, p. 115) afirma que “é no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional.”

Na perspectiva de uma formação político-pedagógica a criticidade constitui competência basilar desse processo. Vejamos na afirmação de Santiago (2006, p. 116):

a criticidade é uma capacidade inerente à pessoa e um atributo indispensável à professora / ao professor. [...]. A criticidade inscreve-se na natureza inconclusa de sujeito, na leitura e dinamicidade da sociedade e no caráter de infinitude do conhecimento. [...] Por isso a criticidade é constituída na relação com o outro, no processo de reflexão, de reflexão sobre a prática, reflexão coletiva. Tomar a prática educativa e social como conteúdo da reflexão, como exercício de fala-escuta em diferentes níveis da escolarização e da atualização profissional, pode representar esse exercício crítico, criador, ético e estético.

A criticidade está diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica ou epistemológica processa-se na superação, na transitividade ética. Como afirma Freire (2007, p. 310), “ao criticizar-se, [...], permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.”

A curiosidade como parte inerente ao ser humano muda de qualidade, mas não de essência, sendo construída e reconstruída socialmente. Nessa perspectiva, uma das principais atividades do professor crítico libertador, como enfatiza Freire (2000, p. 43),

[...] é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, [...]. É

defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Lamentamos, na atualidade, ainda depararmos com professores que fazem concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal, que reduzem a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos alunos e não à formação técnico-científica crítica. Para tanto, o professor progressista comprometido com a transformação deve se preparar muito bem para ministração das aulas, desafiando o aluno a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que está inserido. Não podemos impor ao aluno o nosso modo de ver o mundo e ler a realidade, mas testemunhar a nossa opção política pelas nossas ações. Devemos com humildade aproximar ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

“O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso, como sempre nos adverte Snyders.” (1986 apud FREIRE, 2005b, p. 83). Partindo dessa afirmativa, faz-se necessário que o aluno descubra e sinta a alegria intrínseca a esse processo, tendo o professor um papel de suma importância.

Conforme afirma Freire (2005b, p. 83)

um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.

O professor, ao reconhecer que a educação é política e que também é político, deve perguntar-se: que tipo de política estou fazendo em classe? Estou sendo um professor a favor de quem? Contra quem estou educando? A favor de quem e contra quem estou ensinando? Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, segundo Freire (2006b, p. 60), o educador poderá dizer:

agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes. Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. [...], descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como por minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do rigor.

Ao assumir a postura política de um professor libertador, não deixemos os alunos à deriva, entregues às suas vontades, ao *laissez-faire*. Contudo, não devemos agir com autoritarismo. É preciso, nas palavras de Freire (2006b, p. 61), “[...] ser radicalmente

democrático, responsável e diretivo.” Na condição de coordenador/a do processo educativo, é conveniente perceber que não estamos fazendo algo aos estudantes, mas com eles. É de vital importância trazer para tal prática os fatos e acontecimentos da prática social global, regional e local, que auxiliem na compreensão das raízes de fenômenos como dominação, exclusão, desigualdade. Não esqueçamos que a educação pertence à prática social da sociedade.

O professor e a professora que almejam a transformação da sociedade têm necessidade constante de se inserirem num processo permanente de formação “[...] e não apenas do *establishment* a formação profissional.” (FREIRE, 2006b, p. 62). Valendo salientar que, quanto mais consciência o educador tem dessa situação, mais adquire conhecimento da prática, descobrindo que é possível trazê-la para o interior da sala de aula.

Reportando, ainda, ao professor libertador, Freire e Shor (2006b, p. 64) alertam: “devemos evitar o pensamento de que nós somos os iluminados. Cremos que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos.” Portanto, o professor que tem mais anos de experiência deverá ter mais instrumentos de análises com relação ao processo de iluminação da realidade, o que o diferencia do discente.

Continuando, Freire, ao dialogar com Shor, salienta que os professores que se vêm como missionários terminam tornando-se burocratas. Por isso e por outros fatos, salienta que os “educadores libertadores não são missionários, nem são técnicos, não são meros professores. Têm de tornarem-se cada vez mais militantes! [...] militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico.” (FREIRE; SHOR, 2006b, p. 65).

Reforçando esse pensamento, Shor enfatiza que o militante, ou seja, o ativista crítico esteja onde estiver no ensino ou qualquer outro lugar, examina constantemente a sua prática, não se vendo como pronto, concluído e acabado, reiventando-se constantemente à proporção que modifica a sociedade.

Para que entendamos a significação crítica do ato de ensinar e de aprender, vejamos o que Freire (2005c, p. 27) argumenta:

é que não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos.

Desse modo, o aprendizado do professor ao ensinar acontece à proporção que ele, humilde e aberto, coloca-se constantemente a repensar o que já foi pensado, revendo e avaliando suas posições. Agindo não como um burocrata de mentes, mas reconstruindo, a partir dos questionamentos e curiosidades dos discentes, transformando o ato de ensinar num momento de aprendizagem.

O fato de que quem ensina se apropria de certo conteúdo específico, não quer dizer que o professor está preparado para o exercício da docência, haja vista que o ato de ensinar exige competências e habilidades técnicas e pedagógicas para tal. Como nos lembra Freire (2005c, p. 28). “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.”

A atividade docente, portanto, exige que o professor prepare-se, capacite-se, forme-se em processos permanentes. Como diz Freire (2005c, p. 28), “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinamento. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”

Faundez ao dialogar com Freire, na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2002, p. 46), afirma que “não concebe que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender.” Tal afirmativa é também corroborada por Freire (2005c, p. 33), quando afirma:

estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria ou recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura de contexto.

Nessa perspectiva, Freire (2007, p. 52) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor que se diz progressista deve abrir-se à indagação, à curiosidade, a perguntas dos alunos. Porém, Freire e Faundez (2002) lembram que o autoritarismo que permeia as nossas vivências educativas tolhe, castra a capacidade de perguntar, pois a pergunta é considerada num ambiente autoritário como provocação à autoridade.

Freire, falando ainda sobre autoritarismo, destaca que “a impressão que tem é a de que, em última análise, o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar.” Continuando, ele afirma que “[...] um dos pontos

de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: o que é perguntar?” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 47).

Ao dialogar com trabalhadores do ensino, Freire (2005a, p. 54) ressalta:

[...] acho que o papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.

Freire, na obra *Professora Sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (2005c), apresenta algumas qualidades que considera indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas: humildade, amorosidade, coragem de lutar ao lado da coragem de amar, tolerância, decisão, segurança, paciência e impaciência, parcimônia e impaciência, parcimônia verbal e alegria de viver. Tais predicados vão sendo gerados na prática docente, em consonância com a opção política do educador.

A humildade não significa carência de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Ao contrário, a humildade cobra de nós coragem, confiança e respeito aos outros. Precisamos reconhecer que “[...] ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo.” (FREIRE, 2005c, p. 55).

A amorosidade constitui o predicado que dá significado ao trabalho, devendo estar ligado aos alunos e ao processo de ensinar. Esse amor é um amor brigão que se fundamenta no direito ou no dever de lutar, de denunciar, de anunciar, de mudar, de transformar e de emancipar.

A coragem de lutar ao lado da coragem de amar constitui também outra qualidade indispensável ao(à) professor(a) progressista. A coragem como virtude encontra-se no nosso interior, necessitamos deixá-la transparecer nos embates políticos na tomada de decisão, superando o medo, que gera insegurança, não tendo medo de amar, pois somente os seres humanos dispõem da capacidade de amar e ser amados.

A tolerância como virtude é indispensável ao trabalho pedagógico sério, democrático e autêntico, sem ela a ação progressista é negada. Ela nos ensina a conviver, a aprender, a respeitar o diferente.

A capacidade de decisão é de suma importância no trabalho formador do(a) professor(a). A tomada de decisão envolve ruptura, opção. “Ninguém decide a não ser por uma coisa contra outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra.” (FREIRE, 2005c, p. 60). Daí a necessidade de avaliar para fazer opção. A indecisão demonstrada pelos

professores(as) é entendida pelos alunos como fraqueza moral ou incompetência profissional. O ideal é que após a análise do problema, conjuntamente professor(a) e aluno(a) tomem a decisão que melhor convier. A segurança envolve a competência científica, a clareza política e a integridade ética.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a encarnar a tarefa do educador. (FREIRE, 2005c, p. 61).

Na qualidade de professor ou professora, as tarefas que desempenhamos exigem uma forma crítica e disciplina para desafiar os alunos, com competência, com humildade, sem arrogância, demonstrando equilíbrio no exercício da autoridade que nos é inerente, de modo seguro, lúcido e determinado.

A tensão entre a paciência e a impaciência assim se expressa: a paciência isolada pode conduzir o(a) professor(a) à acomodação, negando seu sonho democrático, podendo levar ao imobilismo, à inação. Já a impaciência isolada pode contribuir “ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia.” (FREIRE, 2005c, p. 62).

A parcimônia verbal insere-se na tensão paciência-impaciência. As pessoas impacientes perdem o controle verbal, extrapolando o discurso ponderado, tendendo ao desequilíbrio. Portanto, o discurso do educador ou da educadora deve ser paciente e, freqüentemente, bem comportado.

A alegria de viver está associada à entrega total à vida, sem, no entanto, desprezar as razões para a tristeza na vida, que nos estimulam a lutar pela alegria.

Nesse sentido, Freire (2005c, p. 63) argumenta:

é vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por -que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

O docente progressista necessita convencer-se de que não é mero ensinante, mero especialista da docência, e sim militante político, pois acima de tudo é professor(a). Essa ação

não se limita apenas ao ensino dos conteúdos curriculares, exigindo o compromisso e engajamento na luta pela superação das injustiças sociais.

Na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Freire (2007) nos leva à reflexão sobre os saberes essenciais à prática educativa de professoras e professores críticos, progressistas, tomando como base os saberes provenientes da prática educativa. Tal obra sintetiza os princípios da Pedagogia Freireana, em que os saberes são abordados a partir de três eixos: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; Ensinar é uma especificidade humana.

Na perspectiva da pedagogia da autonomia, a relação teoria-prática não pode prescindir da reflexão crítica sobre a prática. No dizer de Freire (2007, p. 22), caso se omitam esses elementos “[...] a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo.”

Os saberes que vão sendo construídos na prática educativa-crítica são úteis à organização dos programas de formação docente. Dessa feita, o formando, enquanto sujeito do processo, constrói o saber, certificando-se, conforme Freire (2007, p. 22), “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”, conforme referimos anteriormente.

Fortalecendo ainda mais a discussão, Freire (2007, p. 23) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Ensinar é um processo de trocas, de socialização, em que pela dialogicidade docente e discente interagem construindo e reconstruindo saberes.

No processo de formação, formadores e formandos são sujeitos diferentes, porém, sem submissão de um ao outro, ao contrário, como salienta Freire (2007, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Dessa feita, os saberes são socializados, sendo construídos a partir da prática refletida, questionada, indagada.

Freire (2007) argumenta, também, que “não há docência sem discência”, pois é nessa relação que se dá o processo de ensino-aprendizagem. O professor crítico, transformador carece saber que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética. A corporeificação da palavra, pelo exemplo; risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, o conhecimento e assunção da identidade cultural.

No eixo, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Freire (2007) explicita tal afirmativa salientando que ensinar exige: consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser inacabado; respeito ao

ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade.

Já no eixo “Ensinar é uma especificidade humana”, e por ser humana ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecimento de que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

As categorias que perpassam o Ideário Freireano, como politicidade, criticidade, inacabamento, relacional, problematização, dialogicidade, totalidade, entre outras, oferecem uma orientação teórico-metodológica para a formação do professor numa perspectiva político-pedagógica, constituindo-se num referencial para o repensar da formação do docente no ensino superior, convidam-nos a sair da curiosidade ingênua e adentrar na curiosidade epistemológica, a fim de que passemos a compreender a prática pedagógica em sua politicidade e historicidade.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ORIGEM, EVOLUÇÃO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE.

Conhecer os caminhos e descaminhos do ensino superior brasileiro significa adentrar no estudo de questões sociais, econômicas, políticas e educacionais, a fim de descrever e analisar o tecido de onde brotaram e brotam as concepções de educação e, conseqüentemente, as concepções de formação docente, bases referenciais para a análise do nosso objeto de estudo: a formação político-pedagógica do professor no ensino superior. Dessa forma, tentamos identificar no cenário nacional as políticas de formação docente, as concepções de educação e as características profissionais do docente no ensino superior nas diversas fases históricas.

Visando atender ao objetivo deste capítulo, inicialmente, apresentamos uma breve incursão histórica partindo do Período Colonial à Primeira República, por considerarmos uma fase introdutória, preparatória para a compreensão das demais fases, passando em seguida, a caracterizar a educação superior da Era Vargas à Ditadura Militar, pela proximidade que tem com o contexto de surgimento das idéias de Paulo Freire, e finalmente a Nova República pela efervescência das transformações, em todas as esferas da sociedade.

2.1 O ENSINO SUPERIOR DA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA

2.1.1 Cenário do Ensino Superior na Colônia

Portugal, como outros países europeus⁷, desejosos de expandir seus domínios econômicos e políticos para a superação das relações sociais feudais e consecução do desenvolvimento capitalista, investiu na colonização de outras terras com vistas a ampliar e fortalecer o seu poder hegemônico. Nesse contexto, aconteceu o “descobrimento do Brasil”.

A colonização significava para as metrópoles adquirir riquezas e poder, aumentando seus domínios e poderio econômico, respaldados na doutrina mercantilista, que tinha como princípio aumentar cada vez mais a economia das metrópoles, por meio de acumulação de riquezas advindas das colônias. Assim, Portugal passou a exigir do Brasil exclusividade no comércio; centralização administrativa; monopólio comercial e severo controle das operações comerciais internas e externas (CUNHA, 1986), como também passou a impedir a comercialização do sal, do pau-brasil e da pólvora, a extração de riquezas minerais,

⁷ França, Espanha, Inglaterra, dentre outros.

constituindo, no nosso entender, uma verdadeira “reserva de mercado” cuja função era enriquecer a metrópole.

Nas terras brasileiras, o aparelho repressivo era exercido pelo exército e pela marinha, auxiliados por um aparelho ideológico, constituído pelo clero secular e por religiosos de ordens diversas, destacando-se dentre elas a Companhia de Jesus, que desempenhava uma tripla função: formar padres para a atividade missionária; formar quadros para o aparelho repressivo; ilustrar as classes dominantes (CUNHA, 1986).

Os jesuítas, ao desembarcarem no Brasil em 1549, assumiram atribuição missionária e educativa, criando colégios para os níveis de ensinos primário, secundário e superior. Apesar de haver proibido a criação de cursos superiores no Brasil, Portugal permitiu aos jesuítas criar cursos de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2003).

O Curso de Artes, também denominado de Ciências Naturais ou Filosofia, conferia o grau de bacharel e licenciado, sendo o segundo destinado aos profissionais que desejavam exercer o magistério (BRANDÃO, 1997; CUNHA, 1986), possibilitando-nos afirmar que a origem dos cursos de licenciaturas no Brasil advém dessa época, em que se percebem os primeiros indícios de criação de cursos para formar o professor.

Os cursos de Artes eram uma cópia do plano pedagógico utilizado na Europa pelos jesuítas, reproduzindo os rituais das universidades européias. A pedagogia seguia as orientações da *Ratio Studiorum*⁸, que tinha como base a unidade de professor, de método e de matéria, consistindo no acompanhamento do início ao término, de um grupo de alunos, por um mestre numa matéria específica, sendo padronizado o método de ensino para todos os professores. A disciplina, a atenção e a perseverança constituíam as principais preocupações dos professores, como forma de facilitar o ensino e desenvolver o caráter dos alunos (CUNHA, 1986).

Nessa fase, predomina uma concepção “humanista” tradicional, marcada pela visão essencialista de homem. “O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais.” (SAVIANI, 1987, p.24). Assim, partimos do pressuposto de que a atividade mental é uma faculdade capaz de acumular, armazenar informações. A educação é concebida como produto e o conhecimento é posto como pronto, acabado. É função do professor, “que sabe”, repassar o conhecimento ao aluno, que não sabe, sendo a memorização a operação essencial e recurso básico de ensino que tem como centralidade o professor. Para Gadotti

⁸ Conjunto de normas e estratégias que visava à formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo (GHIRALDELLI Jr., 2003).

(2003), tal ensino era caracterizadamente oligárquico e nitidamente elitista, tendo a Igreja o monopólio da educação.

Na segunda metade do século XVIII, Portugal sofre profundas mudanças na esfera política, econômica e cultural, tendo nomeado o Marquês de Pombal para Ministro do Rei, passando a adotar diversas reformas, que contribuíram para a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias em 1759. Como salienta Rodrigues (2003), tal fato afetou drasticamente o sistema escolar da colônia, acrescentando Azevedo (1971, p. 47) que “[...] com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico.” Surgindo em substituição as chamadas Escolas Régias, de forma dispersa.

A educação, que antes era quase exclusivamente confessional, ou seja, ministrada em colégios de padres, passou a ser oferecida nas aulas e escolas régias por professores nomeados por bispos e padres. Tais mestres não só demonstravam ignorância das matérias que lecionavam, como também, ausência de conhecimento pedagógico (AZEVEDO, 1971). Situação que, a nosso ver, demonstra o descaso com o ensino brasileiro.

O ensino superior, após a expulsão dos jesuítas, passou a funcionar com a abertura de aula de matérias isoladas, sendo criados cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda (OLIVEIRA, 1973). O preenchimento das cadeiras docentes era feito por concurso. Nessa fase, merecem destaque as contribuições de Azeredo Coutinho⁹ sobretudo, pela elaboração do Estatuto do Seminário Nossa Senhora das Graças de Olinda, que demonstrava sintonia com as idéias pedagógicas progressistas da época, principalmente, com o método de estudo do Padre Luiz Antônio *Verney*, respaldados em outros que elaboraram as bases ideológicas da sociedade capitalista, sobretudo, John Locke.¹⁰

Assim, evidenciamos que durante o Brasil Colônia o corpo docente do ensino superior foi composto pelos jesuítas, sacerdotes com formação teológica e filosófica, oriundos dos seminários de Coimbra, cuja função principal era atuar como instrumento ideológico na formação de padres para a ação missionária, de profissionais para o preenchimento dos quadros do aparelho repressivo do Estado, além de ilustrar os filhos das classes dominantes.

⁹ José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, Bispo de Olinda (1779-1802), proveniente da Universidade de Coimbra, notabilizou-se pelos estudos econômicos apresentados à Academia Real de Ciências de Lisboa (SODRÉ, 1965).

¹⁰ Na Educação de Locke, no Método *Verney* e nos Estatutos de Azeredo Coutinho, o conhecimento não deve ser retirado dos livros, nem das pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Suas leis devem ser estudadas, não só para aumentar o conhecimento sobre o mundo e sobre o homem, como também, para permitir maior eficiência na sua exploração. Esta é a principal função reconhecida na educação ministrada no seminário. (CUNHA, 1986, p. 61).

Tal diversificação de formação era garantida por um currículo construído a partir da ideologia e das práticas das classes dominantes, das especificidades da burocracia estatal e da própria ordem religiosa, predominando uma concepção humanista tradicional de educação.

Com a expulsão dos jesuítas e com o fechamento quase exclusivo das escolas confessionais, as aulas passaram a ser ministradas por professores que não detinham conhecimento das matérias que ensinavam e muito menos dispunham de formação pedagógica para o exercício da ação docente.

2.1.2 Cenário do Ensino Superior no Império

Com o surgimento do Estado Nacional, em 1808, pela transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, nasce a necessidade de transformar o ensino superior herdado da Colônia, surgindo um grau de ensino distinto do anterior, com a criação de “[...] cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado, profissionais aptos à produção de bens simbólicos e, como subproduto, profissionais liberais.” (BRANDÃO, 1997, p. 8).

Os cursos dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia de Marinha), os cursos de Medicina e Cirurgia e o de Matemática preparavam os burocratas para o Estado. A Academia Militar tinha ainda a função de formar engenheiros de diversas especialidades. Para a formação de profissionais não militares, destinados a atender a burocracia do Estado, foram criados cursos de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura. Os cursos de Direito foram criados depois da Independência, formando especialistas burocratas para lidar com a legislação da diplomacia e da administração (CUNHA, 1986).

Nessa fase, foram adotados os livros-texto dessas ciências, e com o regresso de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris, onde Augusto Comte lecionava o positivismo,¹¹ passou a constituir a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores, sendo veiculada junto às classes progressistas dominantes e às camadas médicas urbanas. Tal ideologia ia ao encontro da doutrina da Igreja, do regime monárquico e da escravidão (CUNHA, 1986). Os estudos de Filosofia passaram a ser ministrados nas Faculdades de Direito, com menor influência do positivismo. Os bacharéis eram formados com base em pensadores franceses ecléticos e espiritualistas e dos idealistas alemães.

¹¹ Movimento que enfatiza a ciência e o método científico (física), como única fonte de conhecimento, insistindo na existência de uma ordem natural com leis que a sociedade deve seguir.

A partir de 1808, o ensino superior foi estruturado em estabelecimentos isolados, apesar das sucessivas tentativas de agrupá-los em universidade, fato que teve como influência a transferência da Família Real para o Brasil. A partir de então, diversas medidas foram tomadas¹² em função das novas necessidades advindas da chegada da corte.

D. Pedro I, ao tornar-se Imperador do Brasil, outorgou a Constituição de 1824, que apresentava um tópico sobre a educação brasileira. Pela primeira vez, transparecia a idéia de um sistema nacional de educação, competindo ao Império oferecer escolas primárias, ginasiais e superiores (GHIRALDELLI JR., 1993).

Durante o Império, não são perceptíveis mudanças importantes no ensino superior, porém Brandão (1997, p. 90) afirma que: “[...] o núcleo do ensino superior formado no início de Império foi a base para a construção do que existe até hoje.”

Na percepção de Ghiraldelli Jr. (2003), somente em 1850 é que o Império consegue consolidar-se, sendo destacadas no campo da educação institucional, realizações como a criação da Inspeção-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte cuja função era orientar e supervisionar o ensino público e o privado; definir regras para a liberdade de ensino e para a formação do professor primário; reformular os estatutos dos colégios preparatórios da Academia de Belas-Artes e da aula de comércio da Corte e reorganizar o Conservatório de Música.

Apesar da Independência do Brasil ter recebido impulso da doutrina política liberal, a Constituição do Império de 1824 manteve a religião católica como oficial e a Igreja ligada ao Estado. Para Brandão (1997), antes da Independência, a educação brasileira era estatal, religiosa ou secular. Após a Independência, surgiram o ensino estatal (secular) e o particular (religioso e secular).

A Constituição outorgada previa o poder do Estado de modo centralizado, contudo, frente às pressões separatistas, é instituído o Ato Adicional de 1834, que leva à Constituição alguns traços de federalismo. Desse modo, o ensino estatal foi dividido nas esferas nacional e provincial. O nacional compreendia as escolas de ensino primário e médio, no município da Corte, e superior em todo o Brasil; o provincial envolvia o ensino primário e o médio das províncias.

¹² Abertura dos Portos; criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro; criação em 1808 do Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, posteriormente, o curso de Medicina do Rio de Janeiro e em 1910, a Academia Real Militar, que tornou-se depois Escola Nacional de Engenharia (GHIRALDELLI JR., 2003).

Os cursos superiores criados na fase imperial apresentavam um currículo simples, composto de aulas e cadeiras oferecidas em locais improvisados, sendo utilizados os meios os quais o professor dispunha. A princípio, as unidades eram reunidas em cursos, sem grande burocracia. Posteriormente, surgiram as Escolas, Academias e Faculdades, apresentando uma organização complexa. Vale salientar que foi durante o Império que aconteceu a expansão do ensino superior no Brasil, sendo estruturado ora em forma de cadeiras, ora de academias, ora de escolas, ora de cursos, constituindo o núcleo que originou o sistema de que hoje dispomos.

Nessa fase, a nomeação dos professores era feita pelo Ministro do Império sob a denominação de professores catedráticos. O ministro era também responsável pela definição dos currículos dos cursos e a nomeação dos respectivos diretores. Naquele momento, já se cogitava da criação de uma universidade brasileira.

Vale salientar que a discussão acerca da criação de uma universidade no Brasil era vista sob dois ângulos. Para os liberais, era algo importante no campo educativo, mesmo reconhecendo a precariedade ou quase inexistência da educação das massas; já os positivistas brasileiros eram contrários a tal iniciativa, pelo fato de tratar-se de uma instituição comprometida com o conhecimento metafísico, beneficiando um pequeno número de pessoas (CUNHA, 2003).

Assim, com a secularização do ensino público, o corpo docente passou a ser composto por professores catedráticos, oriundos da Universidade de Coimbra e da Escola Politécnica de Paris, com predominância de formação positivista, sobretudo os que atuavam no campo da Medicina, Engenharia e Academia Militar. Os que lecionavam nos cursos de Direito tinham como base de formação as idéias dos pensadores franceses, de características eclética e espiritualista como também dos idealistas alemães.

Destacamos, ainda, neste estudo, que ao passar a educação à responsabilidade dos funcionários do Estado, com formação forjada nas concepções filosóficas e pedagógicas dos educadores portugueses, as ações desenvolvidas no âmbito educacional apresentavam marcante influência dessas concepções. Portanto, semelhante à fase anterior, permanece uma concepção de educação elitista, humanista tradicional, mudando apenas os atores.

2.1.3 Cenário do Ensino Superior na Primeira República

O período histórico ora analisado recebe, comumente, diversas denominações: República Velha, Primeira República ou República Oligárquica. Nas palavras de Rodrigues (2003, p.29), nessa fase, “a educação passa a ser considerada um problema de nacionalidade.

Reconhecemos a importância da educação tanto como instrução de preparação profissional como meio de aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade.” Quanto ao ensino superior, a principal característica é a expansão das escolas superiores desvinculadas do Estado ou independentes.

Com a expansão quantitativa do ensino superior, ficou constatada a necessidade da contratação de professores para atender a demanda, sendo os mesmos selecionados para ingresso no magistério, a partir do diploma de bacharel ou licenciado; porém, nesta época o número de profissionais com essa qualificação ainda era insuficiente para atender a demanda.

A primeira Constituição da República, aprovada em 1891, representou um misto das influências políticas e ideológicas das correntes liberais e positivistas. A primeira, tinha como base o paradigma norte-americano, defendendo a livre competição pelo poder político. Já a segunda discordava das teses liberais de governo representativo, defendendo a “ditadura republicana” (BRANDÃO, 1997). Tal Constituição assume o federalismo, como orientação do novo regime, sendo as províncias transformadas em Estados, com constituição própria, governadores eleitos e grupos políticos independentes. Entretanto, o regime federativo atribuía ao governo nacional poderes, sobretudo, na esfera educacional (CUNHA, 1986).

Com o processo de industrialização, verificou-se a ampliação e diferenciação da burocracia pública e privada influenciando a demanda por educação secundária e superior, através das quais era oferecido o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhes eram inerentes. Os latifundiários desejavam filhos bacharéis ou “doutores”, não apenas como forma de lhes dar a formação almejada para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, mas também, como forma de prevenir possíveis situações de “queda” social e econômica. Por sua vez, os trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros concebiam na escolarização dos filhos a chance de melhoria nas condições de vida (CUNHA, 2003).

O Curso de Direito, nessa fase, oferecia um verdadeiro curso de cultura geral. “O bacharel era burocrata por excelência em qualquer setor do Estado, já que a interpretação de leis e a elaboração de normas jurídicas [...] constituíam o principal meio de atuação da burocracia civil.” (CUNHA, 1986, p. 164).

O acesso ao ensino superior foi facilitado pela multiplicação das faculdades e pelas mudanças nas condições de ingresso, devendo-se, basicamente, a dois fenômenos, como nos lembra Cunha (2003): o primeiro refere-se ao aumento da procura de ensino superior, tendo em vista as transformações econômicas e institucionais que vinham acontecendo; o segundo,

de cunho ideológico, está afeto às lutas entre liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contrários aos privilégios ocupacionais dados pelos diplomas escolares.

Benjamim Constant,¹³ além de ampliar os canais de ingresso no ensino superior, estabeleceu a equiparação dos diplomas expedidos pelas escolas particulares aos das escolas federais. Somente em 1896, os estabelecimentos de ensino particulares receberam o privilégio de realizar exames de Madureza, permitindo aos seus aprovados o ingresso nas escolas superiores.

A expansão do ensino superior provocou mudanças qualitativas e quantitativas, verificando-se a multiplicação de estabelecimentos de ensino não mais subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional. Os governos estaduais, civis e entidades particulares podiam abrir escolas. As estruturas administrativas e didáticas foram diferenciadas, quebrando a homogeneidade existente durante o Império onde cada instituição podia estabelecer seus critérios para a contratação de professores.

Rodrigues (2003, p.30) salienta que “em 1901, o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, da autoria do paraibano Epiácio Pessoa, tenta organizar normas para o funcionamento das Escolas Públicas e Particulares.” Criou-se, também, a figura do “professor particular”, responsável por ministrar “cursos livres” nas instituições superiores, de acordo com o programa elaborado por ele e aprovado pelas congregações, denominação que foi modificada pela reforma Rivadávia Correa, passando a constituir a categoria da livre-docência.

Conforme Cunha (1986), o período que vai da Reforma Benjamim Constant, de 1891 até 1910, ano anterior ao da Reforma Rivadávia Correa, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores distribuídas nos cursos de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia, Economia e Agronomia.

O ensino superior, desde o Império, dava sinais de retração do setor estatal, em proveito do ensino privado. Essa bandeira, na fase republicana, foi impulsionada pelos positivistas, “paralelamente ao movimento pela desoficialização do ensino e abolição de privilégios dos diplomas escolares, desenvolvia-se intensa crítica à qualidade do ensino secundário e superior.” (CUNHA, 1986, p. 179).

Assim, em 1910, o ensino passa por uma reforma geral, procurando rever, entre outros pontos, a necessidade do controle do ensino pelo Estado e da “invasão” do ensino superior por estudantes não preparados, sendo aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior, elaborada pelo

¹³ Ocupou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos de 1890 a 1891, recebendo forte influência das idéias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte.

Ministro do Interior, Rivadávia Correa, trazendo diversas inovações, inclusive a criação da figura do professor livre-docente, inspirada no regime universitário alemão.¹⁴ Para atuar como livre-docente, o graduado deveria apresentar um trabalho original aprovado pela congregação de uma escola superior. Ele poderia ministrar cursos particulares ou privados, nas escolas superiores, sendo remunerado pelas taxas pagas pelos alunos que o procurassem (CUNHA, 1986). Vale salientar que, no período de vigência da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República¹⁵ (1911-1916), a oferta de ensino superior sofreu um aumento significativo e novas escolas de ensino superior foram criadas em diversos estados, como Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, entre outros.

A política de desoficialização do ensino preconizado pela Reforma Rivadávia Correa, de 1911, possibilitou a criação de mais duas universidades ligadas aos grupos privados, que também não perseveraram: a Universidade de São Paulo¹⁶ fundada em 1911 e a Universidade de Curitiba, Paraná, criada em 1912 (CUNHA, 2003).

Conforme Fávero (1977, p.27), “só em 1915, através da Reforma Carlos Maximiliano, o problema da criação da instituição universitária, embora de forma lacônica, tomou forma legal através do artigo 6º do Decreto n. 11.530 [...]”. Esse Decreto, promulgado em 18 de março de 1915, reorganizou o ensino secundário e superior do Brasil, mantendo da Lei Orgânica alguns pontos, como a manutenção da livre-docência, com a realização de exames orais. Nesse contexto, emergiu a figura do professor catedrático, cargo vitalício, preenchido por concurso, devendo o candidato apresentar tese escrita, sendo nomeado após aprovação, pelo governo (BRANDÃO, 1997).

Nessa fase, para Gadotti (2003, p.117), ao ensino oligárquico, elitista que vinha desde a colônia “[...] os novos “pioneiros” da educação opunham outra concepção: uma educação fundamental, universal voltada para o trabalho produtivo, baseado no modelo norte-americano.” Assim, verificamos que no final da década de 20 e início da década de 30, o cenário nacional foi marcado pela discussão liberal da educação, em defesa da gratuidade, obrigatoriedade do ensino primário e laicidade da educação.

A Primeira República promoveu a sua última reforma dez anos após à de Maximiliano, ficando conhecida sob a denominação de Rocha Vaz¹⁷ cujo objetivo era intensificar o reforço do controle do Estado, principalmente, do governo federal, sobre o

¹⁴ Universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais face à ciência, visando unir professores entre si e aos alunos pela pesquisa.

¹⁵ Promulgada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911.

¹⁶ Não estamos nos referindo à Universidade de São Paulo (USP)

¹⁷ Professor catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro

aparelho escolar, com vistas a estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que desembocaram na revolução que pôs fim ao regime, em 1930 (CUNHA, 1986).

Com a Reforma Rocha Vaz, criou-se o Departamento Nacional de Ensino (DNE), objetivando gerir a educação escolar oficial e equiparada, fazendo cumprir a desativação do Conselho Superior de Ensino; o desenvolvimento do processo de equiparação das faculdades livres às oficiais, utilizando controle mais rígido; redução do poder das congregações das faculdades oficiais e a determinação da obrigatoriedade de frequência e aperfeiçoamento dos exames vestibulares.

Tal reforma veio no âmbito da política de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado no final do Império e acelerado nas duas primeiras décadas da República. O processo de construção da nova orientação desabrocha com a introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1910; com a exigência de certificado de conclusão do ensino secundário, em 1915; com a limitação de vagas e introdução de critérios classificatórios, em 1925. A nosso ver, a Reforma Rocha Vaz (1925) tinha por propósito conter a entrada da política e da ideologia não-oficiais no ensino superior, através de um processo de controle político-ideológico dos estudantes e professores.

Os estudantes das escolas superiores tiveram participação nos conflitos político-sociais da Primeira República, inserindo-se desde as manifestações de rua contra os aumentos abusivos dos preços dos bondes até àqueles referentes à dominação das oligarquias como a campanha do voto secreto.

Além da criação das instituições de ensino superior, já mencionadas, com a Proclamação da República, surgiram espaços que possibilitaram a criação de universidades, à revelia do poder central, nos estados do Amazonas, de São Paulo e do Pará, embora, com duração passageira.

