

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARTA LEARDINI GONZAGA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
UM CAMINHO DE ENCANTOS E DESENCANTOS**

CAMPINAS

2009

MARTA LEARDINI GONZAGA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
UM CAMINHO DE ENCANTOS E DESENCANTOS**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Vera Lúcia de Carvalho Machado

**PUC-CAMPINAS
2009**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof.(a) Dr.(a) Maria Eugênia Castanho
Professora do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Puc-Campinas

1º Examinador Prof.(a) Dr.(a) Jussara Cristina Barboza Tortella
Professora Titular da Universidade São Francisco e Membro do
GEPEM/ FE - Unicamp

2º Examinador Prof.(a) Vera Lúcia de Carvalho Machado
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação Puc-Campinas

Campinas, 10 de dezembro de 2009

Dedicatória

Aos futuros professores que acreditam que no processo de ensino e aprendizagem pode haver mais encantos do que desencantos.

Agradecimentos

Ao amigo Jesus Cristo,
Que esteve ao meu lado em todo o tempo e me fez entender que “Tudo tem o tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou” (Eclesiastes cap. 3, v.1,2).

À profª Drª Maria Eugênia Castanho,
Que orientou, incentivou e acreditou em meu trabalho.

À profª Drª Vera Lúcia de Carvalho Machado,
Que orientou, lutou por mim e não me deixou desistir.

À profª Jussara Cristina Barboza Tortella,
Que abriu espaços em suas aulas para eu falar sobre minha pesquisa.

A todos os professores do Curso de Mestrado,
Que me ajudaram a construir novos conhecimentos.

Aos funcionários da biblioteca,
Que com carinho me recebia a cada nova coleta de livros.

Aos professores, sujeitos da pesquisa,
Que com carinho e dedicação me auxiliaram com seus depoimentos.

Ao meu marido Isaias Gonzaga,
Que me apoiou e incentivou nessa conquista.

Aos meus filhos Tiago e Vinícius,
Também professores, que ficaram ao meu lado.

Aos meus pais, Aparecido e Ana,
Que sempre me abençoaram com suas orações.

As minhas irmãs Marisa e Hosana,
Que estiveram sempre ao meu lado.

À minha sogra Nair e cunhada Marta,
Que também permaneceram ao meu lado.

E aos colegas de curso,
Que dividiram experiências, momentos de alegria e tristeza.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1997a, p. 26).

RESUMO

GONZAGA, Marta Leardini. O processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Formação Docente: um caminho de encantos e desencantos. Campinas, 2009. 200f. Dissertação Mestrado – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

Discutimos no presente trabalho, os desafios e possibilidades vivenciadas na construção da pesquisa e a opção pelo tema: formação de professores. Apresentamos em seguida, um breve histórico confrontando o passado e o presente dos cursos de formação docente, analisando as políticas educacionais e o movimento dos educadores em prol da profissionalização do magistério. Resgatamos a docência como uma tarefa de humanização compartilhada, ressaltando no processo de ensino e aprendizagem a articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Trabalhamos o conceito de competência na profissão docente e prática-reflexiva, reportando-nos às políticas atuais. Abordamos essa temática com a participação de vinte professores de três instituições privadas da Região Metropolitana de Campinas. Articulamos ao estudo teórico, as experiências dos docentes registradas em questionários e entrevistas. Concluímos que seria ingênuo pensar que com medidas e propostas simplistas e ações isoladas, dependendo apenas da vontade pessoal, conseguiríamos transformar situações problemáticas no campo da formação de professores. No entanto, consideramos o quanto se fez presente nos depoimentos dos docentes, a vontade de olhar para o processo de ensino e aprendizagem com a sensibilidade de romper com a demanda do ensino voltado exclusivamente para o mundo do trabalho.

Palavras chave: Formação de professores, políticas educacionais, dimensões política, ética e técnica

ABSTRACT

GONZAGA, Marta Leardini. The process of education and learning at teaching formation course: a way of enchantments and disenchantments. Campinas, 2009. 200f. Master's degree – course of after graduation in Education.

We argue in the present work, the challenges and possibilities lived deeply in the construction of the research and the option for the subject: formation of professors. We presented after that, a historical briefing collating the past and the present of the courses of teaching formation, analyzing the educational politics and the movement of the educators in favor of the professionalization of the teaching. We rescued the education as a task of humanizes share, standing out the process of education and learning the joint of the dimensions politics, ethics and technique to form the critical-transforming teaching formation, recognizing the wealth of the experience that inhabits in the practical of good professors.

We worked the concept of ability in the teaching and practical-reflexive profession, report-in to the current politics. We approached this thematic with the participation of twenty professors of three private institutions of the Region Metropolitan of Campinas. We articulated to the theoretical study, the experiences of the professors registered in questionnaires and interviews. We concluded that would be ingenuous to think that with simplistic measures and proposals and isolated actions, depending only on the personal will, we would change problematic situations into the field of the formation of professors. However, we considered how much the will of looking to the process of education and learning with sensitivity to breach with the demand of the education related, exclusively, toward the world of the work was present in the professor's statements.

Key words: Formation of professors, educational politics, politics, ethics and technique dimensions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação dos professores	28
Quadro 2. Identificação e área de atuação	29
Quadro 3. Principais problemas de ensino na graduação	33
Quadro 4. Principal função do ensino superior atualmente	36
Quadro 5. Síntese dos temas abordados, data e local dos Encontros Nacionais	85
Quadro 6. Diretoria da ANFOPE	86
Quadro 7. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial na cidade de Campinas	90
Quadro 8. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial nas cidades de Engenheiro Coelho, Hortolândia, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa e Sumaré	90
Quadro 9. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial na cidade de Indaiatuba	91
Quadro 10. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial nas cidades de Americana, Paulínia, Valinhos e Vinhedo	91
Quadro 11. Gráfico da quantidade de IES da RMC que oferecem cursos de Licenciatura	92
Quadro 12. Razão atribuída ao ingresso na carreira acadêmica	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CAPÍTULO - O CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	15
1.1 O início do percurso na educação: uma abordagem tecnicista	17
1.2 A apropriação de teorias e a aproximação da práxis	18
1.3 A definição da pesquisa: a relevância do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores	22
1.4 Descrição do estudo: as opções realizadas	23
1.5 Contextualizando os sujeitos da pesquisa.....	27
2 CAPÍTULO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENCONTROS E DESENCONTROS.....	40
2.1 Um breve histórico da formação de professores no Brasil	43
2.2 A mobilização dos educadores a partir dos anos 80	56
2.3 O movimento da ANFOPE junto à formação de professores.....	59
2.4 O impacto das novas políticas educacionais e a posição da ANFOPE junto ao movimento dos educadores.....	72
2.5 As políticas educacionais e a situação atual dos cursos de formação de professores.....	86
3 CAPÍTULO - DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA JORNADA DOCENTE: DEPOIMENTOS E REFLEXÕES.....	102
3.1 A articulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem: caminho imprescindível para uma formação docente crítico-	

transformadora.....	106
3.2 Dimensões política e ética: A humanização do processo educativo	117
3.3 Dimensão técnica: a educação para além do conteúdo.....	129
3.4 A apropriação da categoria “competência” na profissão docente	146
3.5 O professor como prático-reflexivo: limites e possibilidades dessa atuação.....	162
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
6 ANEXOS.....	196
Anexo A Questionário entregue aos sujeitos da pesquisa.....	197
Anexo B Roteiro de entrevista.....	200

INTRODUÇÃO

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. (...) Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1997a, p.86).

Atualmente, devido à valorização da educação, a formação de professores vem sendo apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino apresentado nos sistemas educativos, tanto no âmbito nacional, quanto estadual ou municipal.

Entretanto, presenciamos na educação um cenário de encontros e desencontros, o qual, a cada dia vem sendo denunciado pela mídia. De acordo com a Folha de São Paulo de 28 de maio de 2009, dos docentes de quinta à oitava série, 27% não têm diploma de ensino superior, “que é a habilitação legal exigida para dar aulas para esses estudantes”. Outro dado no mesmo artigo ressalta que de acordo com o censo da educação básica de 2007, realizado pelo Inep, em todas as disciplinas há “um descompasso entre a formação do professor e o que ele tem a ensinar”.

Expõe também o artigo, outro ponto primordial que vem impactando a educação, é a queda pela procura de diversos cursos voltados a disciplinas específicas do magistério. De acordo com a redação¹,

A principal explicação para isso depende de uma informação que o censo do MEC não traz, mas que pode ser obtida na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE. Na comparação de 30 ocupações que exigem nível superior, as cinco de menor rendimento médio são todas relacionadas ao magistério. O salário médio de um professor de ensino médio com nível superior no Brasil era de R\$ 1.335 em 2007. Isso representa dois terços dos rendimentos de um enfermeiro diplomado (R\$ 2.022), metade do que ganham jornalistas (R\$ 2.767) e 27% do obtido por médicos (R\$ 4.865).

A crise de identidade, de quebra de valores que o Brasil e o mundo estão passando tem refletido diretamente no ambiente educacional, em todos os níveis de ensino e aprendizagem. Esse contexto social fez com que nos preocupássemos em investigar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente, analisando a importância das dimensões técnica, política e ética estarem articuladas nesse processo. Procurar entender a educação como um processo que acompanha a realidade social, econômica, política, cultural de um país. Buscar nos discursos dos

¹ Folha de São Paulo – cotidiano – quinta-feira, 28 de maio de 2009, p. C1.

docentes as experiências vivenciadas na carreira acadêmica, a relação com os estudantes e as conseqüências desta no processo de formação docente. Espera-se a partir desta problematização, trazer indicações para o aprimoramento desse processo.

Concordamos com Freitas (2007) que denuncia a necessidade urgente de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, voltada à concepção sócio-histórica do educador, contemplando de maneira articulada a formação inicial, continuada, condições dignas de trabalho, salários e carreiras. Contudo, relata a autora que não podemos criar ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação, por estarmos inseridos no âmago de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo.

De acordo com Freitas (ibid) algumas condições em níveis acentuados vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente no decorrer de nossa história, o que impacta na má qualidade da educação pública.

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país e na América Latina de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007, p. 1204).

Nossa proposta é que cada educador em seu espaço de atuação abrace como ponto de referência, como compromisso, a contribuição para a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Para tanto, os envolvidos no contexto educativo necessitam compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Partimos do pressuposto de que as propostas atuais de formação de professores mantêm e reproduzem a dicotomia teoria e prática quando: polarizam formação científica e metodológica; impõem uma prática instrumentalizadora; colocam a reflexão como uma atividade técnica; subestimam a capacidade dos professores de serem produtores de conhecimentos; e ainda, submetem os futuros

professores a uma formação aligeirada² e conseqüentemente fragmentada, em cursos rápidos e com carga horária reduzida. Essas constatações nos indicam que a nova pedagogia confirma um tipo de adaptação dos educadores aos novos processos de formação, decorrentes da atual fase de acumulação capitalista, bem como ratificam a condição de desapropriação e desqualificação a que esses profissionais vêm sendo submetidos historicamente.

Para este trabalho nos propomos primeiramente discorrer sobre o caminho percorrido na construção da pesquisa, os desafios e possibilidades encontradas nesse percurso. No segundo capítulo pretendemos com um breve histórico confrontar o passado e o presente dos cursos de formação docente, visualizando as políticas educacionais e o movimento dos educadores, pontuando a situação atual dos cursos de formação de professores.

No terceiro capítulo refletiremos juntamente com os sujeitos da pesquisa, os desafios e possibilidades da jornada docente, a fim de resgatarmos a docência nos cursos de formação como uma tarefa de humanização compartilhada. Discutiremos a articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora, reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Trabalharemos brevemente com o conceito de “competência” na profissão docente, os limites e possibilidades da atuação do professor visto como prático-reflexivo.

Buscamos nos discursos dos docentes envolvidos no estudo as experiências vivenciadas na carreira acadêmica, a relação com os estudantes e as conseqüências desta no processo de ensino e aprendizagem. Partindo dos depoimentos e reflexão teórica apontamos indicações para o aprimoramento deste processo na jornada docente.

² Esse aligeiramento no processo de formação de professores está explicitado no Parecer CNE/CES 585/2002, o qual estabelece como um dos princípios que as diretrizes devem observar evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

1 CAPÍTULO

O CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.

Fernando Pessoa

Acreditamos que não existe presente, sem passado, não se encontra ou se abre um novo caminho, sem fazer uso de experiências vividas, memórias resgatadas. Se forem boas, serão destacadas, se forem tristes serão reconstruídas. Nada se perde em nosso caminhar. Segundo Bosi (1979), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

Como educadora entendemos que o que fica para a vida, para o desenvolvimento social do ser humano é o conhecimento, os saberes que ensinamos, entretanto, e acima de tudo, o que fica como aprendizagem são as posturas, significados, as formas de ensinar e aprender, processos que são colocados em ação a fim de mobilizar o estudante a se interessar, ter curiosidade, raciocinar, interrogar, sentir. Savater (2000) nos remete a essa visão de educação quando diz que:

O importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo. De nada serve provar que em abstrato, tal ou qual ciência é formadora se não se prova que a forma de ensiná-la assegura bem esse desenvolvimento intelectual, o qual depende tanto da maneira de ensinar como da matéria ensinada. Aqui está o segredo: a força ou a virtude humanista e formadora das disciplinas que se ensinam não está em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na concreta forma de ensiná-las e aprendê-las aqui e agora. A questão não é o que, mas o como (...) (p. 118-119).

Atualmente discute-se muito sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o que ensinar e como ensinar, que técnicas serão efetivas nesse processo. O avanço da tecnologia se fundamentou. Sendo assim, movidos pela necessidade, nossa Cultura está recheada das coisas que fazemos em função das idéias que tivemos e vice-versa.

Cortella (1999) traduz nosso pensamento quando articula o homem com a cultura:

Nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.)

e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura (p. 42).

1.1 O início do percurso na educação: uma abordagem tecnicista

Para entendermos melhor o caminho da pesquisa reportamo-nos para o final dos anos setenta e início dos anos oitenta. Presenciamos no Magistério, principalmente na aula de didática, a ênfase na dimensão técnica. Tratava-se da abordagem tecnicista, a qual enfatizava que a competência profissional do professor envolveria tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados da sua ação. Em um texto questionador deste período, Mello (1983) aponta como a organização social do trabalho no interior da escola acabara por fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), restando uma técnica sem competência.

Na busca por mapear as causas da precariedade da prática docente estava a dificuldade do professor em se perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências da sua formação. O fracasso da escola, então, passa a ser justificado por essa “incompetência” do professor, que apresentava problemas de formação, como falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino.

Apesar de compartilhar com Freitas (2002) que a década de 80 representou para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista, das décadas de 60 e 70, vivenciamos em 1982, ao assumir uma sala de Educação Infantil, a falta de preparo para o enfrentamento de situações diárias na relação professor-aluno. Tínhamos uma gama de materiais didáticos, confeccionados durante as aulas no Magistério, ou seja, as políticas educacionais eram baseadas na

qualidade da instrução e do conteúdo. Por outro lado, faltava-nos um caráter profissional mais amplo. De acordo com Freitas (ibid)

um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação da sociedade (p.139).

Quinze anos se passaram e muitas mudanças foram surgindo para o profissional da educação. Instaura-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9.394/96), responsável por uma gama de debates sobre a formação docente no Brasil.

Na época, não enxergávamos o teor político da mesma, influenciando o novo modelo educacional. Não detalharemos neste momento, pois discutiremos o impacto da Lei no próximo capítulo. O que conseguíamos entender é que necessitávamos de uma formação mais adequada e contextualizada, a fim de alicerçarmos nossa concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processos. Freitas (2002) nos ajuda a expressar essa idéia quando diz que:

Não se constroem conhecimentos significativos de forma cumulativa e no pressuposto de que os conhecimentos se produzem nas interações e vivências, em empreendimentos, na busca de respostas às perguntas que os educandos se fazem (p. 115).

1.2 A apropriação de teorias e a aproximação da práxis

Após a graduação sentíamos a necessidade de entender ainda mais, o valor que cada teoria carrega e sua essência. Somos seres em constante construção e inseridos num contexto histórico e cultural, onde as relações mais simétricas podem ser construídas entre as várias áreas do conhecimento e a educação.

É fundamental que todo educador conheça os teóricos, saiba de suas especificidades e contribuições científicas, para incorporar o necessário e o que

condiz com seu cotidiano e sua prática pedagógica. Concordamos com Kuenzer (2002) quando discorre que:

Se não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao homem e tampouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática (...) Contudo, é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis. (p. 8-9).

Pensando na importância do conhecimento teórico, verificamos em nossa prática pedagógica, que apesar de muitos saberes construídos, ainda necessitava ir além. Fazia-se necessário, para um bom trabalho docente, não parar na formação inicial, mas buscar um aprimoramento contínuo. Em cada disciplina estudada, conhecíamos diferentes teóricos, cada um com sua contribuição.

O estudo de diferentes teorias nos instigava a buscar um aprofundamento científico sobre cada conceito. Marx e seu companheiro Engels (2004) nos fizeram pensar que o conhecimento surge da relação que o homem estabelece com a natureza por meio do trabalho mediado pela linguagem. Sendo assim, as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência, juntamente com a sua capacidade de produzir, constituem o modo de produção. O homem começa a se diferenciar dos animais fundamentalmente pela possibilidade de produzirem seus meios de vida e produzir-se, assumindo papel ativo frente às condições materiais de sua existência.

Os autores apontam o papel que assume a divisão do trabalho na introdução da maquinaria, consolidando as formas de exploração da força de trabalho. Mostram que a divisão social e técnica do trabalho irão operar a separação entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, sendo aprofundada com a indústria moderna. Diante desse fato questionamos a vinculação entre processo produtivo e trabalho pedagógico. Conseqüentemente questionamos como o trabalho pedagógico vem atendendo às finalidades do processo produtivo na atual fase de acumulação capitalista. Essas questões serão aprofundadas posteriormente, quando discutirmos sobre as políticas educacionais e os cursos de formação

docente. Verificamos neste contexto, que a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico é amplamente defendida.

Nosso objetivo neste capítulo é trazer parte dos conhecimentos adquiridos no meio acadêmico, que nos instigaram a pesquisar sobre o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente. Conhecimentos estes, fundamentais para entender a relação entre teoria e prática, ação, reflexão, ensinar e apreender.

Outro ponto importante estudado é a proposta de educação defendida por Freire (1996), fundamental para nosso tema de pesquisa. Essa proposta se diferencia da educação tradicional, pois abomina dentre outras coisas a dependência dominadora que inclui a relação de dominação do educador, sobre o educando. Na ação educativa libertadora, existe uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. A educação libertadora é acima de tudo conscientizadora, na medida em que ao conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em volta do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Para Freire, a educação não é neutra e sim, sempre um ato político.

Pensando nos cursos de formação docente, Wallon (2006) traz uma contribuição fundamental, pois instiga os docentes a entender o processo do ensinar e aprender envolvido nos aspectos afetivo, cognitivo e motor de forma integrada. Wallon abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento. Baseou suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. O autor, além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua preocupação com a educação, escreveu também sobre suas idéias pedagógicas apontando bases que a psicologia pode oferecer à atuação pedagógica e o uso que a pedagogia pode fazer dessas bases. A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões cognitiva, afetiva, e motora, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente o social.

A contribuição de Vygotsky (2003) é fundamental para entendermos o contexto sócio-histórico do conhecimento. As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação do ser humano com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Esta forma de conceber a atividade humana não separa o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a pessoa faz da cultura do seu grupo. Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento.

Saviani (2008) num contexto atual de educação pontua a necessidade de articular teoria e prática e busca alternativas traduzidas ou expressas na concepção que ele denominou de Pedagogia Histórico-Crítica. Essa expressão é utilizada para traduzir a passagem da visão crítico-mecanicista, para uma visão crítica dialética da educação. O sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para a sua transformação.

Estudamos as implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo, o rigor, a qualidade, a relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação, a construção de um quadro analítico sobre a identidade das pesquisas qualitativas, a pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. Enfim, todo esse subsídio teórico proporcionou o direcionamento de nossa pesquisa sobre formação de professores e a educação. Como expressa Charlot (2006),

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas (...) é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (p. 9).

1.3 A definição da pesquisa: a relevância do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores

Durante esses anos de estudo na área da educação percebemos que o ato de educar está comprometido com as dimensões política, ética e técnica, entretanto, é o conjunto de propriedades de cada uma delas que define a competência do educador.

Arroyo (2004, p. 53) reforça o sentido educativo do ofício de mestres, docentes, quando diz que “descobrimos que nossa docência é uma humana docência”. Podemos entender que a profissão docente situa-se numa dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos.

Para que essa humana docência aconteça, num contexto social em conflitos, como o nosso atualmente, Gentili (2005) afirma que os educadores não devem se preocupar exclusivamente em transmitir os valores, as normas e os direitos morais politicamente corretos. Mas devem sim,

[...] Preocupar-se em oferecer oportunidades pedagógicas para que seus alunos e alunas possam compreender criticamente os componentes constitutivos das moralidades vigentes – incluídas as que circulam nas escolas -, seus elementos evidentes e suas razões ocultas, seus significados explícitos e seus silêncios, suas promessas e suas ameaças (p. 95).

Faz-se necessário reconhecer que o docente, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria, permeado por um elemento fundamental que é a cultura. Morosini (2001) retrata a idéia de cultura que vai além de costumes e tradições:

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendida como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuimos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que,

mesmo que não a reconhecamos como importantes permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação (p. 85).

Morosini (ibid) defende que a ação de ensino não pode isolar-se do espaço/tempo onde se realiza, sendo assim, mediante as transformações atuais, a profissionalidade do professor é recolocada. Ele não representa mais o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, visto o impacto da revolução tecnológica, entretanto assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo um canal entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, juntamente com as estruturas cognitivas do aluno.

Para a autora, com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender se faz necessária uma urgente reconfiguração da prática educativa:

[...] as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam de compromisso ético-político e da reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, de que é preciso mudar (MOROSINI, 2001, p. 86).

1.4 Descrição do estudo: as opções realizadas

Nosso objetivo nesse estudo é investigar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente, analisando as políticas educacionais e o movimento dos educadores em prol da profissionalização do magistério. Procuramos resgatar a docência como uma tarefa de humanização compartilhada, ressaltando a importância da articulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensinar e aprender, como fomentadora da formação crítico-

transformadora. Discutimos o conceito de competência e prática reflexiva na profissão docente, confrontando com as políticas educacionais atuais.