A primeira instituição que recebeu o nome de universidade foi criada em 1909, no estado do Amazonas. Em 1926, com a queda da prosperidade econômica da região, a Universidade de Manaus encerrou suas atividades, restando apenas a Faculdade de Direito, que em 1962, foi anexada à recém-criada Universidade Federal do Amazonas (CUNHA, 2003).

A primeira instituição brasileira de ensino superior de longa permanência, que recebeu o *status* de universidade, foi criada em 1920, por autorização do Presidente da República, Epitácio Pessoa, denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO, 1977). Essa universidade resultou da junção das faculdades federais existentes de Medicina, de

Engenharia¹⁸ e de Direito. Para Cunha (2003), essa forma de organização serviu de modelo para a quase totalidade das congêneres que foram surgindo, transformando-se a aglutinação numa estratégia paradigmática para as demais universidades.

Após a criação da Universidade de Minas Gerais, o governo legislou sobre a implantação de universidades nos estados. O Decreto n. 5.616, de 1928, “dispunha que as universidades criadas nos estados gozassem de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática.” (BRANDÃO, 1997, p. 20). O ingresso dos alunos seguia os mesmos requisitos legais exigidos pelos estabelecimentos federais, sendo a fiscalização das universidades exercidas pelo Departamento Nacional de Ensino (DNE).

Nesse período, nasce também a Universidade do Rio do Rio Grande do Sul, por um método diferente das duas anteriores, ou seja, por diferenciação de uma única unidade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que reuniu diversos institutos e cursos. Foi nessa Universidade que, pela primeira vez no Brasil, foi desenvolvida pesquisa tecnológica dentro do ensino superior (CUNHA, 1986). Acreditamos que a mesma tenha tomado como parâmetro o modelo preconizado pela Universidade Alemã, como mencionamos anteriormente.

Para Bello (2002), as décadas de 20 e 30 foram marcadas por importantes inovações na educação e no ensino, baseadas na Escola Nova de John Dewey. No Brasil, Anísio Teixeira é considerado o principal articulador da Pedagogia Nova. Tal pedagogia valoriza o sentido de cultura como desenvolvimento das aptidões individuais.

A primeira crítica sistematizada ao problema do ensino brasileiro foi realizada por Fernando de Azevedo, em 1926, com base em pesquisa realizada para diagnosticar a situação do ensino em São Paulo, publicada no jornal “O Estado de São Paulo”. Na matéria, o autor apontava alguns vícios presentes na elaboração das leis educacionais:

[...] primeiro, as leis seriam elaboradas “de afogadilho” por um processo “quase clandestino”, sem consulta preliminar às congregações das escolas, sem pedido de sugestões aos conhecedores da matéria, sem debate na imprensa. Segundo, essas leis deixaram de seguir uma política de educação “norteadas não por homens, mas por princípios” e, em consequência, não havia continuidade das medidas tomadas ao longo do tempo nem entre os graus de ensino. (CUNHA, 1986, p. 223).

A fala de Fernando de Azevedo permite-nos afirmar que o aparelho de ensino brasileiro só podia crescer da forma que cresceu não pela evolução orgânica, mas por meio de “remendos”, “enxertos”, que atendiam às circunstâncias políticas dos grupos que apoiavam o governo.

¹⁸ Faculdades oriundas das cátedras criadas em 1808 e 1810.

Muitas críticas surgiram a partir das colocações de Fernando de Azevedo, acirrando ainda mais a discussão em torno das políticas educacionais. Tais opiniões constituíram um conjunto complexo e contraditório, sendo diferenciado com o aparecimento das correntes liberais e autoritárias, conforme veremos na próxima seção.

À guisa de considerações finais desta seção, focando o nosso fenômeno, verificamos com a criação do Código Eptácio Pessoa, que ficou instituída a figura do professor particular cuja função consistia em ministrar aulas nos “Cursos Livres” que funcionavam nas instituições superiores. Tais professores elaboravam seus programas, submetendo-os à congregação das instituições a que prestavam serviço. Pela Reforma Rivadávia Correa, a categoria de professor particular foi transformada em livre-docência, categoria criada com base no modelo universitário alemão, ao qual já nos referimos. Para participar dessa categoria, o professor deveria ser graduado e ter submetido à congregação de uma escola superior um trabalho original para aprovação.

O “professor livre-docente” não era remunerado pelas escolas onde atuava, pois os cursos que ministrava eram particulares ou privados, percebendo apenas parte das taxas pagas pelos alunos. A categoria “professor catedrático”, que vinha da Lei Orgânica, foi mantida como cargo vitalício. Tal cargo, somente seria preenchido por concurso e apresentação de tese, para, em seguida, o docente ser nomeado pelo governo.

Percebemos também que o ensino oligárquico, elitista, que vinha acontecendo desde a Colônia, vai sendo suplantado por uma concepção de educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, tomando por base o modelo norte-americano, ficando constatadas nesta fase, no âmbito educacional, discussões por parte dos liberais em defesa do ensino gratuito, obrigatório e laico.

2.2 O ENSINO SUPERIOR DA ERA VARGAS À DITADURA MILITAR

2.2.1 Cenário do Ensino Superior na Era Vargas

A “Era Vargas” compreende um período de quinze anos, iniciando-se com a Revolução de 1930, que conduz Getúlio Vargas ao poder, e encerrando em 1945, com sua deposição por um golpe militar. Vargas assume o governo provisório (1930 – 1945) garantido pelas forças das oligarquias dissidentes e do Exército. Depois, eleito pelo Congresso Nacional (1934 – 1937), torna-se Presidente e, por último, ditador apoiado pelo Exército após o golpe de Estado que estabelece o “Estado Novo” (1937 – 1945).

Getúlio Vargas, ao assumir o poder como Presidente Provisório dissolve o Congresso, passando a legislar por decreto até 1945, exceção feita ao Período Constitucional de 1934 a 1937. Após a revolução, o governo inicia nova configuração do Estado: os “tenentes” são nomeados como interventores para o governo dos estados; amplia e diferencia a burocracia federal, limitando o federalismo, como meio de conter as oligarquias; reforça o poder central, limitando o federalismo; aplica a política da Aliança Liberal no tocante à “questão social”, cedendo mediante as reivindicações trabalhistas, configurando-se uma sujeição política da classe trabalhadora (CUNHA, 1986).

Com a instalação do Governo Provisório, as forças políticas vitoriosas dividem-se em duas correntes: uma composta pelos “tenentes” e radicais civis das oligarquias, que defendiam a continuação do regime de exceção, a implantação de uma ditadura; outra, formada pelos setores mais tradicionais das oligarquias, defendendo a institucionalização de um novo governo e a adoção de instrumentos legais, em conformidade com os princípios da democracia liberal. O contexto político e econômico da “Era Vargas” proporciona o surgimento de duas políticas educacionais opostas, a liberal e a autoritária. A política educacional liberal começa a ser delineada já na Primeira República, tendo como prenúncio a pesquisa de Fernando de Azevedo para o jornal “O Estado de São Paulo”, citado na seção anterior, como também a reforma por ele empreendida no ensino do Distrito Federal. A política educacional liberal não dispõe de um programa definido nem de um processo uniforme. A princípio, um liberalismo elitista voltado aos interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, vai cedendo espaço a um liberalismo igualitário voltado aos interesses das classes trabalhadoras e médias.

Vale ressaltar que a política educacional autoritária tem seus primórdios nos anos 20, especificamente, no decorrer do Governo Artur Bernardes, pelas medidas autoritárias empreendidas para impedir as contestações dos trabalhadores e de setores da burocracia do Estado à ordem social.

Na fase de 1930 a 1935, os embates entre setores das classes dominantes, dos burocratas do Estado, de parte das classes médias e das classes trabalhadoras contribuem para o desenvolvimento contraditório de duas políticas educacionais. No cenário nacional, o autoritarismo é imposto pelo poder central, enquanto nas unidades da federação, sobretudo, no Estado de São Paulo e no Distrito Federal, predomina o liberalismo, prevalecendo no âmbito educacional as idéias liberais.

Para Cunha (1986, p. 230),

[...] a influência das doutrinas fascistas e para fascistas foi decisiva para a elaboração dessa política, fosse a influência direta exercida por autores italianos (principalmente), portugueses e espanhóis, fosse a indireta, veiculada pelo fascismo caboclo da Ação Integralista Brasileira.

Continuando a discussão, Fávero (2000, p.27, v.1), em suas análises lembra, “[...] que a década de 20 é marcada, no Brasil, por novas idéias, por movimentos culturais, políticos e sociais que têm profundas repercussões nas décadas seguintes.” Daí a lógica da dedução de que as mudanças do regime político de 1930 são influenciadas pelos diversos levantes dos tenentes que vêm acontecendo desde a década de 20, aliados com a dissidência dos partidos das oligarquias e parcela das camadas médias urbanas.

Em 14 de novembro de 1930, no âmbito da política autoritária, pelo Decreto n. 19.402, é criado o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, sendo designado para ministro Francisco Campos, tendo como uma de suas funções controlar a reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes. O novo Ministério passa a controlar os assuntos que antes são assumidos pelo Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça.

Além da criação do Ministério, outras medidas são tomadas no período de ascensão da política educacional autoritária, como “a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a elaboração do Estatuto das Universidades, a criação do Conselho Nacional de Educação e a reforma do ensino secundário.” (BRANDÃO, 1997, p. 26).

Apesar do controle do Estado sobre o ensino, a corrente autoritária alia-se à Igreja Católica, que tem como inimigo os liberais e socialistas, combatidos pelos fascistas de todos os países. Na compreensão de Cunha (1986, p. 285),

[...] estabeleceram-se alianças entre a Igreja e os movimentos fascistas, intensos ou fracos, tácitos ou explícitos, fugazes ou duradores. Nessas alianças, o Estado oferecia à Igreja oportunidade de usar a sua burocracia para exercer influência, especialmente através das escolas, enquanto que a Igreja apoiava de algum modo os novos regimes.

Dessa maneira, o Estado, como elemento aglutinador das alianças entrega à Igreja a liberdade de fazer uso da sua máquina burocrática nas escolas. Em contrapartida, a Igreja apóia os regimes que surgem.

O reflexo da política educacional autoritária atinge o ensino superior. Em 1931, o Ministro da Educação, Francisco Campos, elabora os Estatutos das Universidades Brasileiras, que vigoram por 30 anos, fato de grande importância para o ensino superior. Os liberais, por suas idéias elitistas, também demonstram preocupações quanto ao referido ensino, haja vista o surgimento da Universidade de São Paulo, da Escola de Sociologia e Política e da Universidade do Distrito Federal, frutos da nova orientação.

No processo de formação da Universidade do Distrito Federal, uma das grandes discussões refere-se à questão da autonomia. A participação dos estudantes no Conselho Universitário é ampla e democrática, havendo resistência quanto à criação da referida instituição pela burocracia do Governo Federal, pois alegavam que ela não se enquadraria no Estatuto da Universidade de 1931, ameaçando o não-reconhecimento dos cursos e dos diplomas fora dos limites do Distrito Federal.

A economia sofre a intervenção direta do Estado, que declara moratória da dívida externa, institui o monopólio da operação com moedas estrangeiras e substitui os produtos antes exportados sob o patrocínio do Estado. Nessa direção, instalam-se, no país, indústrias de aço, petróleo e carvão, necessários à produção de material bélico, à autonomia de operações militares e à produção de insumos para as manufaturas da sociedade.

O apoio das classes dominantes ao Estado cresce ainda mais após a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942, reforçando a aceleração e a acumulação de capital, que fez uso dos fundos dos institutos de previdência social para empréstimos a juros baixos, ao mesmo tempo em que os trabalhadores, apesar das más condições de trabalho e redução salarial, permanecem manipulados pelo controle político do Estado Novo.

No campo da política educacional, evidencia-se a presença do liberalismo, como conjunto de idéias surgidas nos séculos XVII e XVIII, pelos pensadores ingleses e franceses, usado pela burguesia como ideologia na luta contra a aristocracia, baseando-se nos princípios do individualismo, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia.

A educação na ótica da doutrina liberal defende a independência da escola mediante os interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. A escola tem a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos, conforme suas características inatas, a fim de que o homem se coloque na sociedade por suas próprias capacidades e não por condições financeiras.

No Brasil, o liberalismo passou por diversos arranjos ideológicos, desde as idéias que defendem a monarquia e a escravidão, a associação ao positivismo, até para legitimar a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. Na educação, o liberalismo é lembrado, no Império, para legitimar a igualdade das escolas particular/pública, como também para justificar a frequência livre dos alunos às escolas superiores e a livre-docência.¹⁹

As críticas de Fernando de Azevedo, expostas na pesquisa de 1926 e amplamente divulgadas na Era Vargas, constituem a principal vertente do liberalismo na perspectiva

¹⁹ Significando liberdade de ensinar e aprender

elitista. Na proposta de Fernando de Azevedo, o ensino superior caminha articulado ao secundário, por dois caminhos. O primeiro relativo à formação da cultura geral e da disciplina intelectual, indispensáveis ao ensino superior; o segundo, à formação em escolas superiores de professores para as escolas secundárias, condição essencial para que o primeiro caminho se concretize.

Na perspectiva de Fernando de Azevedo (1971), a universidade leva a cultura nela elaborada a todo o povo, por meio da formação de professores para o ensino primário e secundário, como também pela formação de profissionais liberais para o preenchimento dos cargos existentes.

Em 1931, na cidade de Niterói, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação, patrocinada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), principal espaço de divulgação de idéias renovadoras na área educacional. Os liberais elitistas e igualitaristas concorrem com suas idéias ao lado dos partidários de uma política educacional autoritária. Vargas havia solicitado aos congressistas uma proposta de política educacional para o novo regime; não havendo consenso, os educadores liberais expressam seu ponto de vista, divulgando em 1932, um manifesto denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, ficando conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

O texto do Manifesto apresenta, segundo Brandão (1997), uma colagem de princípios elitistas e igualitaristas. Os elitistas demonstravam a preocupação com a articulação dos diversos graus e tipos de ensino, enquanto os igualitaristas defendem a gratuidade de todo o ensino oficial, inclusive o superior, contrariando o Estatuto das Universidades de 1931, que determina a cultura de pagamento do ensino superior, mesmo nas escolas estaduais. O Manifesto tem grande aceitação, fazendo crescer o prestígio dos educadores igualitaristas.

Em 11 de abril de 1931, é promulgado o Decreto n. 19.851, autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, que define os padrões de organização do ensino superior em todo o país, admitindo duas formas de organização: a universidade, forma específica desse ensino, e o instituto isolado. A universidade pode ser oficial ou livre. A oficial será mantida pelo Governo Federal ou pelo Estadual, enquanto a livre será mantida por fundações ou associações particulares.

O corpo docente compõe-se de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, de auxiliares de ensino, envolvendo chefe de clínicas, chefe de laboratórios, assistente ou preparador e docentes-livres. O cargo de catedrático dispõe de privilégios, como vitaliciedade e inamovibilidade, asseguradas após dez anos de exercício na função e aprovação em concursos de títulos. Os auxiliares de ensino são pessoas de confiança e indicação do

catedrático, sendo obrigados a prestar concurso de docência-livre, sob pena de perder o emprego. Os docentes-livres deveriam ser aprovados em concurso de título e de prova de capacidade técnica e científica e de predicados didáticos. A eles compete lecionar em “cursos equiparados” aos “cursos normais”, ministrados pelos catedráticos, e de substituí-los nos impedimentos e de dirigir turmas.

O modelo de universidade criada pelo Estatuto não corresponde aos moldes idealizados pelos liberais, demonstrando ser mais uma medida da política educacional autoritária, haja vista a determinação de um modelo único de universidade para um país continental, a limitação da autonomia didática, a concepção de universidade como difusora de ideologia, indo de encontro à idéia liberal de democratização do ensino (CUNHA, 1986).

A aprovação e homologação do Estatuto das Universidades Brasileiras têm como primeiro efeito a reforma universitária do Rio de Janeiro, tida como modelo para as universidades e institutos equiparados.

De 1932 a 1935, Anísio Teixeira ocupa a Diretoria de Educação do Distrito Federal, realizando importantes transformações no sistema educacional escolar do Rio de Janeiro. No último ano de sua gestão, já em ascensão as medidas de repressão que prenunciam o Estado Novo, Anísio Teixeira idealiza a Universidade do Distrito Federal.

Com a instalação da Assembléia Constituinte, em 15 de novembro de 1933, a Constituição de 1934 é promulgada, sendo no dia seguinte Vargas eleito pela Assembléia como Presidente Constitucional do Brasil, permanecendo no poder até 1938. Ao término dos trabalhos, a Assembléia fica organizada em uma Câmara dos Deputados e um Senado (CUNHA, 1986).

As elites intelectuais paulistas passam a adotar as idéias de Fernando de Azevedo ao perceberem o alcance e o sucesso dessas, principalmente no que se refere ao ensino superior, haja vista a criação da Escola de Sociologia Política, em 1933, e a Universidade de São Paulo, em 1934.

A Escola de Sociologia foi constituída como fundação de direito privado, sendo seus cursos não voltados apenas ao aperfeiçoamento de estudos e aprofundamento de conhecimentos para aqueles desejosos de ocupar posições de destaque em empresas, como bancos, companhias de transportes, de serviços públicos, de indústrias, de sindicatos, de cooperativas, entre outros, ou para os que enveredam na direção pública ou na vida política (CUNHA, 2003).

Os primeiros professores da Escola de Sociologia são integrantes das escolas de Medicina e de Engenharia; outros vieram do exterior, como os norte-americanos Davis e

Lowrie, da Universidade de Columbia. Davis, economista marxista, que pela primeira vez, numa escola superior brasileira, expôs os principais conceitos do materialismo histórico, o que o faz permanecer por pouco tempo. Lowrie permanece por cinco anos na escola, trazendo o funcionalismo para a antropologia cultural e para a ciência política (CUNHA, 1986)

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, por Decreto Estadual, sob a coordenação de Fernando de Azevedo, O Instituto de Educação é elevado à categoria de Escola Superior, sendo incorporada à universidade como Faculdade de Educação, atuando como Centro de Formação de Professores para o ensino secundário (CUNHA, 2003).

Para formar o corpo docente da nova universidade, são convocados, inicialmente, treze professores europeus: seis franceses, quatro italianos e três alemães. O contrato, a princípio, era por tempo limitado, com renovação para alguns e substituição para outros. Assim de 1934 a 1942, 45 professores estrangeiros trabalham na Universidade de São Paulo, mais alguns assistentes de laboratório (CUNHA, 2003).

A Carta Magna de 1934 institui o regime de cátedra e seu caráter vitalício e inamovível, assegurando ao professor catedrático a impossibilidade de remoção a não ser em caso de solicitação do próprio interessado (GRACIANI, 1982).

Com a “intentona comunista” de 1935 e a decretação do “estado de sítio”,²⁰ posteriormente identificada ao “estado de guerra” deu-se a instalação do aparelho repressivo do Estado, fato que impede a propagação das idéias educacionais liberais, levando à prisão aqueles que as defendem. Desse modo, a partir de 1937, a educação vai assumindo novos contornos, a fim de se adequar ao autoritarismo do regime que se instala na sociedade.

Apesar de a Constituição de 1934 prever eleição direta para Presidente da República, em janeiro de 1938, ela não acontece, pois o próprio Estado dá um golpe, sendo em 1937 o Senado e a Câmara fechados, e todos os partidos dissolvidos. Nessas circunstâncias, redige-se e outorga-se a Nova Constituição, que implanta o Estado Novo, regime tipicamente autoritário que, segundo Cunha (1986), teve como fonte de inspiração o fascismo italiano, não havendo preocupação em reorientar o ensino superior, posto que o Estatuto das Universidades já o fizera.

A partir de 1937, o Estado intervém na economia, assumindo um novo papel na promoção da industrialização do país. As mudanças ocorridas no desenvolvimento econômico refletem-se no campo político e a sociedade brasileira passa por transformações, oferecendo espaço para que os estudantes formem uma força política ativa, sendo as escolas superiores o

²⁰ Levante militar no Rio de Janeiro, em Recife e em Natal dominado pelo exército, fornecendo o álibi para a repressão contra as lideranças dos trabalhadores e das camadas médias.

lócus político, onde professores e estudantes absorvem, reinterpretem e difundem ideologias. A maioria dos estudantes demonstra uma orientação ideológica contrária ao autoritarismo do Estado Novo, conseqüentemente suas manifestações políticas são reprimidas (CUNHA, 1986).

A política educacional do Estado Novo apresenta-se de forma dual para o ensino médio, compreendendo o ensino secundário que leva ao ensino superior, e o profissionalizante que impede o ingresso dos seus diplomados no ensino superior, salvo o cumprimento de exigências adicionais apesar de que ainda limita a candidatura a cursos pré-fixados (CUNHA, 2003). Essa estrutura demonstra a discriminação existente neste ramo de ensino, haja vista o ensino propedêutico voltado às elites e o profissionalizante destinado às classes menos favorecidas.

Portanto, apesar de a sociedade viver sob a égide do regime autoritário, acreditamos que, possivelmente, no âmbito das práticas educativas houvesse a prevalência da concepção liberal de ensino, haja vista a luta dos Pioneiros da Educação por uma educação democrática igualitária.

2.2.2 Cenário do Ensino Superior na República Populista

Com a renúncia de Vargas, assume o poder provisoriamente o Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), José Linhares, até a realização das eleições da qual saiu vitorioso o General Gaspar Dutra. O Congresso Nacional reuniu-se em Assembléia Constituinte e aprovou a quarta Constituição do período republicano, que “[...] resultou de uma colagem de partes autoritárias com partes liberais.” (CUNHA, 1983, p. 31).

A organização educacional durante o Estado Novo apresenta praticamente a mesma configuração do período anterior, exceto a revogação da disciplina Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar, específica da escola secundária. A Constituição de 1946, quanto ao aspecto formal, pelo menos assegura os direitos individuais de expressão, de reunião e de pensamento. Cunha (1983, p. 31) afirma que “no ensino superior, foi recuperado o dispositivo da Constituição de 1934, inexistente na de 1937, que garantia a liberdade da cátedra.” Dispositivo que trouxe de volta aos professores do ensino superior o direito de serem contratados para uma determinada cadeira, o que acreditamos possibilitar maior aprofundamento do conhecimento na área específica de atuação do docente.

Com relação à cátedra, Graciani (1982, p. 82) destaca que, a princípio, ela é considerada como um cargo docente, organizada à base de conhecimento, por meio de concursos acadêmicos.

O “lente”, o catedrático, o “lente-catedrático”, como era chamado o docente que ocupava este cargo, considerava-se e era considerado como “proprietário” do mais alto status e posição na universidade.

Dessa forma, observamos que ser professor catedrático, naquele período, significava ocupar posição de destaque, participando da elite universitária.

A Constituição de 1946 define os princípios do regime da cátedra para as escolas superiores, públicas ou privadas, nos seguintes termos: o concurso de cátedra, a vitalicidade e a liberdade de cátedra. Tais princípios são tratados de modo interligados, associando-se um ao outro²¹.

O concurso de cátedra é aberto a todos os profissionais qualificados, porém a possibilidade de aprovação fica restrita aos professores substitutos dos catedráticos candidatos natos ao cargo. Como exigências legais, o concorrente passa pela defesa de tese, prova escrita e prova didática na área específica, além de prova de títulos, devidamente comprovados. O caráter vitalício da cátedra torna-se um privilégio, visto que o ocupante permanecia definitivamente no cargo.

Os catedráticos, Conforme Graciani (1982), além de fazerem parte dos órgãos colegiados,²² são responsáveis juntamente com Reitores, Diretores e os referidos órgãos pela definição da política universitária, como também, é o “chefe” da sua cátedra, deliberando e executando suas próprias decisões.

Já os livres-docentes²³ são apenas representados na Congregação, que por sua vez tem o papel de tomar as decisões universitárias de cunho didático e administrativo. No âmbito didático, definem as programações, horários, manutenção de disciplinas, entre outras. Na esfera administrativa, abrange desde a homologação de nomeação de pessoal até a anulação de contratos.

Com o retorno de Vargas à Presidência pelo voto direto (1950/1954) e a demanda educacional em crescimento em todos os níveis de ensino, o Estado passa a criar medidas que influenciaram o aumento da demanda por cursos superiores. Uma delas é a equivalência dos cursos profissionais ao curso secundário, quebrando a estrutura dual, e sendo complementados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, somente aprovada em 1961 (SANTOS,

²¹ Os artigos 168, 187 e 188, da Constituição de 1946, explicitam que a vitalicidade refere-se à permanência definitiva do funcionário no cargo, sendo despedido apenas por processo judicial; a estabilidade diz respeito à nomeação de caráter efetivo, após cumprimento do estágio probatório de dois anos para os concursados e cinco para os ingressantes sem concurso.

²² Os órgãos colegiados compreendiam: Congregações, Conselhos Técnico-Administrativos e Conselhos Universitários.

²³ Categoria docente que podia substituir o catedrático em seus impedimentos.

2003). Desse modo, diversos estabelecimentos de ensino superior ligados ao Estado,²⁴ ao Município e privados, a partir de então, são federalizados, apesar da resistência do Conselho Federal de Educação (CFE), sendo o professor catedrático, dessas instituições, efetivado como funcionário público federal, com o mesmo salário e privilégio dos docentes da Universidade do Brasil,²⁵ classificada nos anos 50, como a universidade federal por excelência.

Cunha (1983) ressalta que, no período de 1954 a 1964, há no ensino superior a predominância de universidades, que arcam com 65% do total de matrículas nesse nível de ensino. Elas são estruturadas a partir da reunião de escolas isoladas, constituindo um indicativo para a transformação do ensino superior na República Populista.

Vale salientar que foi na República Populista que surgiram as primeiras cidades universitárias, inspiradas, conforme Brandão (1997), nos campi das universidades norte-americanas. Este modelo implica um movimento tanto de integração quanto de segregação, pois, apesar de reunidas em forma de cidades universitárias, são distribuídas em prédios isolados e distanciados uns dos outros.

A fase que vai de 45 ao início dos anos 60, na ótica econômica, é denominada de aceleração e diversificação do processo de substituição de importações, cuja característica principal é a importação de bens de capital e da introdução de mecanismos de controle das importações, favorecendo diretamente, o setor industrial (ASSIS, 1984; FREITAG, 1986).

No campo político, a expressão que melhor traduz esse momento, nas palavras de Freitag (1986, p. 55), é o Estado Populista Desenvolvimentista,

[...] que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares, cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipulados tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio às antigas oligarquias.

Tais alianças típicas do pacto populista tanto na cidade como no campo resultam de uma relativa perda de poder de determinadas parcelas das classes dominantes.

O nacionalismo, manifestação superior da ideologia populista, tem sua origem numa política específica, assim explicitada por Cunha (1983, p. 52):

Enquanto o populismo resultou da emergência das massas, traduzindo suas aspirações no bojo do processo de urbanização e industrialização, o nacionalismo emergiu de dentro do Estado, ou em associação com ele, sem ligação especial com

²⁴ Podemos citar como exemplo a Universidade de Minas Gerais, criada e mantida pelo governo estadual desde 1928.

²⁵ Denominada Universidade do Rio de Janeiro de 1920 a 1937 e a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

as massas, fruto de grupos políticos, tecnocráticos e militares, em busca de uma estratégia estatal capaz de fazer frente aos problemas do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, fica evidenciado que o nacionalismo nasceu no Estado, sendo conseqüentemente fiel e enaltecedor dele. Weffort (1968, p. 41) salienta que “o governo federal era definido como a instância privilegiada de representação de interesses do povo, em oposição ao congresso, representante das oligarquias agrárias.”

Complementando as idéias anteriores, Castelo Branco (2005) salienta que a ideologia nacionalista tem seu ápice em 1955, ocasião em que a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) baixa a Instrução 113,²⁶ sendo aceita sem conflitos por parcela da burguesia industrial que, associando-se ao capital estrangeiro, cria um movimento em defesa da soberania nacional têxtil, da entrada do capital internacional na indústria automobilística e do aumento da dívida externa.

Dessa feita, Saes (1984, p. 119) afirma:

[...] o nacionalismo nasce da vontade de defender a Nação contra a penetração imperialista; porém, trata-se aqui da vontade das ‘categorias sociais’ de Estado, cuja definição da penetração imperialista se concentra menos sobre a desnacionalização da economia e da sociedade, e mais sobre a limitação da soberania do Estado em função das relações entre a economia nacional e o capitalismo internacional.

Concordamos com o posicionamento de Saes, acreditando que o nacionalismo adquire maior força institucional a partir da implantação no Ministério da Educação, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)²⁷, considerado por Cunha (1983, p. 53, sic.) como:

[...] principal órgão de elaboração e difusão dessa ideologia até março de 1964. [...] foi criado para ser um ‘centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário’, onde se aplicaram as categorias e os dados das ciências sociais ‘à compreensão crítica da realidade brasileira’, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitissem ‘o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.’

Não é por acaso que o ISEB tem em seus quadros pessoas de notório saber, dentre os quais, destacamos Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes de Almeida, Alberto Guerreira Ramos, Nelson Werneck Sodré, Roland Corbisier e Hélio Jaguaribe. No início da sua cria o, o ISEB conta com os educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, integrando o Conselho da institui o, designados sob nomea o pelo Ministro da Educa o

²⁶ A Instru o 113 da SUMOC, conforme Machado (2003, p. 1), visava “simplificar a regulamenta o sobre o licenciamento de importa es sem dependência de cobertura cambial, bem como as vantagens de cria o de um clima favorável aos investimentos estrangeiros no País.”

²⁷ Para uma análise do ISEB recomendamos a leitura das obras de: Toledo (1977) e Sodré (1978).

Com o passar dos anos, as contradições do Governo Vargas²⁸ começam aflorar, recebendo o poder central pressões de todos os lados. Tais contradições levam Vargas ao suicídio, em 1954, ocasião em que assume o poder, o seu vice, Café Filho, permanecendo à frente do governo até as eleições de 1955. Das urnas saíram vitóriosos Juscelino Kubitschek (JK) e a João Goulart (Jango), apoiados por uma “coligação desenvolvimentista”, composta de capitalistas brasileiros, da burocracia do Estado e dos conglomerados estrangeiros.

Nesse sentido, Ghiraldelli JR. (2003, p. 112) destaca:

[...] a plataforma de JK embasou-se na perpetuação da ordem legal e na difusão de um otimismo quanto ao desenvolvimento do país. No interior do próprio governo cresceu o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)²⁹, que desenvolveu intensa divulgação do ideário do nacionalismo desenvolvimentista.

Acreditamos que a ênfase dada ao desenvolvimento acelera o surgimento e a diversificação de novas organizações. A burocracia estatal passa a conviver com novas assessorias técnico-econômicas e, conseqüentemente, a contratação de profissionais qualificados havendo uma verdadeira “inchação” do serviço público, por força de empreguismo, fenômeno característico do populismo. À proporção que a força de trabalho se diferencia para atender as necessidades da nova burocracia pública e privada, a oferta se modifica. O papel da mulher como trabalhadora é redefinido, saindo das funções puramente domésticas para o magistério, bancos, escritórios, comércio e administração pública, dentre outras (BRANDÃO, 1997).

Nessa conjuntura, com o processo de monopolização dos conglomerados estrangeiros que se instalam no Brasil, passando a usufruir dos benefícios alfandegários já existentes, corroboravam com o fechamento de pequenas empresas, levando os trabalhadores desempregados a buscar outros canais de ascensão, via cargos públicos e privados, fato que, no entendimento de Brandão (1997), favoreceu o crescimento da demanda por ensino superior.

Dessa forma, Romanelli (1978, p. 108) salienta que “[...] a demanda efetiva por educação se alarga em função das mudanças ocorridas e em função de um certo grau de consciência da importância da educação como fator indispensável à concretização dos objetivos da mudança.”

²⁸ Os trabalhadores exigiam aumento salarial e uma orientação nacionalista para a política econômica; enquanto que os capitalistas nacionais e internacionais, contrários à “política demagógica” dos capitalistas externos e de grupos militares contrários ao nacionalismo, também pressionavam o governo.

²⁹ Sobre o nacional-desenvolvimentismo há uma vasta literatura. O leitor pode começar por consultar: TOLEDO, C. N. Teoria e ideologia na perspectiva do Iseb. In: MORAES, R. *et al.* (orgs.) Inteligência brasileira. São Paulo: Basiliense, 1986. (Sic).

Para Castelo Branco (2005, p. 144), “com a exigência da competência profissional associado à nobilitação, o diploma universitário passa a constituir-se em fator de ascensão social e de barganha política [...]” Fato que influencia a população na busca do ensino superior como via de ascensão social.

Em relação ao magistério, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 113) destaca:

[...] a apologia do desenvolvimento e a abertura de regiões virgens com a construção de Brasília não conseguiram proporcionar uma harmônica distribuição da mão-de-obra qualificada para o magistério. O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos.

Índices que revelam o descaso dos poderes constituídos, ao longo da história do Brasil, com a formação profissional dos docentes, indicando a necessidade de medidas urgentes para profissionalizá-los.

Jânio Quadros e Carlos Lacerda, ao serem eleitos em 1961, sob a bandeira da moralidade administrativa, conseguem a simpatia da classe média urbana, tornando-se líderes carismáticos de forte popularidade. No entanto, acontecimentos como a criação, em 1962, da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA); a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963; o Movimento de Suboficiais da Aeronáutica e da Marinha e a Revolta dos Marinheiros do Rio de Janeiro e, principalmente, a realização do Comício de 13 de março de 1964³⁰ marcam definitivamente a cisão governo populista/classe dominante (CASTELO BRANCO, 2005).

Esses episódios contribuíram para que o alto escalão das Forças Armadas, a burguesia industrial, os proprietários rurais e as camadas médias urbanas tradicionais, simpatizantes do liberalismo oligárquico e elitista, se unissem contra o populismo, possibilitando, segundo Saes (1984), a instalação de um regime autoritário capaz de derrubar as tensões sociais e pôr fim às pressões populares, introduzindo definitivamente a sociedade brasileira no mundo capitalista onde a acumulação do capital é a lógica social.

A política educacional que caracteriza a República Populista reflete a ambivalência dos grupos no poder, tendo como alvo, praticamente, a luta para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública (ASSIS, 1984). A Lei já prevista na Constituição de 1946, tendo iniciado as discussões em 1948, estendeu-se por treze anos.

³⁰ Goulart propõe a integração de líderes da esquerda ao seu governo e a violação do princípio de propriedade privada.

O embate é travado entre aqueles que defendem a privatização do ensino e os que advogam a necessidade da escola pública gratuita e laica. Os privatistas são contrários ao projeto de autoria de Clemente Mariane³¹, defensor da escola pública obrigatória e gratuita, da descentralização educacional, além da pretensão em modificar a rigidez do Estatuto das Universidades de 1931. Para Brandão (1997, p. 31), “[...] a autonomia universitária, em termos didáticos, administrativos e financeiros, consiste nos pontos mais relevantes do projeto.”

O projeto Mariane, bastante progressista para a época, é arquivado sob a alegação de incompatibilidade com os princípios da unidade nacional, sendo retomado em 1957. Nessa ocasião, um novo projeto de lei, denominado “Substitutivo Lacerda” é encaminhado à Câmara, apresentando inovação em relação ao de Mariane e a legislação educacional em vigor. Porém, como salienta Freitas (1986), a referida proposta, de origem burguesa, tinha como interesse excluir a classe trabalhadora de um provável meio de ascensão, haja vista que omitia o parágrafo da gratuidade do ensino. Porém, vale salientar que a mesma não abria mão do auxílio financeiro do Estado às escolas particulares, ficando a função de fiscalizar as escolas a cargo dos professores e dos diretores das escolas privadas, em nome da liberdade de ensino. Tais questões provocam protestos entre os intelectuais, liberais e pedagogos, motivando a elaboração do “Manifesto dos Educadores”, como meio de alertar a população e o governo sobre as implicações que a proposta traria à educação nacional.

Assim, após severos debates, é promulgada a Lei nº. 4.024/61, estabelecendo Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da conciliação dos projetos Mariane e Lacerda, ficando assegurado tanto ao poder público quanto à iniciativa privada o direito de oferecer a educação. Ao Estado é permitido o financiamento da escola privada, contemplando o substitutivo Lacerda, como também permite a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles, proposta do projeto Mariane. A gratuidade prevista na Constituição de 1946 fica omissa na nova lei (BRANDÃO, 1997; FREITAG, 1986).

Com relação à formação do professor do ensino superior, a LDB de 1961 é omissa, não definindo para o exercício do magistério as exigências acadêmicas necessárias, situação só definida com a aprovação da Lei n. 5.540, de 1968, que trata da reforma do ensino superior, como veremos na próxima seção.

O processo de modernização do ensino superior teve como referência a ideologia desenvolvimentista, que pretende sincronizar a educação às necessidades do desenvolvimento

³¹ Ministro da Educação no Governo Dutra.

econômico e social. Tal processo foi iniciado por um segmento militar do Estado, com a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947.

A criação do ITA como uma instituição de ensino superior moderna no meio de tantas arcaicas anima os reformadores do ensino, haja vista a possibilidade de romper com o arcaísmo científico e tecnológico necessário à modernidade, libertando-se da dependência exterior. As preocupações em desenvolver e fortalecer a pesquisa científica e tecnológica como vetor de segurança e do desenvolvimento contribui para a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fatos de suma importância, segundo Cunha (2003), no processo de modernização institucional.

Em função do embargo do governo norte-americano em 1955, que proibiu o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, passou o CNPq a fomentar o desenvolvimento das ciências exatas e biológicas, oferecendo aos pesquisadores bolsas de estudo no Brasil e no exterior (BRANDÃO, 1997; CUNHA, 1983), possibilitando a diversos professores do ensino superior a realização de cursos de mestrado e doutorado.

O ápice do movimento de modernização iniciado no ITA é marcado pela criação da Universidade de Brasília, cuja finalidade é tornar-se um referencial moderno para o ensino superior brasileiro, mais abrangente que o ITA. Além disso, a recém-formada Capital da República necessita de elevada qualificação para suprir a burocracia governamental (BRANDÃO, 1997).

Quanto aos docentes, Cunha (1983) salienta que as universidades não teriam catedráticos, e sim professores contratados pela legislação trabalhista. Apesar de a Constituição prever a existência de catedráticos para cada cadeira (matéria do Curso Superior), a exigência é contornada do seguinte modo: A cátedra deixa de ser compreendida como cargo, constituindo-se grau universitário como o doutorado e a livre-docência. A carreira docente compreendia o professor assistente, para mestres com prazo de três anos para obterem a titulação de doutor; professor associado, para doutores; e de professor titular. Inicialmente, o corpo docente é composto por professores provenientes das grandes universidades brasileiras e do exterior, lecionando preferentemente na pós-graduação. A contratação dos docentes é feita por indicação dos departamentos, procedimento novo para o ensino superior à época.

Cunha (2003) destaca que o projeto de uma reforma universitária, na direção da democratização, desenha-se no contexto do movimento estudantil, passando a receber apoio

de grande contingente de professores, apenas as vésperas do Golpe Militar de 1964, quando a reforma universitária passa a integrar o rol das “reformas de bases”.

Nesse contexto, o CFE reúne pareceres, resoluções e indicações, passando a assumir a direção das mudanças do ensino superior, culminando cinco anos após, com a aprovação da Lei da Reforma Universitária, que será tratada no próximo cenário.

Finalizando esta seção, verificamos que a partir da Constituição de 1946 é restabelecida a garantia da liberdade de cátedra, voltando o professor a ser contratado para uma determinada cadeira. No entanto, apesar de a Constituição prever a existência de professores catedráticos para cada cadeira (matéria do Curso Superior), a exigência é driblada pelas universidades, deixando a cátedra de ser compreendida como cargo e se constituindo em grau universitário como o doutorado e a livre-docência.

A Constituição de 1946 define o concurso de cátedra, a vitalidade e a liberdade de cátedra como princípios do regime da cátedra para as escolas de nível superior, pública ou privada, devendo ser tratados de modo interligados. As cátedras compreendem cargos vitalícios, e os professores investidos nelas detêm o poder decisivo na área específica daquela cátedra. Os cargos são preenchidos por concurso de provas e títulos, passando os aprovados e contratados a deterem poderes, como a vitalidade e liberdade, passando a agir em nome do Estado.

Destacam-se, também, como avanços voltados à formação do professor no ensino superior a criação do CNPq e da CAPES, como agências governamentais que passam a incentivar, através de bolsas, a realização de cursos de mestrado e doutorado no país e no exterior, preparando docentes e pesquisadores para o ensino superior, situação que perdura até os dias de hoje.

2.2.3 Cenário do Ensino Superior na Ditadura Militar

A ambigüidade do Estado Populista não atende mais às exigências do novo espaço de acumulação de capital e as mobilizações populares clamam por reformas na estrutura social brasileira, aumentando o conflito entre capital e trabalho, o que aprofunda cada vez mais a crise política do Estado.

Com a cisão do bloco histórico em nível superestrutural, as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado servindo a interesses que dizem ser os da nação. Nas palavras de Assis (1984, p. 73), “os setores políticos que apóiam as massas

populares são aniquilados e se busca transformar a influência militar em condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional.”

Após o Golpe de 1964, os militares tomam o poder e por imposição do Ato Institucional AI-1, que dá poderes ilimitados ao executivo, assume a Presidência o Marechal Humberto Castelo Branco, cujo Plano de Ação Econômica de Governo visava à aceleração do ritmo de crescimento econômico, à contenção da inflação em um ano, à diminuição dos desníveis regionais, ao estímulo ao mercado interno de bens de consumo duráveis e à correção do descontrole da balança de pagamentos.

A liderança do Movimento Pós-1964 faz opção pelo desenvolvimento, definindo-o “em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma a eliminarem os obstáculos que se interpõem à sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional.” (ROMANELLI, 1978, p. 193). Desse modo, depreendemos que desenvolvimento para tal liderança é sinônimo de entrada definitiva no controle do capital estrangeiro, principalmente o norte-americano.

Na leitura de Celso Furtado (1972), a evolução do modelo brasileiro, daquele período, compreende duas fases: a primeira iniciada em 1964, voltada para a recuperação econômica, cuja tônica é a captação de recursos e recuperação dos investimentos públicos; a segunda compreende a retomada do desenvolvimento, que tem início a partir de 1967, com acentuada expansão do setor industrial. Assim, o novo quadro econômico passa a exigir a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, haja vista a necessidade de o Estado atuar como mediador dos interesses das empresas privadas nacionais e multinacionais.

Com o Golpe Militar de 1964, o Congresso Nacional é fechado, assistindo à suspensão de suas prerrogativas, ficando impedido de agir contra as medidas ditatoriais. Os Atos Institucionais AI-2 e AI-5³² contribuíram para o esvaziamento do Poder Legislativo e, conforme Albuquerque (1981) passa unicamente a referendar os atos oriundos da Presidência da República.

Para institucionalizar o Estado de Segurança Nacional, o Alto Comando das Forças Armadas impõe uma nova Constituição, aprovada em 24 de janeiro de 1967. Segundo Germano (1994), viola o princípio republicano de separação de poderes, pois atribui ao

³² O AI-5 foi baixado em 13 de dezembro de 1968, evidenciando-se como diz Germano (1994, p. 65 -66)”[...] uma ditadura com “D” maiúsculo [...]. O Estado de Segurança Nacional assumia a sua forma mais acabada” conforme salienta o General Médici, o Presidente da República “pode tudo”. Deu-se, portanto, a instalação do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos, instituição da censura à imprensa, à educação e à cultura, dentre outras.

Estado (Poder Executivo) poderes absolutos, sendo incorporados a ela os principais controles determinados pelo AI-1³³ e AI -2, assumindo caráter permanente do poder constitucional.

De 1964 a 1985, a sociedade brasileira viveu momentos de repressão e de liberalização política. A fase em que a repressão é mais aguçada tem início em dezembro de 1968, com o AI-5, estendendo-se por todo o Governo Médici (1969-1974), ocasião em que o Estado massacrava a sociedade civil, principalmente, os opositores ao regime, os estudantes, os intelectuais, de modo especial, professores universitários e trabalhadores, situação denominada de “Fenômeno de Evasão de Cérebro” (ANDES, 1982 *apud* RODRIGUES, 2003), haja vista o acentuado número de brasileiros e intelectuais asilados.

O ano de 1968 é marcado pelo fortalecimento da mobilização estudantil e das greves operárias. O Estado, através do aparato repressivo documental, cala a sociedade, institucionalizando a reforma da educação brasileira. Não é à-toa que a reforma universitária surge em 1968, às vésperas da aprovação do AI-5, e a reforma do ensino do 1º e 2º graus, na euforia do “milagre brasileiro”³⁴ cuja tônica é a profissionalização do Ensino Médio.

A partir do início dos anos 70, a sociedade civil cresce e se diversifica, mobilizando-se contra a ditadura militar e com a crise resultante dos ajustes da economia internacional a partir de 1973, o “milagre brasileiro” começa a dar sinais de desaquecimento, ocorrendo mudanças na correlação de forças dentre os diferentes grupos militares.

Com relação às políticas educacionais, Romanelli (1978) salienta que, durante o regime militar, a educação é percebida como fator de desenvolvimento, porém, na prática, só se concretizou a partir de 1968, quando surgem as primeiras mudanças na sociedade e na economia, retomando a expansão de forma mais acelerada.

A referida autora salienta ainda, que a evolução do sistema educacional a partir de 1964 foi marcada por dois momentos. O primeiro, caracterizado como fase de implantação do regime e do delineamento da política de recuperação econômica, ao lado da contensão e da repressão, verificando-se um acelerado crescimento da demanda social por educação, agravando a crise do sistema educacional. Tal fato serve de justificativa para se firmarem

³³ Ato Institucional n. 1, assinado em 9 de abril de 1964, pelo dito Supremo Comando Revolucionário, através do qual avocou a si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o legislativo, controlando o judiciário e fortalecendo o executivo. “[...] assegurava ao Presidente da República: a) o poder de introduzir emenda na Constituição; b) a exclusividade para legislar no campo financeiro ou orçamentário; c) o poder de decretar Estado de Sítio.” (GERMANO, 1994, p. 56 -57).

³⁴ Ciclo de expansão econômica.

convênios entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), objetivando assistência técnica e cooperação financeira, sendo denominados “Acordos MEC-USAID”.³⁵

O segundo momento é caracterizado pelas medidas práticas de curto prazo, o que provoca o delineamento de uma política de educação e por influência da assistência técnica da USAID, a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se fortalece no país.

Complementando a discussão, recorreremos a Germano (1994, p. 105-106) ao afirmar que a política educacional do estado militar é desenvolvida a partir dos eixos:

- 1) Controle político e ideológico em todos os níveis [...].
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista [...].
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo diretamente para a corrupção e privatização do ensino [...].

Dessa forma, evidenciamos que a repressão instalada pelo Estado a partir de 1964 atinge a educação em todos os níveis, deixando-a subordinada à produção capitalista, desobrigando-se da educação pública e gratuita e incentivando o ensino privado. Os denominados movimentos de educação e cultura popular, por exemplo, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP), no qual Paulo Freire tem participação efetiva, o Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outros, são fechados e muitos de seus integrantes presos e cassados, como aconteceu com Paulo Freire, asilado a princípio na Bolívia, por pouco tempo, indo depois para o Chile, Massachussetts e Suíça.

Com o Golpe Militar, universidades sofrem intervenção, professores e estudantes são presos, inquéritos policiais militares são instaurados e com a imediata demissão de professores, o Conselho Federal de Educação (CFE) nomeia reitores *pró-tempore* para algumas universidades,³⁶ a sede da UNE no Rio de Janeiro é invadida e incendiada, passando o país a viver um verdadeiro processo de “caça às bruxas”.

O movimento estudantil protesta contra o regime militar e o imperialismo americano, passa a defender a expansão do ensino superior, a reforma universitária e a questão dos excedentes³⁷. A mobilização estudantil é sufocada em fevereiro de 1969, pelo Decreto-Lei n.

³⁵ United States Agency for International Development; Agência Interamericana de Assistência Técnica e Financeira.

³⁶ Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal Fluminense). É destituído o reitor da Universidade Federal da Paraíba, pelo comandante da Guarnição Federal de João Pessoa e no início dos anos setenta a Universidade Federal do Rio Grande do Norte sofre intervenção.

³⁷ Pessoas aprovadas no vestibular, mas que por falta de vaga não conseguiam matrículas nas universidades.

477, que estende a aplicação do AI-5 às universidades e escolas, proibindo com veemência o movimento estudantil.

Vale salientar, conforme Brandão (1997) que, desde os anos 40, as tentativas de modernização da universidade brasileira quase sempre se voltam para o modelo norte-americano. Porém, é a partir de 1964 que o Governo Militar operacionaliza o que antes não passava de uma influência paradigmática, fato comprovado pela contratação de técnicos americanos que, em parceria MEC/USAID passam a organizar o ensino superior do Brasil.

O relatório Atcon, de autoria do professor norte-americano naturalizado Rudolf Atcon, que se diz especialista em planejamento de universidade, propõe a modernização do ensino, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil. Para Amorim (1992), a avaliação da universidade de acordo com no Plano Atcon apresenta duas dimensões. A primeira apóia-se nos princípios de universidade empresarial e a segunda, no princípio de autonomia e independência, devendo para tanto ser transformada em fundação.

Romanelli (1978, p. 211), ao analisar os acordos MEC-USAID e a definição da política educacional brasileira, salienta que “segundo sua concepção, não cabe à universidade nenhuma ação inovadora, revolucionária, mas tão somente modernizadora, acomodatória, vale dizer conservadora. Essa é a sua missão.”

Apoiando-se ainda, na autora citada anteriormente, percebemos que a análise dos acordos permite destacar os seguintes aspectos: a abrangência, atingindo todo o sistema de ensino, inclusive treinamento de pessoal docente e técnico, como também controle de livros técnicos e didáticos; intercâmbio com o setor externo e o interno, ficando a coordenação e execução dos programas com os órgãos centrais de decisão e administração educacional; análise parcial e tendenciosa dos problemas educacionais brasileiros e, especificamente, da crise para justificar a assinatura dos convênios; além dos itens apontados a seguir:

- a) fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsa de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para a realização de experiência-piloto de treinamento de pessoal;
- b) fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisa;
- c) financiamento sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transportes e manutenção do pessoal brasileiro designados para trabalhar nas comissões junto dos técnicos americanos. (ROMANELLI, 1978, p. 215).

Os acordos MEC-USAID, conforme o exposto, seguem as linhas gerais da ajuda internacional, carreando para si os maiores benefícios, demonstrando enquadrar-se no processo de globalização e regulação da política internacional.

Mendes (1975) salienta que o treinamento de técnicos e educadores para atuarem junto aos órgãos competentes em nosso sistema educacional demonstra a influência da tecnocracia em função dos acordos firmados, constituindo o chamado “mandarinato tecnocrático” do ensino brasileiro.

Ao término do ano de 1967, o governo cria a Comissão Meira Matos, com o objetivo de realizar um levantamento geral da crise educacional e intervir nas universidades, apresentando resultados e propostas coincidentes com as oriundas dos Acordos MEC/USAID, até certo ponto, com as posições expostas no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).³⁸ Esse grupo apresentava uma composição heterogênea, envolvendo profissionais com formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. Conforme salienta Brandão (1997), no relatório aparece uma concepção dual de universidade ora como uma obra do espírito, ora como fator de desenvolvimento.

Para Graciani (1982), as medidas propostas pelo GTRU para solucionar a crise universitária são expressas em três níveis: na nacionalização da organização administrativa acadêmica, na otimização dos recursos e na “democratização” do ensino para atender à demanda educacional, acrescentando também que, além da racionalização instrumental voltada à eficiência técnico-profissional, o grupo de trabalho sugere a criação de estrutura orgânica flexível, a exemplo do sistema departamental em substituição às cátedras, a unificação do concurso vestibular, a organização do ciclo geral para nivelar os alunos e orientá-los para a escolha de carreira, cursos de curta duração, sistema de créditos, cursos de pós-graduação, dentre outros.

Graciani (1982) e Freitag (1986) lembram que o modelo de ensino superior proposto pelo GTRU demonstra estrutura semelhante ao modelo universitário americano que compreende o ensino básico profissional composto de dois níveis e o ensino de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado.

Não podemos desmerecer os méritos do relatório do GTRU, mas também não podemos deixar de mostrar suas contradições, a exemplo da defesa de uma universidade crítica e atuante, ao mesmo tempo em que faz apologia à organicidade estrutural, que conduz a uma concepção de controle automatizado e instrumental de ensino superior, que funciona como “agência de ensino”, cumprindo a função de aparelho ideológico.³⁹

³⁸ Grupo composto de onze membros indicados pelo Presidente da República e coordenados pelo Ministro da Educação.

³⁹ Terminologia usada por Althusser. A escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção.

O material elaborado pelo grupo de trabalho é avaliado pelos assessores da Presidência da República e encaminhado ao Congresso Nacional, recebendo várias emendas. Após diversos vetos do Presidente, é sancionada a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada Lei da Reforma Universitária, fato ocorrido dias antes da assinatura do AI-5.

Com a aprovação da Lei n. 5.540, de 1968 e do Decreto n. 464, de fevereiro de 1969, são confirmados, segundo Romanelli (1978), princípios que já vinham sendo adotados em outras legislações, ficando definidas a partir de então mudanças que sistematizamos em três eixos: organizacional, administrativo e referente aos cursos.

No eixo organizacional, é estabelecido que o ensino superior deve ser ministrado em universidades e, só em casos excepcionais, em estabelecimentos isolados, competindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) estudar e definir os distritos geo-educacionais para a junção de universidades ou federação de escolas isoladas de ensino superior que já funcionavam. O departamento passa a ser a menor fração da estrutura universitária, congregando disciplinas afins.

O eixo administrativo compõe-se de reitor, coordenadores de ensino e da pesquisa, conselho curador, quando se tratar de autarquias, competindo à fiscalização econômico-financeira da universidade. No tocante às universidades de ensino, o Diretor, o Conselho Departamental, com funções deliberativas, e um Colégio de Coordenação Didática. Assegura, também, a representação docente e discente em todos os órgãos de direção superior das unidades da universidade.

O eixo dos cursos define que a universidade deve oferecer cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Os cursos de graduação compõem-se de dois ciclos: um básico, com as áreas afins, e um profissional, que compreende cursos de curta duração e de longa duração.

Além dos pontos mencionados, a legislação em vigor provoca a adição de diversas medidas, das quais destacamos aquelas relacionadas à docência, como a extinção da cátedra, a introdução do tempo integral e a dedicação exclusiva para os docentes.

Vale salientar que, em 6 de dezembro de 1965, é aprovado o Estatuto do Magistério, com a Lei n. 4.881-A, porém o GTRU, que elaborou o anteprojeto da Reforma Universitária já demonstra a necessidade de modernizá-lo, propondo sugestões que são contempladas no Capítulo II da Lei n. 5.540, de 1968. Complementando esse dispositivo, é promulgada ao mesmo tempo da Reforma Universitária, a Lei n. 4881, de 1965, dispondo sobre o Estatuto de Magistério Superior Federal.

O referido Estatuto estabelece no artigo 3º, que a carreira do magistério superior abrange as categorias de professor titular, professor adjunto, professor assistente e professor auxiliar. No artigo 6º, parágrafo 3º admite auxiliares de ensino em caráter probatório, sendo exigido que no prazo máximo de quatro anos o candidato tenha concluído curso de pós-graduação, caso contrário seu contrato não será renovado. No artigo 16, fica determinado o regime de trabalho, envolvendo duas modalidades: dedicação exclusiva e em função do número de horas de trabalho. Nesse sentido, foram constituídas nas universidades federais comissões para acompanhar e decidir sobre cada caso em particular.

Vale salientar que a Lei n. 5.540, de 1968 determina ainda a indissociação ensino-pesquisa, devendo todo professor ensinar e pesquisar. Conforme realça Cunha (2003, p.188), “a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produzem uma mudança qualitativa do magistério universitário [...]”. Os professores que antes eram meros consumidores passam a construir seus próprios conhecimentos, publicando-os e utilizando-os na prática docente. Assim, com a Reforma Universitária de 1968 e o Estatuto do Magistério Superior Federal, a titulação de Mestre e de Doutor passa a constituir exigência para o professor obter ascensão funcional nas universidades federais.

Observamos, nesta fase, pela influência da tecnocracia dos acordos firmados, a oferta de treinamentos aos técnicos e educadores brasileiros para atuarem em nosso sistema educacional, na ótica tecnicista, o que demonstra a influência da tecnocracia na formação desses profissionais.

Nessa perspectiva, a tecnologia educacional é entendida como a aplicação de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, com vistas a resultados efetivos, baseados numa metodologia e ampla abordagem sistêmica (AURICHIO, 1978), sendo função do professor administrar as condições de transmissão da matéria, de modo eficiente e efetivo, visando a resultados da aprendizagem. Assim, o professor é simplesmente um elo entre o conhecimento científico e o aluno, competindo-lhe utilizar o sistema instrucional determinado. Para Libâneo (1985, p.30-31), nessa concepção, “[...] o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter.”

Para Libâneo (1985), os marcos do tecnicismo no Brasil são a Lei n. 5.540/ 68, que trata da Reforma Universitária e a Lei n. 5.692, de 1971 do Ensino de 1º e 2º Graus. Pela lei da Reforma Universitária, diversas medidas são tomadas, dentre as quais destacamos algumas relacionadas ao foco deste estudo, como a extinção da cátedra, a introdução do tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes.

Ao mesmo tempo em que é promulgada a Lei da Reforma Universitária, é também sancionada a Lei n. 4881, de 1965, que trata do Estatuto do Magistério Superior Federal, constituindo um ganho para os docentes do ensino superior, no sentido de consolidação da carreira no magistério superior. Dessa forma, com a aprovação desses dois instrumentos legais, a titulação de Mestre e de Doutor passa a figurar como exigências principais para a obtenção de ascensão funcional nas universidades federais, conseqüentemente, cada vez mais o docente carece qualificar-se para ascender profissionalmente, buscando participar de mestrados e doutorados no Brasil e no exterior. Vale salientar, à proporção que o país caminhava para a abertura política, que a grande discussão da formação do professor tinha como eixos: a competência técnica e o compromisso político.

2.3 O ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE

Ao iniciar a discussão sobre o ensino superior na atualidade, salientamos que a História do Brasil, principalmente nos anos recentes, é marcada por constantes continuidades e rupturas, provenientes de mudanças na estrutura do Estado, na sociedade civil e na constituição do cidadão brasileiro.

No plano educacional, o governo militar-autoritário buscou aumentar a produtividade das escolas públicas, tomando como eixo orientador os princípios da administração empresarial, além de focar, desde o início, a privatização educacional, respaldando-se em decretos-lei e acordos firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development (USAID)*. Nesse contexto, é imposta a reforma universitária pela Lei n. 5.540/68, definindo o princípio da indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão, objetivando, fortalecer o formato institucional da universidade, para subsidiar o capital industrial nacional, como também a reforma do ensino do 1º e 2º graus, com a Lei n. 5.692, de 1971, tornando o ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, visando preparar mão-de-obra para sustentar o capital industrial nacional, além de fortalecer a contenção de acesso à educação superior.

A insatisfação com o Regime Militar cresce e se espalha por toda a sociedade, chegando ao ápice na Campanha pelas Eleições Diretas Já. Nessa ocasião, os partidos políticos contrários ao regime unem-se, instituindo a denominada “Nova República”, sendo eleitos pelo Colégio Eleitoral Tancredo Neves e José Sarney. Entretanto, tendo em vista o falecimento do Presidente eleito, assume o poder o Vice-Presidente, Sarney.

A democratização do país leva à eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte e a exigência de uma nova Carta Magna, que atendesse aos anseios da sociedade, a qual foi considerada por Carvalho (2003), a Constituição mais liberal e democrática da história do Brasil, recebendo o nome de “Constituinte Cidadã.”⁴⁰ Já para Ghiraldelli Jr. (2002), a Constituição de 1988 é considerada uma das mais avançadas quanto aos direitos sociais, se comparada às anteriores, estando a educação contemplada não apenas na sua área específica, mas também no título que trata dos direitos e garantias fundamentais (Artigo 6º), a educação aparece como direito social, ao lado da saúde, do trabalho, da segurança, do lazer, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados.

Com as dificuldades conjunturais que foram aflorando no Governo Sarney, a euforia democrática gerada pelas diretas já começa a se debilitar, ficando evidenciado que a democratização por si só não resolve automaticamente os problemas conjunturais vividos pela população. Para Carvalho (2003, p. 203), “as velhas práticas políticas, incluindo a corrupção, estão todas de volta. Os políticos, os partidos, o legislativo voltam a transmitir a imagem de incapazes, quando não de corruptos e voltados unicamente para os seus próprios interesses.” Realidade que, na nossa compreensão, se mantém até os dias atuais.

Em relação às políticas educacionais a década de 80, é considerada por grande parte dos educadores da atualidade, como “década perdida”. Para Brito Filho (2007, p. 43), “[...] o ensino superior brasileiro apresentou um crescimento negativo. Em termos de atendimento a demanda social e econômica por formação profissional [...]”.

Nesse clima de negatividade da educação superior, o Governo Sarney, em 1985, institui a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, encarregada de elaborar uma nova política para este setor⁴¹, apresentando um diagnóstico da educação superior brasileira, que, conforme Brandão (1997, p. 45), apontava diversos problemas como:

[...] professores mal remunerados; carência de laboratórios e bibliotecas; deficiência na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistema antidemocrático de administração e escolha dos quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de controle burocrático nas universidades públicas; pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

⁴⁰ A mencionada Constituição, conforme Brandão (1997) devolveu ao legislativo os poderes, definindo novas atribuições no tocante à política econômico-financeira, orçamento, política nuclear e política de comunicação. Instituiu novos direitos individuais, coletivos e sociais, principalmente, direitos trabalhistas, não faltando críticas, como a do próprio Sarney, que dizia ser o Brasil “ingovernável” com certos dispositivos constitucionais. Previa-se uma revisão da Constituição após cinco anos.

⁴¹ Hey (2007, p. 1) ressalta que “a comissão teve como ponto de partida a crise no setor, em especial a ausência de desempenho das universidades federais, ao mesmo tempo em que apontava o setor privado como mais vantajoso quanto à diversidade dos modelos institucionais e do menor custo para a formação dos alunos.”

A verdade é que alguns desses problemas ainda hoje persistem, principalmente a má remuneração dos professores. A comissão destaca, também, que a situação se torna ainda mais preocupante ao se observar que a universidade não está se preparando para enfrentar os desafios da modernidade, necessitando para tanto fortalecer a pesquisa científica, a formação polivalente de seus formandos, a superação do formalismo curricular com a adoção de novas concepções de ensino.

A Constituição de 1988, na compreensão de Souza (2001), traz avanços e inviabilidades. Em relação às universidades, um dos pontos positivos está expresso no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Ao término do Governo Sarney, com o agravamento da crise nacional, desponta no cenário brasileiro Fernando Collor de Melo. Apesar de oriundo das elites mais tradicionais do país, surge como um “salvador”, um “messias”, isento dos vícios dos velhos políticos, assumindo como mote de campanha o combate aos políticos tradicionais e à corrupção do governo, deixando transparecer um perfil de moralidade e renovação política.

Ao assumir a Presidência da República em 15 de março de 1990, Collor de Mello adota medidas radicais e ambiciosas, justificando-as em nome do controle da inflação, desagradando à população brasileira. Conforme Anjos (2002, p. 20), fica evidenciado que:

a proposta de retomada de crescimento do governo Collor, alinhado ao ideário neoliberal, significou uma alteração profunda na forma de inserção da economia brasileira na economia internacional, no relacionamento do setor público com o setor privado e na atuação do Estado na economia.

Concordamos com a autora referenciada, haja vista que com as políticas adotadas por Collor de Mello, a nossa economia entra definitivamente no processo de globalização sem volta, e, por conseguinte, pagamos hoje um preço oneroso. Em 1992, mediante denúncias de corrupção, é instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), culminando com o processo de *impeachment* de Collor e sua renúncia em 29 de dezembro, sendo Itamar Franco empossado na Presidência da República.

O Governo Collor de Mello, nas palavras de Leher (2003, p.85), “tenta implementar a política do Banco Mundial para a universidade chamando para o seu governo membros de um ‘centro de referência’ gestado dentro da Universidade de São Paulo, o Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (NUPES/USP)”, que elaborou as linhas centrais do projeto de universidade desejado por esse governo, em sintonia com os preceitos do Banco Mundial.

Tais medidas são implementadas através da proposta de Emenda Constitucional nº. 56-b, objetivando alterar pontos centrais da Constituição de 1988, como:

gratuidade, autonomia constitucional, indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, regime jurídico único, aspectos que, em seu conjunto, configurariam o que o Banco Mundial projetivamente chama de “modelo europeu”. (LEHER, 2003, p. 86).

Percebemos, pois, nesta fase, dois discursos referentes ao ensino superior. O primeiro, formulado pelo próprio governo, defendendo a necessidade de aproximação da universidade ao mercado; o segundo, construído com base no primeiro, vinha sendo utilizado, sobretudo, pelas organizações sindicais, estudantes e por partidos de esquerda, no qual se dizia que a intenção do Presidente Collor era “[...] promover a aproximação universidade/mercado consistia num mero subterfúgio para responsabilizar as universidades pelo profundo atraso do país, em especial, da sua estrutura industrial.” (CORBUCCI, 2002, p.9).

Se o discurso oficial do Governo Collor de Mello enfatiza a ampliação de vagas nas instituições públicas, na prática acontece o contrário, pois desde o início do seu mandato, como acentua Corbucci (2002), dá-se o favorecimento do crescimento do ensino privado, apesar da recessão a que é submetida a sociedade brasileira, provocando aviltamento dos salários. Assim, apesar da intenção política de ampliar o sistema pela via privada, sua política econômica contradizia tal intenção.

O Governo Collor de Mello não consegue sensibilizar a comunidade universitária, principalmente, o corpo docente. Apesar de seu discurso ressaltar o papel das instituições de ensino superior para o desenvolvimento nacional, suas ações incidem na retirada de conquistas que os docentes através da luta de classe haviam conseguido, criando um clima de tensão permanente. Muitos professores altamente qualificados e em fase produtiva aposentaram-se, face à ameaça de perdas das conquistas, desfalcando o potencial acadêmico das universidades federais.

Assim, Itamar Franco assume o governo em um contexto político-institucional delicado. Collor de Mello marca sua gestão pela implantação de políticas neoliberais, provocando uma grave desorganização financeira, abrindo em larga escala a economia nacional ao mercado internacional, além de pautar a política externa no alinhamento das grandes potências, principalmente, dos Estados Unidos.

A política externa do Governo Itamar tem como propósito integrar o país ao sistema internacional. Apesar da estreita relação e cooperação do Brasil com os norte-americanos, percebemos certa ruptura nessa política de atrelamento, passando a priorizar a integração

regional, que se torna o eixo central da agenda política externa brasileira. Observamos, portanto, que o Brasil almeja fortalecer o seu papel na região, em resposta à ambição norte-americana em dominar a região sul-americana em seu projeto de integração hemisférica.

No Governo Itamar, a principal medida econômica adotada é a implantação de um plano de estabilização econômica em 1994, denominado de “Plano Real”, tendo como mentor intelectual o então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), que recebeu da opinião popular apoio, repercutindo na sua vitória presidencial em 1994.

O Governo Itamar Franco propõe empreender “verdadeira revolução” na educação. No entanto, as medidas expostas nas Diretrizes de Ação Governamental, nas palavras de Corbucci (2002), enfatizam a ampliação/qualificação da formação de mão-de-obra para fazer face ao crescimento econômico, levando-nos a deduzir a estreita sintonia com os discursos liberalizantes do Governo Collor.

O MEC, apesar de apresentar planos para a educação, pouco acrescenta às políticas governamentais para o setor, apenas merecendo destaque, segundo Corbucci (2003), o reconhecimento da defasagem do sistema implantado pelo acordo MEC-USAID, não mais suprimindo as demandas da educação brasileira.

Um acontecimento que merece destaque é a implantação, em 1993, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como resultado de uma parceria Secretaria do Ensino Superior (SESU) do MEC e alguns setores das universidades brasileiras.⁴² Para sua implementação, a SESU cria a Comissão Nacional de Avaliação cuja principal “função [é] conduzir politicamente o processo da avaliação institucional.” (BRASIL, 1994, p. 5). Para Gomes (2003, p. 134), a parceria “[...] é vista como representativa e oferece, aos olhos da comunidade acadêmica, legitimidade política ao PAIUB.” Salientando Corbucci (2002) que a sua avaliação institucional é abrangente, envolvendo as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das IES, constituindo um permanente processo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão da instituição e de prestação de contas à sociedade. Processo que consideramos salutar.