A metodologia qualitativa é o caminho que escolhemos para construir nossa pesquisa, uma vez que esta procura tanto encontrar o sentido, quanto interpretar os significados que as pessoas dão ao fenômeno estudado que para nós é a importância do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores (CHIZZOTTI, 2006).

Optamos pelos estudos exploratório e descritivo por nos preocupar com a atuação prática dos sujeitos (GIL, 1999). Nesse estudo articulamos questões de cunho teórico e investigativo, numa tentativa de estabelecer relações e significado, visando apreender a totalidade do contexto investigado, para posteriormente analisá-lo.

Pontuando os limites inerentes a qualquer tipo de pesquisa, nosso intuito foi realizar um estudo através da análise dos depoimentos de docentes que lecionam em diferentes cursos de formação de professores, os quais expressaram seus sentimentos, conhecimentos e experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa voltou-se para um contexto em parte, próximo do pesquisador com o objetivo de conhecer melhor e explorar as experiências dos sujeitos que são nela protagonistas. Entretanto, como descreve Minayo (1994) a realidade social é o dinamismo da vida individual e coletiva e é mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso que elaboremos sobre ela.

Devemos lembrar que em Ciências Sociais, existe uma identidade entre sujeito e objeto, entre o objeto de pesquisa e o investigador, pois “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação.” (MINAYO, 1994, p.14).

Estamos conscientes de que trabalhamos sobre um tema muito próximo, que nos envolve profundamente e que essa investigação inevitavelmente tem como resultado a relação que se concretizou entre a visão de mundo e de educação da pesquisadora e a dos docentes envolvidos.

O trabalho como um todo se constituiu das seguintes atividades: realização de levantamento e consulta de material bibliográfico relacionado ao movimento histórico da formação de professores no contexto brasileiro, enfocando o trabalho da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e as políticas educacionais envolvidas nesse contexto. Paralelamente um estudo investigativo do processo de ensino e aprendizagem, vivenciado por docentes de diferentes cursos de licenciatura, combinando respostas de questionário e entrevista com os estudos teóricos elaborado, que se dará no decorrer dos capítulos.

Nossa intenção foi descrever uma dada realidade, que no caso se refere à formação de professores da educação básica num determinado contexto histórico, entretanto buscando apreender condições que possibilitassem a superação dos problemas encontrados, procurando construir uma nova realidade, mais satisfatória que a atual.

O questionário foi a forma inicialmente escolhida para a coleta de dados da pesquisa, como afirma Gil (1999), por possibilitar o acesso a um maior número de docentes e conseqüentemente uma maior representatividade das respostas às questões que nortearam o estudo, bem como a identificação de características, pontos de vista e concepções do grupo pesquisado. Foram entregues quarenta e cinco questionários para professores de quatro instituições de Ensino Superior. Nosso critério de escolha foi abranger IES com o maior número possível de licenciaturas, entretanto, pela relutância de algumas, como citaremos a seguir, retornaram somente vinte questionários de três instituições privadas.

Os mesmos foram entregues aos coordenadores dos cursos que num momento apropriado repassou aos professores. Foi dado um tempo para o preenchimento e marcado um dia para a retirada junto ao coordenador.

Num segundo momento, optamos pela entrevista, como reforça Gil (ibid, p. 117) “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Em nosso estudo se prontificaram em dar entrevista cinco professores, dos vinte questionários que retornaram, os quais deixaram telefone para contato, a fim de fazermos o agendamento. Apesar do pouco tempo que os mesmos dispunham, as entrevistas acrescentaram ou reforçaram colocações do questionário.

Os docentes da terceira instituição a participar da pesquisa, os que mais se dispuseram em fazê-lo, deixaram transparecer com unanimidade, a começar pela coordenadora pedagógica, um olhar pontual de incentivo à pesquisa. Os docentes envolvidos mobilizaram-se com o intuito de ajudar-nos, pois como disseram “já passamos por esse momento e sabemos o quanto é importante encontrar espaços abertos para a realização do estudo”. Percebemos nessa instituição que os professores não se intimidaram em expor experiências do processo de ensino e aprendizagem, nem tão pouco expressar seus sentimentos.

Nosso caminho inicial de pesquisa se deu com muitos desencontros, começando pela aceitação do tema inicialmente proposto. Por se tratar da dimensão ética nos cursos de formação docente, muitos entenderam que estaríamos analisando somente a postura dos educadores com relação ao fazer pedagógico, que muitas vezes tem que ser desenvolvida de modo “superficial”, não por culpa do professor, mas em decorrência de um currículo institucional que forma professores em seis semestres, preocupando-se quase que exclusivamente em colocá-lo no mercado de trabalho, no caso, as escolas da Educação Básica.

Entendemos que estas instituições privadas que nos fecharam as portas para a pesquisa, sentem-se ameaçadas por terem trilhado por uma visão de Educação Superior como uma organização prestadora de serviços, desvinculada de uma proposta como instituição social, ou seja a educação como um direito universal. Estas infelizmente aderiram ao contexto da globalização, como temia Trindade (1999a), ao escrever sobre o assunto:

Se o “processo de mundialização do mercado” for aplicado no campo da educação superior, “ele implantará um modelo mundial de ensino superior estandardizado, no qual o Estado desaparecerá e o mercado moldará os currículos e as carreiras. Neste modelo exacerbado que está apenas em gestação, as universidades tornar-se-iam empresas à busca de *clientes* – alunos disponíveis, sem distinção de nacionalidade – e em concorrência com o mercado

mundial para atrair os melhores *fatores de produção* – professores e os financiamentos – com vistas a maximizar os *lucros* – quer dizer os meios de desenvolvimento. Neste modelo (onde o ensino superior deixaria de ser uma carga para a coletividade para tornar-se uma fonte de lucro para as empresas) ...” (p. 89).

Dez anos se passaram e nos deparamos exatamente com a profecia de Héglio Trindade. Entretanto, nossas inquietações não param por aí. Ao buscarmos nas dezenove cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Campinas³ as faculdades, universidades ou institutos presenciais que oferecem atualmente Cursos de Licenciatura, ficamos surpresos com o número de cursos que estão se extinguindo. As Licenciaturas que se mantêm em evidência são Letras, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Detalharemos sobre o assunto no capítulo dois.

1.5 Contextualizando os sujeitos da pesquisa

O estudo priorizou professores que lecionavam somente em cursos de licenciatura, não importando idade, sexo, tempo de atuação ou área (humanas ou exatas). A escolha dos sujeitos foi ancorada na opção de estudar a atuação de professores formadores no processo do ensinar e aprender, ou seja, algumas experiências vivenciadas.

As instituições participantes são privadas, sendo uma filantrópica. As mesmas estão situadas: uma em Valinhos e as outras duas em Itatiba e Campinas. Conforme já citamos, algumas negaram a participação.

Foram analisados os depoimentos de vinte professores, das três IES, que foram identificados no decorrer do estudo como prof.1, prof.2, prof.3 e assim,

³ Cidades que pertencem à Região Metropolitana de Campinas: Campinas, Valinhos, Vinhedo, Paulínia, Hortolândia, Holambra, Indaiatuba, Sumaré, Monte Mor, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa, Americana, Cosmópolis, Pedreira, Santo Antônio de Posse, Santa Bárbara do Oeste, Engenheiro Coelho, Artur Nogueira (<http://www.mundi.com.br/>).

sucessivamente. Dos vinte professores, cinco se prontificaram em dar entrevista, deixando e-mail e telefone para posterior contato e agendamento. Quando se tratar de respostas de questionário acrescentará antes da identificação do professor, a letra Q, por exemplo: Q prof. 1 . Quando se tratar de entrevista, acrescentará a letra E antes da identificação do professor, por exemplo: E prof. 1.

Identificamos nos quadros seguintes o sexo, tempo geral como docente e na atual instituição, regime de trabalho semanal, formação acadêmica, destacando a formação inicial, idade e área de atuação. Utilizaremos indistintamente no estudo as palavras docentes e professores, para ambos os sexos.

Quadro 1. Identificação dos professores

Docente	Sexo	Tempo docência	Só na Institui	Regime semanal	Cursou só especialização	Cursou o Mestrado	Cursou o Doutorado
Prof. 1	Masc	35 anos	32 anos	40 h		X	X
Prof. 2	Masc	30 anos	30 anos	40 h	X		
Prof. 3	Fem.	20 anos	20 anos	10 h		X	
Prof. 4	Fem.	12 anos	07 anos	10 h		X	
Prof. 5	Fem.	12 anos	02 anos	40 h		X	X
Prof. 6	Masc	6 anos	06 anos	40 h		X	X
Prof. 7	Fem.	28 anos	28 anos	14 h		X	X
Prof. 8	Masc	25 anos	15 anos	40 h		X	X
Prof. 9	Fem.	10 anos	05 anos	40 h		X	
Prof. 10	Masc	9 anos	06 anos	40 h		X	X
Prof. 11	Fem.	1 ano e 3m	1 a e 3 m	05 h	X		
Prof. 12	Fem.	6 anos	06 anos	8 h/40 h		X	
Prof. 13	Fem.	7 anos	03 anos	—		X	
Prof. 14	Fem.	3 anos	03 anos	—		X	
Prof. 15	Fem.	15 anos	10 anos	40 h		X	X
Prof. 16	Fem.	9 anos	06 anos	40 h		X	X
Prof. 17	Fem.	10 anos	10 anos	40 h		X	X
Prof. 18	Masc	14 anos	11 anos	40 h		X	
Prof. 19	Masc	14 anos	2 a e 6 m	40 h		X	X
Prof. 20	Fem.	9 anos	—	16 h		X	X

Quadro 2. Identificação e área de atuação

Docente	Idade	Graduação	Área de atuação
Prof. 1	acima de 51 anos	Licenc. Educ. Física	Educação Física
Prof. 2	41 - 50 anos	Lic.Filos/Pedag/Teolog.	Educação
Prof. 3	acima de 51 anos	Bach.C.Sociais/Pedag.	Educação
Prof. 4	41 - 50 anos	Bach/ Lic. Educ Física	Educação Física
Prof. 5	41 - 50 anos	Pedagogia	Educação
Prof. 6	41 - 50 anos	Bachar./Licenc. História	Educação
Prof. 7	acima de 51 anos	Licenc. C. Biológicas	Ciênc. Biologias/Eng. Elétrica/Pedagogia
Prof. 8	41 - 50 anos	Licenc. Educ Física	Educação Física
Prof. 9	41 - 50 anos	Pedagogia	Artes/ Educação Física/ Letras
Prof. 10	31 – 40 anos	Lic/Bach. Educ Física	Educação Física/ Gestor Academia
Prof. 11	acima de 51 anos	Pedagogia	Pedagogia/ Ensino Fundamental I
Prof. 12	31 – 40 anos	Pedagogia	Pedagogia/ Ensino Fundamental I
Prof. 13	acima de 51 anos	Bach. Comunic. Sociais	Pedagogia/ Educ. Jovens e Adultos
Prof. 14	acima de 51 anos	Licenciatura Letras	Letras
Prof. 15	acima de 51 anos	Licenc. Matemática	Mestrado Educação/ Matemática
Prof. 16	31 – 40 anos	Licenc. Matemática	Mestrado Educação/ Matemática
Prof. 17	acima de 51 anos	Licenciatura Letras	Mestrado Educação/ Letras
Prof. 18	41 - 50 anos	Bac. Linguística/ Letras	Letras/ Direção Campus
Prof. 19	41 - 50 anos	Licenc. Matemática	Educ/ Cursos Matemática/ Coord. EAD
Prof. 20	31 – 40 anos	Pedagogia	Cursos Filosofia/ Pedagogia

Mesmo se tratando de uma pequena amostragem – treze professoras e sete professores - reforçamos com nosso estudo o que Ristoff ⁴ (2006) destacou no documento “Trajetória da Mulher na Educação Brasileira”, o qual pontuou que nos últimos séculos a mulher passou de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação mediana nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença acentuada na docência do ensino primário, acompanhada hoje de uma presença majoritária em todos os níveis de escolaridade, inclusive “de uma expressiva participação na docência da educação superior”.

⁴ Dilvo Ristoff é Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

De acordo com o autor as mulheres ainda são minorias na docência da educação superior, entretanto, “a sua participação cresce a cada ano num ritmo 5% maior que a dos homens”, sendo que, mantida a atual tendência de crescimento, elas serão maioria também na docência dentro de no máximo cinco anos.

Por se tratar dos cursos de formação de professores e se fazer necessário um investimento significativo na qualidade da educação proposta, o autor ainda traz um ponto positivo para essa inserção das mulheres no meio acadêmico:

(...) o Brasil começa a liberar as energias criativas de uma população tradicionalmente educada para a esfera privada. Mais e mais teremos mulheres, altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático (...) (RISTOFF, 2006).

Prosseguindo na análise dos dados da identificação dos sujeitos da pesquisa, destacamos outro ponto fundamental para que um curso de formação de professores desenvolva seu trabalho junto aos futuros docentes, com “qualidade”⁵. Dos vinte docentes, treze estão na atual instituição há mais de cinco anos e o mesmo número apresenta um regime de trabalho com 40 horas. Complementando as informações no quadro dois, destacamos a área de atuação a qual verificamos que dezenove professores estão envolvidos exclusivamente com a docência, somente um complementa a área de atuação com atividades fora da docência, como gestor de uma academia. Esses aspectos se tornam positivos uma vez que,

É no convívio que se estabelece a identidade de cada pessoa na sociedade. Abridada nos múltiplos papéis que se desempenham socialmente, a identidade conjuga as características singulares de um indivíduo à circunstância em que ele se encontra, a situação em que ele está. A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos *porque estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de

⁵ Baseamos nosso conceito de qualidade de acordo com Rios (2006) no qual aponta ser a qualidade totalizante, abrangente, multidimensional, social e historicamente determinado. Isto se dá porque a qualidade emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, para a autora “uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico” (p.64).

ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos (RIOS, 2006, p. 120-121).

Verificamos em nossa pesquisa que esse quadro positivo se dá devido a duas destas instituições, mesmo sendo privadas, apresentarem modelos organizativos de Universidades, as quais há décadas vêm construindo sua identidade pautada numa instituição social, e não num modelo voltado diretamente para o mercado de trabalho, que vê a docência como,

(...) Transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, de sua disciplina e as relações não tendo vocação para a pesquisa aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p. 221).

Entretanto, não podemos generalizar os dados positivos elencados em nossa pesquisa, pois sabemos que a realidade atual dos cursos de formação de professores é outra, como bem descreveu Chauí (1999) na citação.

Devido nosso país responder ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinação às recomendações dos organismos internacionais⁶, vivenciamos de acordo com Freitas (2007) a restrição do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e a prevalência de uma concepção

⁶ Ver mais sobre o assunto, TRINDADE, H. (org) Universidade em Ruínas: Na República dos Professores, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, que discutiremos nos próximos capítulos.

A expansão descomedida dos Cursos de Pedagogia e outras licenciaturas desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades, além da existência de centenas de cursos de Educação a Distância. Reiterando nossa colocação, Freitas (2007) aponta:

No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação (...) de modo a atender a crescente demanda pela formação superior. (...) A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde (...) à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos (p. 1208-1209).

Discutiremos no próximo capítulo sobre o movimento histórico e as políticas educacionais dos cursos de formação de professores e como estamos atualmente debatendo sobre o tema. Entretanto, não podemos terminar este capítulo, sem pontuar que a questão da formação de professores não está dissociada dos problemas decorrentes das condições de trabalho que envolve a carreira docente, dentre elas, a salarial, jornada de trabalho. De acordo com Saviani (2009) tais condições precárias de trabalho “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p. 153).

Quando perguntamos aos professores formadores quais eram os problemas de ensino apresentados na graduação obtivemos os seguintes apontamentos:

Quadro 3. Principais problemas de ensino na graduação

Itens apontados	Nº de respostas
Falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos	12
Falta de preparo pedagógico de muitos professores	02
A falta de condições físicas e materiais adequados	01
Número de alunos em sala de aula	01
A valorização excessiva das notas e do diploma e não do conhecimento	01
Problemas políticos e despreparos de alguns, burocracia excessiva. (opção dada pelo professor)	01
Falta de comprometimento do professor com o desenvolvimento e competências dos alunos. (opção dada pelo professor)	01
Desvalorização da universidade como lugar da construção do saber, do debate, da crítica. Do lócus onde se faz ciência relacionada com o compromisso de sociedade. A universidade torna-se escrava do mercado de trabalho, perdendo o sentido de ser Universidade. (opção dada pelo professor)	01

Constatamos pela amostragem itens que sem dúvida, comprometem o processo de ensino e aprendizagem, e que é foco de nosso estudo, como “Falta de preparo pedagógico de muitos professores”. Destacamos a resposta de um docente, após ter relatado na entrevista, como havia resolvido uma questão conflitante em sala de aula. Após ouvirmos o relato bem sucedido desse professor experiente, fizemos a seguinte colocação, que diz respeito ao preparo pedagógico dos professores:

Nessa experiência que você está contando percebe-se que sua atuação é natural, você vive o que fala. Falta esse aspecto nos docentes recém formados e mesmo o que está a tempo na carreira?
(PESQUISADORA)

Expressamos na pergunta nossa impressão com relação à fala do professor, por se tratar da entrevista. Conforme relata Gil (1999, p. 118) a mesma “possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas”.

Nós sabemos que os alunos vêm com certas dificuldades inerentes à idade. Eu particularmente recebo alunos de escola particular, escola pública, alguns são PROUNI. Mas eu vejo que eles falam: - Eu sou PROUNI. - Para mim você é aluno. Da mesma forma que o aluno da

particular vem com uma bagagem, eu não o vejo diferente de qualquer um outro. O que eu acho que de vez em quando falta ao profissional é ter esse olhar. Vou dar um exemplo para você: um profissional novo que aprendeu várias formações técnicas vai pra sala de aula e nesse comportamento, nessa transferência de conteúdo, talvez, ele não consiga criar um momento, como que eu diria: - Não vou repetir a palavra lúdica, mas nesse momento tem que haver um *relacionamento prazeroso* com o que ele faz e com quem ele faz. Essa é a grande verdade! Porque eu acho que as licenciaturas hoje em dia, passam por algum absurdo. Eu cheguei ao cúmulo de ouvir um professor dizer que ele vai dar aula pelo tanto que ele recebe. Então ele vai dar uma aula muito pobre, porque ele recebe muito pouco. O que você vê é uma mercadoria, tanto o professor, quanto o aluno e quanto a educação. O que virou são pacotes e pacotes (E prof. 1).

Destacamos nessa fala a necessidade do professor formador tratar a ação do ensino e aprendizagem, conseqüentemente da prática pedagógica, não numa visão de ensino, onde a aula é o espaço em que o professor fala, explica o conteúdo e o aluno anota para depois memorizá-lo. Esse processo vai além, envolvendo os sujeitos em sua totalidade. De acordo com Anastasiou e Alves (2003),

Trabalhando com os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere – ter gosto*. Na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê* (p. 15).

Doze docentes, mais da metade, apontaram um problema funesto no processo de ensino e aprendizagem: “Falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos”. Denunciam que os discentes estão adentrando as cadeiras das IES com problemas na formação básica, e que conseqüentemente acarretará problemas no processo de formação. Sendo assim, os professores formadores contracenam

com mais um fator agravante, e que precisarão estar bem preparados para as devidas intervenções.

Saviani (2009) expressa uma possível proposta para esse impasse na formação docente, “trata-se, pois de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em conseqüência carrear para ela todos os recursos disponíveis” (p. 153). De acordo com o autor, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, é necessário prover os recursos financeiros correspondentes.

Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (...) Assim, procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de energia de transporte, de energia, de abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

No capítulo seguinte detalharemos a proposta do autor, que se considerada exeqüível, resultaria em um trabalho pedagógico desenvolvido com seriedade, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo conseqüentemente remunerados de acordo com sua importância social.

Para conhecer um pouco mais nossos sujeitos, perguntamos sobre a principal função da educação superior atualmente. Não será foco de nosso estudo detalhar especificidades sobre o ensino superior, mas vale lembrar que nas últimas décadas as IES, principalmente as universidades vêm sofrendo pressões sociais sobre o que deve investigar, se a investigação básica ou aplicada, e o que deve ensinar; a cultura geral ou formação profissional. O que observamos é que estamos

diante de um pragmatismo da valorização do imediato, para o qual ensinar e refletir parece ter uma importância superficial e menor.

Nesse contexto, Rios (2006) menciona algumas demandas que se configuram como desafios atuais: um mundo fragmentado exige uma visão de totalidade; no ensino, uma articulação entre saberes e capacidades e o reconhecimento de um trabalho interdisciplinar, partindo de uma disciplinaridade, no mundo globalizado faz-se necessário um esforço para distinguir diferenças e desigualdades, a fim de evitar a homogeneidade redutora; entre a razão instrumental e o irracionalismo é preciso encontrar um equilíbrio, recuperando o significado da razão articulada ao sentimento e a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

Vejamos no quadro as considerações dos professores:

Quadro 4. Principal função do ensino superior atualmente

Itens apontados	Nº de respostas
O fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho	04
A produção e disseminação de conhecimento.	04
Ser o <i>locus</i> do saber e da crítica.	05
Participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e da formação de cidadãos.	07

Verificamos que 20% dos docentes indicaram que a mais importante função do ensino superior é o fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho. Essa constatação revela a força de um pensamento neoliberal que relaciona o ensino superior ao mercado de trabalho e conseqüentemente o discurso da qualidade das instituições de ensino que devendo adaptar-se a essas novas necessidades, deve desenvolver mecanismos para averiguar o grau de ajuste da educação ao mercado.

De acordo com Sacristán (1999) a metáfora do mercado é inadequada para a educação, uma vez que educar não é transferir uma mercadoria de alguém que a vende para um outro que a compra. Portanto, conceber a educação nos moldes de uma empresa ou com a mesma lógica do mercado é uma distorção do conceito de educar.

Para o autor, o mercado opõe-se à educação pela lógica interna dos dois processos: a finalidade do mercado é obter vantagens econômicas, ao passo que a finalidade da educação é fazer avançar e disseminar-se o conhecimento; a motivação maior do mercado é satisfazer desejos daqueles que podem adquirir bens, a educação quer compreender o mundo, a ciência; o mercado vende e compra coisas, a educação tenta fazer com que todos, de forma autônoma, apropriem-se daquilo que os beneficia; os critérios de excelência do mercado encontram-se naquilo que se vende, a educação é boa segundo a profundidade desinteressada das aquisições da educação social, moral, estética.