Com relação ao corpo docente, Brandão (1997, p. 47) ressalta:

[...] é inegável a assertiva de que o padrão de excelência de uma instituição de ensino superior está vinculado à qualidade de um corpo docente. Para garanti-la, há que ser proporcionada aos professores, a indispensável segurança de uma carreira acadêmica estável e de uma remuneração condigna, além de constantes aperfeiçoamentos profissionais. Entretanto é comum, nas instituições brasileiras,

⁴² Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRAEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e Associação Brasileira de Escolas Católicas (ABESC).

professores competentes procurarem outras atividades no mercado de trabalho, que não as de ensino e pesquisa [...].

Concordando com a citação anterior, acreditamos que a segurança profissional garantida por um plano de cargos e salários condignos e participação dos professores em processos continuados de formação corroboram para um padrão de excelência de uma IES.

Legitimado pela política eleitoral, Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas submetidas ao modelo do capital, traçado pelos organismos multilaterais, principalmente, o Banco Mundial e diversos organismos multilaterais, cuja ação visa fortalecer a nova ordem mundial, intervindo na organização econômica e política dos Estados nacionais, prioritariamente, nos denominados países em desenvolvimentos (SILVA JR. ; SGUISSARDI, 1999).

Vale salientar que a inserção do Brasil na nova ordem mundial dá-se apenas na década de 90, com o Governo FHC. Porém, fica evidenciado que a Nova República na década de 80, é a preparação política para o ajuste estrutural dos anos 90, possibilitando a hegemonia do Poder Executivo frente aos demais poderes.

No âmbito da política educacional, o Estado desobrigou-se da educação superior, passando a atuar de forma mínima, abrindo espaço para a proliferação de instituições privadas, tornando a educação um produto como outro qualquer. No tocante à política econômica, Silva (2007) destaca que até o início da década de 1990, há o predomínio da política de substituição de importação que vai cedendo lugar a uma política econômica privatista e um Estado neoliberal, voltado à abertura comercial, liberalização econômica e desregulamentação do mercado de trabalho. Tais transformações são resultantes, primordialmente, de pressões do mercado internacional.

Nesse contexto, são criados os Centros Técnicos de Educação Tecnológica (CET's), pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, cuja finalidade é formar e qualificar profissionais nos diversos níveis e modalidade de ensino, para os diferentes setores da economia e realizar pesquisas para o desenvolvimento tecnológico, em estreita articulação com os setores produtivos da sociedade.

De março de 1995 a dezembro de 1998, a economia passa por um momento de estabilização. No entanto, com a desvalorização da moeda em janeiro e fevereiro de 1999, o país entra em uma grave recessão, gerando um acentuado desequilíbrio na balança comercial e de pagamentos (SILVA, 2007).

Como sabemos, através da mídia e respaldada em Sguissardi e Silva Júnior (2001), o Governo FHC tem como eixo de seu projeto político a construção da cidadania, apoiada no

modelo de competência e empregabilidade, em um contexto de intensa mudança institucional e construção de nova organização social com base nos moldes do novo paradigma de Estado, cuja racionalidade respalda-se em valores mercantis. Será que é esse o modelo de cidadania que desejamos? O Governo FHC coloca em ação uma política ajustada às orientações do capital financeiro internacional, voltando-se apenas tangencialmente para o fortalecimento do capital produtivo do país.

A educação, ao ser também posta como meta prioritária do Governo FHC, conduz Cunha (2003, p. 38-39) à seguinte análise:

[...] a característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, vêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa inclusão atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualificação do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população.

Assim, para a implementação dessa proposta, foram sugeridas parcerias entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria. Devendo a política para o ensino superior promover uma “revolução administrativa”, fazendo uso de uma administração mais racional dos recursos e da utilização da capacidade ociosa, com vistas a generalizar os cursos noturnos, aumentando as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades careciam de uma “efetiva autonomia”, sendo condicionada ao montante de verbas que viessem a receber em função da avaliação de desempenho (CUNHA, 2002).

Com a posse de FHC em primeiro de janeiro de 1995, a sociedade brasileira adentra um processo de profundas mudanças. No campo da educação, desenvolve-se um conjunto de reformas com a finalidade de implementar um modelo educacional em consonância com as políticas globais, desenvolvidas no âmbito político, econômico e social. Nessa direção, para atingir a propalada “modernização administrativa”, todos os setores ligados ao governo se unem para atender as determinações impostas pelos organismos internacionais ao Brasil.

Objetivando orientar e fundamentar sua ação política local e internacional, o Governo FHC desenvolve estudos e pesquisas a fim de diagnosticar o real estado da educação brasileira. No âmbito nacional, os resultados são usados para definição de prioridades, metas e objetivos e para justificar junto ao Congresso Nacional as solicitações legais, encaminhadas para aprovação. No âmbito internacional, Hermida (2006, p. 57) esclarece que os resultados

das pesquisas foram apresentados por representações oficiais em diversos congressos,⁴³ [...] com o objetivo de demonstrar que as metas e prioridades macropolíticas assinaladas para o Brasil [...] eram cumpridas e, em conseqüência, solicitar recursos junto a organismos financeiros externos.

Em decorrência do diagnóstico realizado pela equipe do governo, Catani e Oliveira (200, p. 64-65) destacam os seguintes problemas:

- a) esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- b) tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país;
- c) inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade;
- d) falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação;
- e) desafio de modernizar o ensino de graduação;
- f) ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema.

Mediante os problemas expostos, o governo toma como medidas a expansão e a diversificação institucional, a integração dos procedimentos avaliativos, credenciamento e credenciamento, com a finalidade de implementar um sistema com bases na flexibilidade, competitividade e avaliação.

Concordamos com Dias Sobrinho (2003, p. 101) quando afirma:

a educação superior teve de se adequar aos novos imperativos e submeter-se à centralidade econômica. A imposição de reformas visando a ajustar a educação às novas exigências da crescente onda de acumulação do capital produziu agudas tensões, ainda não resolvidas.

Nesse clima de tensões a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge como resultante de uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades defensoras do ensino público e gratuito unem-se e elaboram uma versão da LDB. Contudo, a LDB aprovada é um misto da proposta popular e, preponderantemente, do projeto do Senador Darcy Ribeiro, mais sintonizado com o governo e os empresários da educação.

Apesar das críticas à LDB, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 208) faz o seguinte comentário:

ela não destoou de outras leis [...] se levarmos em conta [...] que tal lei saiu do trâmite de um Parlamento mais conservador que o que elaborou a Constituição de 1988 [...].” Continuando o autor lembra também que a época do processo de elaboração da LDB o neoliberalismo se fazia presente no Congresso e na sociedade brasileira.

⁴³ Congresso organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU),

Assim, dentre os planos, programas e ações desenvolvidas pelo Governo FHC, destacamos, como principal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, por abranger o sistema educacional em todos os níveis de ensino, especialmente no que se refere à educação superior expresso nos artigos 43 a 57.

A Lei n. 9.394, de 1996, no seu artigo 3º, estabelece princípios norteadores das políticas educacionais no Brasil, dentre os quais três merecem destaque: a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a valorização do profissional da área de educação.

Para se ter uma melhor compreensão e amplitude dos conteúdos da normatização da LDB referentes ao ensino superior, recorreremos às análises de Cunha (2003); Silva Jr. e Sguissardi (1999), explanadas a seguir.

Em conformidade com a legislação anterior, a nova LDB mantém o poder do Estado, salientando-se que tal poder é exercido em novas bases como o reconhecimento, credenciamento ou avaliação dos cursos das IES.

A universidade enquanto instituição é definida genericamente como aquela que atua na produção do conhecimento institucionalizado, na ótica científica e cultural, com foco no regional e nacional. Ficando asseguradas como requisito a qualificação e dedicação docentes, assim, um terço dos professores deverão possuir títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, como também um terço deverão atuar em regime de tempo integral.

A autonomia, exclusiva da universidade, sofre alteração com a ampliação a outras IES, que através de avaliação pelo Poder Público comprovassem elevada qualificação no ensino ou na pesquisa.

Apesar de assegurar que as universidades seriam regidas por um regime jurídico único, que possibilitaria flexibilidade na organização de pessoal, de docente, administrativa e financeira, o que não aconteceu, as universidades vêm-se às voltas com a regulação em suas ações administrativas, financeiras, entre outras.

Além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, a LDB introduz nova modalidade denominada de cursos sequenciais.⁴⁴

A LDB é omissa em relação ao exame vestibular, contudo, referencia a aprovação em processo seletivo e a exigência de conclusão do ensino médio para o ingresso do aluno em qualquer curso de graduação. Como também em relação ao princípio da associação ensino-

⁴⁴ Tais cursos foram normalizados pelo CNE, ficando definidos em dois tipos: curso sequencial de complementação de estudos, ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos; curso sequencial de formação específica, sujeito ao MEC, e vinculado a cursos de graduação, com carga horária e duração mínimas.

pesquisa- extensão ela é omissa, devendo-se lembrar que, pelo Decreto nº. 2.306/97, esse princípio fica assegurado, apenas às universidades.

Vale salientar que a LDB n. 9.394, de 1996, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto n. 2.207, de 1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam a preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, exigindo que as IES disponham de parcela de seus professores titulados em nível de pós-graduação, conforme consta no art. 66 da LDB:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado, doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Fica constatado, portanto, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) que: “[...] essa lei não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizado prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*.” Pensamento com o qual concordamos.

Como salientam Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 39), “a generalidade e flexibilidade da LDB, como guarda-chuva protetor das reformas pontuais, possibilitaram ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias.” Para exemplificar vejamos o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que diz:

art 7. Quanto a sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:
I – universidades;
II – centros universitários; e
III - Faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

As universidades são instituições que têm por característica a autonomia didática, administrativa e financeira, oferecer o ensino a pesquisa e a extensão e contar com um número representativo de mestres e doutores.

Os centros universitários são instituições de ensino superior pluri-curriculares, tendo por característica oferecer ensino de excelência, com autonomia para abrir e fechar cursos.

As Faculdades integradas, compostas por instituições de diferentes áreas do conhecimento oferecem ensino e, às vezes, poderão desenvolver pesquisa e extensão.

Institutos ou escolas superiores, atuam em áreas específicas do conhecimento, oferecendo ensino, podendo ou não desenvolver pesquisa, dependendo da autorização do Conselho Nacional de Educação para a abertura de novos cursos

Assim, observamos que cada IES tem sua especificidade, em termos de produção científica, podendo ser exigida do docente atividade de extensão e pesquisa, contudo, a

docência constitui a atividade comum a todas as instituições que formam o sistema de educação superior.⁴⁵ Mediante essa realidade, salientamos a necessidade de preparar o docente do ensino superior para o exercício da profissão.

Ao término do governo FHC, com expressiva vitória, apoio popular e cética expectativa das agências multilaterais, Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República em 2002. Tendo em vista sua trajetória sindicalista, sempre demonstrou envolvimento com a sociedade civil organizada, indo desde sua liderança na formação e organização do “novo sindicalismo” à criação do Partido dos Trabalhadores (PT) no final dos anos 70.

O Governo Lula apresenta algo de novo, demonstrado por uma maior abertura para o diálogo/negociação, fato que podemos asseverar pelo movimento de busca de aproximação com o capital produtivo industrial nacional, já articulado com o capital financeiro nacional e internacional.

No tocante às políticas educacionais do Governo Lula, Sguissardi (2006) afirma não ter percebido grandes diferenças com o seu antecessor, a não ser em relação à adoção de novo sistema nacional de avaliação e da recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IES.

Já Brito Filho (2007), em suas análises, destaca a fragilidade da propaganda oficial em atribuir as dificuldades encontradas à “herança maldita” do seu antecessor, ressaltando que “as políticas do governo Lula têm priorizado até agora a geração de superávit fiscal para pagar os juros da dívida externa e interna e, assim, atender aos capitalistas financeiros externos e internos, em nada diferindo do governo FHC.” (p. 47).

Apesar das críticas, com as quais concordamos em parte, acreditamos que muito ainda tem por vir revertendo às questões colocadas, haja vista que somente agora encontra-se em discussão no Senado o Projeto de Lei de Reforma, inspirado no Plano do Governo para a Educação (PGE), do primeiro Governo Lula, sendo em parte contemplado. Sguissardi (2006, p. 1040) destaca que os compromissos básicos de PGE para a educação superior podem ser resumidos em:

- a) promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- c) expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e nos cursos noturnos;

⁴⁵ Para maior esclarecimento do que compete a cada IES, recomendamos a leitura do Decreto n. 3.860/ 2001.

- d) ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não-vinculados constitucionalmente à educação;
- e) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF).

Os citados compromissos originaram 25 propostas que envolvem diversas ações e medidas a serem executadas. Vale destacar como ação concreta em 2004 pelos Decretos 5.224 e 5.225, os CFET's e os Centros de Educação Tecnológica (CET's) são reconhecidos como IES, pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica, atuando em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Após a reflexão apresentada, percebemos que em relação ao ensino superior a Constituição de 1988, apesar de não apresentar novidades, não atrapalhou, deixando espaços para posteriores mudanças. Com a Lei n. 9.394, de 1996 e o Decreto n. 2.207, de 1997, ficam assegurados como requisitos para o exercício profissional a qualificação e a dedicação docentes, devendo um terço dos professores possuir títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, como também um terço deveria atuar em regime de tempo integral. Sendo a preparação para o exercício do magistério superior realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado, doutorado. Salientando-se que o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Na atualidade, nas IFES, o corpo docente é constituído pelas categorias de professor Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular, com formação que varia de Especialista ao Pós-Doutoramento, salientando, como diz Brandão (1997), que o padrão de excelência de uma IES está associado à qualificação do seu corpo docente. Nesse cenário, privilegia-se a formação do professor pesquisador, ressaltando-se a importância do professor reflexivo, aquele que pensa na ação, conduzindo de modo associado ensino e pesquisa.

CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A temática da formação de professores de todos os níveis de ensino passou a constituir ponto de pauta das conferências e seminários em educação realizados em todo o Brasil, sobretudo, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, oportunidade em que também se discutia a reformulação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

A partir de então, o exercício da profissão docente passou a exigir do professor uma formação sólida não somente em relação aos conteúdos científicos específicos da área de atuação, entendidos a partir daí como saberes docentes, mas também da didática e das diversas variáveis que interferem no processo de ensino.

Porém, conforme Gatti (2003, p.73),

de modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas à formação de professores para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória, como sua formação continuada. Assumindo-se que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização.

Pensamos, então, que a questão é preocupante, pois a maioria dos cursos de mestrado e doutorado que têm como uma das suas funções a formação de mestres e doutores concentram seus esforços no aprofundamento dos conteúdos específicos das linhas de pesquisa ou na própria pesquisa, dando pouca atenção à reflexão sobre as questões pedagógicas do ensino, do magistério, tornando insuficiente tal formação, para que o professor aluno mestrando ou doutorando consiga articular a docência com a pesquisa da prática docente, exigência vital para uma educação como ação transformadora.

Masetto (2003) acrescenta que apenas recentemente os professores do ensino superior estão tomando consciência da necessidade de que não basta o diploma de bacharel, ou o título de mestre ou doutor, ou ainda a experiência profissional, para exercer a docência, haja vista que tal ação demanda esses pré-requisitos mais competências pedagógicas, pois não podemos esquecer que acima de tudo somos educadores.

Mediante as análises apresentadas, e cientes da necessidade e importância de ampliar a referida discussão, é que embora existindo diversas concepções de formação de professores, optamos por estudar e aprofundar as discussões sobre duas delas: a concepção tecnicista e a concepção progressista, em função da necessidade de investigar concepções que discutam as bases do processo formativo, ora aproximando-se das análises da formação inicial e

continuada e seus focos de ação, ora distanciando-se dos cenários, dos contextos sócio-culturais e políticos em que os processos formativos se constroem.

3.1 CONCEPÇÃO TECNICISTA: TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES

No início dos anos 70, a ciência com base no pensamento newtoniano-cartesiano⁴⁶ apoiado no positivismo⁴⁷ exerce forte influência sobre o paradigma tecnicista. A ênfase na neutralidade científica conduz o processo educativo a um realinhamento de modo que se torne objetivo e operacional. Como declara Paulo Freire (2006c, p. 41), “as questões sociais e político-ideológicas não integram o horizonte de preocupações da prática educativa, considerada neutra por essência.” Nesse caso, a pedagogia tecnicista.

Na compreensão de Saviani (1999, p. 24), através da pedagogia tecnicista, “busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.” No nosso entendimento, a educação é um fenômeno que pela sua especificidade social recebe por natureza influências da subjetividade própria do fenômeno social, dotá-la de uma organização racional em nome da eficiência, bloqueia toda e qualquer possibilidade de transformação, de mudança.

A abordagem tecnicista tem como preocupação central a organização racional dos meios, no qual o planejamento e o controle exercem papel preponderante ao garantirem a produtividade das ações empreendidas. Nesse contexto, nem o professor nem o aluno são considerados os elementos centrais do processo. Os elementos centrais são os objetivos, as metas, o processo e o produto do ensino. A organização da aula tem como base os manuais elaborados por especialistas de outros contextos e de outras áreas do conhecimento. O planejamento e os planos têm como pressupostos o comportamento responsivo, observável, consistindo, portanto, o ensino na reprodução do conhecimento.

A forte influência do positivismo e a separação entre sujeito e objeto contribuíram para a fragmentação e mecanização da educação. A ciência ao separar corpo e mente conduz seus reflexos à educação e, conseqüentemente, ao ensino e à formação do professor, passando a predominar um sistema fechado, compartimentalizado, recaindo a ênfase do ensino e de formação na técnica pela técnica.

⁴⁶ O paradigma newtoniano-cartesiano direciona o saber e a ação pela razão e experimentação, realçando o intelecto e menosprezando o coração.

⁴⁷ Doutrina formulada pelo filósofo Augusto Comte, que tem como um dos seus princípios a ênfase na quantificação e não acatamento de explicações oriundas de fenômenos subjetivos.

A metáfora do professor, como técnico, tem suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), cuja rigurosidade e eficácia respaldam-se na racionalidade técnica. Para Pérez Gómez (1995, p. 96), “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular.”

Na perspectiva do modelo de racionalidade técnica, a atividade docente é, sobretudo, instrumental, voltada para a resolução de problemas em face da aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas. O professor é concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que devem ser rigorosamente planejados, adequadamente executados para assegurar resultados instrucionais eficazes e eficientes. Daí, o planejamento de treinamentos e capacitações que reciclam o professor.

Nessa concepção, a grande preocupação formativa profissional reside na instrumentalização técnica, no desenvolvimento de competências, no domínio do conteúdo das disciplinas que leciona e na clareza para a elaboração de objetivos comportamentais. Para Rodrigues (2004, p. 44), “nessa ótica, o professor é visto como aquele que deve ser tecnicamente capaz de ensinar eficientemente.”

Assim, a escola tem como papel treinar e modelar o comportamento humano, por meio de técnicas instrucionais. Como declara Libâneo (1985, p. 28-29), nesse contexto,

a educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global.

Numa sociedade capitalista, como a nossa, o sistema determina um modelo de escola que deve articular a formação do aluno com o sistema produtivo, fazendo uso da tecnologia comportamental. Conforme Libâneo (1985, p. 29), “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas.” Nos dias atuais, para atender os desafios impostos pela globalização. Estamos voltando em alguns momentos a assumir posturas educacionais de abordagem tecnicista.

Dessa maneira, entendemos que a tendência tecnicista transpõe para a escola o modelo de funcionamento e organização de uma fábrica onde tudo se produz em bloco, desvirtuando assim, a especificidade e essência do processo de ensino, que consiste em criar condições para que cada educando pelas próprias características individuais construa o conhecimento. Na tendência tecnicista, aluno figura como um mero espectador, receptor do conhecimento, cuja aprendizagem sob a influência da teoria skineriana é medida pelas mudanças

comportamentais que são observadas, sendo o estímulo e o reforço considerados estratégias imprescindíveis para o aluno aprender, exigindo-se respostas prontas e corretas, decoradas, que geram alunos condicionados, responsivos e acríticos. O que importa é seguir à risca as determinações dos manuais.

Traçando um paralelo com o Ideário Freireano, podemos observar que a concepção tecnicista assemelha-se à concepção “bancária”, no que tange à educação entendida como um ato de depositar, de transferir conhecimento e valores, em que os alunos são os que não sabem, os pensados, aqueles que escutam docilmente e seguem as prescrições, as determinações do professor (FREIRE, 1979a).

A metodologia de ensino consiste no emprego de procedimentos e técnicas que asseguram a transmissão/recepção de informação, que modelam e reforçam o comportamento do aluno. A tecnologia educacional é de suma importância nesse processo, sendo definida por Auricchio (1978, p. 25) como:

aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente.

Como se enfatiza nessa perspectiva instrucional, existe uma seqüência de ações para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. São elas: estabelecimento de objetivos instrucionais; sequenciação das tarefas de aprendizagem e execução do programa, com reforço das respostas corretas e retificação do erro com rigorosidade. A pergunta é elaborada especificamente com base no conteúdo trabalhado pelo professor e o aluno passivamente, assiste às aulas.

Para atender as exigências da tecnologia educacional, o professor utiliza estratégias de ensino, objetivos instrucionais, instrução programada, módulos instrucionais, manuais de microensino, dentre outros, devendo demonstrar habilidade e eficiência no uso de tais estratégias.

O ensino se dá de forma repetitiva e mecânica garantindo a apreensão do conteúdo para obter a aprendizagem. Para Luckesi (1996, p. 57), nessa concepção, “a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável à retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.” Dessa feita, o ensino é um processo condicionador através do reforço das respostas que se deseja obter.

Os cursos oferecidos nessa ótica são estruturados de modo a oferecer, inicialmente, as disciplinas teóricas e em seguida as práticas, pois acreditam que os alunos necessitam de base

teórica para transporem à prática. Observa-se, portanto, a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização, a hierarquização e esfacelamento dos conteúdos o que tem ocasionado a formação de profissionais acríticos, não-reflexivos, não-criativos, apáticos às questões sociais, econômicas, culturais e políticas globais, regionais e do seu entorno, acarretando sérias limitações à formação acadêmica.

Apesar do planejamento das atividades envolver objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação na busca da organização de uma prática educativa que almeja mais qualidade no processo, a crítica, segundo Behrens (2005, p. 51), que “se atribui ao planejamento com visão tecnicista é de que este processo de planejar foi proposto como instrumento de controle do trabalho do professor e do aluno.” Como sabemos, no Brasil, a concepção tecnicista encontra terreno fértil após a implantação do Estado Militar, em 1964, sendo fortalecida com a aprovação da Lei n. 5.692, de 1971, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa ótica os conteúdos de ensino compreendem leis, princípios científicos, dentre outros, elaborados por especialistas. Somente o conhecimento observável e mensurável é considerado matéria de ensino, bloqueando assim, qualquer penetração de conteúdo subjetivo.

A relação professor-aluno é marcada pela definição de papéis, assumindo o professor a função de transmissor do conhecimento em consonância com um sistema instrucional eficiente e efetivo no tocante aos produtos da aprendizagem, enquanto que o aluno tem como papel receber os conhecimentos depositados pelo professor, sem que haja interação entre os mesmos.

Em tal relação, a comunicação tem apenas função técnica, com o objetivo de assegurar a eficácia da transmissão do conhecimento. Como assegura Libâneo (1985, p. 30), nessa perspectiva “o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.” Nessas condições, o aluno passivamente, sem discutir, sem problematizar, sem participar, recebe e fixa os conteúdos científicos, tornando-se ambos, professor e alunos, meros espectadores do saber elaborado, verificando-se, portanto, nesse processo a ausência de uma relação dialógica, pois como afirma Paulo Freire (1979a, p. 93)

o diálogo é uma exigência existencial. [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Sendo o diálogo uma exigência existencial indispensável no processo de refletir e agir, ao prescindirmos dele limitaremos a ação docente ao simples depositar e ao consumo de idéias, o que é característica inerente do pensar e agir numa concepção tecnicista.

Quanto ao aspecto formativo na concepção tecnicista, Oliveira (2004) salienta que a grande maioria das agências formadoras desenvolve sua prática com base no modelo de racionalidade técnica ou instrumental. A preocupação central tem sido com o profissional técnico por entender que o professor desenvolve uma atividade técnica instrumental, cuja solução dos problemas se dará pela aplicação de teorias, considerando o ensino uma ciência aplicada.

No entendimento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), no Brasil, os estudos e reflexões sobre a formação de professores apontam para um “modelo formativo” denominado Modelo Hegemônico de Formação (MHF), construído pela junção do racionalismo técnico e da formação academicista tradicional. Nesse modelo, o professor desempenha um papel de executor e consumidor de saberes profissionais, produzidos por especialistas de outras áreas do conhecimento, brotando dessa concepção um modelo formativo que se apóia:

- no treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- em conteúdos descentralizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola) com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21-22).

Concordamos com os autores referenciados, visto que tais características se fazem presentes nos diversos processos formativos dos quais tivemos oportunidade de participar, principalmente no tocante à relação dicotômica teoria e prática, uma vez que no início da formação a ênfase é dada à teoria, para somente ao final do curso aplicar aos estágios, como sendo momentos estanques e não processuais.

Ao refletirmos sobre os limites da racionalidade técnica, depreendemos que os problemas da prática social não podem ser minimizados a questões instrumentais, restritos a uma escolha correta no desenvolvimento da ação profissional. Salientamos, porém, que na prática não existem problemas, e sim, situações problemáticas, específicas de cada contexto e que nem sempre as generalidades das técnicas e da teoria atendem e se ajustam àquelas problemáticas. Dessa feita, não podemos tratar essas situações como mero problema instrucional, que pode ser solucionado exclusivamente por meio de regras oriundas do conhecimento técnico-científico, como acredita o professor prático, tecnicista.

A racionalidade técnica ou instrumental, no entendimento de Pérez Gómez (1995), por si só não representa a solução dos problemas educacionais, uma vez que, em primeiro lugar, qualquer que seja a situação de ensino, ela é única, complexa, conflitiva e variável; em segundo lugar, pela inexistência de uma teoria única que possibilite um modelo padronizado de meios, técnicas e regras para toda e qualquer prática.

Assim, ciente de que a atividade profissional do professor não é uma ação exclusivamente técnica e que uma abordagem única e positivista não dá conta da complexidade dos problemas a enfrentar, buscaremos trazer à discussão outra concepção que associe a competência técnica à competência política, conforme abordaremos na seção a seguir.

3.2 CONCEPÇÃO PROGRESSISTA: TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES.

Nos últimos anos, a história da humanidade assiste a um progresso científico-tecnológico ímpar. Os efeitos da tecnologia geram uma verdadeira revolução. A microeletrônica invade os continentes via computação, cibernética, telecomunicações, atingindo as populações, impondo uma reorganização da ciência e do universo.

O mundo virtual agilizou a comunicação entre os povos. Os conhecimentos passaram a ser produzidos em rápida velocidade, tornando-se impossível ao ser humano assimilar a demanda de informações em circulação no espaço societário, o que vem atingindo o tecido cultural da humanidade.

Apesar dos avanços científicos e eletrônicos, não percebemos melhorias na qualidade de vida da humanidade; ao contrário, os homens cada vez mais estão angustiados, estressados, submetidos à competitividade, a um pensamento isolado e fragmentado, o que faz perder a noção de totalidade, passando a destruir o planeta, a si e aos demais seres humanos.

É visível, portanto, que vivemos uma crise planetária oriunda de um paradigma newtoniano-cartesiano direcionado ao saber e à ação exclusivamente pela razão e experimentação, descartando a subjetividade, o que possibilitou o esfacelamento e a fragmentação do conhecimento, provocando uma concepção mecanicista de mundo, em que tudo está posto definido, nada se transforma.

Capra (1996, p. 23) salienta que:

esse paradigma consiste em várias idéias e valores entrincheirados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e a crença no progresso

material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico.

O ser humano é desrespeitado na sua dignidade, sendo violentado pelas desigualdades sociais, exclusões, desemprego, fome, dentre outros, ficando à mercê dos desígnios do mercado. Tal crise conduziu um grupo representativo de cientistas e intelectuais de diversos campos do conhecimento a investirem na direção de referenciais que se afastem da visão racionalista-mecanicista, que tem prevalecido no seio da cultura ocidental por anos.

Com as mudanças paradigmáticas ocorridas na ciência, novas abordagens são apresentadas à educação, surgindo a necessidade de superar o pensamento newtoniano-cartesiano, cuja base era a reprodução do conhecimento, pelo repensar da prática pedagógica.

Para Capra (1996, p. 25),

o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holístico, que concebe o mundo como um todo integrado, [...]. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual.

O pensamento citado leva-nos a perceber que a grande preocupação é com a tensão entre as partes e o todo, pois, como afirma Capra (1996, p. 33), “a ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomista, e a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica.”

O paradigma inovador apresenta como característica principal para a produção do conhecimento, em que a universidade é o lócus principal, a visão de totalidade e a superação da reprodução do conhecimento.

Tal desafio instiga os professores a investirem numa prática pedagógica que rompa com a fragmentação e a reprodução do conhecimento, envolvendo tanto o professor como o aluno no processo educativo, como preconizada no ideário Freireano.

Nas palavras de Behrens (2005, p. 55),

a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Assim, a formação de um sujeito crítico, reflexivo e inovador requer que tenhamos uma prática educativa que conceba o conhecimento como provisório e que o situe historicamente. Necessitamos também estimular a análise, construir e desconstruir dados, informações e argumentos, tornando o educando sujeito e produtor do seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o paradigma progressista embasa uma concepção de educação que concebe o homem como um ser histórico que interage com o meio, modificando-o. Para

Libâneo (1985, p. 32), o termo “progressista”⁴⁸ designa: “[...] as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação.”

A concepção progressista, no Brasil, tem como precursor Paulo Freire, educador que no seu ideário coloca o homem como o sujeito da educação, como ser de relações, que não apenas está no mundo, mas com o mundo. Corroborando com o seu pensamento, Mizukami (1986, p. 86) fala no homem concreto:

situado no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico. [...]. O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressista e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la [...].

Não podemos esquecer que o homem é um ser da práxis, cuja ação e reflexão sobre o mundo têm por finalidade transformá-lo, modificá-lo.

Na compreensão de Pérez Gómez (1995, p. 102. Sic.):

[...] o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e imutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a forma de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social .

A ação docente exige, portanto, a habilidade na resolução de problemas complexos, o que dependerá da competência em integrar de forma inteligente e criativa o conhecimento e a técnica. Essa capacidade necessária é analisada por Schön (2000), como um processo de reflexão-na-ação. À proporção que o professor desenvolve a ação, reflete de forma crítica, questionando os pressupostos do ato de conhecer-na-ação, como um diálogo reflexivo com a situação problemática real.

Nessa compreensão, a reflexão não se restringe apenas a um processo psicológico individual, que pode ser estudado através de esquemas formais elaborados, deixando de lado o contexto e as interações. A reflexão exige o mergulho consciente do homem no mundo da sua experiência, realidade composta por valores, interesses sociais e políticos. Assim sendo, o conhecimento acadêmico, teórico ou prático, só colaboram no processo de reflexão, se forem integrados para a interpretação da realidade concreta em que a ação está sendo desenvolvida.

⁴⁸ Libâneo, ao usar o termo “progressista”, informa que pegou emprestado de SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.

A pedagogia progressista almeja a formação do homem concreto, síntese de diversas determinações, que seja construtor e transformador da sociedade e da história. Libâneo (1986, p. 32) afirma que tal pedagogia se manifesta em três tendências:

a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítica-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. (Grifos do autor).

Das três tendências discutidas, a libertária e a crítica-social dos conteúdos influenciaram e influenciam a educação brasileira, conseguindo acentuada penetração e aceitação pelos educadores. A concepção progressista oferece uma postura pedagógica que tem como base a análise crítica dos contextos sociais, afirmando o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação. A mesma tem como ponto fucral a busca de um processo de transformação social e, para tanto, as agências formadoras necessitam formar profissionais com vistas a uma postura pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

Na tendência progressista, a escola é um ambiente de trocas, de diálogo, de interações, de transformação, de enriquecimento individual e coletivo. Tudo é relacional, transitório e processual, caracterizando-se por ser uma instituição democrática, preocupada com a libertação do homem. Tal instituição deve promover a criticidade, a problematização da realidade, para então compreendê-la e modificá-la. Seus conteúdos devem brotar dessa realidade social, cumprindo a escola a sua função social de ser politizada e politizadora.

Ao confrontarmos a educação “bancária” e a educação libertadora, vemos que as suas concepções são antagônicas. A primeira toma o aluno como um recipiente em que o conhecimento é depositado, despejado, desempenhando uma função meramente domesticadora, castradora, não oportunizando o desnudamento da realidade social opressora. Já a segunda, proclamada por Freire (1978, 1979a, 2006c), propõe o questionamento da realidade, da relação homem/realidade e homem/homem na busca do desnudamento da realidade social opressora e da transformação de modo crítico e consciente.

O discente, na abordagem progressista, juntamente com o docente são partícipes do processo, ou melhor, sujeitos da ação educativa. Ambos investigam, discutem e produzem conhecimentos, vivenciando uma relação dialógica. O clima de liberdade, de amistosidade e de participação torna-os co-responsáveis pela construção do conhecimento, do aprendizado.

Como nos lembra Freire (1979a, 2005, 2007), a relação docente-discente numa ação progressista é dialógica, amorosa, horizontal e confiante, gerando crescimento de ambas as

partes. Tanto o docente como o discente⁴⁹ são inconclusos, inacabados, necessitando constantemente da busca do conhecimento.

Na metodologia progressista, a dialogicidade é a base para se desenvolver uma ação libertadora e democrática. Nesse contexto, o docente crítico e coerente compreende a prática educativa em sua totalidade e não como algo esfacelado, descontextualizado.

Na tentativa de apresentar uma alternativa metodológica que rompesse com os métodos novos e tradicionais, Saviane (2006) também propõe um processo metodológico, cujo foco norteador é a relação educação e sociedade. Tal processo tem como ponto de partida a prática social, que é problematizada através das questões que necessitam de resolução. Em seguida, apoiando-se na instrumentalização teórica e prática, chega-se ao equacionamento das situações problema identificadas na prática social, dá-se a catarse pela incorporação dos instrumentos culturais que serão utilizados na transformação social, retornando-se à prática social. Assim, para o referido autor, a prática pedagógica crítica, transformadora, progressista tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Pontos que Paulo Freire já havia trabalhado como fundamentos de sua prática.