Sacristán (ibid) aponta a dicotomia entre a finalidade da educação e a do mercado. De posse desse entendimento faz-se necessário, no momento histórico em que vivemos recolocar como centralidade em nossos debates sobre educação, propostas que revelem e resgatem seus projetos históricos. Como apontou um dos docentes ao se referir à educação nos espaços universitários:

Desvalorização da universidade como lugar da construção do saber, do debate, da crítica. Do lócus onde se faz ciência relacionada com o compromisso de sociedade. A universidade torna-se escrava do mercado de trabalho, perdendo o sentido de ser Universidade (Q prof.2).

Outro item levantado por 20% dos docentes da pesquisa, diz ser “a produção e disseminação de conhecimento como a principal função do ensino superior”. Saviani (2002) reforça essa idéia quando menciona algumas funções cabíveis à universidade:

Se a educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades na e a partir da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau da consciência que possui em relação à situação, a Universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais:

- a) com aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz (p.65).

“Ser o lócus do saber e da crítica” foi o apontamento de 35% dos docentes. Para expressar essa função contamos com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002) que descrevem a universidade,

Como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta (p. 161-162).

Se compartilharmos com essa idéia, estaremos concebendo que a universidade está a serviço da educação e da construção de uma sociedade mais humana. É o que também pontuaram 35% dos docentes da pesquisa: “participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e da formação de cidadãos”.

Sendo assim, teremos como norte o sentido da educação, que é o da humanização, que é o mesmo que, “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construídos e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.162).

Essa concepção de universidade e aqui incluímos o ensino superior de modo geral, contrapõe-se à que vemos instaurar-se na realidade educacional, ou seja, de instituições que estão preocupadas em responder aos interesses ou às necessidades de um padrão de reprodução do capital. Como destaca Gentili (2001),

As condições derivadas do processo de ajuste e de privatização promovidos pelos governos neoliberais da América Latina configuram um círculo vicioso de precariedade que desestabiliza o caráter público das instituições educacionais. O desafio político de construir um sistema escolar sem discriminações continua hoje tão vigente como o era duas décadas atrás. Tal desafio se fortalece à medida que os intelectuais não renunciam a uma responsabilidade ética inalienável: a de indignar-se diante da barbárie, de horrorizar-se ante a injustiça que supõe negar à grande maioria seus direitos mais elementares, a responsabilidade ética de exercer a crítica das nossas próprias instituições como contribuição teórica para sua necessária transformação (GENTILI, 2001, p.126).

Neste capítulo verificamos que as diferentes dimensões da formação de professores voltadas para uma concepção de formação sócio-histórica, nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético que há décadas vêm se tentando construir como política de formação, não está sendo contemplada a contento, nas políticas educacionais.

O debate acumulado pelo setor nos últimos anos enfatiza a formação de profissionais da educação que estejam aptos a lidar com processos formativos de crianças, jovens e adultos em suas dimensões cognitiva, afetiva, estética, corporal, artística e dos valores. Entretanto, como veremos no capítulo seguinte, as atuais políticas de formação de professores, mantêm-se e se aprofundam no caráter técnico-instrumental do trabalho docente, impostas nos últimos vinte anos, pelas políticas neoliberais.

Entendemos que este debate proposto se faz necessário, a fim de trazer à tona e recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as concepções mais avançadas sobre a formação de professores e seu papel na condução das transformações necessárias no espaço escolar, no ensino, na educação e na sociedade, direcionando na construção de um mundo mais justo e igualitário.

2 CAPÍTULO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM MOVIMENTO HISTÓRICO DE ENCONTROS E DESENCONTROS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1997, p. 60).

A formação de professores tornou-se objeto de estudo de pesquisadores internacionais a partir de 1960, entretanto foi a partir da década de oitenta que tomou um rumo significativo entre estudiosos que discutem a formação inicial e continuada de professores. Dentre eles destacam-se os americanos Donald Schön (1992, 2000); Henry Giroux (1997); os portugueses Antonio Nóvoa (1991, 1992); Isabel Alarcão (2003); o australiano Kenneth M. Zeichner (1992, 1998); os espanhóis Carlos Garcia (1992); José Contreras (2002); o canadense Maurice Tardiff (1991, 2000, 2002) e o suíço Phillippe Perrenoud (1993).

Neste capítulo não pretendemos fazer uma narração linear dos fatos, mas recuperar a história da formação de professores no Brasil, possibilitando entender a complexa e contraditória trajetória das propostas de formação desses profissionais. Nosso estudo será pautado na legislação educacional, visando reconstruir no plano legal as mudanças, os embates e as propostas de formação de professores no quadro das políticas educacionais governamentais, por meio da bibliografia produzida por autores que têm contribuído na reflexão e, muitas vezes, com proposições acerca de concepções e percursos curriculares para essa formação, no recorte histórico que compreende o período de 1930 até o presente momento, principalmente a partir de 1990, na era neoliberal. Para Kuenzer (1999),

Esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo de trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financiadoras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro (p.176).

No Brasil a formação de professores tornou-se objeto de estudo de consagrados pesquisadores que percorrendo a história da educação ou se pautando em aspectos específicos lutam pela profissionalização do magistério, dentre outros: Iria Brzezinski (1999, 2000, 2008); Marli André (1995); Ilma Veiga (1999, 2000); Selma Garrido Pimenta (1992, 2002); Jamil Cury (1982, 1997); Menga Lüdke (2001); Acácia Kuenzer (1998); Dermeval Saviani (1976, 1987).

Contamos também, com entidades educacionais alinhadas aos parâmetros da qualidade social na educação e que defendem um projeto de sociedade, de

educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre sociedade, cultura e educação. Dentre outras destacamos: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

A formação de professores no Brasil emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Com a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu-se à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, por serem concebidos como um conjunto amplo constituído por um elevado número de escolas organizadas de acordo com o mesmo padrão deparou-se diante do problema de formação de professores, ou seja, para atuação nas escolas, a necessidade da formação em grande escala. (SAVIANI, 2008, p. 148).

Partindo desse pressuposto e examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira no decorrer dos últimos dois séculos, Saviani (2008, p. 143-144) nos ajuda a distinguir alguns períodos na história da formação de professores:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

2.1 Um breve histórico da formação de professores no Brasil

Percebemos que os trabalhos sobre a formação de professores⁷ carregam uma trajetória histórica. Sendo assim, apresentam um passado, vivem num presente e buscam levantar perspectivas de melhoras para o futuro.

O estudo que Pimenta (1992), desenvolveu sobre a formação de professores no Brasil entre 1930 e 1988, destaca as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o país passava, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia. Segundo a autora o país “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência” (PIMENTA, 1992, p. 98). Ou seja, cresce consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora.

Por meio da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Reforma Francisco Campos⁸, também em 1931, o governo toma iniciativas no sentido de responder às pressões advindas da ampliação da demanda. A Carta de 1934 vai ampliar as atribuições da União no campo da educação, dando-lhe competência de “traçar diretrizes da educação nacional”.

As reivindicações educacionais populares e questões polêmicas, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, o princípio de unificação na

⁷ Diversos autores já reconstruíram essa história. Ver PIMENTA (1992), BRZEZINKI (2000); SAVIANI (2009) entre outros.

⁸ Francisco Campos na década de 1920, foi divulgador militante do ideário escolanovista procedendo à reforma do ensino em Minas Gerais. Em 1930, assumiu o recém criado Ministério de Educação e Saúde. Tornou-se político de carreira no cenário do Estado Novo como mentor da ideologia do governo ditatorial de Getúlio Vargas (BRZEZINSKI, 2000, p. 33).

formação de professores⁹, foram incorporadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Brzezinski (2000):

Os movimentos dos intelectuais defendiam um sistema nacional de ensino, cujos princípios democráticos da educação escolar fossem a escola única, laica e gratuita. Previam a inclusão nesse sistema, da universidade que fora concebida pelos Pioneiros de forma bastante próxima à da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. Os Pioneiros endossavam a tridimensionalidade de funções propostas para a universidade no interior da ABE quais sejam: de “elaboradora e credora de ciência”, de “transmissora de conhecimentos” por meio da formação de docentes e de “popularizadora das ciências e das artes” (Manifesto dos Pioneiros 1984, p. 419). Com base nessa concepção, o manifesto, por um lado, elege a pesquisa como “o sistema nervoso da Universidade” o qual estimula e domina qualquer outra função e, por outro lado, dá ênfase às dimensões que imprimem “à educação superior um caráter universitário” (p. 30-31).

O manifesto de divulgação do ideário escolanovista preconiza uma série de mudanças e, segundo Brzezinski (2000), vai impulsionar a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas, ao propor a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A autora destaca:

(...) a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no País (2000, p. 18).

⁹ Nessa perspectiva, os signatários do manifesto avocavam uma concepção de preparo de professores análoga à sua concepção de escola, comum e igual para todos, visando a unificação, respeitadas a diversidade e especificação de cada grau de ensino. Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes (BRZEZINSKI, 2000, p. 31).

Entre os decretos que constituíram a reforma Francisco Campos, o que instituía o regime universitário regulamentado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras criavam a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, incluída como um dos principais institutos que compõem a Universidade, cujo objetivo foi o de promover a investigação e a formação de professores para o exercício no ensino secundário e normal. Nas palavras de Saviani (2008) fica claro que Francisco Campos, idealizava que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria caráter de formação profissional:

O ministro referia-se à função didática da faculdade na tarefa de transformar, “das fundações à cúpula , o arruinado edifício do nosso ensino secundário” e, ao mesmo tempo, definia como missão desse nível de ensino a elevação da cultura geral do povo. E defendia que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir “muito além da sua função didática” em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica (p. 24).

Entretanto, destaca Brzezinski (2000, p.34) que “apesar da insistente ênfase do ministro no caráter formador da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ele a instituiu, porém não a tornou obrigatória, talvez por isso ela não tenha sido instalada”. A autora evidencia ainda que “uma política de formação de professores ainda não se esboçara e já se apresentava uma política de admissão na carreira com a obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício da profissão” .

Brzezinsk (ibid) menciona que a formação de professores do ensino normal e secundário elevou-se ao nível superior, como reivindicavam os pioneiros, no entanto, “foram esquecidas no plano federal”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi regulamentada novamente apenas em 1939, passando a funcionar, um ano depois, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores.

Saviani (2008) esclarece:

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda a didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia,

ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia¹⁰ (p. 39).

Os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades. De acordo com Saviani (ibid):

O bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (p.41).

Brzezinski (2000) faz referência à estrutura adotada pela Universidade de São Paulo (USP), tendo em vista que esta em seu modelo originário, de cunho universalista, não foi prevista a formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com a autora:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras relacionar-se-ia com as demais unidades de caráter profissionalizante, para cumprir as finalidades de propiciar a todos os estudantes o ensino básico e propedêutico e desenvolver altos estudos e pesquisa de caráter “desinteressado”. (p. 38).

A USP, relata Brzezinski (ibid) adota uma política de incorporação de institutos superiores que já existiam, propiciando a acolhida da Escola de Professores do Instituto de Educação. “Em 1938, o Instituto de Educação da USP foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois em Seção

¹⁰ O modelo implantado com o decreto n. 1190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor (SAVIANI, 2008, p. 41).

de Pedagogia e em Departamento de Educação”. A incorporação de cursos de educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, se constituiu num “arranjo” para resolver a falta de alunos dessa Faculdade. Nessas circunstâncias foi criada a Seção de Pedagogia da USP. A autora relata:

Concretizado o “arranjo”, o índice de alunos aumentou, porque os egressos das seções de conteúdo específico buscavam, em mais um ano de estudos nas matérias de cunho pedagógico, o grau de licenciado, titulação obrigatória para exercer a profissão de professor no ensino secundário (p. 39).

Algumas distorções no curso de pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização curricular, aconteceram nessa época, como por exemplo, a inexistência de um conteúdo específico, contrariamente ao que ocorria com as áreas do conhecimento das outras disciplinas.

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2000, p. 46).

Outro ponto a ser destacado nessa época, que também denotou o desprestígio dos estudos pedagógicos na USP e certamente ainda reflete na educação atual é que as “licenciaturas de conteúdo específico foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, portanto, fragmentando o saber e descartando o princípio de interdisciplinaridade”. Sendo assim, na medida em que as licenciaturas dissociavam os conteúdos, desvalorizavam o pedagógico. “É nesse quadro que emerge a histórica dicotomia da pedagogia x institutos básicos”. A primeira atribuindo a responsabilidade de formar o professor (do como ensinar) e o outro de formar o pesquisador (BRZEZINSKI, 2000, p. 46-47).

A Escola Normal que funcionava no Brasil desde o século XIX, continuava sem diretrizes, não obstante a Constituição de 1934 conterem as idéias dos pioneiros, que proclamavam a organização de um sistema nacional de estrutura

unificada, como dever do estado. No entanto, esses princípios foram adiados em decorrência do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo, promulgando nova Carta em 1937. Somente em 1942 é regulamentado pelo Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, algumas reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Dentre elas, destacam-se a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, regulamentadas, respectivamente, pelos Decretos-Lei 8.529 e 8.530, de 2 de janeiro de 1946, pelos quais o ensino primário e a preparação de professores para esse nível de ensino passaram a ser organizados por diretrizes e normas de caráter nacional. De acordo com Pimenta (1992, p. 99), a Lei Orgânica do Ensino Normal apresenta as seguintes finalidades:

I – Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

II – Habilitar administradores escolares destinados às escolas.

III – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Segundo a autora, a referida lei organizava a escola normal em dois ciclos, destinado à formação de regentes de ensino primário, em Escolas Normais Regionais, e destinados à formação de professores primários, em estabelecimentos denominados Escolas Normais, organizados em quatro e três anos, respectivamente. Pimenta destaca ainda:

Além desses dois tipos de escolas, foi prevista ainda a criação dos “institutos de educação”, onde além dos cursos de formação, existiam o “jardim de infância” e o curso primário. Nos institutos eram também ministrados os cursos de especialização, destinados à preparação de professores para a educação pré primária, ensino complementar e ensino supletivo, desenho, artes e música, além de diretores, orientadores e outros especialistas para as escolas primárias (1992, p. 99).

Com a redemocratização brasileira¹¹ nova Constituição é promulgada em 1946, retomando grande parte dos princípios liberais, de 1934. “Voltou-se a falar em

¹¹ Essa intenção política de expandir a educação às massas fazia parte de um conjunto de políticas sociais adotadas pelo governo e constituía uma estratégia de manutenção do modelo de sociedade vigente. Nesse conjunto de políticas sociais, começa a delinear-se a política educacional dada expansão das escolas, em especial, a primária e a normal, posteriormente adotada pelo Estado

democratização do ensino, igualdade de oportunidades e descentralização administrativa”. De acordo com o Art.166, a educação é retomada como direito de todos, tanto dada no lar, como na escola. O Art. 5º, item XV, letra d, assegurou competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. O Art. 6º permitiu aos estados legislarem em caráter supletivo e complementar e o Art. 171 determinou que aos estados e ao Distrito Federal competisse a organização dos respectivos sistemas de ensino (BRZEZINSKI, 2000, p.48).

Um longo e intenso debate e luta ideológica se trava sobre os rumos da educação brasileira, até que é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país. No que se refere à formação de professores, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pouco contribuiu. De acordo com Pimenta (1992, p. 102):

Manteve-se a preparação de professores regentes, nas chamadas “Escolas Normais Ginásiais” (que substituíram os cursos de primeiro ciclo) e as “Escolas Normais Colegiais”, que passaram a encarregar-se da habilitação dos professores primários. Em ambos os casos, a duração de quatro e três anos respectivamente, permaneceram inalterados. Por outro lado, os institutos de educação continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em escolas normais, “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (Parágrafo único, do art. 59).

Após a homologação do Decreto-Lei 8.457/1945 as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras passaram a denominar, apenas Faculdades de Filosofia¹². O modelo econômico passou a exigir mão-de-obra mais especializada, provocando a expansão do ensino secundário¹³ e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia. Para atender a demanda provocada pela expansão das oportunidades educacionais, a formação de professores necessitaria ser intensificada nessas

populista-desenvolvimentista (1945-1960). Embora nunca tenha atendido à totalidade da demanda escolar, essa expansão assumiu grandes proporções (BRZEZINSKI, 2000, p. 49).

¹² A organização das novas universidades sofreu alterações, podendo a Faculdade de Filosofia contar com uma única seção, dispensada a exigência das quatro tradicionais do padrão de 1939, quais sejam: Ciências, Filosofia, Letras e Educação (BRZEZINSKI, 2000, p.49).

¹³ O ensino secundário abrangia o profissionalizante e o propedêutico, ou seja, que serve de introdução a uma arte ou ciência; que prepara ou habilita para receber ensino mais completo.

faculdades. Nesse período desencadeou a proliferação de escolas superiores isoladas, muitas com instalações em caráter precário e os professores eram recrutados entre os de Escolas Normais. Brzezinski (2000) ressalta que:

(...) o percurso da Faculdade de Filosofia demonstrava que as condições de sua instalação e de seu desenvolvimento impediram o cumprimento desejável das finalidades de formação cultural e científica, do desenvolvimento de pesquisas e da preparação pedagógica dos professores da escola secundária. De um lado, faltava-lhe arcabouço teórico para desenvolver altos estudos e pesquisas. De outro, o afastamento dessa instituição dos reais problemas das escolas primária e média acabou por restringir o seu caráter profissionalizante em um simplificado treinamento de habilidades realizado na disciplina didática e prática de ensino (p.51).

Brzezinski (ibid) ressalta que a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases, conciliavam interesses dos liberais e dos proprietários de escolas e, em atendimento às pressões corporativas, foi oficializada a “leigalização” do magistério do ensino médio, prescrevendo como exigência para o exercício do magistério somente o registro de professores em órgão competente. Oportunamente e por omissão, essa lei não continha essa exigência e alguns artigos “faziam concessões a professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio”. Ressalta a autora que, “o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e propugnava a permanência de leigos na escola” (p.53).

O recorte positivo que Brzezinski (2000) faz da LDB/1961 é que “pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema de ensino”. Na seqüência, o Parecer do CFE nº 251/1962, do conselheiro Valnir Chagas propõe alterações no curso de pedagogia, estabelecendo o currículo mínimo e ampliando para quatro anos de duração, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do bacharelado e permanência apenas da licenciatura. Entretanto, na prática esse esquema não foi extinto. A licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino. Até 1969 o curso de pedagogia continuou com essa configuração, quando houve mudança substantiva na

formação de professores, marcada pelo advento da lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68.

Por outro lado, a autora aponta que a lei se apresenta desprovida de requisitos democráticos como por exemplo no que se relaciona à garantia da escola básica pública e gratuita para toda a população brasileira. A lei também se apresentava na contramão da história da luta política da comunidade educacional que se mobilizava pela reforma universitária¹⁴.

O período entre 1960 e 1964 foi marcado pela preparação intensa de técnicos, inclusive os da educação, a fim de atender a demanda do modelo desenvolvimentista. As reformas empreendidas pelos governos do regime militar são fortemente marcadas por recomendações oriundas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano. Sob a idéia do ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela política desenvolvimentista da ditadura e pela intensificação da internacionalização do capital, compete à educação a formação de “capital humano”. De acordo com Brzezinsk (2000):

A adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. (...) A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade (p. 58-59).

A legislação educacional, especialmente a Lei 5.540/68, promoveu uma ampla reforma no ensino superior, provocando mudanças nos cursos de formação de professores e conseqüentemente na Faculdade de Educação, conferindo a função de formar técnicos denominados especialistas em educação. Com a reforma

¹⁴ A lei ignorava a participação ativa da comunidade estudantil, agora organizada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na campanha em defesa da escola pública e em defesa da reforma universitária. É inegável que a LDB/1961, ao regulamentar no, IV Capítulo, quesitos essenciais para a formação e exercício do magistério, desconhecia a existência, desde 1951, da Capes – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - , que visa, até aos dias atuais, à qualificação dos quadros de pessoal de nível superior. (...) Acontece que, nas Disposições Transitórias, os artigos 115 e 116 faziam concessões a professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio. Isso confirma que o órgão competente aludido, no Art. 61, concedia o registro do profissional formado e não formado, oficializando a descaracterização profissional do professor (BRZEZINSK, 2000. p. 53).

universitária a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é fortemente atingida com seu desdobramento em institutos de conhecimentos básicos, distanciando a área da educação pelo seu caráter profissional (BRZEZINSKI, 2000, p.67-69).

O Parecer 252/1969 e a Resolução nº 02/69 vão definir a dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação, regulamentando o que é estipulado pelo Art. 30 da Lei 5.540/68, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais e técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares. Já o Parecer 672/1969 e Resolução 9/1969 preceituam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas atribuída à faculdade de educação (BRZEZINSKI, 2000, p.70).

Na Lei 5.692/71, o Curso Normal passou a ser uma Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau, enquanto que a preparação de diretores, por exemplo, circunscrevia-se ao âmbito da escola primária, que passa a exigir uma política de formação de quadros para o magistério, de acordo com o Artigo 29, da Lei 5.692, de 1971:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Art.29).

De acordo com Pimenta (1992) a Lei 5.692/71 deu “novo” aspecto formal aos cursos de formação de professores, “sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda parcial) à escola aprendam” (p.107).

Após a promulgação da Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério, de acordo com Pimenta (1992):

- a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*;
- d) a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretada como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;
- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério;
- h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- i) os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos. (PIMENTA, 1992, p. 107-108).

Visando atender às exigências expressas na Lei 5.692/71¹⁵, abriu-se a possibilidade de se criarem faculdades, centros, institutos de educação e outros tipos

¹⁵ Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

de estabelecimentos criados ou adaptados com autorização e reconhecimento na forma da lei, de preferência nas comunidades menores (Parágrafo único do Art. 31), além da legislação permitir a qualificação e atualização de professores já em exercício, tendo em vista que as universidades e demais instituições que mantinham cursos de graduação plena não conseguiam atender à demanda de formação.

Reforçando as intervenções negativas da Lei 5692/71 para a formação de professores, Weber (2000) também se manifesta dizendo que:

Ao engajar “a organização de cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, conforme previsto no parágrafo 1º do artigo 23 mencionado, formação que passou a ser oferecida sobretudo por Instituições de Ensino Superior isoladas, durante mais de duas décadas, se, por um lado, contribuiu para o acréscimo de matrículas nesse nível de ensino, por outro, certamente, consistiu em um elemento que provocou repercussões negativas na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino fundamental, repercussões que ainda hoje podem ser apreendidas nas avaliações de desempenho escolar dos alunos e no processo de desvalorização social do professorado (p.133-134).

Já a formação dos especialistas da educação – administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores - de acordo com a Lei 5.692/71, "será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação" (Art.33).

De acordo com Saviani (2008) e Brzezinsk (2000) o Parecer 867/72, de 11 de agosto de 1972 do Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, retoma a questão da obrigatoriedade do estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, assim como, para o registro do diploma de especialista, torna-se obrigatória a comprovação de exercício de magistério. Com o Parecer fica definido

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

“um ano letivo de experiência de magistério para o aluno da habilitação orientação educacional e um semestre letivo para os demais”.

Outras Indicações foram posteriormente apresentadas, por Valnir Chagas, como parte do “pacote pedagógico”. A Indicação 67/1975 e a 70/1976 que tratavam sobre os estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação, sendo sugerido a “formação do magistério, que inclui as funções docentes e não-docentes para a escola de 1º e 2º graus”. As Indicações 68/1975 e 71/1976 tratavam respectivamente da formação pedagógica das licenciaturas e da formação de professores de educação especial. De acordo com Brzezinski (2000) a aprovação desse “pacote” de Indicações pelo CFE, estimulou o movimento dos educadores que “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (p.82). A Indicação 69/1975 que discorria sobre a “formação do professor das séries iniciais em nível superior” que também fazia parte do “pacote pedagógico”, não foi homologada.

A autora lembra que Valnir Chagas sustentava um ideário das bases da política de formação e exercício profissional do magistério no período do governo militar, o qual fundamentava-se na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista. Esse ideário tinha como “conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender as exigências do setor produtivo do sistema capitalista”. Ainda acrescenta pontos relevantes que atualmente refletem negativamente nos cursos de formação de professores.

O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas. (...) Diante desse entendimento, questiono a prática do curso de pedagogia de formar especialistas sem recorrer aos conhecimentos básicos requeridos a um professor. (...) conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhava uma função que lhes conferia um status “superior” na hierarquia escolar (BRZEZINSKI, 2000, p. 77).

O posicionamento de Brzezinski (2000) contra o tecnicismo era que se previa o preparo de recursos humanos em massa, tanto professores como especialistas e além disso, porque os pacotes pedagógicos eram impostos pelo poder instituído. Esses pacotes contradizem com a tradição brasileira de formação cultural humanística de professores.

Diante desse cenário os educadores brasileiros, a partir da década de oitenta, iniciaram um movimento de resistência às proposições do CFE.

(...) engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social (BRZEZINSKI, 2000, p. 83-84).

2.2 A mobilização dos educadores a partir dos anos 80

A chamada “crise da ditadura” instala-se no final da década de 1970 como reflexo da reconstituição da sociedade civil, que foi marcada, notadamente, pelo surto grevista do movimento dos trabalhadores da região do ABC Paulista e por outras greves, inclusive pela dos professores de 1º e 2º graus (três greves) e professores universitários (uma greve). No âmbito sóciopolítico, esses movimentos impulsionaram a reorganização do Estado, exigindo o desenvolvimento do processo de redemocratização do País (BRZEZINSKI, 2000, p. 87-88).

Esse movimento de reorganização dos educadores, encontrava-se articulado ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo, ou seja, a força de trabalho. No âmbito da educação essa força, essa força da educação passou a ser informada pelo movimento de idéias e das práticas embasadas no ideário de das teorias críticas da

educação¹⁶, que conseguiu superar o “silêncio intelectual” provocada pelas práticas tecnicistas.

De acordo com Freitas¹⁷ (1992) nos anos 70, uma nova terminologia esteve presente nos meios de comunicação assinalando os rumos de uma "nova ordem mundial", como: competitividade internacional, desregulamentação, estado mínimo, informática, desemprego, redução do déficit público, recessão etc. O velho padrão de exploração da classe trabalhadora (que influenciou as mudanças educacionais dos anos 70) encontra dificuldades para continuar gerando riqueza. “O padrão de exploração implicava ampla fragmentação das tarefas de produção, acompanhada por rotatividade do trabalhador de forma a baixar seus salários” (p.4).

Neste processo, a formação do trabalhador era bastante limitada e rapidamente conduzida por cursinhos rápidos no interior da fábrica, não incomodando a pouca qualidade da escola.

A partir de meados da década de 80, o Brasil sofre influência de um movimento internacional que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho. Este processo vem acompanhado por uma divisão nova de mercados que cria agrupamentos regionais sob liderança de alguns países emergentes, onde a competitividade internacional define a posição dos países membros. Freitas (1992) menciona que:

Nestas novas formas de organização da produção, o capital fixo complexificou-se, o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores. Maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais "democracia" na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática — entre outras — são requeridas. No entanto, tais habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar — não no atual, mas em um reformulado . A qualidade da escola passa a interessar mais (p.5).

¹⁶ Ver mais, Libâneo, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

¹⁷ Luiz Carlos de Freitas, Ex-Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação — ANFOPE — 1988/1992.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador atuante dos processos de acumulação capitalista, sendo assim, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas, tanto no âmbito escolar, quanto na educação básica. Equacionando o problema da formação elevam-se os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos.

Para Freitas (1994) a “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores.

Nessa época, o autor alerta que a estrutura da Universidade, incluindo Faculdades ou Centros de Educação correspondiam às exigências econômico-sociais de mais de 20 anos atrás, não encontrando fôlego suficiente para assumir os novos desafios que surgiam. Além das questões estruturais, os Cursos de Graduação encarregados da profissionalização encontravam-se com graves problemas: asfixia de recursos, falta de motivação por parte de alunos e professores, infra-estrutura deficiente, bibliotecas defasadas etc.

Estes aspectos afetavam, como não podia deixar de ser, os cursos destinados à formação de professores — com a agravante de que, neste caso, a desvalorização econômica e social da figura do professor é um componente incontrolável para a Universidade, já que depende da política das agências contratantes — em especial das secretarias de educação. Estas circunstâncias (exigências da formação social, estrutura da Universidade e valorização profissional) não podem ser colocadas de lado se queremos efetivamente caminhar em direção a uma política para a formação do profissional da educação no Brasil (FREITAS, 1992, p.7).

A questão da formação do educador tem sido examinada de maneira sistemática nas décadas de 80 e 90. Para falar de uma instância específica, sem descartar esforços ocorridos em vários outros níveis¹⁸, tomamos por referência os

¹⁸ Os esforços da SBPC, do Grupo de Licenciaturas da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da

debates encaminhados no interior do movimento pela formação do educador, iniciado ao final da década de 70 e início de 80. Como retrata Brzezinsk (2000):

Foram exatamente dois os eventos mais expressivos que marcaram o início do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador: o I Seminário de Educação Brasileira, ocorrido na Unicamp, em 1978, e a I Conferência Brasileira de Educação – I CBE -, em 1980. Foi durante a realização dessa CBE que os educadores, já instigados pelos acontecimentos sóciopolítico-educacionais no Brasil, sentiram-se tocados por um dos painéis desse evento e como forma de resistência ao CFE criaram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (p. 222).

Nesse contexto histórico, debatem-se diferentes propostas para a estruturação da carreira docente, fundamentadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

2.3 O movimento da ANFOPE junto à formação de professores

Dentre as associações envolvidas no debate reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação, queremos destacar o trabalho da Anfope. Está é conhecida como uma entidade representativa da área da educação, que atualmente tem sua sede na cidade de Campinas, São Paulo e conta com representantes em todas as regiões do país.

A Anfope, entidade de caráter político, científico e acadêmico, originária do movimento dos educadores, na década de 1970, na atualidade constitui-se em uma Associação de referência no cenário

nacional quando se trata de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma propositiva como seus membros se posicionam frente aos desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais, especialmente de formação e de valorização dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino. A Associação tem, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas, em particular no campo da formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2008).

O movimento dos educadores com relação à problemática da formação dos profissionais da educação articulou-se no final da década de 1970 e tomou força por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo, nos dias 31 de março, 1 e 2 de abril de 1980. Foi criado nessa ocasião o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. De acordo com Saviani (2008, p. 59) o “comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em Conarcfe, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Anfope, que continua em atividade”¹⁹.

Pode-se concluir, então, que o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. (ANFOPE, 1992, p.6).

De acordo com Freitas (1992, p. 7) o mesmo Documento aponta três períodos de desenvolvimento deste movimento:

- a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;
- b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990;

¹⁹ CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), realizado em Belo Horizonte, sendo transformado, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

c) o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.

Brezezinski (2000) relata que a fase inicial do Comitê Nacional foi marcada por ações políticas e combativas ao autoritarismo. Já na segunda fase como Comissão Nacional, além das ações anteriores foram acrescentadas, com mais ênfase, a produção e a socialização do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação, o que até hoje perdura e demarca as finalidades e propostas da Anfope. A associação caracteriza-se pelas lutas referentes à Política Global de Formação dos Profissionais da Educação que engloba o tripé: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, incluindo carreira e salário.

A autora esclarece que, embora o Movimento tenha no início, manifestado contra as reformulações impostas pelo CFE ao curso de pedagogia, seus objetivos foram redimensionados, pois a redefinição desse curso era decorrente de uma questão mais abrangente, a formação de professores.

(...) não seria possível reformular esse curso sem abranger todos os cursos de licenciaturas, uma vez que licenciatura e pedagogia constituem o verso e o reverso da mesma questão e a docência é a base da identidade do profissional da educação. Nessa perspectiva, o movimento construiu a primeira trincheira de resistência: batia de frente na estrutura universitária que repartiu a formação de professores em institutos e Faculdade de Educação, questão até hoje sem solução viável, apesar de várias propostas colocadas em prática em todo País, sobretudo pelos Fóruns das Licenciaturas (BRZEZINSK, 2000, p. 222-223).

Com o avanço dos estudos e a reflexão teórica no campo epistêmico da reformulação curricular, os educadores começaram dar novos rumos às suas ações. Para se contrapor à concepção do pedagogo como generalista, que não contemplava a docência na sua formação, e a dicotomia expressa pela separação do curso de Pedagogia em Habilitações e entre formação de pedagogos e dos demais licenciados, constrói-se, no interior desse Movimento, princípios gerais que alicerçam até hoje a Anfope, entre eles a docência como a base de identidade profissional de todo educador; a indissociabilidade entre a teoria e a prática; e a necessidade de

uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores. Esses princípios articulam-se em torno de uma proposta de concepção de formação do educador que orienta as propostas de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas:

(...) educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área; articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformações da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989).

Essa concepção está alicerçada na elaboração de uma Base Comum Nacional, originária do I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (...) Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1983, p. 4 apud Documento Final. XII Encontro Nacional. ANFOPE, 2004, p.10).

Percebemos que esse contexto de base comum nacional está inserido no período marcado pela contestação dos “atos advindos da tecnoburocracia. Esse movimento propõe a substituição das disciplinas fixadas pelo CFE pelo rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador. Resistiam também ao currículo que secundarizando a preparação do docente, formava especialistas requeridos pelo modelo político-econômico vigente. Além de escolas particulares de procedência duvidosa, estarem concedendo para os especialistas a formação de professores como “brindes”.

De acordo com Brzezinski (2000, p. 173) a formulação de uma base comum nacional “constitui um avanço, por definir uma concepção básica e um corpo de conhecimento como componentes fundamentais da formação do educador”.

Essa proposta facilitaria, mediante um trabalho coletivo, a articulação entre o conteúdo das disciplinas pedagógicas e as disciplinas de “conteúdos específicos”, conseqüentemente, as licenciaturas com o curso de pedagogia. Entretanto, a estrutura organizacional das instituições de ensino superior vigente estava sendo questionada.

No II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em 1986, inicia-se uma diferenciação entre o debate da identidade do curso de Pedagogia e a questão da manutenção ou não das habilitações. O documento elaborado na ocasião recupera, ainda que timidamente, o papel da Pedagogia que “tem como específico de sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação”. O mesmo é concluído com a afirmação: “a preservação dessas experiências, ao lado de um maior aprofundamento teórico e global acerca do próprio curso, fornecerão subsídios para uma futura tomada de posição por parte do movimento” (Documento Final. II Encontro Nacional, 1986, p. 34).

Nesse II Encontro Nacional, definiu-se também que a Base Comum Nacional deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas:

- a) **Dimensão profissional:** que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer.
- b) **Dimensão política:** que aponte para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) **Dimensão epistemológica:** que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente (Documento Final. II Encontro Nacional, 1986).

Percebemos que uma concepção de formação do educador assentada na Base Comum Nacional, segundo a Anfope, deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, ou seja, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática. Concepção essa, essencial ao fazer pedagógico de todas as licenciaturas.

O movimento tem reafirmado em cada um de seus encontros, a importância e a disposição de assumir a base comum nacional como “instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliados a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho” (ANFOPE, 1996, p. 17)..

De acordo com Freitas (1999) na concepção construída pelo Movimento dos Educadores, a docência é entendida como trabalho pedagógico e base da formação e da identidade profissional de todo o educador. Essa formação requer:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.
- b) Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição entre teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os

estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) Gestão Democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como “superação do conhecimento e administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

d) Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais.

e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) Incorporar a concepção de formação continuada em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 1998).

Uma formação teórica de qualidade tem sido insistentemente colocada nos encontros no decorrer de quase duas décadas, constituindo-se num dos pilares fundamentais da base comum nacional. Podemos confirmar essa preocupação em um dos itens fundamentais destacados na “Carta de Goiânia, 24 de novembro de 2008”, como Contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta de Decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”. Segundo o documento:

O enfrentamento de questões polêmicas no campo da formação dos profissionais da educação exige firmeza na defesa dos princípios da base comum nacional concebida ao longo dos anos pela ANFOPE, desafiando a entidade a apresentar propostas que se contraponham

à formação aligeirada e desqualificada ainda freqüente em nosso País. Nessa perspectiva, a ANFOPE tem sistematicamente enfatizado a necessidade de fortalecer o papel das Faculdades e Centros de Educação na formação científica, pedagógica e política de todos os licenciados e pós-graduados (ANFOPE, 2008).

No III Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em agosto de 1988, com um texto bastante sintético é apresentado um conjunto de diretrizes e recomendações, agrupadas em cinco tópicos: exame da continuidade do movimento; sua autonomia; o papel da Comissão nacional; sugestões para o programa de ação da próxima gestão; e recomendações finais. Considera que devem ser retomadas as questões consideradas centrais do movimento: base comum nacional e autonomia das IES; identidade do curso de Pedagogia e questões específicas das Licenciaturas; questões específicas do Curso Normal. A plenária final ratifica a necessidade de continuidade do movimento e da Comissão, bem como a manutenção de sua autonomia. Esse movimento passa por um processo de questionamento e refluxo, com evidências de estagnação. Em grande medida a crise foi decorrente de críticas pela superposição dessa atividade com a de outras entidades e pela falta de uma “proposta objetiva” para a reformulação dos cursos de formação de educadores²⁰.

No IV Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em 1989, é proposto que a questão da identidade e das habilitações sejam tratadas separadamente, embora sem perder de vista sua relação – ambas imersas na função social do curso de Pedagogia (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 22).

Essa posição é justificada como uma contribuição, “na medida em que não se atrela a existência das habilitações à identidade da Pedagogia (...). A identidade da Pedagogia que se expressa também nas habilitações não tem origem e nem fim nestas. O curso de Pedagogia é anterior às habilitações” (Id. Ibid). Nesse documento afirma-se que, seja qual for o caminho adotado,

²⁰ De acordo com Brzezinski (2000, p. 167) “(...) nesse encontro também, os educadores presentes apontaram A Unicamp como a instituição que poderia sediar a CONARCFE. As avaliações indicavam que o professor Luiz Carlos de Freitas reunia as condições indispensáveis para reorganizar o movimento, pois, além de pesquisador da área, acompanhava-o e contava com apoio institucional.”

(...) há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente. Dessa forma, independentemente das habilitações, a formação do pedagogo como educador tem ocupado espaço e atenção nas reformulações em curso. A distorção introduzida pelas habilitações que permitiu encarar o trabalho docente como uma habilitação independente e optativa, começa a ser corrigida com a introdução da habilitação Magistério em caráter obrigatório e anterior às demais habilitações ou pela simples eliminação das habilitações (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 24).

Outras preocupações a respeito do curso de Pedagogia são levantadas: a estrutura curricular de créditos do curso de Pedagogia, que fragmenta o curso; a estrutura departamentalizada das Faculdades de Educação que fragmenta o trabalho no interior do curso de Pedagogia, a integração teoria e prática pedagógica que começa a ser repensada a partir de novas experiências.

A posição assumida nesse documento do IV Encontro Nacional é de que a questão das habilitações deve permanecer como está, em aberto, e que todas as questões acima elencadas deverão ser tratadas “a partir da idéia de que as habilitações não devem ser o foco de atenção do curso de Pedagogia”. Outro ponto relevante, é que nesse evento recuperou-se a articulação de teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador. Nele se estabelece que “a fonte da identidade do pedagogo encontra-se na identidade da pedagogia (enquanto uma disciplina prática com responsabilidades sociais) e não nas habilitações clássicas – independente destas permanecerem ou não” (Ibid, p. 25).

Nesse documento, procura-se caracterizar a base nacional comum como uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo básico de conhecimentos, em três áreas fundamentais:

- conhecimento específico: trabalhará o corpo de conhecimento específico a cada licenciatura;
- conhecimento pedagógico: incluirá além dos conhecimentos didático-metodológico, a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; a dinâmica e a organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino, e o processo de ensino aprendizagem;

- conhecimento integrador: procurará trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino. Fará a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes (Documento Final. IV Encontro Nacional, 1989, p. 20).

Apresentamos a seguir o posicionamento de Brzezinski (2000) com relação à base comum proposta e sua contribuição numa possível intervenção, a fim de que o movimento não retroceda às propostas curriculares de 1969:

Compreendo que conceber a base comum sob as três áreas do conhecimento o específico, o pedagógico e o integrador, constitui um retrocesso, pois ratifica a estrutura curricular consolidada desde 1969 e não provoca mudanças na estrutura institucional. Nessa perspectiva, a desarticulação entre o curso de pedagogia e as licenciaturas é referendada: cada licenciatura cuida do seu conteúdo específico e a Faculdade de Educação, do conteúdo pedagógico. A articulação entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico, por sua vez, poderia ocorrer por meio do conhecimento integrador que, no meu entender, estaria reduzido à prática de ensino. Sendo assim, não haveria necessidade de base comum e a prática que vinha sendo criticada pelo movimento desde 1980 estaria sendo sedimentada (p. 179).

No V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em 1990, a questão da identidade do curso de Pedagogia é amenizada, deixando o debate sobre as habilitações do curso de Pedagogia, de ser uma das questões centrais. Aprofunda-se a questão da organização da base comum nacional em eixos curriculares (fundamentação teórica, relação teoria/prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar), enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações de curso e a idéia de uma escola única. Afirma-se, no documento final, que “para a Licenciatura em Pedagogia, a passagem da idéia de ‘dimensões’ para a de ‘eixos curriculares’ é um avanço, na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá maior flexibilidade à organização curricular” (Documento Final. V Encontro Nacional, 1990, p. 9).

É proposto um exame crítico da duração dos cursos de formação do educador em suas respectivas instâncias formadoras, com vistas a elaborar uma

proposta, considerada relevante e necessária naquele momento, como destaca o documento final do Encontro:

Em relação ao curso de Pedagogia esta decisão é muito importante para que se possa recuperar a dimensão da formação geral do educador, restringida pela ênfase excessiva dada às habilitações. Não queremos retomar a discussão a respeito da existência ou não de habilitações. No entanto, acreditamos que é fundamental recuperar o espaço de formação geral, independente da decisão da existência ou não de habilitações. É até possível que recuperando-se o espaço da formação geral como base comum unitária, possamos compreender melhor o lugar das habilitações (Documento Final. V Encontro Nacional, 1990, p. 23).

Surge com muita ênfase também nesse encontro, a preocupação e a análise das proposições para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Anfope propõe uma política global de formação e defende que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal.

O VI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope²¹, realizado em 1992, o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional, sintetiza os princípios gerais do movimento, aprofunda e sistematiza a produção coletiva sobre a base comum nacional. Reafirma a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, contemplando o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada. Nesse Encontro é apresentado um centro de referência, como uma proposta geradora de reflexões, a Escola Única de Formação de Profissionais da Educação. Como forma de pensar essa Escola de Formação do Educador, propõe-se:

²¹ Consoante seu Estatuto a Anfope é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado. O perfil da entidade traçado no Estatuto reafirma o caráter científico da associação, sua autonomia com relação ao Estado, aos partidos políticos e crenças religiosas, competindo-lhe articular-se com outras entidades e associações que têm preocupações semelhantes e desenvolvem ações comuns. Ao ser criada a Anfope incumbiu-se de incentivar e fortalecer as Comissões Estaduais e de manter as Coordenações Regionais, entidades criadas no percurso do movimento de educadores (BRZEZINSKI, 2000, p. 195).

- Uma organização curricular dos diferentes cursos que supere a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e da prática.
- A produção do conhecimento no interior dos cursos, muitas vezes pensada através de uma grade curricular que justapõe teoria e prática e que não considera o espaço cotidiano escolar e a produção coletiva.
- A pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
- Definição de campo epistemológico que dê cientificidade à educação, determinando a formação da práxis dos educandos. (Documento Final, VI Encontro. ANFOPE, 1992 apud Documento Final, IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 31).

Surge também, nesse encontro, como alternativa de estruturação dos cursos de formação dentro das Faculdades de Educação, a proposta denominada de “Escola Unitária/Unificada de Formação do Profissional da Educação”, envolvendo todas as licenciaturas específicas e a licenciatura em Pedagogia, fundadas nos princípios da Base Comum Nacional. Essa idéia está alicerçada em três princípios basilares:

- a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação, proposto neste documento anteriormente;
- b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
- c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitem a expressão da base comum nacional (Documento Final. VI Encontro. ANFOPE 1992, p. 25).

Vale ressaltar um item apontado por Brzezinski (2000) que foi discutido nesse IV Encontro, que está relacionado à idéia de qualificação para o trabalho. Entendendo essa qualificação diferentemente da imposta pelo modelo capitalista dos anos 70, adquirida em cursinhos rápidos no próprio local de trabalho. A autora cita que nessa nova ordem capitalista, “o sistema precisa de mão-de-obra mais

qualificada para atingir seus objetivos. (...) É que agora essa qualidade de ensino ameaça interferir seus planos de acumulação de riqueza” (p. 199). Declara a autora:

Afirmam os educadores que essa nova qualificação para o trabalho exige maior permanência do aluno na escola, participando de cursos cada vez mais completos. Esses devem dotar o aluno de habilidades requeridas por um trabalho mais complexo, como por exemplo, maior capacidade de abstração e habilidade para um trabalho que se realiza em uma seqüência de ações individuais, que, paradoxalmente, só se completam num trabalho de equipe (Documento Final. VI Encontro. ANFOPE 1992, p.17, apud BRZEZINSKI, 2000, p. 1999).