Nessa perspectiva, o homem é um ser concreto, situado no tempo e no espaço, inserido num contexto social, econômico, político e cultural, num contexto histórico. É através da reflexão crítica sobre seu ambiente, sua situação concreta que ele chega a ser sujeito. Quanto mais ele reflete e questiona mais consciência terá para intervir e transformar a realidade.

Reafirmamos mais uma vez, com Paulo Freire (1979a, 2006a), o homem é um ser situado no tempo e no espaço, no e com o mundo é um ser da práxis, entendida como ação e reflexão do homem sobre o mundo, com o intuito de transformá-lo, modificá-lo.

Na concepção de Pérez Gómez (1995, p. 103. Sic), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.” Para tanto, faz-se necessário considerarmos o conhecimento acadêmico, teórico ou prático como instrumento significativo do processo de reflexão, necessitando ser trabalhado a partir de uma visão de totalidade, em que se perceba a contaminação desse conhecimento pelas contingências que o rodeiam e o impregnam.

Shön (2000), ao discutir o pensamento prático, salienta que o mesmo compreende e exige um processo de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre

⁴⁹ O docente e o discente, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, necessitam criar espaços de problematização dos conteúdos mediatizados a fim de desenvolverem a reflexão, elemento indispensável para a intervenção na prática social.

a reflexão-na-ação. Na ocasião em que o docente reflete na e sobre a sua prática pedagógica, transforma-se num investigador do processo de ensino-aprendizagem, afastando-se das regras, modelos, técnicas e receitas oriundas de teorias exteriores.

Para que tenhamos mudanças significativas nos processos de formação de professores, necessitamos, urgentemente, inserir o pensamento prático numa perspectiva de ação-reflexão-ação, em que através do repensar da prática mobilizemos o conhecimento acadêmico, os princípios e métodos de investigação da ação, os conteúdos e métodos da formação, retornando à prática fortalecidos para a transformação.

Partindo da realidade concreta, sabemos que não existe um conhecimento profissional específico para cada situação-problema vivenciada na ação docente que disporia de uma única solução. Daí que o conhecimento que o docente necessita vai além das regras, dos procedimentos e teorias já definidos pela investigação científica, o que o impele à construção do seu próprio conhecimento profissional, o qual transcende o conhecimento oriundo da racionalidade técnica.

Diversos estudiosos da formação de professores como Clark (1986), Zeichner (1986), Bond, Keogh e Walker (1985), citados por Pérez Gomes (1995), Santiago e Batista Neto (2006) convergem em relação à formação de professores em alguns aspectos: a prática deve ser o eixo central do currículo da formação docente; a não-separação entre teoria e prática; a prática é o ponto de partida do currículo da formação como processo de investigação; o pensamento prático do professor compreende uma complexa competência de caráter holístico, sendo encarado como um todo, não se limitando à junção das partes; não se ensina e sim se aprende o pensamento prático do professor; refletindo-se na e sobre a ação; integrar nos problemas da prática os conhecimentos provenientes das ciências básicas e das aplicadas.

Tais aspectos, principalmente, em relação à prática como eixo central do currículo da formação do docente e a indissociabilidade teoria e prática, constituem na atualidade ponto de discussão dos grupos de pesquisa que investigam a formação docente no Brasil, como é o caso do grupo do Programa de Pós-Graduação da UFPB/CE, do qual somos parte integrante.

Na busca de um modelo emergente para a formação de professores, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) consideram como condição básica de atitude profissional a reflexão, entendida como processo que auxilia no desenvolvimento profissional, possibilitando a reconstrução da prática pedagógica a partir da própria prática, pois a docência é uma profissão que se constrói na prática. À proporção que a reflexão acontece a partir da prática, na prática e sobre a prática, ocorre a tomada de consciência por parte do(a) docente da verdadeira ação pedagógica, consciente, responsável, transformadora e emancipadora.

O professor, na qualidade de pesquisador toma como objeto de estudo a sua prática, incorporando a pesquisa como instrumento de reflexão crítica da prática pedagógica. Nesse processo, a crítica é tomada enquanto atitude norteadora de releitura da realidade educativa, possibilitando transformá-la, a fim de romper com ações reprodutoras, viabilizando espaços democráticos de conscientização que promovam a democracia, a autonomia.

Observando as colocações de Freire (2007), evidenciamos que a prática não pode limitar-se a uma simples teorização para entender ou explicar a prática, devendo ao contrário ser crítica para que se perceba a relação teoria-prática, pois, se assim não procedermos, a teoria pode tornar-se um mero discurso “vazio” e a prática não passar de ativismo.

Ao se associar à atitude crítica, a reflexão e a pesquisa, espera-se que tenhamos um processo formativo que auxilie o professor a entender e explicar o fenômeno educativo na relação dos processos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos, superando as práticas pedagógicas tecnicistas e contribuindo para uma formação cidadã, que emancipa, liberta e transforma.

Não podemos esquecer que, conforme Delores (2006), a educação para o século XXI deve assentar-se nos princípios: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Para atender a tais princípios a formação de professores necessita superar as concepções pedagógicas utilitaristas, estimulando a capacidade de questionar, interagir e analisar hipóteses. Dessa feita, o processo formativo docente tem como uma de suas finalidades o aguçamento de qualidades éticas, intelectuais e afetivas.

Giroux (1997, p. 163), ao abordar os professores como categoria de intelectual transformador salienta “[...] a necessidade de tomar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Tornar o pedagógico mais político quer dizer introduzir a escolarização diretamente no âmbito político, pois as escolas tanto tentam definir o seu significado como lutam por relações de poder.

Assim, tornar o político mais pedagógico, entendido como fazer uso de formas pedagógicas que assumam interesses políticos de natureza emancipadora, que tratam os discentes como seres críticos, problematizando o conhecimento, fazendo uso do diálogo crítico e afirmativo, além de favorecer a discussão de um mundo mais justo e igualitário para todos os homens e mulheres é o que preconiza a concepção progressista libertadora, cujo precursor no Brasil foi Paulo Freire. Portanto, é nessa perspectiva que, acreditamos ser o Ideário Freireano um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior.

CAPÍTULO 4: TRILHA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando que o presente estudo tem por finalidade analisar a contribuição do Ideário Freireano como referencial teórico-metodológica para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior, optamos pela abordagem qualitativa, conceituada por Oliveira (2007, p. 37) como: “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a comparação detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...].”

Nossa opção metodológica encontra justificativa em Richardson (1999, p. 79), quando refere que “a abordagem qualitativa de um problema, [...], justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”

Assim, sendo o fenômeno estudado de natureza eminentemente social, situado num contexto histórico, faz-se mister o uso da abordagem qualitativa enquanto processo de reflexão e análise, que possibilita a compreensão detalhada do fenômeno.

Complementando a nossa justificativa, acostamo-nos também a Mynaio (2007, p. 57) ao explicitar que:

o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam.

Desse modo, como o método qualitativo se aplica às relações, às representações, às crenças, às percepções e às opiniões, e a nossa análise foi realizada a partir das falas dos professores formadores dos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e da Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), que ministram ou ministraram disciplinas que compõem os fundamentos da educação, chamados nesta pesquisa de atores sociais, optamos por tal abordagem por considerá-la mais adequada ao estudo do fenômeno pesquisado.

A presente investigação foi realizada tomando por base três fontes de informações: a primeira, oriunda dos livros, artigos, teses, materiais on-line, dentre outros, constituindo o arcabouço teórico de onde retiramos os argumentos para discutir e analisar o nosso fenômeno.

A segunda fonte foi constituída por documentos como Projeto Político Pedagógico dos Cursos, Leis, Decretos e Resoluções, os quais foram submetidos a um processo de análise, fornecendo as informações necessárias para caracterizar os cenários da investigação, além de

informações complementares recebidas dos coordenadores dos Cursos no sentido de esclarecer dúvidas documentais.

A terceira fonte compreendeu as falas dos atores sociais, obtidos através de um questionário (APÊNDICE A). As falas foram submetidas a um procedimento de análise, com base nas categorias de análises do Ideário Freiriano, seguindo os passos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2004) e Mynaio (2007).

No entendimento de Bardin (2004, p. 37), o termo análise de conteúdo significa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Pela afirmativa exposta, a análise de conteúdo apresenta algumas peculiaridades essenciais. A primeira delas é ser um meio para estudar as comunicações entre os seres humanos, com ênfase no conteúdo das mensagens. A segunda é a idéia de inferência, partindo das informações fornecidas pela mensagem; a terceira refere-se à análise de conteúdo como um conjunto de técnicas onde se estabelecem reflexão, intuição, relações, salientando-se que a clareza teórica é indispensável no processo de inferência.

Conforme Mynaio (2007, p. 315), existem diversas modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação. No nosso estudo, fizemos opção pela Análise Temática. Para a autora, “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo.”

Para operacionalizar a análise temática, Mynaio (2007) apresenta três etapas básicas: a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise compreende a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada dos objetivos propostos inicialmente, construindo alguns indicadores que norteiem a compreensão e a interpretação final dos materiais.

A exploração do material consiste na descrição analítica, que se inicia já na pré-análise, em que o material é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico, dando-se os procedimentos de codificação, classificação e ou categorização, consistindo num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

A etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação consiste na análise dos materiais através do inter-relacionamento com o referencial em função do seu significado, entendido como estruturas sociológicas dos enunciados articulados a fatores que determinam

suas características, como variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Assim, para a análise dos materiais desta pesquisa optamos pela análise de conteúdo temática, conforme as orientações propostas por Mynaio (2007), as quais serão explicitadas a seguir: inicialmente, fizemos a seleção dos materiais teóricos, livros, artigos, teses, dissertações e textos on-line; dos projetos político-pedagógico dos cursos de Pedagogia da UFPB, UNIPÊ e ASPER; dos documentos legais como Pareceres, Decretos, Resoluções e Leis, os quais foram fotocopiados e a seguir elaboramos o instrumento utilizado para a coleta dos dados, o questionário, definido por Richardson (1999, p. 189) como “[...] uma entrevista estruturada.”

O tipo de questionário utilizado foi o questionário de perguntas abertas, sem identificação dos atores sociais, por possibilitar ao participante responder com mais liberdade, sem delimitações.

O questionário foi elaborado com base em seis eixos temáticos: a formação acadêmica; experiência de ensino; como se vê como professor; qualificação para a docência em nível superior; definição⁵⁰ de formação docente, de aprendizagem e de ensino e sugestões para a melhoria do seu curso de graduação.

Nosso entendimento fundamenta-se em Oliveira (2007, p. 118-119) que diz: “[...] definição é uma explicação precisa, uma significação do objeto do conhecimento. Portanto, a definição exprime a essência de um conceito.”

Após a elaboração do questionário, realizamos o pré-teste com um grupo de quatro professores do Curso de Pedagogia que não estavam incluídos nos atores sociais da pesquisa, ocasião em que avaliamos o instrumento e redirecionamos as questões, quando necessário.

O questionário foi aplicado aos professores das disciplinas fundamentos da educação dos Cursos de Pedagogia do CE/UFPB, do UNIPÊ e da ASPER, Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de João Pessoa. Inicialmente, fizemos contato direto com os participantes, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a gentileza do preenchimento. Alguns questionários foram respondidos em nossa presença e outros, encaminhados por correio eletrônico por solicitação do entrevistado.

Após a seleção dos materiais, realizamos a leitura e a descrição analítica, extraindo das falas, as palavras e expressões significativas, conforme convergência das mesmas, em função

⁵⁰ Nesta pesquisa, o termo “definição” foi utilizado no sentido de explicação, significação do objeto conhecível, ou seja, essência de um conceito.

do fenômeno estudado. As mesmas foram mapeadas (APÊNDICES, B, C, D, E, F) com base nos eixos temáticos apresentados no questionário constituindo a base geral para o agupamento das falas.

Na última etapa, passamos para a análise e interpretação das mesmas, através do inter-relacionamento com as categorias de análises apresentadas no Ideário Freireano e a nossa experiência, em função do seu significado, considerando a estrutura sociológica dos enunciados com base no processo de produção da mensagem e nos cenários que serão apresentados a seguir.

4.1 CENÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO

O campo da pesquisa compreende três Instituições de Ensino Superior da cidade de João Pessoa, que oferecem ou ofereceram Curso de Pedagogia, em regime regular, selecionados conforme o porte da Instituição: o Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, considerada nesta pesquisa, instituição de grande porte; o Curso de Pedagogia do Centro Universitário de João Pessoa, considerada nesta pesquisa, instituição de médio porte e o Curso de Pedagogia da Associação Paraibana de Ensino Renovado, considerada nesta pesquisa, instituição de pequeno porte.

4.1.1 Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Ao iniciarmos a caracterização de um dos cenários da nossa pesquisa, o Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) consideramos conveniente situá-lo em sua origem para que possamos entendê-lo como parte integrante de uma totalidade.

A UFPB, Ex-Universidade da Paraíba, foi criada pela Lei Estadual n. 1.366, de 02 de dezembro de 1955, sendo federalizada pela Lei n. 3.835, de 13 de dezembro de 1960, constituindo uma Instituição Autárquica, de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério de Educação, com sede na cidade de João Pessoa.

A UFPB em seu processo de desenvolvimento institucional passou por várias etapas. Até 2002, estava distribuída em sete *campi*: *Campus* I (João Pessoa), *Campus* II (Campina Grande), *Campus* III (Areia), *Campus* IV (Bananeiras), *Campus* V (Cajazeiras), *Campus* VI (Sousa) e *Campus* VII (Patos). Atualmente, após a criação da Universidade Federal de

Campina Grande (UFCG), que abrangeu os *Campi* II, V e VI, compõe-se de quatro *campi*: *Campus* de João Pessoa, *Campus* de Areia, *Campus* de Bananeiras e *Campus* de Rio Tinto/Mamanguape (UFPB, 2007).

O *Campus* I é formado por sete Centros, dentre eles o Centro de Educação (CE), criado pelo Parecer n. 6.710/ 78 do Conselho Federal de Educação (CFE), homologado por despacho do Ministro da Educação e Cultura (Processo n. 241.921/ 78) e publicado no Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1978, teve seu Regimento aprovado conforme Resolução n. 72/ 1979 na Reunião do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 14 de fevereiro de 1979.

O Centro de Educação (CE) tem como missão oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis e modalidades, visando à formação do educador reflexivo, crítico e ativo para atuar como agente transformador, oferecendo educação inicial e continuada, para atender as demandas advindas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, de modo a:

- possibilitar condições para produção científica relativa ao Ensino, Pesquisa e Extensão nos três segmentos: professores, servidores técnico-administrativos e alunos;
- produzir e socializar o conhecimento acadêmico e outras manifestações culturais;
- subsidiar as reflexões pedagógicas no âmbito do CE e da Universidade;
- implementar ações de fortalecimento dos processos políticos formais e informais;
- estimular a reflexão crítica e intervenção nas políticas públicas em educação. (UFPB, 2006, p.5).

O Curso de Graduação em Pedagogia, pertencente ao CE, *Campus* I da UFPB, foi criado pela Lei Estadual n. 341, de 01 de setembro de 1949, autorizado pelo Decreto n. 30.909, de 27 de maio de 1952, e reconhecido pelo Decreto Presidencial n. 38.146, de 25 de outubro de 1955. Inicialmente, foi vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando a denominar-se, em 1969, de Faculdade de Educação. Após sua extinção em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), tornando-se Centro de Educação a partir de abril de 1979.

No início de seu funcionamento, o currículo foi organizado em sistema de créditos, com uma carga horária mínima de 2.355 (duas mil trezentas e cinquenta e cinco) horas-aula, equivalentes a 149 (cento e quarenta e nove) créditos, e formava o Especialista em Educação: nas habilitações de Administração Escolar, de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar.

Na década de 70, surgiu a necessidade de redefinição do Curso. Porém, foi nos anos 80 com os debates em torno da formação do educador que o movimento adquiriu um caráter

mais dinâmico e orgânico. Segundo orientações emanadas da Comissão Estadual dos Cursos de Formação do Educador e professores do Centro de Educação foi constituída uma Comissão Interna de Reformulação do Curso de Pedagogia que, no período de 18 de maio a 12 de julho de 1984, coordenou os estudos e discussões sobre a reformulação do referido curso, intensificados devido à greve dos docentes das Universidades Federais Autárquicas.

Das discussões, resultou uma "proposta preliminar" de reformulação do Curso, abrangendo os seguintes aspectos:

- adoção dos princípios gerais constantes do Documento Final do Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983);
- constatação da necessidade de aprofundamento dos estudos e análises sobre as atuais habilitações, feitos por docentes do Centro de Educação e alunos do Curso de Pedagogia, bem como por profissionais que já atuavam no sistema de ensino;
- criação, no Curso de Pedagogia, de "áreas de concentração" tais como Educação de Adultos, Educação Especial, Formação para o Magistério (Pré-Escolar, Ensino Normal/Ensino de 1º grau - 1ª a 4ª série), Educação Rural. (UFPB, 2006, p. 6).

Após os encontros, discussões e debates nos grupos de trabalho, algumas questões foram evidenciadas: o exercício da função de Administrador Escolar estava sendo subordinado a interesses políticos partidários e a práticas clientelísticas, transformando este exercício em cargo de confiança dos governantes, fato que ia de encontro às aspirações democráticas, no sentido de que o administrador devesse ser um profissional da estrita confiança da comunidade escolar (alunos, pais e professores); os alunos habilitados na área de Administração Escolar, em sua maioria, não estavam no exercício da função, uma vez que a habilitação não era considerada elemento preponderante para o preenchimento desses cargos, tendo sido proposta a desativação temporária da citada habilitação. No entanto, manteve-se garantido o oferecimento dessa habilitação a todos os alunos matriculados no Curso, até o momento da aprovação de uma nova proposta curricular.

Com relação à formação do Supervisor foi proposta uma revisão no currículo do Curso de Pedagogia, respaldando-se num referencial teórico fecundo e emergente da realidade brasileira, que respaldava uma prática de Supervisão Educacional que atendesse as aspirações e necessidades da população.

No tocante à formação do Orientador, a proposta se apoiou na crítica às atividades desenvolvidas pelo Orientador Educacional e à sua formação, ressaltando-se a falta de: definição do tipo de profissional a ser formado; integração entre as instituições de ensino superior que trabalhavam com a formação de Pedagogos/Orientadores Educacionais; críticas relativas à fragmentação na formação do Educador/Orientador Educacional; desarticulação entre as disciplinas do tronco comum do Curso de Pedagogia e da Habilitação Orientação

Educacional; e defasagem entre a formação ministrada aos Educadores/Orientadores Educacionais e a realidade da escola brasileira e, particularmente, a paraibana (UFPB, 2006).

A proposta defendia que o Orientador deveria atuar no processo educativo, como mediador entre a organização do trabalho escolar e o trabalho docente e dos demais profissionais da escola, de forma a assegurar as condições favoráveis à consecução dos objetivos da educação escolar. Apesar de priorizar o trabalho do Orientador Educacional na Escola, a proposta abria novas perspectivas de atuação desse profissional em instituições não escolares.

Apoiando-se nessas propostas, foi realizada uma experiência sem modificar a estrutura curricular vigente, objetivando buscar subsídios mais consistentes para a reestruturação global do curso. Tal experiência aconteceu no período de 1985 a 1988, sendo desenvolvida, voluntariamente, por professores e alunos ingressantes nos períodos 84.2 e 85.1, nos turnos diurnos e noturno. A escolha dos alunos teve como requisito o ingresso nas disciplinas específicas do Curso, sendo propiciadas vivências, desde o início, segundo pressupostos teórico-metodológicos presentes em uma concepção dialética do processo educativo e em uma práxis transformadora.

Para atender os objetivos do Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia e as avaliações dos resultados obtidos na experiência foram propostas as seguintes alterações curriculares: implantação do regime anual; maior duração do curso noturno; redimensionamento da experiência de magistério; criação de Seminário sobre Realidade Educacional Brasileira (como tentativa de operacionalização da base comum nacional para as licenciaturas); criação da disciplina Organização do Trabalho Intelectual; e redefinição das disciplinas: Estágio Supervisionado, Filosofia da Educação, História da Educação, Economia da Educação, Psicologia da Educação, Estatística Aplicada à Educação, Estudo de Problemas Brasileiros. Surgiu então a necessidade da criação de "áreas de concentração", definidas a partir dos pressupostos político-pedagógicos que nortearam o projeto de Reformulação do Curso. Com a nova proposta, manteve-se a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional, como áreas de aprofundamento, sendo criadas mais três áreas de aprofundamento: Magistério do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos.

A criação da área de Magistério em Educação Especial recebeu total apoio dos docentes, haja vista que no Estado da Paraíba as escolas públicas registraram um percentual significativo de "alunos com necessidades especiais," necessitando formar professores da rede

pública para identificar e lidar com a referida demanda.

A área de Magistério do Ensino Normal destinava-se a formar, ao mesmo tempo, professores das matérias pedagógicas do 2º Grau e das séries iniciais da escolarização, trazendo novo enfoque à habilitação que preparava docente apenas para as Escolas Normais.

A área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos levou em conta as prioridades sociais assumidas pela educação de jovens e adultos em face às exigências do processo de transformação social, a valorização do adulto enquanto sujeito histórico deste processo, bem como, a carência de agentes e técnicos educacionais com formação específica para intervir no campo da educação de adultos.

A função do educador foi definida em termos de assessoria e docência na área de educação de jovens e adultos, passando a compreender: planejamento, assessoria e avaliação de programas, projetos e experiências na área, associadas a processos formais e não-formais de escolarização, podendo ainda exercer a docência de disciplinas específicas da área; contribuir no estudo crítico das diversas práticas de educação de adultos, como também com a produção/sistematização do conhecimento provenientes dessas práticas e na definição de políticas voltadas às necessidades da educação de adultos.

O cronograma do projeto, definido inicialmente, previa a elaboração de uma nova proposta curricular para o Curso até o final do primeiro semestre letivo de 1986, uma vez que os alunos da Experiência Piloto teriam que, no início de 1987, fazer opção pelas habilitações profissionais, ficando o segundo semestre para uma ampla discussão dessa proposta no Centro de Educação, objetivando a sua posterior aprovação pelas instâncias competentes. (Colegiado do Curso, Conselho de Centro e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão), para em seguida ser implantada em 1987, em caráter experimental.

No decorrer do processo, impasses e dificuldades foram surgindo, impossibilitando a conclusão e apreciação, naquele momento, de uma proposta global para o Curso, todavia, possibilitou o amadurecimento de questões polêmicas e a posterior superação de alguns impasses, surgindo em 1996 uma proposta de redefinição do mencionado Curso.

Atualmente, o Curso de Pedagogia sensibilizado pelos anseios dos docentes, discentes e de todo o processo vivenciado, na fase experimental, na comunidade acadêmica teve seu currículo reestruturado pela Resolução n. 13/96 do CONSEPE, passando a conferir o grau de Licenciado em Pedagogia também aos que optassem pela formação no Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo quatro áreas de aprofundamento a serem cursadas no último período, assim definidas: Magistério das Matérias Pedagógicas do

Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (UFPB, 2006), o Curso funciona em regime seriado semestral, com carga horária de 3.000 (três mil) horas-aula e com a duração mínima de quatro anos e meio, no turno diurno, e cinco anos e meio, no noturno, oferecido nos três turnos, contando atualmente com cerca de 1.200 (mil e duzentos) alunos matriculados e 112 professores lotados nos três departamentos do Centro de Educação: Departamentos de Habilitações Pedagógicas (DHP), Departamento de Metodologia da Educação (DME) e Departamento de Fundamentação da Educação (DFE).

A Licenciatura Plena em Pedagogia tem por objetivos:

- contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
- avançar na construção de uma teoria geral da educação;
- contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal. (UFPB, 2006, p. 9-10).

No último semestre, o aluno deverá fazer opção para cursar uma das quatro áreas de aprofundamento anteriormente mencionadas.

Em sintonia com as mudanças sociais e educacionais dos últimos anos, a Coordenação do Curso de Pedagogia, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), tem envidado esforços, através de uma Comissão, composta por docentes, discentes e demais segmentos representativos do CE, nas discussões e reflexões que dão base à criação de um novo Projeto Político-Pedagógico. Após a reformulação do seu Projeto original, datado de 1996, que atendeu os pressupostos teóricos e metodológicos até então construídos, na contemporaneidade, as reflexões provenientes do contexto histórico cotidiano acadêmico direcionam-se para mudanças que transcendem modificações puramente formais.

Vale salientar que o Curso de Pedagogia ora oferecido é o resultado conseqüente de uma construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação) através de um processo de avaliação contínua, sistemática e tomada de consciência da necessidade e importância dessa ação educativa.

No processo de discussão, considerou-se ainda o amplo debate nacional que vem sendo produzido ao longo das últimas décadas pelos educadores brasileiros, através de suas entidades representativas, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR) e Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Tais debates geraram os princípios fundamentais que norteiam a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, assim explicitados: formação sólida, relação teoria/prática, trabalho coletivo interdisciplinar.

Nos dias atuais, em face aos desafios científicos e tecnológicos, exige-se dos educadores uma reavaliação crítica das relações educação, ciência e tecnologia, aumentando, cada vez mais a responsabilidade dos profissionais da educação, em geral, e dos pedagogos, em particular, tendo em vista a função social que desempenham, como formadores e geradores de conhecimento e enriquecimento cultural.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia, como integrante dos cursos de licenciatura da UFPB, tem assumido o compromisso de construir o seu Projeto Político-Pedagógico, uma vez que este tema vem sendo objeto de reflexão tanto no âmbito da própria UFPB como nas discussões internas do Centro de Educação. Além das reflexões desenvolvidas em diversos momentos pela Comissão de Reformulação, várias pesquisas foram encaminhadas junto aos alunos com o objetivo de acompanhamento e avaliação do Curso servindo de base para o desencadeamento do processo de reformulação do novo Projeto Político Pedagógico, neste momento.

4.1.2 Curso de Pedagogia do Centro Universitário de João Pessoa -UNIPÊ

Ao descrevermos o cenário do Curso de Pedagogia do UNIPÊ, apresentamos inicialmente o surgimento e evolução da Instituição para em seguida adentrarmos a origem e desenvolvimento do referido Curso, com vistas a caracterizá-lo, proporcionando o conhecimento de um dos cenários-campo do nosso estudo.

É no contexto denominado consolidação e crescimento do setor privado, que surgiram os Institutos Paraibanos de Educação (IPÊ), no ano de 1971, na cidade de João Pessoa, como instituição civil de direito privado.

O início das atividades acadêmicas aconteceu com a criação de quatro unidades de ensino superior: Faculdade de Ciências Jurídicas; Faculdade de Educação Física; Faculdade de Administração e Instituto de Psicologia, com o objetivo de oferecer educação superior à

população de João Pessoa, da Paraíba e do Nordeste, funcionando de forma isolada (UNIPÊ, 2002b).

Dentro da proposta de expansão do IPÊ, outros cursos foram implantados: Pedagogia (1982); Ciências Contábeis (1985); Geografia (1995); História (1995); Letras (1995) e Matemática (1995), perfazendo um total de dez cursos.

No ano de 1994, foram extintas as faculdades isoladas, passando os respectivos cursos a integrarem um novo modelo institucional denominado Unidade de Ensino Superior dos Institutos Paraibanos de Educação (UNIPÊ, 2002a), predominando o ensino como atividade básica e essencial.

Visando atender as necessidades emergentes com a sociedade da informação e conhecimento, novos cursos foram implantados como Ciências da Computação (1998), Fisioterapia (1998), Fonoaudiologia (1998), Arquitetura e Urbanismo (2000), perfazendo um total de quatorze cursos, distribuídos nas três áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Ciências Biológicas e da Saúde.

Na busca pela melhoria da qualidade do ensino, implantaram-se laboratórios e clínicas, destacando-se o Laboratório de Prática Jurídica; a Clínica de Psicologia, o Complexo Fisioterapêutico e a Clínica de Fonoaudiologia, possibilitando ao aluno associar a teoria à prática e interagir com a comunidade através de projetos de extensão. Tais transformações estruturais levaram o UNIPÊ à categoria de Centro Universitário, que foi credenciado pelo MEC no ano de 1997.

Portanto, é nesse contexto que abordamos o Curso de Pedagogia, parte da estrutura do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), entidade mantida pelos Institutos Paraibanos de Educação (IPÊ), constituindo o primeiro Curso da Faculdade de Educação do IPÊ, que passou a integrar as Faculdades e Instituto já em funcionamento, desde 1971, ano de fundação da entidade mantenedora.

O Curso de Pedagogia do IPÊ teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto n. 84.871, de 02 de julho de 1980, publicado no Diário Oficial da União de 03 de julho de 1980. As atividades de ensino tiveram início no semestre letivo 1980.2, sendo reconhecido em 1984 pela Portaria do MEC n. 334, de 27 de julho de 1984, publicada no Diário Oficial da União de 27 de julho de 1984, sendo oferecido o Curso em nível de graduação, formando o Pedagogo com Licenciatura Plena.

O Curso foi estruturado conforme os princípios estabelecidos pela Lei n. 5.540/68, que reformulou os cursos de formação de professores e, em consequência as faculdades de Educação, sendo sua matriz curricular construída com base nas diretrizes do Parecer n. 252/

1969 e da Resolução n. 02/ 1969, que fixaram os conteúdos mínimos e as habilitações para os Cursos de Pedagogia em âmbito nacional, com a respectiva duração.

Inicialmente, o referido Curso ofereceu três habilitações: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, incluindo a Prática de Ensino em caráter obrigatório para o exercício da docência nas disciplinas de Fundamentos da Educação e Didática nas Escolas Normais, em nível do antigo 2º Grau (UNIPÊ, 2003). Vale salientar que o surgimento desse Curso ocorre no calor da efervescência do surgimento do Movimento Nacional dos Educadores Brasileiros, gestado e organizado na sociedade civil como bandeira de luta pela democratização da sociedade brasileira.

No contexto nacional, a afirmação da ciência da Pedagogia como parte integrante do campo educacional e como responsável pelo conhecimento produzido na área educacional, abrangendo a docência e a prática pedagógica escolar, deu-se através dos embates e polêmicas teóricas, ideológicas e políticas, provenientes ora da prática profissional, ora da formação do profissional da Pedagogia. A história do Curso de Pedagogia é marcada por contradições, as quais foram se transformando em pontos de pautas que, no processo de discussão originaram propostas de reformulação de curso, com vistas a adequá-lo às necessidades de escolarização da população brasileira.

Embora o Curso de Pedagogia do UNIPÊ tenha nascido sob os auspícios da Legislação de 1969, auge da ditadura militar, procurou-se acompanhar as transformações, identificando as idéias subjacentes às referidas legislações, detectando as novas atribuições do educador que, conseqüentemente, passou a exigir novas habilitações, fragmentando ainda mais a formação do pedagogo.

Do período 1980.2 até 1995.1, a estrutura e organização curricular do Curso de Pedagogia não sofreram modificações consistentes. No entanto, em 1994, com a aprovação do Regimento Unificado da Instituição, os cursos passaram a dispor de autonomia, podendo oferecer sugestões no sentido de retirar, remover e incluir disciplinas na matriz curricular. Entretanto, as mudanças na matriz curricular somente se concretizaram a partir de 1995.1, culminando na desativação das habilitações de Administração Escolar e Orientação Educacional.

Em função da autonomia adquirida, no tocante à matriz curricular, a disciplina Educação de Adultos, que até então era optativa, tornou-se obrigatória. Já as disciplinas Educação Brasileira e Educação Rural tiveram seus conteúdos incorporados aos conteúdos das disciplinas de História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (atualmente denominada de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica) e

Educação de Adultos.

Quanto às habilitações anteriormente oferecidas: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, inicialmente, no período 1996.1, a habilitação de Administração Escolar foi desativada, em virtude de fatores como a diminuição da demanda e também da institucionalização na rede estadual de ensino, de Eleições Diretas para Administrador Escolar definida pelo Decreto n. 3.763, de 17 de outubro de 1990. Tal processo de diminuição da demanda também, paulatinamente, atingiu a habilitação de Orientação Educacional, que chegou à desativação a partir do semestre 1999.2.

Antes mesmo das mudanças institucionais referentes ao Regime Unificado e criação do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), o Colegiado do Curso de Pedagogia, juntamente com os docentes e discentes vinham discutindo e buscando alternativas para reduzir as contradições presentes no referido Curso. Tais discussões foram influenciadas pelo movimento de reflexão e debates que vinham acontecendo em âmbito nacional provocados pelos educadores através dos movimentos sociais, em particular Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no tocante à formação do educador, de modo particular, a reformulação dos Cursos de Pedagogia. Vale ressaltar que o ano de 1995 marcou a fase de intensificação das reflexões, discussões e ações internas no Curso de Pedagogia, de modo a atender as necessidades emergentes, possibilitando, assim, o surgimento de nova proposta de reformulação do Curso.

As reflexões e discussões no sentido de delinear uma outra perspectiva de formação possibilitaram a identificação de contradições que se expressaram na fragmentação do conhecimento construído, sobretudo, pelo incipiente tratamento dispensado à relação teoria-prática e à produção do conhecimento, via inserção do aluno no seu campo profissional e articulação ensino-pesquisa.

Mediante a realidade exposta, privilegiou-se, como eixo orientador das propostas de mudanças no Curso, o processo de produção do conhecimento por meio da relação ensino-pesquisa, sendo introduzidas modificações nas disciplinas: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, de forma gradual, a fim de viabilizar a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do pedagogo.

Assim, o Colegiado do Curso, em reunião de 16 de março de 1995, referendou as ações propostas para a viabilização das mudanças, com vistas ao planejamento e desenvolvimento sistemático de medidas e ações didático-pedagógicas voltadas ao currículo

vivenciado por professores e alunos. As atividades curriculares foram direcionadas a partir de então, para a inserção no cotidiano de elementos do processo da pesquisa, do princípio de interdisciplinaridade do conhecimento, da ressignificação da relação teoria/prática, com ênfase na perspectiva do trabalho coletivo.

Em face da complexidade dos problemas que assolam a humanidade e, conseqüentemente a educação, exige-se uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar para o enfrentamento do fenômeno educativo, induzindo à necessidade de integração entre os diferentes campos do conhecimento. É necessário, pois, repensar a forma de conceber, organizar, avaliar e abordar os conhecimentos, para a construção e apreensão desse conhecimento.