Essa mesma autora explica que o Movimento Nacional está atento às novas exigências, mas isso não significa que o mesmo tenha uma política de formação de profissionais da educação para responder aos interesses da elite. O Movimento tem uma política de formação que procura emancipar o homem da hegemonia dessa classe. Os princípios dessa formação consideram o homem como parte da história e que constrói a história com outros homens. Um dos elementos constitutivos desta política de formação é a clareza quanto ao profissional que precisa ser formado²² (p. 200).

No VII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 1994, reafirma-se a necessidade da formulação de diretrizes para uma política global de formação dos profissionais da educação. Apresentam-se propostas de profissionalização dos educadores, destacando-se que, no discurso oficial a formação continuada é confundida com a formação inicial. Nesse sentido, os educadores participantes desenvolvem estudos para explicitar o que se entende por formação inicial e continuada. A posição adotada é de recusa aos Institutos Superiores de Educação.

²² De acordo com a Comissão Nacional (1983, p. 7) este é o educador que:

- Domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico, que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira,
- É capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar, como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

Esse documento faz uma única menção à especificidade do curso de Pedagogia:

“Reafirma-se a necessidade de que o movimento continue se aprofundando sobre a especificidade da Pedagogia”. Reafirma-se, também, que o local privilegiado onde se dá a formação do profissional da educação é a Universidade, na faculdade de Educação articulada com outros Institutos/Centros de Formação” (Documento Final. VII Encontro. ANFOPE, 1994, p. 30).

No VIII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 1996, investe-se na definição de uma política de valorização dos profissionais da educação. São apresentadas propostas de profissionalização. Desenvolve-se uma reflexão sobre centros de referência (instâncias e agências) e sobre a criação de redes de centros de referência na formação dos profissionais da educação. Recomenda-se que seja aprofundado o debate sobre a Base Comum Nacional, precisando melhor os conceitos: eixos curriculares, ou princípios e pressupostos teórico metodológicos, pois ainda aparecem divergências entre os diferentes grupos que o compõem, os quais reafirmam a posição de não aceitação de programas de formação do educador à distância. Conclui-se que “A Anfope deve buscar aprofundar estudos e discussões sobre o curso de Pedagogia”. (Documento Final. VIII Encontro. ANFOPE, 1996, p. 26).

2.4 O impacto das novas políticas educacionais e a posição da Anfope junto ao movimento dos educadores

De acordo com Helena Freitas (1999) a aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo debatidas e implantadas pelo MEC e pelo antigo governo. As medidas relacionadas à formação de professores, regulamentadas pelo CNE, vêm se caracterizando por aprovações pontuais de pareceres e resoluções que moldam a reforma universitária no campo de formação, como por exemplo, a

Resolução 02/97, que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica. Outro ponto diz respeito à regulamentação do curso normal em nível médio, sem que tenha sido definido o caráter transitório e datado dessa instância de formação, assim como, a política de formação em nível superior dos egressos desse curso. A regulamentação dos cursos seqüenciais que oferecem diploma concorrendo com os tradicionais cursos de graduação, possibilitando a “retomada das antigas licenciaturas curtas de 1600 horas”.

Nesse contexto político destaca-se concomitantemente as Diretrizes Curriculares para a graduação que assentarão as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação.

No IX Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 1998, há uma preocupação em sistematizar a produção coletiva sobre a base comum nacional, instrumentalizando-se para o embate que se inicia sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores. Reafirma-se a docência como base da identidade profissional de todo educador e retoma-se a idéia de Escola Única de Formação. Pontuam-se críticas às propostas de formação de professores apresentados na nova LDB, insistindo na necessidade de uma política educacional global que contemple a formação e a profissionalização do magistério, articulando a formação inicial com a formação continuada, considerando tanto as condições de trabalho como salários dignos e justos.

Destaca-se no documento final, que a Base Comum Nacional não se restringe à formação do profissional no curso de Pedagogia, tal como apresentada no art. 64, da LDB²³; pelo contrário, ela é comum a todos os cursos de formação para os profissionais da educação. Estes são os pressupostos norteadores da formação, seja inicial ou continuada, em graduação e pós (latu sensu e stricto sensu), dos

²³ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

diferentes profissionais da educação. Isto significa que devemos aprofundar os debates para equacionarmos a questão da relação entre a formação nas áreas específicas e a formação pedagógica desses profissionais (Documento Final. IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 38).

Dessa forma, o movimento, nesse Encontro, defende que as novas Diretrizes Curriculares para Formação dos Profissionais da Educação deverão contemplar os princípios da Base Comum Nacional. Criticam o fato de o art. 64, da LDB, excluir o magistério como atribuição do Curso de Pedagogia e reconhecem a necessidade de aprofundar a discussão sobre a manutenção/extinção das habilitações, retomando “a velha discussão sobre o curso de Pedagogia já superada no interior do movimento – formação do generalista x formação do especialista” (Documento Final. IX Encontro. ANFOPE, 1998, p. 39).

Os integrantes do movimento entendem que, do ponto de vista teórico, a discussão que dicotomiza formação generalista e formação do especialista foi superada, quando afirmam que a base da formação do profissional da educação é a docência. Consideram que essa questão também está superada na prática das Instituições formadoras. Nesse encontro aprovou-se uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação que, dentre outros, estabelece os seguintes critérios:

- 1) Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articulada às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.
- 2) Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento de educadores e da Anfope nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconhecesse os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto dos conteúdos das propostas.
- 3) As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa-de-força” para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional.
- 4) Esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior” (Ibid).

Freitas, em um de seus artigos em 1999, já fazendo parte da diretoria da Anfope, tece vários comentários com relação à insatisfação com as propostas das políticas educacionais, a reforma do Ensino Superior, e o apoio ao movimento em prol da formação dos profissionais da educação. Na época a autora mencionou:

Há hoje, uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação ocorra em base teoricamente sólida e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas implementadas (p. 29).

No X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em 2000, sob o tema “Embates entre Projetos de Formação: A Base Comum Nacional e Diretrizes Curriculares” reafirmam-se e ampliam-se os eixos norteadores da Base Comum Nacional: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada; avaliação permanente. Retoma-se a discussão da identidade do curso de Pedagogia, percebendo-se a necessidade de aprofundar as questões conceituais que articulam a formação dos profissionais da educação, entre eles, o pedagogo. Ressaltam as mudanças na educação devido aos propósitos e exigências de organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial e a proposta neoliberal do governo. As medidas propostas para a formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases, são analisadas, identificando o aligeiramento dos cursos de formação de professores, como parte de um processo de desprofissionalização do magistério, como vemos a seguir:

Assim, o “aligeiramento” da formação inicial dos professores começa a ser operacionalizado, na medida em que a mesma passa a ser autorizada fora dos cursos de Licenciatura Plena como até então ocorria e como é posto também no art. 62 da LDB. Vivemos,

portanto, ao contrário do discurso oficial, um processo de “desprofissionalização”. Já em março de 1997 com a aprovação da Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação, que permite aos graduandos, de qualquer área, serem professores, após realizarem um Curso de 540 h, das quais 300 h, como estágio, a ANFOPE alertava para esse processo em curso. A Resolução nº 1 de setembro de 1999, do mesmo Conselho, reitera a normatização anterior, quando coloca no item IV, como sendo um de seus objetivos realizar - “programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diplomas de nível superior que desejem ensinar nos anos finais no ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97” (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000).

Freitas (1999) então secretária da Anfope explana sobre a proposta dos educadores envolvidos no movimento:

Os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992), e que hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais. Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores, pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária (p. 139).

Nesse X Encontro, reafirma-se a Base Comum Nacional como princípio norteador da formação dos profissionais da educação; a docência constituindo a base da identidade profissional entendida como trabalho pedagógico; a autonomia universitária como modo de estimular as iniciativas curriculares e garantir as premissas anteriores. Destaca-se que a partir das discussões do movimento nacional de educadores, na década de 90, sob a liderança da Anfope, a formação do pedagogo foi delineada, tendo a docência na educação básica como eixo central do processo de formação. Afirma-se, no documento final, que:

Este fato recrudescceu a discussão sobre: quem é o pedagogo, o que faz, abrangência de atuação e a sua formação na graduação, sendo que a divergência principal está na “não aceitação de que o curso de pedagogia deverá ter na espinha dorsal a formação do magistério”, para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, em suas modalidades: regular, de jovens e adultos e de atendimento aos portadores de necessidades especiais (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000, p. 28).

Ao discorrer sobre o conteúdo que formula a base comum nacional, Freitas (1999) discorre que este é

(...) um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que ganharam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982)²⁴: formar o professor e o especialista no educador (p. 31).

Entretanto, mesmo com esse ideário de luta, críticas à concepção adotada pelo movimento são feitas por intelectuais que não concordam com o posicionamento da Associação. Os principais argumentos desses intelectuais são:

1º - A ênfase na docência como base de formação do pedagogo deu margem a um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a pedagogia à formação de professores.

2º A formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas sócio-educativas de tipo: formal, não-formal e informal, tendo em vista que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, nos seus aspectos teóricos e práticos (Id. *Ibid*).

Acompanhada pela grande maioria das Faculdades de Educação do país, em resposta a essas críticas, a Anfope rebate com os seguintes argumentos reforçando a sua posição:

²⁴ Saviani, D. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: Formar o especialista e o professor no educador. Em aberto, n. 8, Brasília: ano 1, ago. 1982.

1º - Garantia de nível superior na formação do magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2º - O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3º - A Anfope jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só do sistema formal, como a de outras instâncias educativas.

4º - A Anfope ao externar a sua proposta de política de formação de profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário tendo como diretriz a base comum nacional (Ibid).

No documento final do X Encontro é ressaltado que o curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. Indica que “caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, “a crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas” (Ibid, p.29).

Nesse Encontro a entidade reconhece a necessidade de estabelecer uma interlocução com os Fóruns das Licenciaturas, “novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares (bacharelado x licenciatura; conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos; Pedagogia x Licenciaturas)” (Documento Final. X Encontro. ANFOPE, 2000).

No XI Encontro Nacional realizado em 2002, o movimento volta a discutir a regulamentação das profissões no campo da educação, localizando o início do debate a esse respeito, na década de 1970, a transição da década de 1980 para 1990, e após a LDB, em 1996.

A associação cita novamente que o projeto de lei aborda as políticas educacionais no contexto neoliberal, tendo como foco a política educacional brasileira, ao se referir aos princípios gerais de sua ação. Retoma-se a discussão

sobre a base comum nacional, a busca de melhor qualidade de ensino e a profissionalização. Comenta as Diretrizes Curriculares do Curso de Formação de Profissionais da Educação, as decisões emergenciais do MEC para a formação à distância e continuada, mantendo as posições apresentadas em encontros anteriores.

Neste encontro cita-se o projeto de lei que foi encaminhado para a regulamentação da profissão do pedagogo, contra o qual o movimento se posicionou por considerá-lo um atropelo às discussões feitas até então, e por trazer divisões à área, enquanto a associação luta pela unificação e profissionalização do magistério. A instituição esclarece que não deve ser feita confusão entre a regulamentação da profissão com o “processo de profissionalização do magistério, que apresenta estreita relação com a busca de dignidade profissional e melhoria da qualidade da educação” (Documento Final – XI Encontro, 2002, p. 21).

Alguns defendem a criação do Conselho de Pedagogia ou dos Profissionais da Educação, afirmando que a profissão não é regulamentada nem tem órgão fiscalizador. Para o movimento, isso não procede, uma vez que a profissão de pedagogo é regulamentada e fiscalizada, como vemos a seguir:

Um dos argumentos dos defensores da constituição dos conselhos de pedagogia, ou de profissionais da educação, parte do pressuposto de que estas profissões não possuem um órgão fiscalizador. Tal argumento não procede, pois o controle do exercício profissional deve se dar através de um controle social, que envolve os pares, a comunidade escolar ou universitária, os alunos e suas famílias, as entidades representativas, e os órgãos públicos que já exercem essa função. Argumenta-se também que a profissão não é regulamentada o que, de fato, não condiz com a realidade, visto que a mesma é alvo de uma formação específica e para exercê-la são realizados concursos ou contratos regidos por leis específicas, e alvo de uma série de regulamentação. Isto de fato, não condiz com a realidade com efeito, desde sua recriação o Conselho Nacional de Educação vem baixando inúmeras regulamentações sobre a formação e, conseqüentemente, sobre a profissão docente (Documento Final – XI Encontro, 2002, p. 22).

O movimento esclarece que a discussão sobre a criação dos conselhos é necessária, entretanto passa a ser uma estratégia inadequada devido ao poder que o

conselho passa a ter para reconhecer ou não os diplomas emitidos pelas faculdades de educação, podendo impedir a autonomia da universidade, e impedir profissionais que não tenham registro no conselho, de se inscreverem em concursos. De acordo com a Anfope estudos acadêmicos na área da Sociologia das Profissões demonstram que propostas de regulamentação das profissões por meio de criação de conselhos profissionais podem ser um equívoco.

Nesse encontro reafirma-se a docência como eixo de formação profissional do pedagogo, apesar da Pedagogia não se esgotar nas funções docentes. Além disso, se posiciona contra a visão tecnicista e fragmentária da organização do Curso de Pedagogia, prevista pela SESU/MEC, em que a formação é dicotomizada em: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, pois a formação do pedagogo em seu entender, deveria envolver as três dimensões. Para o movimento as áreas de atuação do profissional do pedagogo são:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial, Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- b) Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- c) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- d) Áreas emergentes do campo educacional (Documento Final – XI Encontro Nacional, 2002, pp 25- 26).

No XII Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, realizado em agosto de 2004, é retomada a trajetória de debates que emergiram com a LDBEN 9.394/96, através de suas normas complementares. Reitera-se a defesa para o curso de Pedagogia como sendo responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional, transcrevendo os registros realizados a esse respeito em 2002. Na graduação a formação unificada do pedagogo, profissional que tendo como base os estudos teórico/investigativo da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras

funções que envolvem o ato educativo intencional (Documento Final. XII Encontro. ANFOPE, 2004, p. 27).

Entretanto, ao final do texto, acrescenta-se um questionamento quanto a descaracterização do Curso de Pedagogia enquanto licenciatura e reafirma o pedagogo como profissional, que é:

(...) da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas (Documento Final – XII Encontro Nacional, 2004, p. 29).

Nesse XII Encontro, o movimento não apresenta novidades em seus registros, como mencionamos apenas retoma e reafirma seus princípios diante da base comum nacional, formação inicial, formação continuada e educação à distância, para formação emergencial. Manifestam que diante da realidade brasileira de formação de professores, entendem a necessidade dos planos emergenciais, porém, alertam que estes necessitam ser estruturado de forma a garantir a qualidade na formação.

Nesta época, Freitas (2004), participante da diretoria, retrata em artigo a preocupação com relação à regulação e desprofissionalização do trabalho docente, principalmente na redução da formação de professores ao caráter técnico-profissionalizante²⁵. Um assunto que abordaremos posteriormente, por estar presente em nossos dias. De acordo com a autora,

As reformas neoliberais caracterizam-se pela necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Dela decorrem as políticas de avaliação e controle dos docentes, e a introdução da lógica da competência individual, segundo a qual o assalariado deve se submeter à validação permanente por meio de exames periódicos de certificação. (...) A aproximação com a categoria trabalho, reduzido à prática individual, é desenvolvida na atualidade do ponto de vista perverso do capital, manifesta na redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, ao conceito de competitividade e à

²⁵ A primeira medida nesse sentido vem com o Parecer 115/99 do CNE que regulamenta os ISEs, deslocando a formação de professores do âmbito acadêmico-científico das Universidades e Faculdades, para o âmbito de instituições de caráter técnico-profissional.

avaliação, visando a adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (p 44-45).

O XIII Encontro Nacional, realizado em setembro de 2006 teve como objetivo analisar criticamente as Diretrizes Curriculares no quadro das políticas educacionais atuais e das propostas de formação de professores/profissionais da educação em curso em nosso país, especialmente num momento de novas exigências e definições de propostas.

Reiterou-se, portanto, em espaço de reflexão e definição para avançar na organização dos educadores em luta pela formação profissional comprometida com a melhoria da educação básica em nosso país, com vistas a colocá-la em patamar mais elevado, como elemento fundamental para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Anfope vem se dedicando à temática da formação dos profissionais da educação, produzindo conhecimento na área e contribuindo para a definição de princípios norteadores para as reformulações curriculares dos cursos de formação de professores profissionais da educação. Nos últimos 10 anos, vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação, construídos pelo movimento nos últimos 20 anos.

Para a Associação, a expressão desses esforços, são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após 09 anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. De acordo com o movimento são inúmeros os desafios postos aos educadores, no momento atual, com a aprovação das Diretrizes de Pedagogia. Nos últimos anos o movimento resistiu às políticas de formação dos profissionais da educação de caráter aligeirado, superficial e descomprometido.

O XIV Encontro realizado em novembro de 2008, em Goiânia, teve por objetivo analisar as atuais políticas nacionais de formação e profissionais da educação com vistas à moção de subsídios para o Sistema Nacional Público de Formação de Professores e as Políticas de Valorização do Magistério.

De acordo com o Movimento faz-se necessário, nesse momento histórico, outros desafios que necessitam de enfrentamento, com debates e

encaminhamentos como: a constituição do Sistema Nacional Público de Formação de Professores; a reestruturação das Universidades e as consequências nos desenhos Curriculares dos Cursos de Licenciatura; a Avaliação dos cursos de formação e dos profissionais da educação; as modalidades de formação presencial e a distância.

Nesse contexto, o movimento, como historicamente sempre se manifestou em suas lutas, desenvolveu suas reflexões, de modo a garantir ações sistemáticas pela formação de qualidade para todos.

Outro item de relevância nesse Encontro Nacional, foi a elaboração da Carta de Goiânia²⁶, intitulada Contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta de Decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”, que expressa os posicionamentos da entidade acerca do Sistema Nacional Público de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação. O movimento entende que à União, ao MEC e ao conjunto das Instituições Formadoras dos Profissionais da Educação cabe a responsabilidade de responder aos desafios impostos pelas legítimas aspirações dos setores progressistas do País, em especial dos educadores que lutam, há quase um século, pela escola pública, gratuita e laica, de qualidade referenciada pelas necessidades sociais da formação das novas gerações. Nesse sentido, a Anfope destaca na Carta de Goiânia, como pontos fundamentais:

- A relevância de um sistema público que, enquanto política de Estado e não apenas de Governo, faça a regulação e a avaliação das instituições públicas e privadas, sendo, todavia, os recursos públicos destinados exclusivamente às instituições formadoras públicas.
- Construir outras relações, entendendo o Sistema como uma articulação orgânica entre ações, programas e políticas que contemplem desde a formação dos formadores até a carreira do magistério.
- É importante que o Decreto abranja os diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. Considera-se um avanço a assunção e a responsabilização pelo Estado e entes federados da garantia dos direitos das crianças, jovens, adultos e idosos à educação de qualidade.

²⁶ Carta De Goiânia De 24/11/2008 – ANFOPE - Boletim a. 19, n. 1, fev. 2009. Acesso em julho de 2009.

- O enfrentamento de questões polêmicas no campo da formação dos profissionais da educação exige firmeza na defesa dos princípios da base comum nacional concebida ao longo dos anos pela ANFOPE, desafiando a entidade a apresentar propostas que se contraponham à formação aligeirada e desqualificada ainda freqüente em nosso País.
- Reafirma-se a importância de que a formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos por Instituições Universitárias públicas.
- Ao destacar entre seus princípios a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes (Art. 2º, inciso IV), o Decreto deve apontar para a necessidade de definição dos critérios de avaliação, explicitando a que conceito de qualidade se refere.
- O Decreto deve referir-se não somente à formação do magistério para a escola, mas às diversas instituições educativas, como creches e pré-escolas, consideradas na Lei n. 9.394/96 como locus da Educação Infantil. Considera-se essencial a articulação, configurada em regime de cooperação, entre as ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme expresso no Art. 4º.
- Algumas questões devem ser enfrentadas na construção e implementação do Sistema, entre elas, destacam-se: as ações de acompanhamento e supervisão dos cursos de licenciaturas e regulação efetiva do setor privado para o cumprimento das diretrizes curriculares dos cursos de formação.
- Respeitando os princípios definidos na CONEB/2008 defende-se que a formação inicial de profissionais seja feita em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente.
- A Anfope entende que uma Política Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação deve estar expressa no Decreto que instituirá o Sistema, a fim de contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica de qualidade. Isto requer a valorização da prática profissional e do seu entendimento como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão crítica, análise e da sua problematização. É preciso insistir que não exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, encontra-se a referência de um processo qualificado de formação. Uma sólida formação teórica deve compor a base da formação de todo profissional do magistério. Os cursos de licenciatura, portanto, precisam ser ofertados por instituições qualificadas, que articulem os processo de ensino, pesquisa e extensão, características reconhecidas como referências na constituição das universidades brasileiras. (BRZEZINSKI, in ANFOPE, 2008 – grifos nossos).

O movimento torna-se referência no cenário nacional quando se trata de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação. O

reconhecimento de sua importância, de suas contribuições e de sua consolidação historicamente situada se deve, acima de tudo, ao trabalho desenvolvido em princípios que sustentam o caráter militante da entidade e a forma deliberativa como seus membros se posicionam frente aos desafios construídos no campo das políticas educacionais, especialmente na luta a favor da formação e de valorização dos profissionais da educação.

A Associação tem uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas, em particular no campo da formação dos profissionais da educação. Em 2008, atendendo ao convite do Ministério da Educação foi indicada pelo Fórum das Entidades Acadêmicas a integrar a Comissão Organizadora da CONAE/2010, na condição de suplente da ANPED.

A seguir apontamos dois quadros com sínteses dos Relatórios Finais dos Encontros Nacionais e Boletins da Associação, nos quais resumidamente aparecem datas e locais dos Encontros, com os temas discutidos e membros da diretoria nos anos de 1990 a 2008.