Apesar de o Curso apresentar uma estrutura curricular organizada em blocagem, o fazer curricular, desenvolvido nas atividades didático-pedagógicas vem acontecendo com base nos seguintes princípios:

o trabalho coletivo - por considerar que diante dos desafios que hoje se atribui à escola, em particular à prática docente, é necessário gestar formas mais participativas de se conceber, planejar, realizar, avaliar o trabalho pedagógico, esteja este vinculado à sala de aula ou às atividades que lhe dão suporte. A prática pedagógica escolar exige ações compartilhadas fruto de produções coletivas; o que implica na possibilidade de criação de diferentes respostas para situações reais;

a interdisciplinaridade - por se considerar o exercício de apropriação de conhecimentos disciplinares e a este indagar ao mesmo tempo a sua relevância e pertinência para compreender, o planejar, o executar, o avaliar situações de ensino aprendizagem faz-se necessário uma perspectiva interdisciplinar, isto é, estratégias didáticas que venham privilegiar procedimentos inspirados na resolução de situações contextualizadas decorrentes da formulação e abordagem de certas temáticas (projetos de estudo) que exigem dos professores em formação e de seus formadores uma atitude interdisciplinar e;

articulação ensino/pesquisa - por se considerar que o ensino deve ser alimentado pela pesquisa, no sentido de que o educador em formação deverá ir construindo uma atitude de indagação e busca de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da sua própria autonomia a fim de compreender a realidade que o circunda (UNIPÊ, 2003, p.12. Grifos do autor.).

Além dos princípios mencionados para a construção desse processo, faz-se necessária a inserção de métodos específicos de investigação em diferentes campos do conhecimento, de forma a estimular a produção e socialização do conhecimento pedagógico por parte do próprio discente. Acreditamos que o conhecimento construído a partir da pesquisa acadêmica possa auxiliar o futuro pedagogo na tomada de decisão mais consciente em relação aos conteúdos, metodologias e práticas didáticas que a escola possa vir a adotar. Tais princípios constituem a base de sustentação da realização das atividades de ensino/aprendizagem, teórico e práticas que embasam a formação do pedagogo.

Conforme o Projeto Pedagógico (UNIPÊ, 2003, p. 13), o Curso de Pedagogia tem

como finalidades:

habilitar o pedagogo em Supervisão Escolar no que concerne ao seu fazer administração/gerência, supervisão, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, planejamento, inspeção, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, em nível de Educação Básica e Superior, assim como em quaisquer outras instituições (empresas, hospitais, etc.) ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem e; para o exercício da docência nas disciplinas de Fundamentos da Educação e na disciplina de Didática de forma articulada às demandas do mundo contemporâneo.

Pelo exposto fica evidenciado que a finalidade do Curso de Pedagogia do UNIPÊ é habilitar o pedagogo em Supervisão Escolar, oferecendo uma formação generalista que possibilite a inserção desse profissional nos diversos campos de atuação da supervisão educacional. Para tanto os objetivos propostos no Projeto Pedagógico (UNIPÊ, 2003, p. 13) assim se expressam:

- formar um profissional reflexivo que domine os conteúdos científicos, pedagógicos e técnicos que fundamentam a prática pedagógica escolar e não escolar, comprometido ética e socialmente com os destinos educacionais da Paraíba, do Nordeste e do Brasil;
- fomentar, junto ao corpo discente e docente, a socialização/produção do saber pedagógico necessário à prática pedagógica escolar, corroborando com a construção da melhoria da qualidade do ensino, nos diferentes níveis e modalidades da educação básica;
- estimular, através da produção científica, o debate crítico e reflexivo em torno da teoria e da prática educacional, com vistas à articulação entre a prática social e a atividade acadêmica.

Tais objetivos demonstram a preocupação em formar um profissional reflexivo, ético e crítico com vistas a articular a prática social com a atividade acadêmica. No entanto, vale salientar, que nos últimos quatro anos, o Curso de Pedagogia do UNIPÊ vem enfrentando uma drástica redução da demanda, provavelmente, pelo surgimento dos cursos de Pedagogia em regime especial, aligeirados, com carga horária menor, realizados em fins de semana e custos compatíveis com o nível sócio-econômico da clientela, haja vista ser a mesma composta por profissionais das escolas públicas ou privadas de educação infantil ou da primeira fase do ensino fundamental. Atualmente, na busca de superar as dificuldades, o referido curso encontra-se em fase de reestruturação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e nos interesses da demanda. Tal realidade é perceptível em âmbito nacional e, de modo especial, na cidade de João Pessoa, a exemplo do Curso de Pedagogia da ASPER que apresentaremos a seguir.

4.1.3 Curso de Pedagogia da Associação Paraibana de Ensino Renovado - ASPER

Para que tenhamos uma compreensão do cenário do curso de Pedagogia da ASPER, faz-se necessário, a princípio, apresentar uma visão da Instituição na sua totalidade e, em seguida, caracterizá-lo, considerando-o mais um dos cenários da nossa pesquisa.

A Associação Paraibana de Ensino Renovado (ASPER), fundada em outubro de 1995 é mantenedora do Instituto Paraibano de Ensino Renovado - INPER e da Faculdade Paraibana de Processamento de Dados (FPPD), com foro jurídico na cidade de João Pessoa, situada na Rua Professor Joaquim Francisco Veloso Galvão, 1860 - Bairro dos Estados.

A ASPER no âmbito do Ensino Superior oferece os cursos de Administração com Habilitação em Análise de Sistemas, Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Administração com Habilitação em Gestão Hoteleira, Administração com Habilitação em Marketing, Administração com Habilitação em Recursos Humanos, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Direito, Fisioterapia, Pedagogia, Tecnologia em Processamento de Dados e Turismo.

No cumprimento do trinômio ensino, pesquisa e extensão, a ASPER disponibiliza as novas tendências do mercado, profissionais capacitados e especializados, constituídos por mestres e doutores, qualificados nas suas diversas áreas de conhecimento.

A formação do licenciado em Pedagogia tem como ponto relevante o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva buscando a articulação teoria e prática, a partir da compreensão e da análise da totalidade que constitui a organização do trabalho educativo, tendo como norte a transformação da sociedade, com vistas ao desenvolvimento da cidadania.

Nessa perspectiva, pretende-se ampliar a visão educativa do futuro pedagogo às necessidades nacionais e às urgências sociais, focando-as para o âmbito regional e local a fim de torná-lo competente para atuar na docência, como também na gestão do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução, na avaliação de sistemas, redes, unidades e projetos educacionais.

Sendo o trabalho pedagógico o principal articulador na formação do pedagogo, tanto na docência como na formação do especialista em educação, a articulação aponta na direção da educação formal e não formal. Entretanto, cuida-se para a não-fragmentação do curso. O currículo tem como ênfase a prática docente, a pesquisa educacional nas diferentes

linguagens inclusive a tecnológica, pelo uso dos meios de comunicação na perspectiva da Educação à Distância.

Para atender a tais dimensões, o Curso de Pedagogia passou por transformações essenciais redefinindo novos conhecimentos em função das novas demandas socioculturais e conseqüente ampliação de conhecimentos técnicos.

A implantação do Curso de Pedagogia aconteceu em 1972 por meio do Instituto Unificado Paulista (IUP), conjuntamente com a oferta dos cursos de Letras, Comunicação Social e Psicologia, reconhecidos pelo Decreto Federal n. 77.546, de 05 de maio de 1976 (ASPER, 2006).

Nesta ocasião, o Curso de Pedagogia oferecia as habilitações: Orientação Educacional para 1º e 2º graus, Administração Escolar de 1º e 2º graus, reconhecidas pelo Decreto n. 77.546, de 04 de maio de 1976. As habilitações de Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Educação Pré-Escolar foram reconhecidas pela Portaria n. 14, de 11 de janeiro de 1988 (ASPER, 2006).

Em 1988, pela Portaria Ministerial n. 550 foi reconhecido o funcionamento da Universidade Paulista (UNIP), possibilitando em 1990 a formação de uma comissão interna de avaliação e reformulação do Curso de Pedagogia, cujas mudanças foram introduzidas em 1991 com a inclusão de novas habilitações: Magistério da 1ª à 4ª série do 1º Grau, Desenvolvimento de Recursos Humanos na Empresa (Treinamento) e Tecnologia Educacional, autorizadas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) pela Resolução de n. 08/1991, sendo as duas primeiras reconhecidas pela Portaria Ministerial n.1129, de 08 de setembro de 1995, e a terceira autorizada, entretanto, por falta de demanda para a formação de turma, não foi reconhecida (ASPER, 2006).

Após a aprovação da nova LDB n. 9.394/96, no ano seguinte (1997), o Curso de Pedagogia reorganizou seu currículo, passando a semestral, mantendo seus dois eixos: o da docência (Magistério da Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série, destinados aos alunos que não as fizeram no Ensino Médio) e a formação de Especialistas (em Administração Escolar e Supervisão Escolar), possibilitando a reintegração do já licenciado para complementar outras habilitações que desejasse.

No momento atual, o Curso desenvolve Projetos de Alfabetização de Adultos e mantém o Laboratório de Pedagogia para atividades diversas tais como: brinquedos pedagógicos, micro-ensino, apresentação de oficinas pedagógicas.

Visando atender a interdisciplinaridade, o Curso tem oferecido, uma vez por ano, avaliações integradas, com vistas à inserção da clientela na resolução de questões objetivas,

mais amplas do contexto, realizando também as Semanas de Pedagogia, atividades integradas com a comunidade, com o oferecimento de capacitação de Auxiliares de Creches, formação de brinquedoteca e outros. Contempla também atividades ligadas a linguagens tecnológicas, com a utilização dos Laboratórios de Informática, além de outros eventos como palestras e interação UNIP e Comunidade Acadêmica.

O Curso de Pedagogia oferece, desde o primeiro semestre, a disciplina Projetos Educacionais, disciplina articuladora entre teoria, prática, ensino e pesquisa, introduzindo o aluno em atividades investigativas, aliadas ao ensino, culminando ao término do curso, com a apresentação de uma monografia.

O Curso de Pedagogia tem por objetivos formar docentes para a Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Prepara também Especialistas de Educação, quando já docentes, nas áreas de Administração e Supervisão Escolar, Orientação Educacional e no Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Empresa-Treinamento. (ASPER, 2006). Capacita o profissional à implementação do planejamento de currículos e de projetos educativos que contemplem a diversidade cultural contemporânea, mobilizando conhecimentos, capacidades e diferentes tecnologias para a intervenção em situações pedagógicas práticas, num constante processo de articulação participativa entre reflexão teórica e contexto. Visa ao desenvolvimento de competências e atitudes investigativas, procurando mapear o equacionamento de situações-problema, partindo do seu entorno e expandindo-se para contextos mais amplos, implicando no efetivo comprometimento ético-social, no sentido de uma transformação social mais justa e solidária e prepara tecnicamente o Pedagogo para atuar em outros âmbitos sociais como: organizações não-governamentais (ONGs), Conselhos Tutelares, postos de saúde, igrejas, penitenciárias e hospitais, além de outras ações coletivas e culturais como: atendimento de jovens, meninos de rua, idosos, mulheres e afro-descendentes.

Como está posto no Projeto Pedagógico (ASPER, 2006) O Curso de Pedagogia tem como preocupação a formação do cidadão em todas as dimensões, enfatizando os quatros pilares da educação propostos pelo relatório Delors (2006): conhecer; fazer; conviver e ser. Seus conteúdos foram organizados verticalmente, definindo como eixos: a docência, a comunicação e a pesquisa científica.

No semestre 2007.1, tendo em vista a redução da demanda para o Curso de Pedagogia, a ASPER, encerrou suas atividades, chegando a formar apenas uma turma. Quadro que comprova as dificuldades pelas quais passam os Cursos de Pedagogia em regime regular, haja vista a procura por cursos de Pedagogia em regime especial, aligeirados, de

finais de semana, com duração e preços convidativos às posses da demanda.

4.2 ATORES SOCIAIS

Os participantes desta pesquisa, chamados atores sociais são professores das instituições selecionadas, caracterizadas anteriormente, tomando-se como critérios de participação: lecionar na base de formação geral do Curso de Pedagogia, nos fundamentos da educação, compreendendo História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação, por oferecer a base de conhecimento geral da formação do pedagogo no tocante às questões sociais, históricas, psicológicas e filosóficas, indispensáveis à formação do educador, como agente social de transformação.

O grupo de atores sociais compreendeu um total de vinte professores, sendo selecionados dois participantes por fundamento, perfazendo para cada curso oito participantes, entretanto, em relação à ASPER, participaram apenas quatro professores, compreendendo o total de professores da área dos fundamentos.

Os atores sociais agrupados por Instituição receberam a seguinte denominação: professores da ASPER, AS1, AS2, AS3, AS4; professores do UNIPÊ, UN1, UN2, UN3, UN4, UN5, UN6, UN7, UN8; professores da UFPB, UF1, UF2, UF3, UF4, UF5, UF6, UF7, UF8 que passam para o mapeamento com tais denominações.

CAPÍTULO 5: DANDO VOZ AO PROFESSOR

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão das falas dos professores dos Cursos de Pedagogia da UFPB, do UNIPÊ e da ASPER, que ministram ou ministraram as disciplinas fundamentos da educação: História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação. Nosso objetivo foi inicialmente, caracterizar os agentes sociais da pesquisa com base na formação inicial, continuada e experiência profissional na docência superior. Em seguida, identificar nas falas, as categorias freireanas de análises explícitas ou implícitas, através da visão do professor na docência superior, da contribuição do curso de formação inicial para o exercício na docência superior, da definição de formação docente, de aprendizagem, de ensino e, finalmente, as sugestões dos atores sociais, quanto à melhoria do seu curso de graduação com vistas à preparação para a docência superior, sendo as falas confrontadas com as categorias do Ideário Freireano para a formação do professor. As falas foram copiadas na íntegra, conforme o eixo temático, em forma de mapeamentos sendo apresentadas como apêndices (A, B, C, D, E) no final deste trabalho.

5.1 O DISCURSO DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Analisando os dados referentes à formação acadêmica inicial dos professores do Curso de Pedagogia da UFPB, que ministram as disciplinas fundamentos da educação, verificamos que do grupo pesquisado seis docentes possuem curso de Licenciatura em Pedagogia, dois são graduados em Filosofia, dos quais um tem Bacharelado em Filosofia, e outro possui Licenciatura em Psicologia e Bacharelado com formação em Psicologia, levando-nos a perceber, em termos de formação inicial, que todos os professores possuem Curso de Licenciatura, o que se supõe estarem preparados pedagogicamente para atuar no ensino, visto que é função do Curso de Licenciatura formar professores, habilitando-os para a docência.

No tocante à formação continuada, identificamos que, dos oito participantes, sete possuem curso de Mestrado em Educação e um Mestrado em Ciências Sociais. Em relação ao curso de doutorado, quatro participantes apresentam titulação de doutor nas áreas de Política e Educação; Sociologia; Educação e em História e Filosofia da Educação, demonstrando tratar-se de um grupo de professores qualificados não somente para o ensino superior, mas também, para desenvolver a pesquisa e a extensão, pilares de atuação das Universidades. Conforme a Lei n. 9.394/96, artigo 52, item II, uma das características da universidade é que, pelo menos, um terço do corpo docente apresente titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Desse modo, os dados mostraram que os professores que ministram os fundamentos da educação no Curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, apresentam qualificação profissional para o exercício da docência no ensino superior, dado que poderá comprovar a política de qualificação desenvolvida nas Universidades Federais.

Quanto à experiência na docência superior, verificamos a distribuição de 12 a 35 anos, sendo que dois apresentam mais de 23 anos e os demais entre 12 e 17 anos, acusando um grupo de professores experientes, fator que poderá contribuir na segurança, teórica e argumentativa, qualidade preconizada por Freire (2005c, 2007) como necessária, no exercício da prática educativa.

Ao serem indagados como se vêem como professor do ensino superior, as falas foram agrupadas em: “comprometido, responsável, e qualificado para o exercício da docência, da pesquisa, da extensão e da gestão.” Ou “há dois aspectos que contribuem para que eu avalie positivamente a minha atuação no ensino superior: primeiro, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político-pedagógico que desempenho na sociedade.” Ou “Sinto-me muitas vezes como a cigarra que mostra a formiga um outro modo de viver no mundo, onde há espaço para a criação, para a coragem para ser feliz. Esta visão tenho quando consigo fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade e o potencial que o saber nos dá para modificar as situações impostas socialmente. Outras tantas vezes vejo-me como formiga, do cumprir regras impostas pela burocracia, que tolhem a liberdade e a espontaneidade em padrões isolados, rígidos e fixos, negando ao aluno sua subjetividade, criando comportamentos passivos.”

Analisando a primeira fala, identificamos associação a requisitos essenciais da prática educativa numa perspectiva progressista, como comprometimento, responsabilidade e qualificação para o exercício da docência, da pesquisa, da extensão e da gestão, oferecendo indícios de uma compreensão crítica da ação docente, que podemos associar à categoria freireana de criticidade.

A segunda direciona-se também para uma compreensão do ato educativo numa perspectiva transformadora, haja vista a visão mediadora subjacente ao colocar a preocupação em colaborar com o discente no refletir sobre o processo de ensino, reconhecendo também o papel político-pedagógico que desempenha na sociedade, como professor. Tal discurso corrobora com o pensamento de Paulo Freire associado ao de Gadotti quando diz que não se pode separar o pedagógico do político nem o político do pedagógico. Pela especificidade da ação educativa, o professor é político enquanto professor, desempenhando um papel político-

pedagógico na sociedade (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2001), categoria fundante do Ideário Freireano.

A terceira fala faz uso da analogia da fábula da cigarra e da formiga para demonstrar como se vê na docência superior, ora como a cigarra que mostra a formiga outra possibilidade de se viver no mundo onde há espaço para a transformação. Esta visão está associada ao conseguir fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade e o potencial que o saber nos dá para modificar as situações impostas socialmente. Como nos lembra Freire (1979a, 2006a), é por meio da reflexão crítica sobre a realidade concreta em que está inserido que o homem chega à condição de sujeito. Ora como a formiga, ao cumprir determinações impostas pela burocracia, limitando a liberdade, a espontaneidade, criando comportamentos passivos, prática que consideramos comum no ensino superior como resquícios de uma concepção tecnicista de ensino que vem perdurando até os dias atuais. A fala demonstra os conflitos vividos no cotidiano da docência, apresentando indicativo da categoria de análise criticidade. Verificamos portanto, que o(a) professor(a) tem consciência da necessidade de atuar como agente de transformação social, mas, pelas questões burocráticas de um sistema que ainda não conseguiu romper com as amarras da dominação, percebe-se, em alguns momentos, limitado(a) na sua ação docente.

Quanto ao eixo, o seu curso de formação o (a) qualificou para o trabalho docente no ensino superior, dois atores responderam afirmativamente verbalizando nesta direção: “Sim, as disciplinas das didáticas muito fortaleceram o meu desenvolvimento criativo na aplicação e desenvolvimento dos conteúdos.” Já as demais falas que responderam negativamente concentraram-se em volta das seguintes argumentações: “nenhum curso prepara completamente o professor para o seu ofício. O curso dá no máximo os fundamentos teóricos da profissão, é necessário vivenciar em sala de aula seu mister.” Ou “ meu curso me mostrou caminhos. Foi precário e alienante pois cursei no final da ditadura militar. Foi desprovido de politicidade, muito tecnicista.”

A fala mais contundente atribuiu às disciplinas das didáticas a responsabilidade pela formação, ao verbalizar que a referida disciplina fortaleceu o desenvolvimento criativo na aplicação e desenvolvimento dos conteúdos. A didática, disciplina pedagógica desempenha, um papel importante na prática educativa, desde que seja considerada em sua dimensão político-social, haja vista ter como foco o estudo do processo de ensino, considerando seus componentes: os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem. Como afirma Libâneo (1994, p.52), “[...] a didática assegura o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político-social e técnica; é, por isso, uma disciplina eminentemente pedagógica.”

As demais, que se colocaram negativamente, argumentam de modo enfático que nenhum curso prepara completamente o professor para o seu ofício. O curso dá no máximo os fundamentos teóricos da profissão, é necessário vivenciar em sala de aula seu mister. Tais falas vêm corroborar com o pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), quando salientam que a docência é uma profissão que se constrói na prática, demonstrando que a reflexão da prática na prática favorece a tomada de consciência por parte do(a) docente no sentido de uma ação transformadora, emancipadora. Como lembra Rodrigues (2002), o diploma, por si só, não garante a qualidade da ação profissional. Tais argumentos reforçam o entendimento de que é no cotidiano da sala de aula que construímos e reconstruímos o saber docente, idéia há muito já preconizada por Paulo Freire (2007).

A segunda fala, que também afirmou negativamente, argumentou que o curso de formação mostrou caminhos, pois, em função do momento histórico de sua realização, final da ditadura militar, foi desenvolvido de modo precário e alienante, desprovido de politicidade e fundamentado no tecnicismo. A título de lembrança, como já mencionamos no capítulo que trata da concepção tecnicista, a ênfase dessa concepção é posta no uso da técnica pela técnica, e na cópia de modelos oriundos de outras realidades.

Assim, na fala analisada, percebemos a necessidade de se trabalhar na formação do professor, categorias como problematizar, criticidade e politicidade, presentes no pensamento freireano, com vistas a subsidiar a construção de um conhecimento crítico. Como ressalta Freire (1979a, p. 198), “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema.”

Concordando com Freire (2006b), não podemos esquecer que não é a educação que delinea a sociedade, mas pelo contrário é a sociedade, de conformidade com os interesses dos grupos hegemônicos, que delinham a educação.

No tocante à definição de formação docente, as falas foram agrupadas em: “os fundamentos epistemológicos do fazer do professor, os eixos que orientam sua prática cotidiana” ou “a sistematização de um saber específico na profissionalização do professor. Sistematização do saber fragmentário, a reflexão de sua própria prática, para a formação de um profissional questionador, reflexivo, atento a um pensar mais abrangente em oposição a um aplicador de conteúdos” ou “aquisição crítica e competente dos saberes e práticas necessárias ao exercício pedagógico da docência, da pesquisa e da gestão.” Assim vejamos abaixo a análise de cada discurso.

A primeira fala define formação docente como fundamentos, base epistemológica para a ação docente cotidiana. Definição que limita a formação docente ao nível teórico. A

segunda define formação docente como sistematização do saber docente fragmentado, acrescido da reflexão da própria prática, objetivando a formação de um profissional questionador, reflexivo, de visão ampla, diferindo de um mero aplicador de conteúdos. Tal fala amplia a definição de formação em relação à primeira, ao acrescentar a reflexão da prática e o questionamento, bases de sustentação de uma formação crítica, emancipadora.

A terceira não define formação docente somente como aquisição crítica e competente dos saberes e práticas da docência, mas também da pesquisa e da gestão. Como afirma Paulo Freire (2007, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Dessa forma, à luz da sabedoria freireana, acreditamos que a pesquisa é inerente ao ato de ensinar, haja vista que ao ensinar buscamos, indagamos, intervimos, descobrimos e anunciamos o novo.

Assim, ao analisarmos as definições de formação docente evidenciamos a necessidade de reunir elementos das três falas para que tenhamos uma definição mais completa, não restrita ao conhecimento teórico, mas englobando a pesquisa e a prática. Como nos lembra Shön (2000), quando o docente reflete na e sobre a prática torna-se um investigador da sua prática, um construtor de saberes. Melhor esclarecendo, apoiemo-nos em Freire (1979a), ao salientar a necessidade de desenvolvermos um processo de ação-reflexão-ação. Portanto, percebemos nessas falas uma tendência mais crítica do que ingênua, na definição de formação docente.

Em relação à definição de aprendizagem, as falas de modo geral agruparam-se em torno de: “o processo de aquisição de conhecimento que se vivencia nas práticas sociais, culturais e na escola.” Ou “processo infinito e cotidiano com possibilidade de ressignificação.” Ou ainda, “apropriação do conhecimento historicamente elaborado e objetivação do sujeito visando à sua humanização ou a sua inserção no gênero humano.”

Analisando a primeira fala, verificamos que aprendizagem é definida como aquisição de conhecimento, adquirido em diversos contextos diferenciados. Fala que restringe a definição de aprendizagem apesar de focar os diferentes contextos sociais. O segundo discurso define aprendizagem enquanto processo infinito, fala com a qual concordamos em parte, pois não podemos definir aprendizagem somente pelo ângulo focado. Recorrendo ao Ideário Freireano, verificamos que: “ensinar exige consciência do inacabamento humano.” (FREIRE, 2007, p. 50), pensamento que referendamos, já que somos seres racionais e, por esta razão, temos consciência de que somos seres em desenvolvimento, que a cada dia necessitamos ressignificar e adquirir novos conhecimentos, conseqüentemente a aprendizagem é um processo infinito, mas também, não podemos defini-la somente sob essa

ótica uma vez que o docente profissionalizado é um ser em constante formação profissional, isto é, eterno aprendiz.

A terceira fala define aprendizagem como apropriação do conhecimento historicamente elaborado, com vistas à humanização do ser, porém não podemos limitar aprendizagem apenas à apropriação do conhecimento. Todavia, consideramos relevante atribuir a aprendizagem à humanização do ser, haja vista que se a aprendizagem não buscar a humanização do(a) discente em vão foi a nossa ação, pois como salienta Freire (1979a), a vocação ontológica do homem é humanizar-se. Assim, após a análise das falas, apesar de perceber uma visão crítica na segunda e terceira fala, observamos que as definições estão incompletas, necessitando de uma formulação mais abrangente. Desse modo, definimos aprendizagem como processo de apropriação do conhecimento teórico e prático, construído historicamente ao longo da nossa existência com vistas à humanização do ser, com a finalidade de agir e transformar a realidade em que está inserido.

No tocante à definição de ensino, as falas foram agrupadas em: “um recurso utilizado pelo homem no aperfeiçoamento da aprendizagem.” Ou “prática pedagógica e profissional afeita ao professor relativa à criação das condições necessárias para a aprendizagem do educando.” Ou “possibilitar ao outro o acesso ao conhecimento historicamente elaborado que o habilite a compreender a sociedade em que se encontra inserido, ou seja, compreender o contexto histórico em transformação e a si mesmo como protagonista nesse contexto.” Ou também, “é vivenciar situações de trocas de saberes a partir do diálogo, do debate de idéias. É criar situações propícias para que os alunos aprendam a conhecer o mundo com vistas a orientar sua percepção e sua prática.”

Analisando a primeira fala, observamos que ensino é reduzido a recurso, discurso que não condiz com uma postura crítica, problematizadora, mas com uma compreensão tecnicista. A segunda fala define ensino a partir da criação das condições necessárias para a aprendizagem do educando, tal discurso comunga com o Ideário Freireano ao explicitar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2007, p. 47). Observamos assim, uma posição que retrata uma definição direcionada para uma compreensão crítica de ensino, ao ser entendido como criar condições para que o aluno construa o seu conhecimento.

A terceira fala define ensino como possibilidade de acesso ao conhecimento de modo a habilitar o(a) discente a compreender a sociedade em que se encontra; o contexto histórico em transformação e a si mesmo como protagonista nesse contexto. Tal fala, traduz uma visão de homem como ser de relações, que não está apenas no mundo, mas com o mundo, como

salienta Freire. Pela ação e reflexão, o homem se torna um ser da práxis (FREIRE, 2006a, 1979b). Mediante a análise verificamos que a fala do(a) autor(a) aponta para uma compreensão crítica progressista de ensino. Complementando a referida definição, consideramos também relevante trazer à discussão a quarta fala por enfatizar a vivência de situações de trocas de saberes a partir do diálogo, do debate de idéias, propiciando situações para que os alunos aprendam a conhecer o mundo com vistas a orientar sua percepção e sua prática. Nessa fala, o diálogo, categoria de análise, figura como condição necessária e essencial para a troca de experiências, pois como salienta Paulo Freire (1979a), o diálogo é uma exigência existencial, permitindo-nos inferir que a referida definição oferece indícios de uma visão crítica de ensino.

Finalizando a análise desse eixo, observamos que as falas apontam para uma definição de ensino que retrata uma compreensão crítica, progressista, transformadora, exceção feita apenas à primeira fala que reflete um discurso tradicional, tecnicista.

Ao ser solicitado dos professores formadores que apresentassem sugestões para a melhoria do curso que realizou na graduação com vistas à preparação para a docência superior, as falas foram agrupadas na seguinte direção: “trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, criando condições para que os diversos conteúdos de um curso consigam ter um foco comum e adotar uma perspectiva de integração entre a teoria e a prática.” Ou “favorecer a discussão dos problemas e das perspectivas da profissão frente aos desafios que se impõem.” Ou “que o professor universitário seja preparado para ser pesquisador de sua prática educativa através de conteúdos inovadores e que desperte a autonomia cognitiva.” Ou ainda a quarta fala que apresentou quatro sugestões: “1. definição clara da identidade do curso de pedagogia. 2. Definição do papel do docente considerando as dimensões científica, política, técnica, social e humanista. 3. Compromisso científico e político com o processo de formação. 4. Um currículo coerente com a conjuntura atual e operacionalizante.”

Ao analisarmos as sugestões apresentadas, na primeira fala, percebemos a indicação de um trabalho formativo numa perspectiva interdisciplinar, com base na associação teoria e prática, que possibilita ao(a) aluno(a), futuro professor(a), uma visão de totalidade, categoria do Ideário Freireano, que possibilita a compreensão de intercomplementaridade do conhecimento adquirido, com vistas a subsidiar teoricamente a prática docente que se constrói no dia-a-dia.

Como salienta Machado (2004), a interdisciplinaridade visa a uma intercomunicação entre as disciplinas através do relacionamento entre as mesmas, em que uma enriquece a outra. Assim, a perspectiva interdisciplinaridade possibilita um processo de interação entre as

disciplinas, favorecendo a complementação dos conhecimentos entre si, em que a teoria enriquece a prática, como também a prática enriquece a teoria, estando uma imbricada na outra.

A segunda fala oferece como sugestão o favorecimento da discussão dos problemas e das perspectivas da profissão frente aos desafios que se impõem, sugestão pertinente, haja vista que é discutindo situações problemáticas que favorecemos ao aluno a resolução de problemas, quando no exercício profissional. Recorrendo a Nóvoa (2004, p. 37), verificamos “que o ato de ensino obriga sempre a uma decisão-em-situação, face à realidade concreta, imprevisível que exige respostas imediatas.” Vale salientar que o processo de ensino acontece em um contexto específico, em que tomamos decisões imediatas à proporção que as situações exigem e que nem sempre a teoria estudada oferece solução para os desafios enfrentados.

A terceira fala apresenta como sugestão a preparação do professor universitário para ser pesquisador de sua prática educativa, haja vista que, é através da pesquisa da nossa prática que resignificamos as nossas ações e produzimos novos saberes, fortalecendo cada vez mais nossa autonomia cognitiva. Na compreensão de Gatti (2003, p. 77), “na educação superior talvez fosse interessante buscar para os professores uma formação configurada por uma triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre a ação docente.” Acreditamos que pelas especificidades dessa triangulação teremos uma interseção que contribuirá para a formação mais consistente do docente do ensino superior numa perspectiva crítica. Freire (2007, p. 29) lembra que ensinar exige pesquisa, afirmando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.”

A quarta fala apresenta quatro contribuições: inicialmente, salienta como primeira sugestão a necessidade de se definir de modo claro a identidade do Curso de Pedagogia, sugestão que consideramos importante, tendo em vista a crise de identidade vivida pelo referido curso, sobretudo, conforme destaca Scheibe (2002) que a partir da aprovação da Lei n. 9.394/ 1996, a área de formação de professores passou a constituir-se tema polêmico e indefinido a ser regulamentado por legislação complementar à referida Lei, gerando uma verdadeira crise de identidade.

Como segunda sugestão, é apresentada a necessidade de se definir o papel do docente com vista às dimensões científica, política, técnica, social e humanista. Voz que sugere elementos voltados para uma perspectiva progressista. Como salienta Demo (2004, p. 119), “O professor é, na essência, pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo, no da pesquisa como princípio educativo.” Não esqueçamos que a pesquisa é o caminho de fazer

ciência. Já a dimensão política constitui elemento indispensável à formação de um professor crítico, uma vez que a prática educativa é eminentemente política, quanto mais criticamente exercemos o aprendizado mais a dimensão política se efetiva permitindo-nos saber a favor ou contra quem estamos (FREIRE, 2007). Entendemos que não existe neutralidade na prática educativa. Se denunciarmos, estamos a favor de algo, ou se cruzamos os braços também estamos a favor. Acentuando ainda mais as idéias de Freire, assim fala Masetto (2002, p. 23), “o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.” Cada homem e cada mulher tem uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de educação que orienta suas opções. A dimensão técnica, aqui abordada, não trata da técnica, como proposta numa concepção tecnicista, mas como diz o próprio Demo (2004) é uma dimensão natural do mundo moderno. Tal dimensão leva-nos à necessidade de cada vez mais buscar o nosso aperfeiçoamento no mundo da eletrônica. A dimensão social e humanista constitui para nós a base de todas as dimensões a ser trabalhada na formação docente. Como enfatiza tão bem Freire (1979a), o homem é um ser de relações, que constrói e reconstói seu conhecimento na convivência com o outro, haja vista que a educação na perspectiva freireana, como afirma Santiago (2006), é compreendida como processo de humanização do homem e da mulher com a finalidade de se inserir no mundo e de transformar a realidade.

A terceira sugestão vem complementar a segunda ao ressaltar a necessidade do compromisso científico e político no processo de formação. Para Freire (2007), ensinar exige comprometimento com todas as dimensões da formação e de modo efetivo com a causa de uma educação transformadora, libertadora e emancipadora, considerando que a educação é uma forma de intervenção no mundo e para tanto, necessitamos, conseqüentemente, fazer opções, uma vez que a prática educativa é uma ação eminentemente política, como dissemos anteriormente. Concluindo com a última sugestão dessa fala, a(o) professor(a) lembra a reorganização curricular, corroborando com as exigências das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação e, sobretudo, as novas demandas curriculares oriundas das transformações que estão se processando na sociedade.

Mediante as sugestões apresentadas para a melhoria do curso de graduação realizado, com vistas à preparação para a docência superior, verificamos indicar sugestões que, provavelmente, inserem-se numa perspectiva crítico progressista, demonstrando a necessidade de repensar os cursos de formação a fim de cumprir o objetivo a que se destinam. Acreditamos que tais sugestões se aproximam da perspectiva de cursos formativos que se direcionam para uma visão crítica, preocupada com a transformação da sociedade e a emancipação do homem e da mulher.

Concluindo a análise das falas, dos atores sociais do Curso de Pedagogia da UFPB, evidenciamos que os(as) professores(as) apresentam qualificação para atuar no magistério superior, merecendo destaque o fato de que todos são licenciados com Curso de Mestrado, e 50% possui Curso de Doutorado, tratando-se, portanto, de um grupo docente qualificado para o ensino superior, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

No tocante ao tempo de docência, identificamos um grupo considerado experiente, visto que a maioria encontra-se na faixa de doze a dezessete anos de prática na docência superior. De modo geral, as falas denotam uma visão crítica dos questionamentos apresentados nos eixos temáticos, demonstrando inserção das categorias freireanas de análises como: inacabamento, criticidade, problematizar, relacional, dialógico e totalidade, oferecendo elementos que nos permitem deduzir, tratar-se de um grupo de perspectiva progressista, transformadora, emancipadora, e conseqüentemente, detentor de uma visão político-pedagógica, no cotidiano da prática formativa.

Assim, constatamos que as falas dos(as) professores(as) do Curso de Pedagogia do CE/UFPB, que ministram os fundamentos da educação, demonstram sintonia com as categorias de análises preconizadas por Freire, possibilitando-nos deduzir que o Ideário Freireano oferece um referencial teórico-metodológica para a formação político-pedagógica do docente no ensino superior, confirmando a tese por nós defendida.

5.2 O DISCURSO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA (UNIPÊ)

Ao iniciarmos a análise das vozes dos professores que ministram os Fundamentos da Educação no Curso de Pedagogia do UNIPÊ, em relação à formação acadêmica inicial, verificamos que são professores com curso de licenciatura em Filosofia, História, Psicologia e Pedagogia. Como também, bacharelado em Filosofia e Ciências Sociais, o que demonstra a prevalência de profissionais com formação pedagógica uma vez que os Cursos de Licenciatura têm como finalidade formar professores, preparando-os para o exercício da docência, conforme salienta Pereira (2000).

Considerando que os agentes sociais que integram o grupo pesquisado é constituído por professores que ministram disciplinas da área dos fundamentos da educação, com conhecimentos oriundos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia, fica constatado, quanto à formação inicial, que os participantes estão inseridos na especificidade do campo de conhecimento necessário à sua atuação. Apesar de sabermos que

não é o conhecimento científico específico, por si só, que é suficiente para assegurar um bom desempenho profissional, visão que também é emitida por Masetto (2002).

Quanto à formação continuada, o grupo é composto, na maioria, por seis docentes mestres em educação e dois especialistas em educação, indicando a predominância acadêmica de mestres, demonstrando, em parte, atender as determinações da Lei n. 9.394, de 1996, que exige dos Centros Universitários ensino de excelência, sem obrigatoriedade de desenvolver pesquisa e extensão. Já nas Universidades, é exigido conforme a Lei citada, um número expressivo de mestres e doutores.

No que se refere ao tempo de serviço no ensino superior, detectamos uma variação de quatro a dezessete anos, sendo que a concentração de 99,9% está a partir de sete anos, o que comprova tratar-se de um grupo que já possui um tempo intermediário de experiência no ensino superior. Como ressalta Pimenta (2002), ao longo dos anos de prática educativa os(as) professores(as) vão construindo os saberes da experiência. Assim, quanto mais tempo de docência tenha o professor, provavelmente, melhor desempenho demonstrará.

Quando interrogados sobre como se vêem como professores do ensino superior, as respostas agruparam-se em torno de: “sempre em busca de novos conhecimentos.” Ou “comprometido com a prática político-pedagógica transformadora.” Ou ainda “mediador da ação pedagógica”. Analisando a primeira fala desse eixo, percebemos uma visão de formação continuada, idéia pertinente, entendida, como afirma Porto (2000), como processo que não termina com a formação inicial, prolongando-se por toda a vida. Para Pimenta (2005), a formação contínua não pode ser reduzida a treinamento ou capacitação, indo além da compreensão que se tinha de educação permanente. Essa fala pode ser associada à categoria de inacabamento, abordada por Freire (2007), ao assegurar a necessidade permanente que temos de nos preparar para o exercício da docência, oferecendo indícios de uma visão crítica.

A segunda voz sinaliza na direção de um educador comprometido com uma prática político-pedagógica transformadora, relação indispensável no que-fazer pedagógico, visto que não podemos dissociar da ação pedagógica o político, pois somos políticos enquanto educadores, como nos lembram Gadotti, Freire e Guimarães (2001). Assim, entendemos que o pedagógico está imbricado no político, como também o político imbrica-se no pedagógico, deixando transparecer uma compreensão político-pedagógica da ação docente.

A terceira fala demonstra que o(a) docente percebe-se como mediador(a) da ação pedagógica, fala interessante, haja vista que, numa perspectiva crítica, progressista, o professor cria condições juntamente com o(a) aluno(a) para as trocas de conhecimento, idéia que também é advogada por Libâneo (1985).

Desse modo, as falas analisadas demonstram uma visão crítica de si, como docentes, percebendo-se como seres inconclusos, comprometidos e mediadores da ação pedagógica, aqueles que orientam o processo com o(a) discente e não para o(a) discente, inserindo-se na categoria da criticidade e inconclusão preconizadas por Freire (2007).

Ao perguntamos se o curso de formação inicial o(a) qualificou para o trabalho docente, quatro disseram sim, três afirmaram em parte e um disse que não. As respostas positivas se agruparam desse modo: “sim, tive condições de aprender o conteúdo a ser trabalhado com os alunos em sala de aula, no entanto, a prática de sala de aula só se aprende no dia-a-dia com as experiências cotidianas.” Ou “sim, embora de forma insuficiente porque trabalham pouco as metodologias de ensino.” Ou “sim, algumas disciplinas que fizeram parte da licenciatura contribuíram para o meu desempenho profissional, muito embora se fez necessário um aprimoramento com uma especialização e um mestrado”. As respostas sim, em parte, concentraram-se nessa direção: “em parte, não é a formação em si que prepara mesmo, e sim as oportunidades de refletir sobre a ação docente enquanto você a está vivendo através de prática social de auto-avaliação e de momentos de reflexão em grupos de docentes ou em cursos de atualização e reciclagem”. Já a única resposta negativa assim se pronunciou: “não, falta de preparação dos professores. São muito teóricos, possuem falhas na metodologia de ensino e prática no curso”.

Analisando as respostas afirmativas, verificamos que os atores sociais, mesmo expressando que o curso de formação inicial os preparou para a docência no ensino superior, apresentam algumas restrições, como veremos a seguir: a prática de sala de aula só se aprende no dia-a-dia com as experiências cotidianas. Como enfatiza Cunha (1992), a prática profissional auxilia no relacionamento da matéria de ensino com a vida prática, através de exemplos que possibilitam preparar o aluno para atuar na realidade concreta. Acreditamos que no dia-a-dia solidificamos a nossa prática de sala de aula.

A segunda fala desse bloco salienta a insuficiência da formação pelo fato de se trabalharem pouco as metodologias de ensino. As metodologias de ensino reforçam a formação teórica e prática do docente, entretanto, como destaca Vasconcelos (2000), a formação pedagógica do docente do ensino superior vai além de simplesmente “saber dar aula”, envolvendo aspectos do planejamento de ensino.

A terceira voz desse bloco destaca a necessidade de aprimoramento com uma especialização e um mestrado. Fala preocupante, haja vista que os cursos de especialização, em geral, vêm oferecendo apenas a disciplina Metodologia do Ensino Superior com carga horária reduzida, variando de curso para curso, não dando conta da preparação pedagógica

para o exercício da docência no ensino superior. Já os mestrados por sua vez, têm como foco a pesquisa, investindo alguns programas de modo tímido na prática educativa.

As falas dos atores sociais que afirmaram ter a formação contribuído em parte corroboram com a justificativa dos professores que responderam sim, haja vista a argumentação de que não é a formação em si que prepara o docente, mas sim a reflexão da prática social. Nesse sentido, Pimenta (2005) argumenta que, nos dias atuais, existe a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas e conflituosas. Dessa maneira, os currículos de formação deveriam proporcionar a capacidade de reflexão, tomando a prática como caminho, idéia que consideramos necessária para a formação voltada à reflexão da prática social crítica.

Finalizando as falas desse eixo, verificamos que a resposta negativa enfatiza o despreparo dos docentes, o excesso de teorização, falhas metodológicas e insuficiente prática no curso. Vozes que caminham na direção de um modelo hegemônico de formação criticado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 21) por entenderem que neste “[...] se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista tradicional.” Modelo que, lamentavelmente, ainda hoje, faz-se presente nas academias e que as falas foram perceptíveis a tais questões dando indícios de criticidade, categoria freireana para a formação do professor.

Mediante a análise das falas desse eixo, constatamos que, apesar da maioria dos professores ter formação inicial em curso de licenciatura, como ficou detectado no primeiro eixo, mesmo nas verbalizações positivas, deixam transparecer que o curso de graduação realizado não os preparou para a docência superior, dando indício de profissionais de visão crítica em relação a sua formação inicial, categoria apresentada por Freire (2007), como indispensável ao(a) professor(a) progressista, preocupado(a) com a transformação social.

Ao pedirmos que definissem o que entendem por formação docente, as falas se concentraram em torno de: “uma preparação para o exercício profissional da vida acadêmica, incluindo questões metodológicas, didáticas e psicológicas, proporcionando assim uma boa interação discente-docente.” Ou “é o conhecimento pedagógico construído e ampliado ao longo do tempo, durante a vida profissional como resultado das relações entre teoria e prática.” Ou ainda, “ter conhecimentos básicos de educação (psicologia, pedagogia, políticas educacionais); e ter clareza da dimensão relacional e do valor sócio-político da relação prof./a x aluno/a”.

Pelas falas expostas, percebemos que o entendimento do que seja formação docente está associada à preparação, corroborando com as colocações da própria LDB n. 9.394/96.

Entretanto, detectamos também que formação é associada ao conhecimento pedagógico que vai sendo construído e ampliado como resultante da relação teoria/prática ao longo da vida profissional, vindo ao encontro das categorias do inacabamento e relacional enfocadas nas idéias de Freire (1978, 2007). O homem, ser consciente da sua inconclusão, sente necessidade de continuar permanentemente aprendendo, postura inerente ao professor crítico, progressista. O conhecimento pedagógico é posto como oriundo da relação teoria/prática, demonstrando uma compreensão relacional, categoria fundante do pensamento Freireano, como nos mostra Santiago (2000). O valor sócio-político da relação professor(a) versus aluno(a) aparece também no entendimento de formação docente, como ato relacional de trocas em que ambas as partes aprendem, crescem, desenvolvem-se à proporção que interagem. Dessa forma, verificamos que as falas analisadas podem ser associadas às categorias freireanas de inacabamento, criticidade e relacional, indicando falas que demonstram relação com a perspectiva progressista de formação de professores.

Ao serem interrogados sobre a definição de aprendizagem, as falas variaram de dimensão e alcance acadêmico, indo da associação de aprendizagem a “uma prática transformadora.” Ou “domínio de conteúdo e habilidades transmitidos por outrem na educação formal e informal.” Ou “objetivo do processo de ensino, pois não existe ensino sem aprendizagem.” Ou até “modo como às pessoas adquirem novos conhecimentos”.

Assim, nas falas enunciadas não encontramos uma definição de aprendizagem e sim, associações de termos a aprendizagem como: domínio de conteúdo e habilidades; aquisição de novos conhecimentos; objetivo do processo de ensino. A aprendizagem refere-se a um processo interno inerente a cada pessoa, resultante do pensamento reflexivo e crítico na e sobre a prática, construído ao longo da existência. Cunha (1992) destaca com precisão que aprender não significa postura contemplativa ou absorvente, diante das questões culturais e sociais, ao contrário requer envolvimento na leitura e construção dos mesmos.

A afirmativa de que não existe ensino sem aprendizagem demonstra uma visão processual relacional, categoria proposta por Freire, que se distancia da visão dicotomizada prevalente ainda, na atualidade, na docência superior em que a ênfase tem sido posta no ensino como esclarece Masetto (2003). Outra fala que nos chama a atenção e que denota uma visão conservadora, bancária, é a que expressa o domínio de conteúdo e habilidade como algo que se adquire pela transmissão do outro, quando, na verdade, o domínio de conteúdo e habilidades são construídos na relação teoria/prática. Fazendo uma associação com o Ideário Freireano, quando ele afirma que “ninguém educa ninguém”, ao trazermos para o âmbito da aprendizagem, inferimos que o domínio dos conteúdos e habilidades não se transmite, mas se

constrói na mediação teoria/prática. Quanto à definição de aprendizagem, as falas ora apontam para uma compreensão crítica de aprendizagem, ora dão indícios de visão de aprendizagem numa perspectiva tecnicista.

Quanto à definição de ensino, as falas foram agrupadas em: “é o ato de criar condições para que as pessoas (ou alunos) percebam de forma crítica e consciente o conhecimento científico: histórico, político, social, religioso, econômico.” Ou “transmissão de conteúdos e habilidades específicas com método e técnicas adequadas de modo a garantir a aprendizagem daquele a quem se dirige o conhecimento.” Ou “processo que envolve a relação do ensinar (ação do professor) com o aprender (ação do aluno)”.

Mediante as falas selecionadas, percebemos que ensino é definido ora como ato de criar condições para a percepção de forma crítica e consciente do conhecimento científico, ora como transmissão de conteúdos e habilidades específicas com métodos e técnicas adequadas, ora como processo de relação entre ensinar e aprender. A primeira fala denota uma compreensão crítica de ensino, já na segunda, ensino é associado à transmissão, as técnicas e métodos utilizados, como se esses por si só assegurassem a aprendizagem, visão que se insere numa concepção tecnicista de ensino. Já a terceira, apesar de definir ensino na relação ensinar/aprender, denuncia-se não-progressista, haja vista o destaque que empresta ao ensinar, o ação do professor e aprender como ação do aluno, quando sabemos que o ensino é uma via de mão dupla em que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, como salienta o pensamento freireano (FREIRE, 2005c).

Finalizando a pesquisa, solicitamos dos atores sociais que apresentassem sugestões para a melhoria do seu curso de formação inicial, com vistas à preparação para atuar no ensino superior, tendo sido emitidas falas, assim agrupadas: “reformular a proposta curricular. Reciclar os professores. Relação teoria e prática.” Ou “que haja um número maior de disciplinas pedagógicas que irão dar suporte ao aluno no seu desempenho profissional como docente”. Tais falas indicam que os cursos de formação inicial necessitam passar por um processo de repensar os seus currículos, reformulando-os, com ênfase nas disciplinas pedagógicas e na relação teoria e prática, além de sugerir a reciclagem dos professores formadores. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, artigo 6º, fica estabelecido que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, a estrutura do Curso de Pedagogia, constituir-se-á de: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de diversificação de estudos voltados às áreas de atuação priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e um núcleo de estudos integrados, visando

ao enriquecimento curricular. Decisão que oferece abertura para que se repense o Curso de Pedagogia, a fim de atender as novas demandas sociais.

Assim, percebemos que, segundo as falas dos atores sociais analisadas, a reformulação curricular com o aumento do número de disciplinas pedagógicas, a adoção da relação teoria/prática e a reciclagem dos professores formadores seriam sugestões que assegurariam uma preparação para a docência no ensino superior. Ampliando a discussão, recorreremos ao entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002) ao verbalizarem que a docência no ensino superior requer do professor, além do conhecimento específico da área de atuação, conhecimentos pedagógicos, opções éticas, compromisso, sensibilidade e saberes docentes. Acrescentando, Freire (2007) refere que os saberes docentes são provenientes da reflexão crítica sobre a prática educativa, devendo constituir os conteúdos obrigatórios da organização curricular dos cursos de formação, discussão importante para que tenhamos cursos que contribuam para a formação político-pedagógica, na perspectiva freireana, do profissional que atuará no ensino superior.

Dessa maneira, a análise das falas dos professores que ministraram os fundamentos da educação no curso de Pedagogia do UNIPÊ demonstrou que a maioria deles possui formação inicial na área específica de atuação e, possivelmente, formação pedagógica, já que são oriundos de cursos de licenciatura, além de seis possuírem titulação de mestre e apenas dois de especialista. No que concerne ao tempo de ensino na educação superior, é um grupo que pode ser considerado numa faixa intermediária, pois consta que a maioria tem mais de sete anos de experiência, à exceção de um que relatou ter apenas quatro anos de experiência docente.

Acreditamos que, provavelmente, o fato de o Curso de Pedagogia do UNIPÊ, nos últimos anos, ter enfrentado drástica redução da demanda, pelo surgimento dos Cursos de Pedagogia em regime especial, com carga horária menor, realizados em finais de semana, com preços convidativos em nível sócio-econômico dos alunos; e os professores do Curso de Pedagogia que ministraram os fundamentos da educação, na grande maioria, já se encontrarem redistribuídos em outros cursos de diversas áreas, poderão ter contribuído, possivelmente, para falas mais restritas. No entanto, vale salientar que percebemos uma postura crítica frente aos eixos discutidos, embora que, outras vozes, em minoria, demonstrem falas indicativas de um discurso tradicional, com característica tecnicista. Neste momento, o referido Curso se encontra em fase de reestruturação para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e as necessidades da demanda, procurando adequar-se também ao nível sócio-econômico dos alunos.

Assim, pela leitura e análise das falas dos professores formadores que ministraram as disciplinas fundamentos da educação no Curso de Pedagogia do UNIPÊ, fica demonstrado que

as categorias inacabamento, criticidade e relacional presentes no pensamento Freireano são perceptíveis nas falas, permitindo-nos inferir que o Ideário Freireano apresenta um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior. Ao término deste estudo, na qualidade de integrante do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), do UNIPÊ, assumimos o compromisso de juntamente com a equipe intensificar o programa de formação continuada já existente, com ênfase na formação político-pedagógica do professor, fazendo uso da construção do texto ora apresentado, seus referenciais e as experiências adquiridas com esta pesquisa.

5.3 DISCURSO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA ASSOCIAÇÃO PARAIBANA DE ENSINO RENOVADO (ASPER)

O Curso de Pedagogia da ASPER, por se encontrar em fase de desativação, conta apenas com quatro docentes que ministraram os denominados fundamentos da educação, o que nos levou a trabalhar com todos os professores da referida área. No que se refere à formação acadêmica inicial, verificamos que dos quatro participantes, três possuem curso de licenciatura: um, em Pedagogia, e dois, em História, sendo apenas um bacharel com formação em Psicologia. Os cursos de Licenciatura, segundo Pereira (2000), têm como finalidade formar profissionais para a docência, oferecendo uma base teórica e prática para o exercício profissional, já o bacharelado forma o pesquisador. Observamos, também, que em relação à formação continuada, todo o grupo apresenta curso de mestrado em educação, demonstrando que, do ponto de vista da formação acadêmica, os atores sociais da ASPER que participaram da pesquisa apresentam formação exigida para atuar como docente no referido curso.

No tocante ao tempo que lecionam no ensino superior, detectamos uma predominância de dois a cinco anos, havendo apenas um professor com vinte anos de atuação. Assim, verificamos tratar-se de um grupo cuja maioria encontra-se na fase inicial de experiência no ensino superior, fato que merece reflexão tendo em vista que, provavelmente, tal situação retrate a própria realidade do curso de ter formado apenas uma turma e se encontrar em fase de encerramento. Apoiando-se em Freire (2006b), salientamos que o professor que tem mais tempo de experiência profissional, provavelmente, terá mais instrumentos para analisar a realidade.

Ao serem indagados como se vêem na condição de professor do ensino superior, as falas se reuniram em torno de: “em processo contínuo de formação; buscando aperfeiçoar-se.” Ou “compartilhando e aprendendo com os alunos, coloco-me na condição de aprendiz do

conhecimento, inconcluso, mediando esse conhecimento para tentarmos construir outra visão de mundo.” A primeira fala indica uma compreensão de formação continuada, a qual confrontada com as palavras de Freire (2006b) demonstra que o professor transformador busca cada vez mais se inserir em processos continuados de formação, apropriando-se dos conhecimentos da prática e transpondo-os para a sala de aula. No nosso entendimento, tal discurso direciona-se também para uma compreensão crítica, haja vista a perspectiva de ser inacabado, inconcluso, que necessita permanentemente se atualizar, aperfeiçoando-se constantemente indo na direção das categorias freireanas para a formação do professor numa perspectiva progressista.

A segunda voz acrescenta o compartilhar dos conhecimentos e experiências, ser eterno aprendiz, inconcluso e mediador do conhecimento com vistas à construção de uma nova visão de mundo, atitudes que consideramos indispensáveis ao professor numa perspectiva crítica progressista, respaldada no Ideário Freireano. Como o próprio Freire (2005c, p. 27) nos adverte “[...] não existe ensinar sem aprender [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.” Concordando com essas palavras, acrescentamos que o ato de ensinar e de aprender dão-se num processo de socialização em que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende não deixa também de ensinar ao verbalizar seu entendimento e suas vivências. Como docentes, somos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, vivemos uma ação relacional, entendida como esclarece Santiago (2006, p. 77) “relação em Freire é, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e uma atitude. Enquanto categoria de análise tem função explicativa dos termos. [...]. Enquanto atitude traduz uma postura de sujeito.”⁵¹ Dessa forma, os discursos analisados permitem-nos inferir que as referidas falas indicam uma proximidade com um discurso progressista transformador.

No eixo, o seu curso de formação o(a) qualificou para o trabalho docente, obtivemos uma resposta positiva, outra positiva em parte e as demais negativas. A positiva assim se expressou: “sim, tive o privilégio de ter uma equipe de professores do mais alto nível, exemplo de grandeza e amor ao trabalho docente, recheada de conhecimentos.” A segunda afirmou: “sim, em parte, o currículo do curso que fiz foi (re)elaborado para a prática de ensino, com até o dobro da carga horária, no entanto, só a experiência docente associada com as atividades de planejamento e replanejamento qualificam-nos cotidianamente.” As respostas negativas assim se expressaram: “não. O fazer, a prática, o aprender fazendo é que proporcionam o ‘ser’ docente. Quando estamos no cotidiano da sala de aula, refazemos todo o

⁵¹ Para maiores esclarecimentos ver Santiago (1998).

nosso curso superior, pela nossa práxis educativa.” Ou “não. Faz-se necessário um curso de capacitação para uma boa atuação como docente”.

Analisando a fala afirmativa, verificamos que a mesma justifica seu entendimento pelo fato de ter sido preparada por uma equipe de professores do mais alto nível, exemplo de grandeza e amor ao trabalho docente e de conhecimentos, deixando transparecer que se trata de uma situação privilegiada, possibilitando-nos deduzir que não é uma situação normal. Além disso, realça o exemplo de amorosidade, categoria que, na visão de Freire (2005b), é indispensável a um educador consciente progressista. A fala atribui ainda o sucesso da formação ao bom nível de conhecimento dos docentes, que não deve abranger somente o conhecimento teórico, mas também os saberes da experiência.

O discurso que afirmou sim, em parte, argumenta que apesar do currículo do curso ter sido (re)elaborado para a prática de ensino, com até o dobro da carga horária, não foi suficiente, pois a qualificação docente se dá cotidianamente, através das experiências vivenciadas, associadas às atividades de planejamento e replanejamento. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Pensamento ao qual nos associamos e ao qual acrescentamos também os chamados saberes experienciais que demandam das ações cotidianas. Dessa feita, a fala analisada permitiu-nos inferir que se trata de um discurso direcionado para uma compreensão crítica, progressista que se coaduna com a perspectiva freireana de formação.

As falas cujas respostas foram sim ou não, em parte, aproximam-se no entendimento de que a qualificação para a docência se efetiva na prática, no cotidiano da sala de aula, no aprender fazendo, pela práxis educativa, compreendida na perspectiva de Freire (1979a) como a dimensão ação e reflexão. Vale salientar, porém, que a outra resposta negativa ressalta a necessidade de um curso de capacitação para uma boa atuação como docente, divergindo das demais que atribuem à prática cotidiana e à reflexão da prática o âmbito da formação docente. Assim, inferimos que as falas desse eixo enfatizam a noção de aprender fazendo, considerando a prática de ensino o eixo articulador da formação docente. Caminho que já está sendo adotado em diversos cursos de graduação a exemplo do Curso de Pedagogia de UFPB, que, a partir de 2008, implantará uma nova proposta pedagógica, em que a prática será o eixo articulador da formação e da gestão (UFPB, 2007). Santiago e Batista Neto (2006, p. 29), ao discutirem a possibilidade de transformação da prática de ensino em eixo estruturador da formação docente, afirmam que a mesma “[...] é tomada como um componente curricular e

uma prática formadora que perpassa o processo formativo, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional [...].” Compreensão que também está posta nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que passaram a vigorar a partir de 2006.

Os discursos sobre a definição de formação docente foram agrupados em dois blocos. O primeiro assim se pronunciou: “todo o processo formativo desde a opção profissional até a aposentadoria.” E o segundo verbalizou: “formação necessária para uma boa habilitação em sala de aula, com uma didática aplicativa”. Mediante a primeira voz, percebemos que a compreensão de formação docente insere-se numa perspectiva processual, direcionando-se para uma concepção continuada, visão indicativa de uma provável compreensão crítica de formação. Para melhor explicitação do termo, recorremos a Alarcão (2001, p. 100. Sic.) que assim se expressa: “concebo, então, a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional. ” No entanto, para melhor clareza, consideramos necessário acrescentar: através da reflexão da prática. Complementando a análise, gostaríamos de lembrar que a década de 70 ficou marcada pela ênfase na formação inicial, a de 80 pela formação em serviço e a de 90 foi marcada pela formação continuada (NÓVOA, 1995), que permanece até os dias atuais.

Analisando a segunda fala, verificamos a definição de formação docente como a formação necessária para uma boa habilitação profissional, além de realçar, também, a necessidade de uma didática aplicativa. Tal discurso considera a formação docente como necessária à habilitação profissional, associando a formação à didática. Para auxiliar a nossa análise, recorremos a Pimenta e Anastasiou (2002, p. 66-67) ao explicitarem que: “Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai construindo-se como teoria do ensino.” No nosso entendimento, a função da didática não pode ser limitada à criação de regras e métodos de ensino, ela tem a ver com as finalidades do ensinar no âmbito das questões político-ideológicas, éticas, psicopedagógicas e as especificamente didáticas. Complementando ainda a análise, associamo-nos a Freire (2007) quando ressalta que o pensar certo nada tem a ver com fórmulas pré-fixadas. “[...], mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciatura ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo.” Dessa maneira, a Didática vista por este ângulo deverá constituir componente curricular de extrema importância para a formação do docente de todos os níveis de ensino numa perspectiva crítica, progressista.

Ao indagarmos os atores sobre a definição de aprendizagem, os discursos concentraram-se em torno das seguintes falas: “processo de construção de conhecimento que envolve as aptidões individuais, o contexto social, as interações pessoais, enfim todo o processo evolutivo do ser humano é permeado de aprendizagem.” Ou “conhecimento e saberes que são construídos a partir das relações de troca de experiências, que são efetivados entre educando-educador”. Ao analisarmos a primeira voz, verificamos que a definição de aprendizagem é associada ao processo de construção do conhecimento, ao desenvolvimento de aptidões individuais, ao contexto social e às interações pessoais, presentes em todo o processo de evolução humana. Na tentativa de discutir tais associações, buscamos a compreensão de Masetto (2003, p. 37) ao definir aprendizagem como “[...] um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores.” Apesar de concordar com as palavras do autor citado, consideramos necessário acrescentar que o aluno seja visto na sua dimensão histórico-social. Desse modo, em relação à fala analisada, depreendemos que apresenta indícios de uma visão crítica, progressista de aprendizagem.

A segunda fala, no nosso entendimento, direciona-se para uma compreensão de aprendizagem do ponto de vista relacional, em que pela troca de experiências entre docente/discente acontece a construção do conhecimento e de saberes, elementos indicativos do processo de aprendizagem. Como nos lembra Santiago (2000, p. 127), “é a atitude relacional que é fundante na Pedagogia de Paulo Freire.” Nessa perspectiva, encontramos nas obras freireanas relações como homem/mundo, docente/discente, ensinar/aprender, sujeito/objeto, singular/plural dentre outras, indicando aproximação, articulação, unidade, movimento, com vistas ao rompimento do esfacelamento em busca de uma visão de totalidade, característica dialética marcante do pensamento freireano. Face às falas analisadas, verificamos, no tocante à definição de aprendizagem, que as falas nos permitiram deduzir uma provável compreensão numa perspectiva crítica, transformadora.

Ao agruparmos as falas dos atores sociais em relação à definição de ensino, identificamos duas posições assim verbalizadas: “transmissão de conhecimento”. Ou “é a mediação do conhecimento com o objetivo da aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Exige ética, estética e visão política.” Analisando as falas, percebemos, na primeira, um discurso que se insere na visão de que o professor ensina e o aluno recebe o transmitido, o ensinado, como explicita Becker (2005) tal discurso insere-se na marca registrada do empirismo, postura característica de uma educação bancária. Tal compreensão distancia-se de

uma perspectiva progressista, conforme vejamos nas palavras de Freire (2007, p. 47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Na segunda fala, ensino é definido como mediação do conhecimento com vistas à aprendizagem do aluno e do professor, o que denota uma visão de ensino numa perspectiva relacional, acrescida da ética, da estética e da visão política, provavelmente direcionando-se a uma compreensão da prática educativa numa perspectiva crítica, transformadora. Tal discurso vem ao encontro do pensamento de Freire (2007), ao enunciar que ensinar exige ética, estética, compromisso, saber que a educação é ideológica e tantos outros saberes que norteiam a prática docente progressista, transformadora, emancipadora.

Em relação às sugestões para a melhoria do curso de formação inicial que realizou com vistas a prepará-los para a docência no ensino superior, as falas dos atores se reuniram em torno de “Reflexão constante da prática educativa. Articulação ensino, pesquisa e extensão. Reestruturação curricular.” Ou “atuar de forma conjunta nas áreas de estágios e pesquisa. Investimento na socialização das pesquisas e das experiências em educação.”

Analisando a primeira fala, percebemos que a mesma destaca a reflexão constante da prática educativa, capacidade que é denominada por Shön (2000) como reflexão-na-ação, habilidade indispensável à resolução de problemas complexos, comuns à ação docente. Assim, acreditamos que, ao refletir na e sobre a prática, o docente transforma-se num pesquisador da sua prática pedagógica. A mesma fala também acrescenta a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que para nós constituem caminhos de construção do conhecimento, indispensáveis à formação docente. Recorrendo a Pimenta (2002), verificamos que os saberes da experiência compreendem também aqueles que os professores constroem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediados pelos pares. Tal perspectiva de ensino aguça a necessidade de uma reformulação curricular, sugestão que também a fala apresenta, e que está inserida nas orientações emanadas da Resolução n. 01, de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o que implicará a reestruturação dos cursos a fim de atender às novas exigências legais.

A segunda fala oferece como sugestão a atuação conjunta nas áreas de estágio e pesquisa, fala com a qual concordamos tendo em vista nossa experiência como coordenadora de estágio supervisionado, vivência que nos possibilitou detectar a necessidade da integração estágio e pesquisa, teoria e prática, correspondendo à categoria relacional trabalhada por Freire (2007). A fala ainda sugere a necessidade de investimentos na socialização das pesquisas como também das experiências em educação, visto que não adianta realizar

pesquisas e experiências educativas e deixarmos nas gavetas e prateleiras sem socializar os saberes construídos.

A análise das falas dos(as) professores(as) que lecionaram os fundamentos da educação na ASPER possibilitou-nos chegar às seguintes considerações: trata-se de um grupo cuja maioria possui curso de Licenciatura, salientando-se, portanto que todos apresentam titulação de mestre. Quanto à experiência profissional na docência superior, percebemos que o mesmo é constituído por profissionais que estão na quase totalidade, na faixa de dois a cinco anos de atividade, o que demonstra se encontrar em fase inicial de atuação. Apesar do Curso de Pedagogia encontrar-se em fase de desativação, situação que lamentamos, tendo em vista o número de docentes que provavelmente carecem ainda de formação para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na educação especial. Os discursos dos referidos atores direcionam-se na grande maioria para uma visão crítica das questões formuladas no questionário, inserindo-se nas categorias freireanas de inacabamento, criticidade e relacional, o que denota falas voltadas à perspectiva progressista, libertadora, emancipadora. Porém, em pouquíssimas falas transparece nas entrelinhas um discurso característico de uma concepção tradicional, bancária.

Assim, ao concluirmos a análise das falas dos atores sociais da ASPER que participaram desta pesquisa, constatamos a presença de categorias freirianas para a formação do professor numa perspectiva progressista transformadora, permitindo-nos comprovar que o Ideário Freireano oferece um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa verificamos que os professores que ministram ou ministraram os fundamentos da educação no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, do UNIPÊ e da ASPER, quanto ao perfil, apresentam as seguintes características: em relação à formação acadêmica inicial, a grande maioria, possui curso de licenciatura, o que se supõe estarem preparados pedagogicamente para atuar no ensino, visto que é função do referido curso formar professores, habilitando-os para a docência.

No tocante à formação continuada, detectamos que dos vinte atores sociais participantes da pesquisa, dezoito possuem Curso de Mestrado, exceto dois professores do UNIPÊ, que são especialistas. Em relação ao Curso de Doutorado, vale salientar que, somente quatro professores da UFPB possuem a titulação de doutor, o que comprova tratar-se de um grupo qualificado para o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal situação corrobora com a Lei n. 9.394, de 1996, artigo 52, item II, ao definir que na universidade, pelo menos, um terço do corpo docente deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, atendendo assim, às exigências legais.

No que se refere ao tempo de experiência no ensino superior, o grupo de professores da UFPB encontra-se na faixa de 12 a 35 anos, demonstrando experiência, elemento necessário para a construção da segurança, teórica e argumentativa, requisitos importante, ao exercício da prática educativa. Já os professores do UNIPÊ estão numa faixa intermediária de experiência de 4 a 17 anos, e os da ASPER, de 2 a 5 anos na grande maioria, portanto na fase inicial, exceto um ator social que afirmou lecionar a 20 anos no ensino superior.

Ao analisarmos as falas referentes aos demais eixos temáticos constatamos categorias de análises do ideário Freireano como: politicidade, criticidade, inacabamento, relacional, dialógico, problematização e totalidade, conforme explicitaremos a seguir.