Quadro 5. Síntese dos temas abordados, data e local dos Encontros Nacionais

ENCONTRO NACIONAL	DATA	LOCAL	TEMA ABORDADO
V ENCONTRO	Julho/1990	Belo Horizonte/ MG	Base Comum Nacional e Legislação Educacional (LDB)
VI ENCONTRO	Julho/1992	Belo Horizonte/ MG	Política Global de Formação dos Profissionais da Educação
VII ENCONTRO	Julho/1994	Niterói/ RJ	Educação e o Contexto Político
VIII ENCONTRO	Julho/1996	Belo Horizonte/ MG	Profissionalização e Valorização do Magistério
IX ENCONTRO	Agosto/1998	Campinas/ SP	Diretrizes Curriculares
X ENCONTRO	Agosto/2000	Brasília/ DF	Embate entre Projetos de Formação: Base Comum Nacional e Diretrizes Curriculares
XI ENCONTRO	Agosto/2002	Florianópolis/ SC	Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional- Construindo um Projeto Coletivo
XII ENCONTRO	Agosto/2004	Brasília/ DF	Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Inst. de Ensino Superior
XIII ENCONTRO	Setembro//2006	Campinas/ SP	As Diretrizes Curriculares de Pedagogia: Perspectivas para a Formação dos Profissionais da Educ.
XIV ENCONTRO	Novembro/2008	Goiânia/ GO	A ANFOPE e os Desafios do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação.

Quadro 6. Diretoria da ANFOPE

ANO	* PRESIDÊNCIA	** VICE PRESIDÊNCIA	SECRETÁRIO GERAL
1990 1992	(Coordenador Nacional) Luiz Carlos de Freitas	(Coord. Regional) Alcides Gênero, Fernanda Cavalcante, Iria Brzezinski, Maria C. M. Forte, Olga Molina	
1992 1994	*Luiz Carlos Freitas	*** Maria Cândida Mendes Forte	Antonio Carlos Caruso Ronca
1994 1996	(Redação) Helena Costa Lopes de Freitas	(Redação) Iria Brzezinski	
1996 1998	(Redação) Iria Brzezinski	(Redação) Márcia Helena Ribeiro Maciel	Helena Costa Lopes de Freitas
1998 2000	(Redação) Helena Costa Lopes de Freitas	(Redação) Sônia Maria Leite Nikitiuk	
2000 2002	(Diretora Redação) Helena C. L. de Freitas	Luiz T. F. Ribeiro, Sônia M. L. Nikitiuk, Antonia Bussmann	Mariely Simões F. Gouveia
2002 2004	* Márcia Ângela da Silva Aguiar	** Ivone Garcia Barbosa	Helena Costa Lopes de Freitas
2004 2006	* Helena Costa Lopes de Freitas	** Ana Rosa Peixoto Brito	Antonia Bussmann
2006 2008	* Helena Costa Lopes de Freitas	** Ana Rosa Peixoto de Brito	Ivone Garcia Barbosa
2008 2010	* Iria Brzezinski	** Rita de Cássia Cavalcanti Porto	Sônia Maria Leite Nikitiuk

2.5 As políticas educacionais e a situação atual dos cursos de formação de professores

O campo da formação de professores vem exigindo há décadas, a definição de uma política de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Como apontamos anteriormente, educadores e associações vêm travando um debate no plano das idéias, concepções e projetos, a fim de retomar as construções históricas da formação dos educadores, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam no que diz respeito às condições dessa formação.

Entretanto, exige-se clareza e firmeza quanto às possibilidades e limites de determinadas propostas alternativas na sociedade atual, e quanto à dificuldade de

desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no âmbito de um sistema excludente e desigual, no modelo do capitalismo. Freitas (2003) nos alerta quando diz que “entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de ‘menor custo’ que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação” (p. 118).

Nos anos de 1990, denominados a “década da educação”, presenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais. Novas formas de direcionamento dos recursos públicos são criadas pela privatização. Configura-se nesse cenário, o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do Brasil, às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado.

Consequências desastrosas estão marcando ao longo desses anos, o processo de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Apesar da implantação de algumas mudanças significativas, Freitas (2003) denuncia esse quadro político atual e aponta para a responsabilidade que recaiu sobre os profissionais da educação.

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (p. 1097).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em seus documentos Retrato da Escola²⁷ vem denunciando as condições do trabalho pedagógico na escola pública, impactadas pela produção de vida material de nossas crianças e jovens e apontando a necessidade do investimento público voltado em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam

²⁷ Informações disponíveis em: www.cnte.org.br : Acesso em 10 de julho de 2009.

suporte para a construção de conhecimento e formação científica adequada às demandas contemporâneas da técnica, da cultura, do trabalho e da ciência.

De acordo com Freitas (2007) essa situação tem afastado do magistério grande parcela da juventude que, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações, desde o ensino médio normal, às universidades. Entretanto, as políticas de formação têm colocado diferentes perspectivas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias.

A Folha de São Paulo²⁸, de 03 de fevereiro de 2009, traz como manchete “País forma cada vez menos professores”. Os dados são preocupantes, uma vez que a educação do país, se encontra em péssimas condições de desenvolvimento. Diz a redação:

Apesar da carência por professores de 5ª a 8ª série e ensino médio, o país sofreu pelo segundo ano consecutivo uma queda no número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério. Em 2007, 70.507 pessoas formaram-se nessa área, 4,5% a menos que em 2006 e 9,3% a menos que em 2005, de acordo com o Censo do Ensino Superior, divulgado ontem pelo Ministério da Educação. As maiores quedas de 2006 para 2007, entre as disciplinas obrigatórias, ocorreram em letras (-10%), geografia (-9%), química (-7%) e filosofia (-5%). O dado apenas faz agravar uma situação que já é preocupante. Um estudo do próprio MEC aponta que há 300 mil pessoas dando aulas no país em áreas diferentes das quais se formaram. Exemplo: matemático que trabalha como professor de física ou historiador que dá aula de geografia. (...) Pesquisadores da área de educação afirmam que a falta de interesse em ser professor ocorre principalmente em razão dos baixos salários pagos no magistério e a pouca valorização social da carreira. Até mesmo escolas tradicionais reclamam das dificuldades para contratar professor (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

No que diz respeito às condições de trabalho, salários e carreira, não há política para sua superação e enfrentamento. Em especial, se instauraram as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) quanto à implementação gradativa da escola integral, a diminuição de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o

²⁸ Informações disponíveis em: www.folha.com.br: Acesso em 12 de julho de 2009.

cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola. Entretanto, as diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), mal conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. Para Freitas (2007) o que falta é

(...) uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola (p. 1205).

Percebemos o reflexo deste contexto ao fazermos um levantamento das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura presencial, na Região Metropolitana de Campinas, foco de nosso estudo. Ficamos surpresos ao nos deparar que das dezenove cidades da RMC, sete delas²⁹ não apresentam nenhuma IES presencial. A cidade de Campinas é a que possui o maior número de instituições: uma pública - Unicamp e seis privadas. A Unicamp é a única que traz uma grande variedade de cursos de Licenciatura, conforme quadro abaixo. Seguida da PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas com nove cursos. Depois vem a Metrocamp – Faculdade Metropolitana de Campinas, com sete cursos, a Faculdade Anhanguera de Campinas e a Universidade Paulista -UNIP com quatro cursos. Já a IESCAMP – Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas e a USF – Universidade São Francisco com apenas curso de Pedagogia.

²⁹ As cidades de: Artur Nogueira, Cosmópolis, Holambra, Monte Mor, Pedreira, Santa Bárbara do Oeste e Santo Antonio de Posse não possuem Universidades, Faculdades ou Institutos Superiores de Ensino.

Quadro 7. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial na cidade de Campinas

CURSOS	ANHANGUERA	UNICAMP	METROCAMP	UNIP	USF	IESCAMP	PUC
Artes/Visuais							
Música/Dança		X					
C. Biológic.		X	X	X			X
C. Sociais		X					X
Ed. Física	X	X	X				X
Enfermagem		X					
Filosofia		X					X
Física		X					
Geografia		X					X
História		X					X
Letras	X	X	X	X			X
Matemática	X	X	X	X			X
Pedagogia	X	X	X	X	X	X	X
Química		X					

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>

As cidades de Engenheiro Coelho, Hortolândia, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa e Sumaré contam com uma IES. O Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP, em Engenheiro Coelho ministra três cursos: Educação Artística, Pedagogia e Letras. Já em Hortolândia, na Faculdade Adventista, há cursos de Educação Física e Pedagogia. Em Itatiba, a USF – Universidade São Francisco, oferece os cursos de Pedagogia e Letras. A FAJ – Faculdade de Jaguariúna, oferece somente o curso de Educação Física. Em Nova Odessa, a Faculdade Network – NWK e a Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Sumaré – FECGS, oferecem somente Pedagogia.

Quadro 8. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial nas cidades de Engenheiro Coelho, Hortolândia, Itatiba, Jaguariúna, Nova Odessa e Sumaré

CURSOS	Engenheiro Coelho UNASP	Hortolândia Faculdade Adventista	Itatiba USF	Jaguariúna FAJ	Nova Odessa Network	Sumaré FECGS
Ed.Art. Música	X					
Ed. Física		X		X		
Letras	X		X			
Pedagogia	X	X	X		X	X

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>

A cidade de Indaiatuba conta com três IES presencial, sendo que na Faculdade de Educação e Ciências Gerenciais de Indaiatuba – FECGI é oferecido o curso de Pedagogia e na Faculdade Max Planck – AESI e na Faculdade Anhanguera são oferecidos cursos em Letras.

Quadro 9. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial na cidade de Indaiatuba

CURSOS	FECGI	AESI	ANHANGUERA
Pedagogia	X		
Letras		X	X

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>

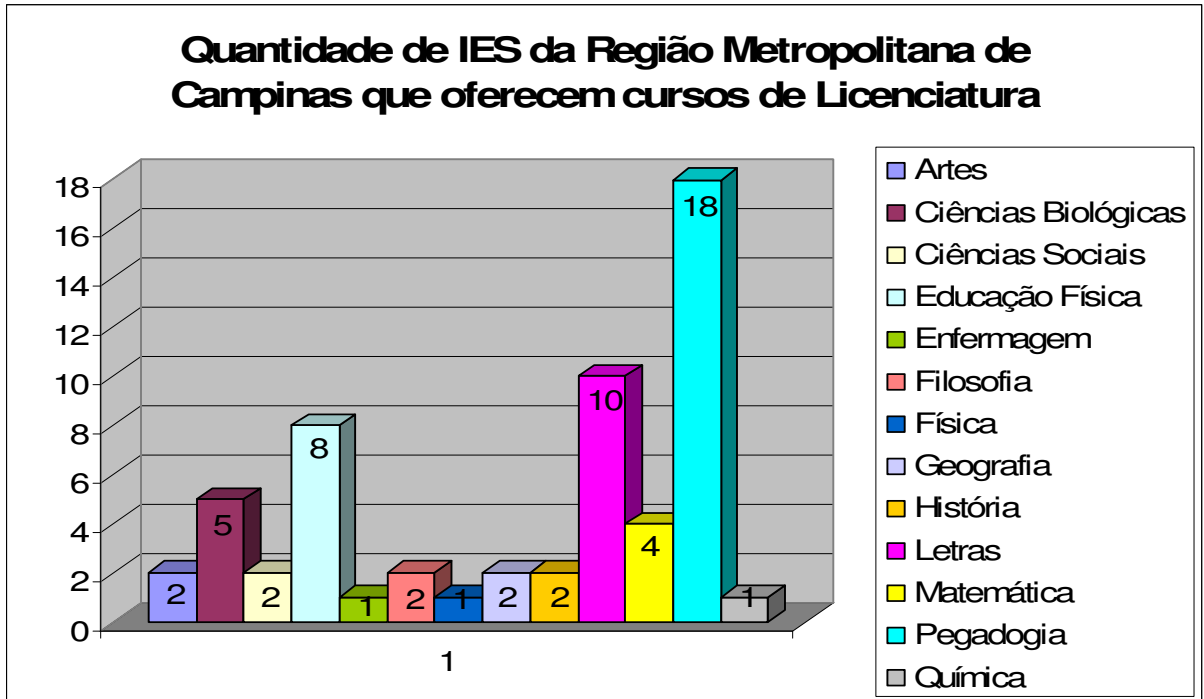
A cidade de Americana conta com a FAM – Faculdade de Americana que oferece cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Pedagogia e a UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo oferece somente Pedagogia. Na seqüência está a Faculdade de Vinhedo – FV, com os cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia. Na cidade de Paulínia as duas IES, Universidade São Marcos - USM e a FACP – Faculdade de Paulínia oferecem somente Pedagogia. Em Valinhos, A FAV – Faculdade Anhanguera de Valinhos oferece o curso de Pedagogia.

Quadro 10. Instituições que apresentam Cursos de Licenciatura presencial nas cidades de Americana, Paulínia, Valinhos e Vinhedo

CURSOS	Americana FAM	Americana UNISAL	Paulínia S. Marcos	Paulínia FACP	Valinhos FAV	Vinhedo FV
C. Biológ.	X					
Ed. Física	X					X
Letras	X					X
Pedagogia	X	X	X	X	X	X

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>

Quadro 11. Gráfico da quantidade de IES da RMC que oferecem cursos de Licenciatura



De acordo com a Folha de São Paulo³⁰ (2009) o “censo traz um dado animador no que trata do ensino infantil e dos primeiros quatro anos do fundamental (1ª a 4ª série): Aumentou em 6,8 %o número de formados em pedagogia”. De acordo com o gráfico 1, esses dados foram comprovados em nossa pesquisa. Entretanto, nos preocupamos com a forma de oferta desses cursos. Verificamos que dezoito instituições de ensino superior, das doze cidades que tem IES, oferecem curso de Pedagogia.

Esta demanda foi justificada a princípio para atender rapidamente as exigências da nova LDB 9.394/96, além das demandas do mercado. A nova LDB exigia que os professores, para atuar na docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possuísem ensino superior. Para cumprir com essa exigência, os órgãos governamentais (Estados e municípios) não importaram com a forma da oferta e, nesse sentido, foram surgindo instituições que não privilegiavam uma formação que assegurava o princípio da pesquisa. Com essa orientação e essa prática, foram formando profissionais preocupados com o aspecto instrumental de

³⁰ Informações disponíveis em: www.folha.com.br: Acesso em 12 de julho de 2009

sua função, deixando para segundo plano a discussão das necessidades de amplas relações do fenômeno educativo.

Para Freitas (2007, p. 1208) “a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”. As políticas de facilitação da formação de professores nos cursos de Pedagogia têm contribuído para o enfraquecimento dos cursos de formação ofertados nas universidades públicas.

As instituições privadas instauraram-se no cenário brasileiro oferecendo cursos aligeirados de formação de professores, para atender os objetivos dos organismos financiadores empenhados em reduzir gastos com as universidades públicas. O caráter pragmático e instrumentalista, contraposto a uma formação sólida em teoria pedagógica, é responsável por profissionais mal-preparados para trabalhar com as amplas interferências, em que o campo da educação está inserido. Freitas (2003) ratifica nosso pensamento quando diz que:

A criação, na LDB, *de novas instâncias e cursos de formação*, como os Institutos Superiores de Educação (ISES) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério, condições necessárias para “aterizar a reforma na sala de aula”, em outras palavras, a formação superior mas não necessariamente universitária – pós-secundária –, como recomendada no documento no documento acima referido (p.1101).

A ação do Estado nas políticas de formação, tentando responder aos desafios expostos aos estudantes, vem se caracterizando pela fragmentação, ou seja, acaba assegurando dimensões diversas de profissionalização, aprimorando cada um desses espaços, entretanto, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. De acordo com Freitas (2007) são concedidos aos

estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, bolsas PROUNI³¹, em instituições privadas, em cursos nem sempre com uma qualidade desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³², intensificando o reforço às instituições privadas. A criação da UAB e a institucionalização do Pró-Licenciaturas³³, em 2005, como programa preferencial para a formação de professores em exercício marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior e de estudos superiores, à distância. “Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional” (FREITAS, 2007, p. 1206).

Outro ponto levantado na pesquisa e que vem sendo exposto pelos canais de comunicação é que as IES vêm oferecendo uma gama de cursos de graduação voltados para a demanda do mercado. Reforçamos nossa afirmação com a redação do jornal o Estadão³⁴, de 09 de Fevereiro de 2009:

³¹ O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Ver mais sobre o tema: <http://portal.mec.gov.br/prouni/>

³² O Sistema UAB foi criado com o objetivo de expandir e *interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos*, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Decreto n. 5.800/06). A oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a *formação inicial de professores em exercício* (FREITAS, 2007, p. 1210).

³³ O programa Pró-Licenciatura oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. Ver mais sobre o tema: <http://portal.mec.gov.br/>

³⁴ Informações disponíveis em: www.estadao.com.br – Acesso em 10 de julho de 2009.

No âmbito das ciências exatas, a boa notícia do Censo é o aumento dos cursos de engenharia de produção e de construção civil, duas áreas estratégicas para o crescimento da economia. (...) Nesses dois cursos, o número de alunos subiu de 371.502 para 417.448, entre 2006 e 2007. Em 2007, o País tinha 4.880.381 universitários. Considerando todos os cursos de ensino superior, houve um aumento de 2,7%, com relação a 2006. Até as áreas que são consideradas saturadas, onde a oferta é muito maior do que a procura, como é o caso de direito, cresceram. Em 2007, havia 614 mil alunos matriculados nos cursos jurídicos - número equivalente ao de profissionais registrados nas seccionais da OAB. Ainda segundo o Censo, os cursos de administração têm o maior número de alunos, seguidos pelos cursos de direito. O levantamento também constatou que o número de alunos de comunicação hoje é quase 70% maior que o de ciências da computação (ESTADÃO, 2009).

Saviani (2009) complementa sobre as atuais políticas educacionais, mencionado que não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, como segurança, saúde, estradas, desemprego, pobreza. Sendo eleita como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, “a educação será a via escolhida para atacar de frente todos os problemas” (p. 154).

Para o autor, se o número de escolas fosse ampliado, sendo possível absorver toda a população em idade escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, se as escolas fossem servidas com todos os profissionais que necessitassem, em especial com docentes em tempo integral e bem remunerados, o problema do desemprego seria atacado diretamente, pois seriam criados milhões de emprego. Conseqüentemente o problema de segurança também seria atacado, pois seriam tirados das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande número de crianças e jovens.

Saviani (2009) continua discorrendo que todos os demais problemas seriam atacados, pois estaria promovendo o desenvolvimento econômico. A implantação desse projeto provocaria o crescimento exponencial da arrecadação de impostos, fazendo com que o Estado resolvesse os problemas de infraestrutura. O autor pergunta e ele mesmo responde, que não se trata de uma proposta ingênua, mas foi motivada pelo desejo de cobrar coerência aos portadores de discursos eloqüentes sobre educação. Ele continua expressando que o problema, tão discutido sobre a qualidade da educação, também seria resolvido.

Transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e de boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva (SAVIANI, 2009, p. 154).

Saviani (2007) vem sugerir outra medida, que aliás, já havia feito ao MEC em 1997, onde propunha ao Plano Nacional de Educação (PNE), que dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação, passando dos atuais 4%, para 8%. O autor explica que “a linha mestra do PDE seja uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação” (p. 1253).

Mas pelo visto, estamos longe de chegar a esta proposta de Saviani, uma vez que a questão da qualidade de ensino tem sido objeto de disputa ideológica. De acordo com Cunha (2006), representa para alguns, a possibilidade de um sistema que atenda as exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Já para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada propondo uma condição emancipatória. “A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade” (p. 260).

Após o regime militar, o ideário dos educadores estava voltado para um ajuste no problema da formação docente. Entretanto, a nova LDB promulgada após diversos contrapontos, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu às expectativas esperadas. Implantam-se os Institutos Superiores³⁵ de Educação e as

³⁵ O Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, no seu artigo 8º cria uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação. A Resolução CNE nº 1/99 dispõe sobre os institutos superiores de educação (ISE), de caráter profissional que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica que incluem os seguintes cursos e programas: o curso normal superior (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental);

Escolas Normais Superiores, como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura. De acordo com Saviani (2007),

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (p.148).

Ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação, o governo institucionaliza um novo modelo de formação de professores para a educação básica, dentro de uma agenda neoliberal que objetiva a redução substantiva da presença do Estado e do setor público na vida social e não comporta investimentos necessários às universidades públicas para a manutenção de seus cursos de formação de professores.

De acordo com Cunha (2006) nesse contexto de expansão do ensino superior brasileiro, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, propiciando a ampliação acentuada do número de universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Paralelo a essas medidas, foi implantado um sistema de avaliação externo, pautado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no setor concorrencial que se instaura entre os envolvidos. “Nesses processos foi dado especial destaque ao Exame Nacional de Cursos, que ficou instituído como ‘provão’³⁶”, deslocando-se a atenção da avaliação institucional para a avaliação individual, sendo o foco o desempenho pessoal de cada estudante.

Passados doze anos da implantação LDB (1997), acompanhamos o avanço da privatização do ensino superior e conseqüentemente surge um agravante de desigualdade social, a evasão dos estudantes nas escolas privadas, ou até

licenciatura (5ª a 8ª séries do ensino fundamental e educação média); formação continuada; programas especiais de formação pedagógica; formação pós-graduada. Essa Resolução determina ainda que os ISE terão projeto institucional próprio de formação de professores e contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituídas, com corpo docente próprio, “apto a ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam”. Estabelece ainda um prazo de quatro anos, para que as IES se adaptem ao que dispõe esta norma.

³⁶ Instituído pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.

mesmo o não ingresso, por falta de recursos financeiros. De acordo com a redação do Jornal Estadão, de 09 de Fevereiro de 2009, ratificamos a questão:

Como era esperada, a participação do setor privado nas matrículas do ensino superior continua aumentando. Passou de 70,76%, em 2003, para 74,15%, em 2006, e 74,57%, em 2007. São 3.639.413 alunos matriculados nas universidades particulares, ante 615.542 nas universidades federais, 482.814 nas universidades estaduais e 142.612 em instituições municipais. No entanto, por causa da dificuldade dos alunos para pagar as mensalidades, o índice de evasão nas universidades privadas é maior do que o das universidades públicas ((ESTADÃO, 2009)³⁷.

Verificamos este contexto de aligeiramento incentivado pelas políticas educativas nos dias atuais. Esta se revela na contribuição de um dos docentes entrevistados, militante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, quando perguntamos sobre sua opinião com relação aos cursos de licenciatura serem oferecidos em seis semestres.