A concepção de formação docente em Paulo Freire está associada à relação político-pedagógica, fio condutor do seu pensamento, considerando a inseparabilidade do ato político do ato pedagógico-educativo. Não se trata de reduzir um ao outro, mas de perceber a aproximação e suas relações de reciprocidade. Assim, o educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio fato de ser político. A politicidade do ato educativo acontece simultaneamente à educabilidade da ação política, uma vez que a educação traz em sua essência a política e a ação política uma pedagogia que a torna educativa. A categoria relacional de análise político-pedagógica é percebida na fala: “há dois aspectos que contribuem para que eu avalie positivamente a minha atuação no ensino

superior: primeiro, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político-pedagógico que desempenha na sociedade.”

Na prática educativa, o educador transformador deve tornar o pedagógico mais político, através de questionamentos e reflexões que auxiliam o desnudamento das questões sociais, políticas e econômicas. Tornar o político mais pedagógico significa pelo diálogo e prática chegar ao convencimento de que a transformação é possível e necessária para se chegar à autonomia e à emancipação do homem e da mulher, categoria de análise evidenciada, por exemplo, numa das falas em relação a como se vê como docente no ensino superior, cuja resposta foi: “comprometido com a prática político-pedagógica transformadora.”

A prática docente crítica, progressista não pode prescindir do movimento dialético entre o fazer e o pensar, sobre o fazer. Dessa feita, o contexto teórico, formador não pode jamais, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer de prática e de teoria. Assim, nos contextos teóricos de formação de professores, a relação dialética entre prática e teoria necessita de incondicional vivência. Essa afirmativa transparece na fala que define formação docente como: “é o conhecimento pedagógico construído e ampliado ao longo do tempo, durante a vida profissional como resultado das relações entre teoria e prática.”

O professor comprometido com a transformação cada vez mais necessita buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do aluno para atuar no contexto em que vive como instrumento de transformação. Pensamento detectado na fala de um dos atores sociais ao afirmar como se vê na função de docente no ensino superior, assim se expressa: “compartilhando e aprendendo com os alunos, coloco-me na condição de aprendiz do conhecimento, inconcluso, mediando esse conhecimento para tentarmos construir outra visão de mundo.”

Para Paulo Freire, a pesquisa e a ética estão estritamente inseridas na natureza da prática docente, portanto, não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer estão imbricados um no outro, numa perspectiva relacional.

A criticidade constitui competência basilar na perspectiva de uma formação político-pedagógica, estando diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica ou epistemológica, processando-se na superação, na transitividade ética. A categoria criticidade foi evidenciada, por exemplo, na fala “Sinto-me muitas vezes como a cigarra que mostra a formiga um outro modo de viver no mundo, onde há espaço para a criação, para a coragem para ser feliz. Essa visão tenho quando consigo

fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade e o potencial que o saber nos dá para modificar as situações impostas socialmente. Outras tantas vezes vejo-me como formiga, do cumprir regras impostas pela burocracia, que tolhem a liberdade e a espontaneidade em padrões isolados, rígidos e fixos, negando ao aluno sua subjetividade, criando comportamentos passivos.”

Paulo Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O professor que se diz progressista deve abrir-se à indagação, à curiosidade, a perguntas dos alunos, testemunhando constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos, estimulando a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.

Os princípios da Pedagogia Freireana são expressos em três eixos: Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; Ensinar é uma especificidade humana. Na perspectiva da Pedagogia Freireana, portanto, a relação teoria/prática não pode prescindir da reflexão crítica sobre a prática.

Para Paulo Freire, formar não é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado, uma vez que ensinar é um processo de trocas, de socialização, em que pela dialogicidade docente e discente interagem construindo e reconstruindo saberes. A categoria da dialogicidade figura explicitamente na fala que define ensino como: “é vivenciar situações de trocas de saberes a partir do diálogo, do debate de idéias. É criar situações propícias para que os alunos aprendam a conhecer o mundo com vistas a orientar sua percepção e sua prática.”

A categoria de totalidade aparece, implicitamente, na fala que oferece sugestões para a melhoria do curso que realizou, no tocante à docência, no que diz: “trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, criando condições para que os diversos conteúdos de um curso consigam ter um foco comum e adotar uma perspectiva de integração entre a teoria e a prática.”

No processo de formação, formadores e formandos são sujeitos diferentes, porém, sem submissão de um ao outro, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Assim, os saberes são socializados de modo relacional entre professor(a) e aluno(a), sendo construídos a partir da prática refletida, questionada, indagada. A Categoria “relação” é visível na fala que define aprendizagem como: “conhecimento e saberes que são construídos a partir das relações de troca de experiências, que são efetivados entre educando - educador”.

Sendo ensinar uma especificidade humana, esse ato exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Na concepção freireana o homem é sujeito da educação, ser de relações, que não está apenas no mundo, mas com o mundo, é ser da práxis, cuja ação e reflexão sobre o mundo têm por finalidade transformá-lo, modificá-lo, não existindo um conhecimento profissional específico para cada situação-problema vivenciada na prática, com uma única solução, tendo em vista que o conhecimento que o docente necessita vai além das regras, dos procedimentos e teorias já definidos pela investigação científica, o que o instiga à construção do seu próprio conhecimento profissional, transcendendo o conhecimento oriundo da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, salientamos que a prática deve ser o eixo central do currículo da formação docente, não havendo separação entre teoria e prática; a prática é o ponto de partida do currículo da formação enquanto processo de investigação; o pensamento prático do professor compreende uma complexa competência de caráter holístico, encarado na sua totalidade: o pensamento prático do professor não se ensina e sim se aprende, refletindo-se na e sobre a ação; integrar na prática os conhecimentos provenientes das ciências básicas e das aplicadas.

Num processo crítico de formação docente, a reflexão constitui uma atitude que auxilia no desenvolvimento profissional, possibilitando a reconstrução da prática pedagógica a partir da própria prática. A docência é uma profissão que se constrói na prática, haja vista a fala que analisamos ao responder se o curso superior o(a) qualificou para a docência, assim se expressa: “não. O fazer, a prática, o aprender fazendo é que proporcionam o ‘ser’ docente. Quando estamos no cotidiano da sala de aula, refazemos todo o nosso curso superior, pela nossa práxis educativa”. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática favorece a tomada de consciência por parte do/a docente da verdadeira ação pedagógica, consciente, responsável, transformadora e emancipadora.

A prática não pode limitar-se a uma simples teorização para entender ou explicá-la, ao contrário deve ser crítica, para que percebamos a relação teoria-prática, pois, se assim não procedermos, a teoria pode tornar-se um mero discurso “vazio” e a prática não passar de ativismo.

Ao associarmos a atitude crítica à reflexão e à pesquisa, esperamos desenvolver processos formativos que auxiliem o professor a entender e explicar o fenômeno educativo na

relação dos processos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos, superando as práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas, contribuindo para uma formação cidadã, que emancipa, liberta e transforma.

A educação para o século XXI deve pôr em prática os princípios: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Para atender tais princípios, a formação do professor necessita superar as concepções pedagógicas utilitaristas, estimulando a capacidade de questionar, interagir e analisar hipóteses. Dessa forma, o processo formativo docente tem como uma de suas finalidades o aguçamento de qualidades éticas, intelectuais e afetivas.

Isto posto, fica demonstrado, pela análise das falas dos professores que ministram ou ministraram os fundamentos da educação nos cursos de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, do UNIPÊ e da ASPER, que as categorias freireanas de análises, de forma explícita ou implícita, tais quais: politicidade, criticidade, inacabamento, relacional, problematização, dialogicidade e totalidade, perpassam as falas, demonstrando assim que o Ideário Freireano oferece um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor no ensino superior.

Portanto, acreditamos que uma possibilidade concreta em se tratando de cursos de formação de professores, para construirmos um processo formativo crítico e desafiador, seria incorporar efetivamente, em algumas disciplinas como História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, fundamentos da educação, Didática, Avaliação e Metodologias, aqui postas apenas como sugestão, fundamentos do Ideário Freireano que, uma vez vivenciados pelos alunos durante o Curso e incorporados em suas práticas pedagógicas profissionais, certamente, provocariam dizeres e fazeres pedagógicos transformadores, emancipadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *et al.* **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 99-122. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ALBUQUERQUE, Manuel M. **Pequena História da Formação Social Brasileira**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

AMMANN, Safira B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1981.

ANJOS, Maria Anita dos. Retrospectiva da economia brasileira nos últimos 45 anos. **Revista FAE BUSINESS**, n. 4, dez., 2002, p. 18-21.

ASPER. **Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da ASPER**, 2006.

ASSIS, Geovaní S. **Educação: conservação ou mudança**. Uma análise da proposta educativa do Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA). João Pessoa, 1984. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação- Universidade Federal da Paraíba.

AURICHIO, Lígia de Oliveira. **Manual de tecnologia educacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 57 – 68.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLO, Isabel Melero. **Formação profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. *In*: MOREIRA, Daniel Augusto. **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45 46 e § 12, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 16 de abr. de 1997.

_____. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial da União**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art.10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1.º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996, e dá outras providências. Brasília, 20 de ago. de 1997.

_____. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 10 de jul. de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio 2006. Seção 1. p. 11.

BRITO FILHO, Galdino Toscano de. **Educação Superior**: um estudo sobre a ação docente dos(as) professores(as) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba a partir de suas representações sociais. João Pessoa, 2007. 167 f. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). CE/UFPB.

CALADO, Alder Júlio F. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: FAFICA, 2001.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARTA. **Lei n. 9.394/96** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso. **A construção do mito do “meu filho doutor”**: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil – Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alteração no sistema e nas universidades públicas. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior**: Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CORBISIER, Roland. **Reforma ou revolução?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990:** ensino de graduação. Brasília: IPEA, 2002 (Texto para discussão n.869).

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. **A universidade temporã:** da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.24, n.82, p. 37-61, abril 2003.

CUNHA, Maria I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In:* MORÓSINI, Marília C. (org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79 – 92.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1992.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. *In:* MACIEL. Lizete Shigne B; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.) **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-127.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. *In:* DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior:** Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiana: Alternativa, 2003. p. 97-116.

DREIFUSS, René Armand. **A conquista do Estado:** ação política e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil:** das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v.1.

_____. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Ana M. de A. **A Voz da Esposa:** a trajetória de Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>>. Acesso em 22/05/2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Registro de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- _____. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. reimp. São Paulo: Editora ENESP, 2000.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- _____; FAUNDEZ. Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003a. (Série Paulo Freire).
- _____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. (Questões da Nossa Época, n. 73).
- _____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- _____. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2005c.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- _____. **A sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006c.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Voz do Biógrafo Brasileiro**: a prática a altura do sonho. Disponível em <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/brasileiro.html>>. Acesso em 22/05/2006.

_____; TORRES, Carlos A. Paulo Freire, Administrador Público. *In*: FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.11-17.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e Carreira**: Problemas e movimento de renovação. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

_____. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, 16, n. 1, 1. sem.2003. p.73-82.

GERHARDT, Heinz-Peter. **Uma voz europeia**: arqueologia de um pensamento. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/europeia.html>>. Acesso em 22/05/2006.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. 1961-1964: uma escola democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

GRACIANI, Maria Stela S. **O Ensino Superior no Brasil**: a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação na Era FHC**: fundamentos filosóficos e políticos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

HEY, Ana Paula. A agenda política em educação superior no Brasil: a humanização de uma agenda cruel? **Revista Espaço Acadêmico**. n. 55, Mensal, Dezembro/2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/055/55uni_hey.htm>. Acesso em: 11/06/2007.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. 27. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LEHER, Roberto. Expansão privada do Ensino Superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. *In*: DOURADO, Luiz F.; CATTANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiana: Alternativa, 2003. p.81-93.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção educar 1).

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2. grau. Série formação do professor).

LUCHESE, Cipriano. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Luiz Toledo. O modelo industrial. Disponível em: <<http://www.autor.org.br/debate/toledo4.htm>>. Acesso em: 27/08/2003

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. (Coleção ensaios transversais).

MANFREDI, Silvia M. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Cortez, 1981.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: _____.(org). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 9 – 26.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editora, 2003.

MENDES, Durmeval T. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. **Revista de Cultura Vozes**. N. 6, Ano 1975. p.421-434.

MIZUKAMY, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: _____. (org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15 – 33.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: _____ (coord.) *et al.* **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 15-33. (Temas de educação 1).

_____. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: GONSALVES, Elisa P.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. ; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate).

OLIVEIRA, Betty. **As reformas pombalinas e a educação no Brasil**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1973.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, Stella Maria L. G. As concepções de aprendizagem: implicações para os modelos de agências Formadoras. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (org.) *et al.* **Gestão em instituições que aprendem**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 99-112. (Edições CE).

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PELLEGRINI, Denise. Aprenda com Eles e Ensine Melhor. **Nova Escola**, ed. 139, Jan./fev., 2001. p.19-25.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de Professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Trajetória).

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.) *et al.* **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. V. I. (Coleção Docência em Formação).

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: _____; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

_____. Formação de professor: identidade e saberes da docência. *In*: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINTO, Álvaro Vieira. **A Questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).

PORTO, Rita de Cássia C. Currículo, formação de professores e repercussões metodológicas. *In*: LIMA, Maria Nayde dos S. ; ROSAS, Argentina (orgs.). **Paulo Freire** - quando as idéias e os afetos se cruzam. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p.151-161.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDSON, Roberto J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

_____. A formação do educador como professor e gestor do espaço pedagógico na sala de aula. *In*: RICHARDSON, Roberto J. (org.) *et al.* **Gestão em instituições que aprendem**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 39-56. (Edições CE).

ROMÃO, José E. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. *In*: Freire Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. XIII-XLVIII.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSAS, Paulo. Cultura e Participação (1950-1964). *In*: FREIRE Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. XLIX-LXXV.

SAES, Décio. **Classe Média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação da AEC**. Brasília, n. 106, 1988. p. 34-42.

_____. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. *In*: SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 126-139.

_____. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETO, José; _____ (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. p. 113-117.

_____. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: BATISTA NETO, José; _____ (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Edição Massangana, 2006. p. 73-84.

_____; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. *In*: _____; _____ (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Edição Massangana, 2006. p. 29-37.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SANTOS, Solange Mary M. O papel político-pedagógico do professor. *In*: SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2000. p. 315-326.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: MENDES, Durmeval T. (coord.) *et al.* **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 19-47.

_____. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs) *et al.* **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus. 2002 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

_____. Política e educação em Paulo Freire. *In* LIMA, Maria Neyde do S.; ROSAS, Argentina. **Paulo Freire: quando as idéias e os fatos se cruzam**. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 95-113.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995 – 2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p.1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/03/2007.

_____; SILVA JR., João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Hiran Francisco Oliveira Lopes da. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. João Pessoa, 2007. 209 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). CE/UFPB.

_____; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90: **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./fev./mar./abr., 1999. p. 33-57.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A verdade sobre o ISEB**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TOLEDO, Caio Navarro. **ISEB: fábrica de ideologias**. São Paulo: Ática, 1997.

TORRES, Carlos A, **A Voz do Biógrafo Latino-Americano**: uma biografia intelectual. Disponível em <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/latino.html>>. Acesso em 22/05/2006.

_____. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção Paulo Freire 1).

UFPB. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.upb.br/histórico.html>>. Acesso em 17/10/2007.

_____. **Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia**. João Pessoa, 2006.

_____. **Resolução n. 64/2006**. Aprova o projeto político pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, centro de Educação, Campus I. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep64_2006.htm>. Acesso em: 23/10/2007.

UNIPÊ. **Vestibular 2007**: manual do candidato. João Pessoa: UNIPÊ Editora, 2007.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia do UNIPÊ**. João Pessoa, 2003.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Senhor(a) Professor(a)

Na qualidade de aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, solicitamos sua gentileza em responder as questões anexas, para a concretização da nossa pesquisa de Tese de Doutorado, que tem por objetivo analisar a contribuição teórico-metodológica do Ideário Freireano para a formação político-pedagógica do professor. Nesta oportunidade, salientamos a garantia do sigilo na identificação do participante, assegurando que os dados serão utilizados exclusivamente com fins científicos.

Antecipadamente, agradecemos a valiosa contribuição.

Prof^a Geovaní Soares de Assis (Orientanda)

Prof^a Dr^a Janine Marta Coelho Rodrigues (Orientadora)

QUESTIONÁRIO

1 - Qual a sua formação acadêmica? _____

2 - Há quanto tempo você leciona no ensino superior? _____

3 - Como você se vê como professor(a) do ensino superior? _____

4 - O seu curso de formação o(a) qualificou para o trabalho docente? (justificar) _____

5 - O que você define como:

Formação docente: _____

Aprendizagem: _____

Ensino: _____

6 – Apresente sugestões para a melhoria do seu curso de graduação, com vistas à preparação do docente para atuar no ensino superior. _____

APÊNDICE B
MAPEAMENTO DAS FALAS

EIXOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB/CE/ATOES SOCIAIS			
	UF1	UF2	UF3	UF4
1) Formação Acadêmica	Licenciatura em Filosofia Mestre em Ciência da Educação Doutor em Política e Educação	Licenciatura em Filosofia Bacharelado em Filosofia Mestrado em Educação	Licenciatura em Pedagogia Mestre em Ciências Sociais Doutorado em Sociologia	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação Doutorado em Educação
2) Tempo que leciona no Ensino Superior	35 Anos	12 Anos	23 Anos	14 Anos
3) Como você se vê como professor do ensino superior	Percebo-me com um professor que procura de todas as formas levar o aluno a pensar, conduzi-lo à autonomia do raciocínio, levá-lo a compreender a pluralidade do “fenômeno” educação.	Como uma profissional que gosta do que faz e que busca a superação todos os dias. Qualificação, a afetividade, a espiritualidade, o diálogo com o outro e com a vida, a conquista por melhores condições de trabalho e salário.	Como uma eterna aprendiz.	Comprometido, responsável e qualificado para o exercício da docência, da pesquisa, da extensão e da gestão.
4) O seu curso de formação o qualificou para o trabalho docente	Nenhum curso prepara completamente o professor para o seu ofício. O curso dá no máximo os fundamentos teóricos da profissão, necessária a vivenciar em sala de aula o seu mister.	Nos limites de uma preparação inicial, no sentido de não cair de cara no trabalho da docência, sim. Tive contatos com as disciplinas pedagógicas.	Meu curso me mostrou caminhos. Precário e alienante, final da ditadura militar. Foi desprovido de politicidade, muito tecnicista. Minha ação docente é pautada numa perspectiva crítica.	Sim.
5) Definir: Formação docente	Os fundamentos epistemológicos do fazer do professor, os eixos que orientam sua prática cotidiana.	A sistematização de um saber específico na profissionalização do professor. A sistematização do saber fragmentário, a reflexão de sua própria prática para a formação de um profissional questionador, reflexivo atento a um pensar mais abrangente em oposição a um aplicador de conteúdos.	Todos os atos educativos voltados para a formação dos educadores.	Aquisição crítica e competente dos saberes e práticas necessárias ao exercício pedagógico da docência da pesquisa e da gestão.
Aprendizagem	O processo em que o professor convida o aluno a aventura do conhecimento, sem paternalismo, sem autoritarismo. Toda educação é necessariamente bancária pois ensinar é depositar num ser carente (aluno) o patrimônio social de uma cultura.	É um constante diálogo do ser humano com a vida.	O processo de aquisição de conhecimento que se vivencia nas práticas sociais, culturais e na escola.	Transformação da consciência e da conduta do sujeito.

EIXOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB/CE/ATORES SOCIAIS			
	UF1	UF2	UF3	UF4
Ensino	Ambos são pólos de uma mesma relação. O processo em que o professor mais competente e preparado conduz o aluno em busca do conhecimento.	É um recurso utilizado pelo homem no aperfeiçoamento da aprendizagem.	É vivenciar situações de troca de saberes a partir do diálogo, do debate de idéias. É criar situações propícias para que os alunos aprendam a conhecer o mundo com vistas a orientar sua percepção e sua prática.	Prática pedagógica e profissional afeita ao professor relativa à criação das condições necessárias para a aprendizagem do educando.
6) Sugestão para melhoria do Curso de Graduação, com vistas à preparação docente.	Curso mais curto, uma vez que há muitas repetições e redundâncias no currículo. A universidade deveria manter um colégio que fosse um laboratório de todas as tendências psico-pedagógicas do ensino.	Buscar a superação do seu melhor pensar, seu melhor conteúdo, seu melhor diálogo com a vida, seu melhor alcance de afetividade com o outro, seu máximo compromisso com as condições de trabalho e de salário.	Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar criando condições para que os diversos conteúdos de um curso consigam ter um foco comum e adotem uma perspectiva de integração entre teoria e a prática.	Unidade teórico-prática, exercício concreto da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo, responsabilidade e compromisso socialmente referenciado, superação da lógica do mercado afirmação da lógica do direito público subjetivo.

APÊNDICE C
MAPEAMENTO DAS FALAS

EIXOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB/CE/ATORES SOCIAIS			
	UF5	UF6	UF7	UF8
1) Formação Acadêmica	Formação em Psicologia Licenciatura em Psicologia Mestrado em Educação	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação Doutorado em História e Filosofia da Educação	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação
2) Tempo que leciona no Ensino Superior	17 Anos	15 Anos	15 Anos	15 Anos
3) Como você se vê como professor do ensino superior	Há dois aspectos que contribuem para que eu avalie positivamente a minha atuação no ensino superior: primeiro, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político-pedagógico que desempenho na sociedade.	Comprometida e com muita responsabilidade por estar formando profissionais para atuação numa sociedade exigente e competitiva.	Fábula A cigarra e a formiga. Cigarra mostra um outro modo de viver: fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade e o potencial que o saber nos dá para modificar o mundo. Outras vezes, formiga cumpria regras impostas pela burocracia, que tolhem a liberdade e a espontaneidade em padrões isolados, rígidos e fixos, negando ao aluno sua subjetividade, criando comportamentos passivos.	Muitas vezes perdida, quanto ao meu papel, haja vista que a instituição historicamente não consegue definir-se acadêmica, política e socialmente.
4) O seu curso de formação o qualificou para o trabalho docente	De forma geral não, pois girava em torno de psicologia clínica. A reflexão sobre a escola e o trabalho tornou-se possível através das reflexões desenvolvidas no estágio em psicologia escolar e na licenciatura em Psicologia.	Sim. As disciplinas das didáticas muito fortaleceram o meu desenvolvimento criativo na aplicação e desenvolvimentos dos conteúdos.	De certo modo sim, pois sem a titulação não podia exercer a profissão. Construo minha atividade profissional com leitura, no contato com os estudantes, nas salas de aula, grupos de estudos.	Não. A formação cultural básica e os princípios científicos que norteiam e orientam o processo de formação humana foram negados. Cumpre destacar que continuam sendo negados.
5) Definir: Formação docente	Informações e ações que possibilitam ao discente, ou ao próprio profissional, analisar, refletir e atuar no campo da docência.	Ser flexível e com pleno desenvolvimento de alteridade para saber lidar com as diversidades culturais e históricas.	Tentativa de preparar pessoas para atuarem na educação.	Desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático para contribuir com o processo de formação do ser humano também em todas as suas dimensões.
Aprendizagem	Apropriação do conhecimento historicamente elaborado e objetivação do sujeito visando sua humanização ou sua inserção no gênero humano.	Processo infinito e cotidiano com possibilidade de resignificação.	Uma ação individual e coletiva, em que pessoas trocam saberes e constroem realidades humanas.	Não consigo separar ensino de aprendizagem. Aprendizagem se dá a medida que o ensino acontece, e a recíproca é verdadeira. Os dois elementos ocorrem simultaneamente no processo de humanização.

EIXOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB/CE/ATORES SOCIAIS			
	UF5	UF6	UF7	UF8
Ensino	Possibilitar ao outro acesso ao conhecimento historicamente elaborado que o habilite a compreender a sociedade em que se encontra inserido, ou seja compreender o contexto histórico em transformação e a si mesmo como protagonista nesse contexto.	É construir significados para a produção de uma obra de arte com autoria.	Processo de repasse de informação onde não se constrói o saber, onde há relação de submissão entre quem impõe uma mensagem e quem a recebe.	Não existe ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino
6) Sugestão para melhoria do Curso de Graduação, com vistas a preparação docente.	Refletir sobre a relação entre sua profissão e a sociedade em que irá atuar. Envolve o futuro profissional com a realidade da educação e das escolas brasileiras. Tratar o papel desse profissional na sociedade, favorecer a discussão dos problemas e das perspectivas da profissão frente aos desafios que se impõem.	Que o professor universitário seja preparado para ser pesquisador de sua prática educativa através de conteúdos inovadores e que desperte a autonomia cognitiva.	Mais tempo para troca de saberes entre colegas com os alunos e com os profissionais que atuam nas escolas. Construir uma formação que atenda aos anseios do nosso povo, que contribua para solucionar os problemas e não nos obrigar a repassar conteúdos definidos por órgãos internacionais para a perpetuação na exploração da nossa gente.	1 Definição clara da identidade do Curso de Pedagogia. 2 Definição do papel do docente considerando as dimensões científica, política, técnica, social e humanista. 3 Compromisso científico e político dos professores com o processo de formação. 4 Um currículo coerente com a conjuntura atual e operacionalizante.

APÊNDICE D
MAPEAMENTO DAS FALAS

EIXOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA - UNIPÊ / ATORES SOCIAIS			
	UN1	UN2	UN3	UN4
1) Formação Acadêmica	Licenciatura em Filosofia Bacharelado em Filosofia Especialização em Educação	Licenciatura em História Mestre em Educação	Licenciatura em História Mestre em Sociologia	Bacharel em Ciências Sociais Mestre em Ciências Sociais
2) Tempo que leciona no Ensino Superior	17 Anos	12 Anos	4 Anos	4 Anos
3) Como você se vê como professor do ensino superior	Comprometido com a prática político-pedagógica transformadora	Sempre em busca de novos conhecimentos.	Em formação, necessitando de qualificação.	Um orientador, alguém que conduz o aluno ao conhecimento científico.
4) O seu curso de formação o qualificou para o trabalho docente	Sim, a participação em curso de licenciatura tem esse objetivo.	Sim, tive condições de aprender o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, no entanto, a prática de sala de aula só se aprende no dia-a-dia com as experiências cotidianas.	Sim, embora de forma insuficiente porque trabalham pouco as metodologias de ensino.	Não, falta de preparação dos professores. São muitos teóricos, possuem falhas na metodologia de ensino e a falta de prática no curso.
5) Definir: Formação docente	O indivíduo apto a proporcionar ao aluno meio para adquirir conhecimentos específicos, para a sua formação educacional e profissional.	É uma formação continuada que se processa na aquisição de novos conhecimentos atualizados e renovados dentro de cada disciplina ou curso.	Formação de qualidade de conteúdo e de domínio de habilidades pedagógicas para a realização de atividades de ensino-aprendizagem.	Preparação, habilidade para conduzir ao conhecimento científico.
Aprendizagem	Prática transformadora.	Processo individual que corresponde ao domínio do conhecimento e à mudança de atitude, valores, postura, etc.	Domínio de conteúdo e habilidades transmitidos por outrem na educação formal e informal.	Forma de acesso ao conhecimento, assimilação ao conteúdo.
Ensino	É a construção da cidadania.	É o ato de criar condições para que as pessoas (ou alunos) percebam de forma crítica e consciente o conhecimento científico, histórico, político, social religioso, e econômico.	Transmissão de conteúdos e habilidades específicas com método e técnicas adequadas de modo a garantir a aprendizagem daquele a que se dirigem os conhecimentos.	Processo de acesso ao conhecimento.
6) Sugestão para melhoria do Curso de Graduação, com vistas a preparação docente.	Um melhor ensino de didática e a sua aplicabilidade em outras disciplinas.	Incentivo e participação nos cursos e eventos científicos. Escrever mais sobre o que estão vivendo na prática.	Formação continuada, mediante incentivo para a qualificação (afastamento remunerado), novas metodologias de ensino.	Reformular a proposta curricular. Reciclagem dos professores. Relação teoria e prática.

APÊNDICE E
MAPEAMENTO DAS FALAS

EIXOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA -UNIPÊ/ATORES SOCIAIS			
	UN5	UN6	UN7	UN8
1) Formação Acadêmica	Formação em Psicologia Mestre em Educação	Licenciatura em Pedagogia Especialista	Bacharel em Filosofia e Teologia Licenciatura em Pedagogia Mestre em Educação	Formação em Psicologia Mestrado em Educação
2) Tempo que leciona no Ensino Superior	10 Anos	13 Anos	6 Anos	15 Anos
3) Como você se vê como professor do ensino superior	Uma eterna aprendiz.	Mediador da ação pedagógica.	Inseguro, que não transmite certezas e sim um pouco de confusão às vezes com uma certa desorganização e até discrepância entre o declarado.	Em constante busca do conhecimento
4) O seu curso de formação o qualificou para o trabalho docente	Sim, algumas disciplinas que fizeram parte da licenciatura, contribuíram para o meu desempenho, muito embora, se fez necessário um aprimoramento com uma especialização e um mestrado.	Em parte, foi muito calcado na ação do especialista.	Em parte, não é a formação em si que prepara mesmo, e sim as oportunidades de refletir sobre a ação docente enquanto você a esta vivendo através de prática pessoal de auto-avaliação e de momentos de reflexão em grupos de docentes ou em cursos de atualização e reciclagens.	Em parte, por se tratar de um curso da área de saúde, a formação foi se dando ao longo do exercício profissional, associado aos cursos de especialização e mestrado.
5) Definir: Formação docente	Uma preparação para o exercício profissional da vida acadêmica, incluindo questões metodológicas, didáticas e psicológicas, proporcionando assim uma boa interação discente-docente.	A preparação profissional do discente para atuar com competência na ação docente.	Ter conhecimento básico de educação e psicologia, pedagogia, políticas educacionais; ter clareza da dimensão relacional e do valor sócio-político da relação professor(a) x aluno(a). De forma dialógica aberta, em constante reformulação.	É o conhecimento pedagógico construído e ampliado ao longo do tempo, durante a vida profissional como resultado das relações entre teoria e prática.
Aprendizagem	Dar significado ao saber.	Objetivo do processo de ensino, pois não existe ensino sem aprendizagem.	O acontecer da aquisição de conhecimento e atitudes através de relações educativas, de estudo pessoal e de experiências práticas seja de forma acompanhada como por experimentos solitários.	Modo como as pessoas adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento.
Ensino	Facilitar o processo de conhecimento do aluno.	O processo que envolve a relação do ensinar (ação do professor) com o aprender (ação do aluno).	O momento da aquisição de conhecimento e atitudes através da oferta de sínteses, de interpretações e da elaboração delas por ações diferenciadas dentro da relação professor(a) x aluno(a).	É saber ouvir, observar, criar, reunir competências, inovar de forma dinâmica e reflexiva analítica e crítica.
6) Sugestão para melhoria do Curso de Graduação, com vistas à preparação docente.	Que haja um número maior de disciplinas pedagógicas que irão dar suporte ao aluno no seu desempenho profissional como docente.	Formação continuada, oficinas temáticas e troca de experiências.	Horas disponíveis para o professor(a) dialogar com o aluno(a). Reunião semanal dos professores dedicados à reciclagem, reflexão sobre o próprio trabalho docente, atualizações.	Proporcionar aos alunos mais práticas aliadas à teoria.

APÊNDICE F
MAPEAMENTO DAS FALAS

EIXOS	ASSOCIAÇÃO PARAIBANA DE ENSINO RENOVADO - ASPER/ATORES SOCIAIS			
	AS1	AS2	AS3	AS4
1) Formação Acadêmica	Licenciatura em História Mestrado em Educação	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação	Licenciatura em História Mestrado em Educação	Formação em Psicologia Mestrado em Educação
2) Tempo que leciona no Ensino Superior	2 Anos	20 Anos	5 Anos	4 Anos
3) Como você se vê como professor do ensino superior	Em processo contínuo de formação; buscando aperfeiçoar-se.	Boa profissional, responsável.	Compartilhando e aprendendo com nossos alunos, coloco-me na condição de aprendiz do conhecimento, inconclusa, mediando este conhecimento para construirmos outra visão de mundo.	Muito satisfeita.
4) O seu curso de formação o qualificou para o trabalho docente	Sim, em parte. O currículo do curso que fiz foi (re)elaborado para a prática de ensino, com até o dobro da carga horária, no entanto, só a experiência docente associada com as atividades de planejamento e replanejamento qualificam-nos, cotidianamente.	Sim, tive o privilégio de ter uma equipe de professores de alto nível, exemplo de grandeza e amor ao trabalho docente, recheada de conhecimentos.	Não. O fazer, a prática, o aprender fazendo é que proporcionam o “ser” docente. Quando estamos no cotidiano da sala de aula, refazemos todo o nosso curso superior, pela nossa práxis educativa.	Não. Se faz necessário um curso de capacitação para uma boa atuação como docente.
5) Definir: Formação docente	Formação inicial e continuada.	Todo o processo formativo desde a opção profissional até a aposentadoria.	Não é apenas formação para o ensino, é também formação humana, é aprender a ajudar a conduzir o outro na vida, a ter uma nova postura.	Formação necessária para uma boa habilitação em sala de aula, com uma didática aplicativa.
Aprendizagem	A captação/construção de desenvolvimento de competência e habilidades do conhecimento.	Processo de construção do conhecimento que envolve as aptidões individuais, o contexto social, as interações pessoais, enfim todo o processo evolutivo do ser humano é permeado de aprendizagem.	Conhecimentos e saberes que são construídos a partir das relações de trocas de experiências que são efetivadas entre educando-educador.	Processo pelo qual ocorre uma mudança de comportamento.
Ensino	Um conjunto de habilidades para transmissão do conhecimento. Uma dialógica entre ensinar-aprender.	Ações cotidianas do fazer educativo que propiciam ao aluno (aprendiz) a construção de saberes necessário à construção de conhecimentos.	É a mediação do conhecimento com o objetivo da aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Exige ética, estética e visão política.	Transmissão de conhecimentos.
6) Sugestão para melhoria do Curso de Graduação, com vistas à preparação docente.	Atuar de forma conjunta nas áreas de estágio e pesquisa. Investimento em socialização das pesquisas e das experiências em educação.	Repensar o estágio. No curso noturno o aluno tem dificuldade de estagiar em outro turno.	Reflexão constante da prática educativa. Articulação ensino, pesquisa e extensão. Reestruturação curricular.	Formação específica com relação à didática no ensino superior.

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](#)