Quando eu penso formar licenciado eu penso em formar licenciado a partir de uma área de conhecimento. Então eu tenho que discutir essa licenciatura e formação de professores a partir da área específica. Por exemplo na Filosofia: Eu preciso do conhecimento de filosofia e da licenciatura. É uma opinião minha particular e de militância. Eu milito no movimento de formação de professores da ANFOPE, então há seis semestres , 2.800 horas, não é suficiente. A não ser se você tivesse num curso ideal com alunos ideais. O que não existe em nossa situação. Eu tenho um aluno que chega de ensino pesado, de educação básica, tem uma universidade que é só noturna, o aluno não frequenta o tempo inteiro, são só quatro horas diárias, quatro horas restritas de quarenta e cinco minutos, então é um tempo pequeno. O ideal são quatro anos e meio, no mínimo. Aí é claro que é entrada de ordem de políticas públicas, num país com o nosso, é possível você ficar quatro anos fazendo um curso e não entrar para o mercado? Mas ainda acho ideal um maior tempo de formação, e acho que a licenciatura não deveria vir separada da área de conhecimento, a licenciatura deveria vir junto com as disciplinas da área de conhecimento dele, para o aluno pensar a área de conhecimento, a partir da licenciatura (E prof.20).

³⁷ Informações disponíveis em: www.estadao.com.br – Acesso em 10 de julho de 2009.

Perguntamos à entrevistada porque então a separação da licenciatura com o bacharelado³⁸, que muitos cursos apresentam. E se esse professor não ganharia muito mais se fizesse licenciatura e bacharelado, depois ele optasse pelo mundo do trabalho, pesquisa ou licenciatura. Indagamos se não seria viável ele ter um tempo maior de estudo.

Tem cursos que são, bacharelado e licenciatura, outros não. Eles partem muito do custo que o curso tem, da procura pelo curso. Será que o aluno vai querer quatro anos para fazer um curso, tem essa questão mercadológica (E prof.20).

Vivenciamos no atual governo um forte embate entre as demandas das entidades e dos movimentos em prol de uma educação de valorização do profissional do magistério e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior. Evidencia-se conforme alerta Freitas (2007) “um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilitem jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública” (p. 1207).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação de professores para a educação básica é assim definida:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art.62, da LDBEN 9394/96).

³⁸ Em muitas universidades brasileiras, mais especificamente, nas unidades de conteúdos específicos, existem dentro de um mesmo curso as modalidades Licenciatura e Bacharelado, aparecendo assim uma duplicidade em seus objetivos: formar professores e pesquisadores. A maioria dos autores acusa uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo desse modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas na universidade (Diniz, 2000, pp. 59-60).

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional, conforme o artigo 64. Consta ainda na atual LDBEN, no Art. 87, das disposições transitórias, a meta³⁹ de formação de professores da educação básica em nível superior. Nestes doze anos de vigência da atual LDBEN, um conjunto de políticas governamentais para a formação de professores vem sendo proposta, sem chegar a resultados conclusivos.

Enfim, o tema “Formação de Professores para a Educação Básica” vem sendo amplamente discutido, desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidenciado pelos vários documentos e atos normativos produzidos no âmbito de Conselho Nacional de Educação⁴⁰. Apesar

³⁹ Ao ser promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, foi criada a polêmica sobre a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Visando ao cumprimento das determinações da Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), no período que compreende a “Década da Educação” que iniciou um ano após a promulgação da nova lei e se encerrou em dezembro de 2007, o país deveria capacitar 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, que já atuam nas redes municipais e estaduais e não cursaram o nível superior completo, conforme especificações da Lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, parágrafo 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

⁴⁰ Resolução CNE/CP 02/97, de 26 de junho de 1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional; Resolução CNE/CP 01/99, de 30 setembro de 1999 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, parágrafo 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei de 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95; Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências; Decreto 3.554/00 – Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de

disso, ainda não temos a definição do que, de fato, irá regulamentar a organização da formação de professores para a educação básica.

As reflexões propostas até o momento nos levaram a entender que se fazem necessárias, mudanças urgentes nas políticas educacionais para que o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, aconteça com “qualidade”. No entanto, sabemos que as mesmas não acontecerão como necessário, num curto prazo de tempo. Sendo assim, nossa proposta é que cada educador em seu espaço de atuação abrace como ponto de referência, como compromisso, a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Mas para que isso ocorra, o professor formador concomitante com a luta para melhoria e valorização da carreira profissional, necessita estar mobilizado para um trabalho em sala de aula, que compreenda as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização. Para isso, o professor formador deve compreender a sala de aula como um espaço no qual se estabelecem relações. Faz-se necessário, que o professor tenha consciência das contradições e desafios que permeiam sua prática pedagógica e que tenha como compromisso a transformação social e a busca de práticas educativas que se ajustem aos princípios de construção do conhecimento articulados às dimensões política, técnica e ética de seu fazer.

maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Em 2/12/2008 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 8, publicado no DOU de 30/1/2009 que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Em 29 de janeiro de 2009 foi homologado pela Presidente da República o Decreto n. 6.755, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

3 CAPÍTULO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA JORNADA DOCENTE: DEPOIMENTOS E REFLEXÕES

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis (FREIRE, 1997, p. 17).

Considerando que a docência se efetiva numa instituição social com diferentes compromissos e que a ação docente não acontece de forma mágica e espontânea, nos remetemos a seguinte indagação: Que profissional se faz necessário nos cursos de formação docente?

De acordo com as autoras Pimenta e Anatasίου (2002) a profissão docente é uma prática educativa, isto é, uma forma de intervir na realidade social, por intermédio da educação, portanto, é uma prática social. Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada intencionalmente que revela a profissionalidade do docente. Rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão.

Nossa proposta neste capítulo é traçar um perfil do professor, como profissional da educação. Os envolvidos na pesquisa ao revelarem os desafios, conflitos, conquistas e possibilidades que encontraram e encontram na jornada docente nos apoiarão na construção desse profissional. Trata-se de buscar um ensino de boa qualidade nos cursos de formação de professores, a fim de superar os graves problemas que encontramos atualmente na educação básica.

Com base nos trabalhos de Terezinha Rios (2006), Sergio Castanho (2000), Rita Borges (2002), Dermeval Saviani (2002, 2008), Mészáros (2005), Marília Morosini (2001), Paulo Freire (1997), Isabel Cunha (1999), Acacia Kuenzer (1999, 2003), Lea Anastasiou (1998), Selma Pimenta (2002), Evandro Ghedin (2002), José Libâneo (2002), Gimeno Sacristán (2002), Henry Giroux (1997), Kenneth Zeichner (2008), Claude Lessard (2006), Maria Eugênia Castanho (2000) e Ilma Veiga (2000), dentre outros, nos propomos a investigar a prática docente e as especificidades das dimensões política, ética e técnica que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se que o olhar do professor à dimensão técnica, é entender que deverá dominar os conteúdos de sua área específica de conhecimento e de estratégias para socializar esse conhecimento. Na dimensão política, deverá definir finalidades para sua ação, comprometendo-se para alcançá-las. Vista como elemento mediador, a dimensão ética, instigará o professor a assumir continuamente uma posição crítica, questionando sobre o fundamento e o

sentido dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, da avaliação, tendo como referência o compromisso de transformação da sociedade.

Nessa construção de significados voltados à formação de professores, nos deparamos com os conceitos competência profissional, professor reflexivo, que mereceram um olhar mais específico, a fim de superarmos a formação profissional baseada numa epistemologia da prática.

Acreditamos que o início das reformas educacionais e o desafio da melhora do ensino básico se encontram nas palavras de Castanho (2000), quando diz que:

Para tirar uma comunidade envolvente do fundo do poço da miséria social e cultural, não pode ela própria deixar-se arrastar pela mediocridade. Sua competência cultural há de ser forte. Mas não de uma força qualquer, como a simples força econômica de uma elite de proprietários. Mas a força que advém da grande massa de trabalhadores excluídos dos muros das universidades por perversão social.... (p. 40).

Quando o autor articula o engajamento na transformação social por intermédio da educação, parece um caminho viável. Entretanto, questionamos a qualidade que permeará essa inserção cultural. Não basta encontrarmos professores nos bancos das faculdades ou universidades, se a preparação destes, não atinge satisfatoriamente a demanda das necessidades escolares.

Constatamos que o objetivo central da educação perpassa as mãos e idéias de educadores conscientes ou não, éticos ou alienados. Já, às instituições escolares são atribuídos diversos papéis e funções: o de educar pessoas - que é um grande desafio diante do contexto atual, preparar o ser humano ciente de seus valores, responsabilidades, deveres e capaz de conviver em grupos.

Entendemos que educar pessoas significa basicamente promover a integração ao sistema social, buscando a realização individual e motivando-as à transformação da sociedade. E todo esse processo complexo, no entanto, fundamental, acontece nas relações em salas de aula, como declaram as autoras:

A aula é parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo. (...) A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professores e alunos. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência (VEIGA, RESENDE, FONSECA, 2000, p. 175).

Quando perguntamos aos docentes a razão que atribui o seu ingresso na carreira universitária e conseqüentemente na licenciatura, é importante ressaltar as respostas atribuídas. Contamos com 10 docentes que têm de um a dez anos de trabalho na atual instituição, 06 docentes têm de onze a vinte anos, 03 têm de vinte e um a trinta anos e 01 docente tem acima de trinta e um anos.

Quadro 12. Razão atribuída ao ingresso na carreira acadêmica

Itens apontados	Nº de docentes
Sempre desejou ser professor	11
Por acaso surgiu a oportunidade	02
Pela necessidade de complementação de renda	0
Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário	0
Por interesse em realizar pesquisa	03
Pelo interesse pelas atividades do professor que une docência e pesquisa (opção dada pelo professor).	01
Por interesse em formar professores (opção dada pelo professor)	02
Fui convidado (opção dada pelo professor)	01

É interessante ressaltar que onze professores escolheram a resposta “sempre desejou ser professor”, dois por “interesse em formar professor” e um “pelo interesse nas atividades que une docência e pesquisa”. Podemos deduzir que grande parte dos docentes abraçou a profissão como primeira opção, como algo desejável e que admitiam como possível em suas carreiras, independente dos obstáculos da profissão. Consideramos esse resultado, um sinal positivo e fundamental para o trabalho com a formação de professores, pois pode indicar que esses docentes possuem competências próprias do professor e inovações protagonizadas nos espaços acadêmicos.

Nossa consideração é que necessitamos de políticas educacionais que valorizem a carreira do magistério, focando a formação inicial e continuada dos

profissionais da educação. Entretanto, precisamos de educadores competentes, que enquanto lutam por melhores condições de trabalho, busquem em seu espaço pedagógico, fazeres que construam junto aos seus pares, uma educação de qualidade.

Pontuamos o termo competência, como apresenta e discute Rios (1999), em princípio, como saber fazer bem. A autora discorre suas idéias, acrescentando ao saber fazer bem, além de uma dimensão técnica e política, uma terceira dimensão, a ética. Esse alerta se faz necessário, pois, segundo Rios (2006) o termo competência é atualmente definido de acordo com as demandas do mercado e pondera que é arriscado confundir demanda imediata e mercadológica com a demanda social que expressa as necessidades de uma comunidade.

3.1 A articulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem: caminho imprescindível para uma formação docente crítico-transformadora.

Um estudo voltado para a análise de como os docentes articulam as dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem torna-se relevante, pois, as instituições educativas quando foram pensadas estavam imersas num contexto muito diferente do atual. Hoje, de acordo com Veiga, Resende e Fonseca. (2000):

É visível a premência de oxigenar os princípios e a maneira como as instituições educativas manejam a articulação entre conhecimento científico e senso comum, assim como os fatos, os sentimentos, as dificuldades e as possíveis alternativas de soluções (p. 162).

Vivemos numa sociedade permeada por constantes mudanças tecnológicas e sociais, que afetam nossa forma de viver, nossa saúde, nossos relacionamentos, a política, a economia e a cultura. Enfrentar essa crise exige que

sejam realizadas transformações estruturais em nossos valores, idéias e também em nossas instituições.

Nossa preocupação central é com a instituição escolar que é parte integrante de um macrossistema: a sociedade, a qual possui objetivos definidos a serem atingidos. Mas quais são esses objetivos?

Na sociedade atual, necessita-se cada vez mais, perceber a função do professor, e principalmente estando na função de intelectual crítico. De acordo com Borges (2002) para que isso ocorra faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores, pois “o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais” (p. 217).

Para a autora, é preciso que o professor tenha seu conhecimento trabalhado a partir das informações, do trabalho com essas informações e de produzir novas formas de desenvolvimento na produção desse conhecimento a serviço da vida material, social e existencial da humanidade. O professor precisa

Saber trabalhar mediando entre a atual sociedade da informação e a reflexão-crítica dos alunos para a permanente construção do humano. Além desse conhecimento específico voltado para a humanização, é necessário desenvolver os saberes pedagógicos, a partir do conhecimento e reconhecimento por meio de estudos e das realidades escolares ou sistemas em que o ensino ocorre. (...) Esse profissional deve ter ainda uma atitude investigativa, isto é, colocar a prática educativa como objeto de pesquisa (BORGES, 2002, p. 217).

Mitter (2002) questiona se os professores devem concentrar seus esforços na promoção das tecnologias computadorizadas e nos aspectos progressistas da globalização, ou, ao contrário, devem posicionar-se como lutadores, declarados ou não, contra a globalização? Na visão do autor, nenhum dos dois caminhos seria razoável. Os educadores deveriam enfrentar os desafios que estão postos e ao mesmo tempo empenhar-se em favor dos valores humanos básicos, do respeito à natureza e ao espaço existencial das pessoas.

Destacamos um dos depoimentos no qual o professor também aponta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico atual, mas sem perder

os valores éticos pessoais e adquiridos em sua formação, como profissional da educação.

Eu acredito que uma das possibilidades que deve ser atingida hoje em dia, é você criar nesse processo uma via de mão dupla, é você trabalhar com o conhecimento atual, com a tecnologia atual, mas em momento algum desrespeitando a ética, porque quer queira, quer não, nesses dois comportamentos, tecnologia atual e o conhecimento atual que é muito rápido, você tem que ter alguns precedentes, você não pode errar. Você não pode usar a tecnologia por usar. Existe uma ética e essa ética é perceptiva, não vem impresso em lugar nenhum. Ela vem acompanhada de sua formação. Eu acho que o maior problema talvez, seja esse, a sua formação ética enquanto agente de transformação. Eu sou um profissional da educação. Eu tenho as minhas tendências, eu tenho os meus erros, os meus acertos e nessas tendências é que declaro um pouco de ética pessoal, por formação e ética profissional, pelo tempo de trabalho. Não adianta você ter o conhecimento se você não tem vivência (E prof. 1).

Em nome da globalização e da mundialização vivemos a unificação do planeta e a mundialização da informatização, da comunicação, do conhecimento, da economia, do transporte, da cultura, das pesquisas científicas, dos costumes e dos valores. Paradoxalmente, vivemos a imposição de um projeto como modelo de globalização neoliberal através das potências capitalistas, mais precisamente dos Estados Unidos, que ameaça culturas, ameaça povos inteiros e promove a discriminação, a exclusão e a dependência.

Este modelo neoliberal⁴¹ contamina e compromete nações inteiras pela sua voracidade e pelo seu espírito dominador e explorador. Em nome do lucro a qualquer preço este modelo se coloca acima dos direitos humanos, acima do respeito à vida, da integridade do ecossistema e impõe uma visão instrumental, fragmentária, individualista, oportunista, utilitarista e interesseira da realidade e dos bens, transformando até mesmo a vida das pessoas em mercadoria. De acordo com Noronha (2002):

⁴¹ Sobre o assunto, ver o capítulo 13 do livro Convite a Filosofia, de Marilene Chauí. “As experiências políticas do século XX”.

Para os pós-modernistas o “sistema” – uma vez que o capitalismo, ao se globalizar, criou espaços difusos e desorganizados – não permite um ponto de partida estrutural (modo de produção) para a compreensão da realidade e para a produção do conhecimento. A consequência deste modo de pensar é a tendência a analisar a realidade de forma anistórica, fragmentária e sem relações, onde o individualismo em todos os níveis suplanta os interesses comuns e de classe (p. 35).

O que vivenciamos é a crise de valores do ser humano da pós-modernidade, ou seja, a negação da alteridade, para justificar a afirmação do indivíduo e do mercado descartável. Trata-se de um processo cultural e educacional que começa muito cedo na família e se prolonga através da escola e dos meios de comunicação, principalmente da televisão e das revistas em quadrinhos, que ensinam as crianças, adolescentes, jovens e até adultos a negar o outro, desenvolvendo a cultura do “eu” e não do “nós”. Por isso, aos poucos, as pessoas se transformam em sujeitos individualistas. Quanto mais negamos a subjetividade do outro, mais individualistas nos tornamos.

Verificamos que as políticas educacionais defendem que os processos formativos perpassam pela família, pelas instituições de ensino, pela convivência com o outro, dentre outros. É o que vemos nos artigos primeiro e segundo da LDB 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, esse discurso é desvinculado da prática, da realidade concreta dos educadores e educandos. As consequências dos processos de globalização na educação, de acordo com Sacristán (2002) é uma forma de universalizar traços da cultura e é atingida pela globalização generalizada porque esta incide sobre os

sujeitos, afeta os conteúdos escolares, as políticas educacionais, as relações familiares, a convivência com o outro, as decisões em todos os campos.

De acordo com Rios (2006) essa situação tende a inviabilizar o exercício de uma prática competente, pois há,

Uma ausência de condições concretas efetivas para a realização dos propósitos que se anunciam - convivemos na realidade, com altos índices de reprovação e evasão, com baixos salários, com insegurança nas escolas, com uma formação inicial e continuada precária, na quase totalidade do Brasil (p. 25).

Rios (2006) propõe a ética como mediação entre os aspectos técnico e político da competência. A ética além da mediação pode ser síntese, uma vez que ela está implícita na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, dos sistemas de avaliação, já que o educador é sempre portador de valoração em sua prática.

Perguntamos aos docentes que sugestões teriam para que a atuação do futuro professor pudesse ser satisfatória, mediante a um cenário de violência e desmotivação em muitas instituições escolares. Percebemos no depoimento de um dos docentes, que mesmo não sendo um problema que surgiu na escola, este, tem papel fundamental para que as propostas elencadas nas políticas educacionais possam ser colocadas em prática. Partimos novamente, da proposta de se rever os cursos de formação de professores.

“A violência não é um problema que surgiu dentro da escola; ela é o resultado de diversos fatores; por isso, só poderemos minimizá-la com uma ação conjunta, envolvendo não apenas a escola. No âmbito educacional, há exemplos de professores que conseguiram diminuir a violência em sala de aula através de recursos como dança e música. Mais uma vez volto à questão da formação; o professor precisa estar preparado para isso. A análise das necessidades dos alunos pode fornecer o perfil desses alunos, de forma a encaminhar o ensino para atender a essas necessidades; se os alunos vêem um objetivo para o que está sendo oferecido, é possível que eles se interessem mais” (E prof.14).

Diante desse atual contexto faz-se necessário, mais do que nunca, preparar os professores formadores para enfrentarem essas mudanças e principalmente preparar-se para ser um agente transformador da sociedade. De acordo com Saviani (2002):

Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (p. 49).

Encontramos no depoimento de um dos docentes da pesquisa a definição que completa nossa visão sobre uma educação voltada para uma formação docente crítico-transformadora.

“A educação é essencialmente antropológica, expressando a concepção histórico-crítico-social. Ética que expressa a opção política, bem como o seu caráter estético de fazer educação. O epistemológico expressando a produção, sistematização e socialização do conhecimento. Todo educador é um cientista e filósofo da educação, exigindo dele competências, qualidades para ser um educador crítico e utilizar as mediações sócio-científicas e técnicas para fazer educação” (Q prof. 2).

A preocupação do filósofo Mészáros (2005), com relação à educação, é retratada no trabalho “*A educação para além do capital*”, no qual aponta a necessidade da desmercantilização do ensino, que se encontra atrelado aos interesses da elite, favorecendo dessa forma caduca, a burguesia. Segundo o autor, a educação se encontra valorizada no aspecto de manter as estruturas desiguais e não de fornecer as ferramentas da libertação do ser humano.

Para o autor, democratizar o trabalho será romper com o velho, com a sombra da educação que aliena o trabalhador e enriquece cada vez mais a classe burguesa. Essa superação se dará não com reformas que apenas acalmam os ânimos e mantêm a espoliação do homem para com outro homem, mas com uma transformação radical da estrutura social contraditória, permitindo que o ensino seja

independente, um instrumento para o desenvolvimento de interesse do bem comum e não da satisfação das regras impostas pelo mercado.

Mészáros (2005) pontua que a educação perpassa por uma dimensão política e ética, quando expressa que:

Educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (ibid. p. 13).

Sendo constatada a articulação entre ensino e capital, a educação se libertará quando as estruturas sociais forem transformadas, democratizando o trabalho, pois segundo o próprio autor, a dependência entre educação e capital reflete de forma impactante na formação do educando. A função da educação libertadora seria transformar o trabalhador em um agente político que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para a transformação do mundo.

Quando perguntamos aos docentes da pesquisa como descreveriam a articulação das dimensões técnica, ética e política nos currículos dos cursos de formação de educadores, partindo das experiências docentes adquiridas, verificamos que 55% deles apontam que existe uma dicotomia entre o que se propõe nos currículos, nos Projetos Pedagógicos dos cursos e o que realmente se efetiva na prática.

“Na teoria pode até acontecer, mas na prática é difícil de se encontrar tal articulação” (Q prof. 4).

“Ainda estamos na fase embrionária, com a participação efetiva de poucos” (Q prof. 7).

“Quando aparece no currículo, não aparece na prática. Em geral os cursos não articulam de maneira interdisciplinar seus conteúdos” (Q prof. 8).

Para os docentes há necessidade de se reorganizar as políticas educacionais e conseqüentemente os currículos escolares.

“Acredito que há necessidade de uma re-organização política, pois muitos dos programas de ensino são desarticulados da realidade” (Q prof. 12).

“Acredito seria de extrema importância uma revisão apurada nos currículos para que estas dimensões fossem integradas e operacionalizadas, pois não são hoje” (Q prof. 13).

“Acredito que não basta estar no currículo, há necessidade de o professor se preparar e acreditar, ou ainda ter atitudes que conjuguem essas instâncias” (Q prof. 17).

Alguns depoimentos apontaram não ser possível um trabalho de ensino e aprendizagem pautado na articulação das dimensões política, ética e técnica, em detrimento da valorização da dimensão técnica. É comum docente do curso de graduação possuir uma “consciência prática”, relativa ao saber fazer, nem sempre interrogada de uma perspectiva pedagógica. Esse saber se sustenta nos processos de transmissão (SORDI, 2000, p. 232).

“Considero que até hoje não conseguimos articular essas três dimensões. Procuramos resolver as questões técnicas por enquanto” (Q prof. 6).

“Essas dimensões são inerentemente articuladas. No entanto, num curso de matemática, por exemplo, sempre prevalece a técnica” (Q prof. 15).

“Acredito que no discurso (no Projeto Pedagógico do Curso) esta articulação esteja presente. Entretanto, na prática pedagógica percebo que esta articulação não esteja presente. Principalmente na formação do professor de matemática, em que a dimensão técnica é supervalorizada” (Q prof. 16).

“Há pouca articulação da dimensão política em detrimento da técnica. A ética tem sido valorizada, mas com dificuldade quando se analisa a prática pedagógica do cotidiano de aula” (Q prof.10).

Rios (2006) nos ajuda a entender como os docentes acima interpretam a dimensão técnica.

Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção (p. 94).

Para a autora, a dimensão técnica deve servir de suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. Sendo assim, a técnica tem um significado específico no trabalho e nas relações.

Percebemos nos depoimentos dos professores, mais um indicativo de que:

A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética (MOROSINI, 2001, p.80).

Entretanto, em meio aos relatos relacionados à necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, uma opinião com relação à articulação das dimensões nos saltaram aos olhos, pela coerência e possível caminho para se trilhar, a fim de que algo seja feito de imediato, antes mesmo das possíveis e fundamentais mudanças de currículos.

“Em minha opinião a articulação entre tais dimensões, passa prioritariamente pela consciência política que os docentes têm de seu papel na sociedade, e da competência científica e pedagógica para o exercício da profissão. Portanto, a articulação, destas dimensões no currículo está vinculada, principalmente, à atuação docente e apenas de forma complementar à organização curricular dos cursos” (Q prof. 5).

Freire (1997b) contribui para essa afirmação quando descreve a mudança que surge a partir da atuação e reflexão do sujeito.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (p. 50).

Outro depoimento que consideramos de grande importância, pois o docente conseguiu encontrar um possível caminho para enxergar a articulação das dimensões, sem dicotomizar os conteúdos trabalhados e a ação ética e política do como fazê-los. Lembramos das palavras de Freire (1997a) quando brilhantemente expressou:

Nesse sentido, o bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (p. 96).

No depoimento a seguir, o docente encontrou no diálogo aberto entre professor e aluno um caminho para interpretar as diferentes dimensões encontradas no fazer pedagógico e conseqüentemente poderá instigar com essa postura a curiosidade do estudante, tão bem colocada por Freire.

“A partir do momento que há um diálogo aberto professor-aluno, essas dimensões já vão se entrelaçando. Existe um plano de ensino, porém, há uma flexibilização a partir das necessidades dos alunos. Obviamente há um “fio condutor”, representando pelos tópicos importantes da área, entretanto, a maneira com que são trabalhados os assuntos, variam de acordo com os estilos de aprendizagem de cada turma. Certamente, há diferenças individuais, porém, o respeito aos interesses dos colegas, torna-se uma questão ética importante. Ao trabalhar a reflexão crítica, abrindo espaços para que os alunos

debatam os assuntos, a dimensão política passa a ser contemplada” (E prof. 14).

Nos reportamos novamente as palavras de Freire (1997a), a fim de completar o pensamento apresentado no depoimento acima, no qual o diálogo deveria ser o objeto da reflexão crítica e fazer parte de todo o trabalho docente.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (p. 153-154).

Acreditamos que estudar sobre as dimensões política, ética e técnica presentes no processo de ensino e aprendizagem justificam-se, em razão de vários fatores: Em primeiro lugar, possibilita fazer acontecer um ensino qualitativamente diferenciado e regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes. A educação atualmente está exigindo dos estudantes universitários muito mais do que uma boa formação acadêmica. Exige-se competência ética, política e social.

Em segundo lugar, possibilita reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem se constrói dialeticamente sendo professores e estudantes sujeitos ativos dessa relação. A prática pedagógica é única e intransferível, tal qual a história de vida de cada educador.

Em terceiro lugar, possibilita entender que as práticas educativas baseadas numa relação entre professores e estudantes, afetiva e ética, assim como co-participantes ativos no processo de construção do conhecimento, proporcionam o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da auto-estima e do respeito mútuo entre pares, ou seja, o fortalecimento da consciência política e ética essencial, numa sociedade genuinamente humana.

3.2 Dimensões política e ética: a humanização do processo educativo

Acreditamos que por ser o processo educativo, antes de tudo, uma relação entre seres humanos, portanto um ato político é capaz de conscientizar, libertar, transformar o ser humano da alienação social, cultural e política. Relação que está permeada pelo conjunto de valores, práticas sociais, costumes, crenças e tradições que fazem parte da formação cultural de cada sujeito envolvido neste processo. Também, manifestam-se nesta relação, ora com menos intensidade, ora com mais, as diferentes tendências político-pedagógicas que estão direta ou indiretamente relacionadas à cultura, história de vida e ideologia.

Mais uma vez Freire (1997b) contribui com esse pensamento quando descreve que:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (p. 61).

É importante nesse contexto analisarmos as experiências dos sujeitos da pesquisa, quando solicitamos o relato de um momento positivo e construtivo na relação professor-aluno. Dividimos os depoimentos em três aspectos: no primeiro os docentes (20%) relatam como positivo, situações com ganho no processo de aquisição de conhecimento dos alunos.

“O momento positivo do processo educacional sempre acontece todos os anos quando no ensino da Filosofia, o aluno ou a classe atinge uma certa maturidade intelectual e começa a compreender o sentido existencial da tarefa da Filosofia e sua implicação na educação. Esta compreensão não é meramente intelectual mas acima de tudo uma atitude” (Q prof. 2).

“Na produção de artigos científicos com alunos do curso de História e Filosofia” (Q prof. 3).

“Sempre são positivos os momentos em que se percebe que o aluno aprendeu e apreendeu o conhecimento ensinado pelo retorno crítico que ele nos dá” (Q prof. 5).

“O movimento de orientação para a pesquisa em fontes primárias” (Q prof. 6).

Direcionamos os depoimentos de situações positivas do segundo grupo de professores (40%), para os aspectos que denotam as relações interpessoais, a preocupação com o resgate da história de vida dos alunos, troca de experiências entre os pares e o diálogo:

“Todo o momento que resgato a história de vida dos alunos confrontando com o conhecimento” (Q prof. 4).

“Tanto nas aulas práticas laboratoriais e de campo, quando houve uma participação e interesse da classe discutindo como um conteúdo programático pode ser aplicado no dia a dia do profissional e eles conseguiram visualizar e expor as suas idéias. Analisaram como poderiam dar a sua contribuição no espaço escolar e comunitário. Principalmente, quando as discussões foram muitas, além da contribuição técnica” (Q prof. 7).

“Quando ouvi de uma turma: é isso que nós precisávamos em nosso curso! (Encontrei o caminho para boas aulas)” (Q prof.11).

“São vários. As alunas sempre procuram minha opinião sobre a vida profissional delas, pedem orientação da sua prática” (Q prof.12).

“Não saberia dizer "um momento", mas todos os momentos em que os alunos fazem intervenções para expressarem suas opiniões e oferecerem suas sugestões de forma a melhorar as nossas interações são importantes” (Q prof.14).

“Há vários. Mas o mais prazeroso foi quando encontrei uma ex-aluna que não tinha muita convicção em ser professora. O encontro foi numa escola, e ela me disse: "Agora sou professora desta escola. Estou muito feliz!” (Q prof. 15).

“Quando eu consegui que uma turma de alunos da Pedagogia (terceiro ano) percebessem que estavam produzindo textos com um “discurso pedagógico pronto, mas o vazio”, sem a atribuição de sentido e significado. Essa turma foi um desafio para mim” (Q prof. 16).

“A forma descontraída como nos relacionamos durante o semestre dentro e fora da sala de aula. Isto depende da turma” (Q prof.19).

Constatamos nesses depoimentos que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Saviani (2008) ressalta esse pensamento quando escreve que:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (p. 22).

Vimos que o autor se refere ao ato de educar não só no quesito conhecimento, mas juntamente à dimensão política. Resumindo, docentes e discentes não deixam de ser quem são ao entrarem na sala de aula, e conseqüentemente, em função disso, aparecerão diferenças que, se bem aproveitadas e trabalhadas, podem resultar em maior e melhor produtividade no processo educativo ou então, em obstáculo.

Consideramos importante a ênfase dada por 25% dos docentes nas situações positivas, quando relatam o prazer e as oportunidades de interação e construção de conhecimento no acompanhamento dos trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica ou acompanhamento acadêmico. Para esses docentes a sensação é de realização e crescimento.

“Nas orientações de TCCs existem oportunidades de interações nas relações e uma maior compreensão das dificuldades (em geral) do e das alunas. Quando na sala de aula existem os deficientes, transtornos etc” (Q prof.13).

“Orientei vários alunos em TCCs, alunos que tinham grandes dificuldades. Tinham sido reprovados e com respeito, dedicação, comprometimento de ambas as partes, tivemos bons resultados, contribuindo para aumentar a auto-estima” (Q prof.17).

“Todas as bancas de TCCs de meus orientandos. Sensação de crescimento, de realização” (Q prof.18).

“No programa Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA), na segunda fase (2006) quando tive a feliz oportunidade de construir a agenda do estudante com os alunos e eles relataram suas dificuldades. Nestes dias, aprendi a escutar e trabalhar com o aluno” (Q prof. 10).

“Quando há sintonia entre professor e aluno, quando orientei alunos na iniciação científica” (Q prof. 8).

Historicamente construiu-se a idéia de que a função do professor era ensinar um conjunto de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, sendo que o caráter pragmático e utilitário desse conhecimento poderia estar presente no contexto escolar, em decorrência da construção teórica, mas não como princípio. Esperava-se do professor um comportamento ético, focado na transmissão de valores.

De acordo com Cunha (1999) o professor está sendo colocado em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da atualidade, dentre eles: “as novas tecnologias de informação, as transferências de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea” (p. 127).

Nesse contexto, expressa a autora que estava a cargo da família “a principal tarefa de educar para a cidadania, incluindo hábitos e valores morais. (...) Esta é que dava diretriz e se encarregava de seu controle” (p. 128).

Entretanto, esses aspectos sofreram mudanças radicais. O que era função da família passa a ser ação da escola. Declara a autora:

Os professores, que em princípio, tinham nos pais (especialmente nas mães) os aliados de que necessitavam para resolver problemas surgidos na escola, passaram a ser chamados a exercer essa ação, num movimento inverso, pois as famílias começaram a solicitá-los para dar conta das questões de seus filhos, que ela mesma não estava conseguindo solucionar (CUNHA, 1999, p. 128).

Em consequência dessas inversões de funções, Cunha (ibid) alerta que “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento” (p. 145).

Destacamos alguns depoimentos que expressam como o professor formador delimitou finalidades para sua ação, comprometendo-se para alcançá-las, mediante momentos conflitantes em sala de aula.

“No curso de Tecnologia, onde trabalho com Inglês Instrumental, já houve uma situação de conflito, mas que depois foi devidamente esclarecido. O aluno chegou no final de um trabalho (para nota) e que deveria ser feito em dupla; ele queria colocar o nome no trabalho, apesar do colega já ter terminado. Não permiti que ele fizesse isso, mas permiti que ele fizesse individualmente; o aluno protestou muito; dirigi-me a ele calmamente e expliquei o motivo pelo qual ele teria de fazer o trabalho sozinho; ele continuou a protestar, disse a ele que gostaria de ser tratada com o mesmo respeito com que o estava tratando; no final ele acabou se desculpando” (E prof. 14).

Neste caso, entendemos que o professor apropriou-se da ética, como fundamentação da sua prática profissional. Como expressa Veiga e Araújo (1999),

Cabe conceber que a ética seja uma construção social, resultado de um debruçar-se humano sobre a consideração de suas ações morais, em atendimento à sociabilidade vinculada ao âmbito profissional. Como se depreende, não se trata de propor um problema acabado, mas de interpretar eticamente o processo que envolve a profissionalização do magistério (p. 102).

Outro depoimento retrata o que Cunha (1999) abordou com relação a profissionalização docente. Esse professor tenta enxergar para além da visão tecnicista da profissão docente, pois de acordo com a autora faz-se necessário “apelar para a ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade, pois é em torno desses elementos que a profissão docente se estrutura” (p. 145).

“Eu tive um momento conflitante, em função de uma classe excessivamente grande, aqui na universidade. Uma classe

excessivamente excitada fisicamente, porque a educação física tem essa característica. Ela é muito movimento, não é só intelecto. Eu tive que chamar a atenção de um aluno, mas em momento algum eu o coloquei para fora da sala de aula, porque ficar fora da sala é para o aluno um prêmio. Ele recebeu uma bonificação de sair. Eu digo: - Você vai ter que me suportar e tem que me suportar até o final da aula. Felizmente ao longo dessa minha carreira, houve sim, excesso de barulho, aquelas coisas comuns, mas nada que fique marcado dos dois lados, tanto do meu, quanto do lado do aluno, pelo contrário! Hoje em dia, eu, no meio dos alunos, a gente faz uma festa e isto é muito legal. Eu acho que aí que está o ganho. O dinheiro é de uma relação de trabalho. Agora, a satisfação pessoal é outra coisa” (E prof. 1).

Por outro lado, encontramos situações onde o professor, como citou Cunha (1999) é colocado em xeque, mediante a falta de valores trazidos pelos alunos, para dentro da sala de aula, e a falta de políticas educacionais que investiguem as probabilidades de sucesso de educadores e educandos em classes numerosas. Instituições de Ensino Superior que não estão imbuídas em uma qualidade educacional, mas sim, em quantidade de profissionais que estarão saindo em cursos aligeirados, para o mercado de trabalho. O professor desabafa:

“Eu me senti extremamente desrespeitada. Era uma turma relativamente grande, aproximadamente 65 alunos. Eu procurava organizar a aula, da melhor maneira possível, porque a turma era grande. Eu colocava slides, retroprojeter, pra não ficar aquela coisa, só falando. No fundo da sala eu percebia que ficava uma turminha, não é preconceito com a turma do “fundão”. Mas nesse caso era o pessoal do “fundão” mesmo. Um aluno lá do fundo estava conversando o tempo inteiro com um amigo, mas eu continuei dando a minha aula. Mas num determinado momento ele pegou a cadeira dele, virou e ficou de costas para mim. Aí eu parei de falar. Aquilo me causou um espanto e vários sentimentos: espanto, tristeza, raiva. Mas eu pensei: Não posso deixar passar isso. Eu disse para ele: Você, por favor, se retire da sala. Quando eu terminei de falar, ele virou, porque fez um silêncio na sala. Aí ele disse: - Eu? - Sim, você? Ele disse: - Por que? Eu disse: - Porque você não está interessado em minha aula. Ele saiu nervoso e eu continuei a aula. Não era o que eu queria fazer, pois nunca havia feito isso, mas por outro lado não poderia deixar de tomar uma atitude, como diria, mais drástica. Aí entra a questão de valores. Os valores que os alunos trazem de casa. Depois disso, o aluno em minha aula nunca mais se portou dessa maneira” (E prof. 5).

Verificamos que a ética⁴² tem constituído objeto de debates em diversos estudos e diferentes países ocidentais, particularmente nas últimas décadas, marcadas pelo avanço do neoliberalismo e da sua política de redução do papel do Estado nos âmbitos sociais e pelo agravamento da violência urbana. Segundo Vasconcellos (2005) nesse processo, a escola e, naturalmente as instituições de formação de professores assumem grande relevância.

Contrastando com as análises acima relacionadas à necessidade do professor trabalhar para além da visão tecnicista, onde os valores éticos e políticos se entrelaçam, destacamos em alguns depoimentos a visão reducionista que tira da responsabilidade do professor a tarefa de contribuir com seu trabalho, para a formação da cidadania.

De acordo com Rios (2006) os professores só contarão com essa contribuição em sua prática pedagógica, “se sua ação se realizar continuamente na direção da competência, na articulação dialética das dimensões dessa competência” (p. 107). A autora menciona que não se refere a uma formação romântica e abstrata, mas algo que se constrói no espaço da vida coletiva. Não é o caso da visão desses professores quando relataram sobre os conflitos em sala de aula:

“Essa questão ultrapassa a sala de aula e os muros da formação intelectual. Os conflitos são um problema social que somente socialmente eles poderão ser resolvidos” (Q prof. 6).

“Esse é um problema difícil de trabalhar, pois conflitos em sala de aula fogem de uma preparação na Universidade, estando voltado para o governo federal, estadual e municipal, além da educação recebida de seus pais” (Q prof. 8).

“Os conflitos existentes em sala de aula, surgem durante o curso em diversos momentos, porém, nem sempre como uma questão para ser trabalhada e superada, mas como exemplo de impossibilidade do professor realizar o trabalho” (E prof. 9).

⁴² A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade (...) corresponde à necessidade de uma abordagem científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído – como já dissemos – por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos (VÁZQUEZ, 1985, p. 12-13).

Rios (1999) traz questionamentos filosóficos que devem estar presentes no cotidiano de professores e estudantes, a fim de resgatar o sentido principal da educação como condição para a realização dos indivíduos:

Que educação? Para quê? Para quem? Por quê? (...) é preciso pensar na relevância da atuação do profissional que é o intermediário entre o aprendiz – o educando – e a realidade, a partir de cujo conhecimento ele poderá, isso sim, atuar e transformar, transformando também a si próprio (p. 70).

Em poucas palavras Paulo Freire (1997a) consegue descrever qual deveria ser nosso procedimento como cidadãos e educadores com relação à falta de ética, mediante a um cenário de conflitos em vários âmbitos sociais :

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (p. 17).

É importante ressaltar as sugestões que encontramos em nossa pesquisa, de docentes preocupados com a formação dos futuros professores. Estes apontam possíveis caminhos para um trabalho pedagógico que atinja os objetivos científicos essenciais ao processo do ensino e aprendizagem, sem deixar de estabelecer relações com as dimensões éticas e políticas envolvidas nesse processo. É ter definida em sua prática, como citou a autora, que educação quero construir com meus educandos? Para quê? Para quem? Por quê? Vejamos as sugestões dos docentes para o aprimoramento da formação dos novos professores, no enfrentamento de diferentes conflitos existentes no cotidiano escolar:

“Análise da realidade. Receber a contribuição das ciências humanas, especialmente para se compreender o momento histórico atual. Formação técnico-científica rigorosa observando os conceitos fundamentais de cada área do conhecimento. Formação filosófica atendendo aos aspectos antropológicos, éticos, epistemológicos” (Q prof 2).

“A formação humana (de valores éticos) deve ser enfatizada, vivenciada e discutida em sala de aula” (Q prof 4).

“Que se preocupem mais com a construção da profissionalidade docente, ou seja, daquilo que é específico da docência (ensino e aprendizagem) de forma crítica e não apenas com a técnica” (E prof. 5).

Freire (1987) defende a educação como um processo que nasce da observação e reflexão e culmina na ação transformadora. O autor menciona na obra “Pedagogia do Oprimido”, o termo “educação bancária”, na qual o conhecimento é depositado no aluno para ser “sacado” na hora da avaliação. Por oposição, Freire aponta a educação da libertação. Nesta concepção o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. Poderá dizer-se que casos como estes já não sucedem nas escolas brasileiras. Se realmente estes não ocorrem, continua, contudo, preponderantemente, o caráter narrador que estamos criticando. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 33,34).

Faz-se necessário de acordo com Freire ultrapassar as barreiras da concepção de educação que aliena tanto educadores quanto educandos. Isso só será possível se houver uma prática dialógica e problematizadora entre os pares desse processo. Encontramos depoimentos que ajudam expressar esse desafio para além da prática docente ainda pautada numa “visão bancária”. Vejamos a seguir as observações com relação à importância do diálogo:

“Os conflitos são positivos quando bem administrados, no entanto, os cursos de licenciatura não se preocupam com a dialogicidade e a discussão coletiva e profissional. Isto sim seria produtivo para transformar conflitos em soluções, em prol de uma educação mais socializadora” (Q prof. 13).

“Temos de mostrar para os futuros professores que os conflitos fazem parte do dia-a-dia, não apenas da sala de aula. De forma geral, o diálogo é eficiente para ajudar a melhorar as divergências, pois ajuda a entenderem as suas causas” (Q prof. 14).

Os depoimentos abrangendo a importância da problematização na prática pedagógica:

“É fundamental que os problemas da escola, da educação em geral e da formação docente sejam problematizados. Não há receitas; é fundamental que o professor se conscientize da necessidade de um trabalho coletivo na escola. Nenhuma formação dá conta dessas questões. As soluções precisam ser construídas nas suas particularidades” (Q prof. 15).

“Além de uma formação das competências específicas na área de atuação, o futuro professor precisa ser sensibilizado a respeito das mudanças conjunturais e de valores a que a sociedade atual está passando, e se posicionar perante elas, sabendo dos conflitos inerentes à sala de aula, hoje” (Q prof. 17).

É ressaltado por Freire (1987) a necessidade do homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter nessa análise uma consciência libertadora, isto é, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade, pois só desta maneira terá criticidade para aprofundar seus conhecimentos e tomar atitudes frente a situações objetivas. Para o autor, a libertação não é só individual, mas coletiva, social e política.

Outras sugestões para um melhor preparo dos futuros professores no enfrentamento de diferentes conflitos no ambiente escolar nos fizeram refletir. Um apontou ser importante a experiência pedagógica, não só o conhecimento teórico na área, ele relata: “Acho que em primeiro lugar os professores universitários deveriam

ter experiência na área, pois muitos só têm a formação acadêmica e não tiveram contato/opportunidade com a profissão antes de dar aula” (Q prof. 12).

Pimenta e Anatasίου (2002) apontam esse modelo de docência no enfoque reflexivo, no qual o ensino é visto como uma atividade complexa que acontece em cenários singulares, determinados pelo contexto e acompanhados de conflitos de valor, requerendo opções políticas e éticas. A autora apresenta o perfil desse educador, que tem por conhecimento a indagação teórica e a sensibilidade da experiência:

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica (p. 185).

Outros depoimentos enfatizam o momento do estágio supervisionado, como oportunidade de melhorar a formação dos futuros professores no enfrentamento de diferentes conflitos no espaço escolar. Um estágio que agregue conhecimentos e experiências aos estudantes e não um simples cumprimento de normas do curso.

“Um estágio supervisionado que possibilitasse realmente uma inserção do futuro professor na cultura escolar. Além disso, que outras disciplinas também possibilitassem momentos em que os futuros professores entrassem em contato com a realidade escolar, desde o início de curso” (Q prof. 16).

“Olhar o aluno que está ali na sua frente. Ser sensível e perceber até onde ele consegue chegar. Ser firme nas atitudes e gostar daquilo que está se propondo fazer. Deve tomar ciência da realidade, conhecer diferentes escolas. Fazer o estágio com seriedade” (Q prof.11).

Pimenta (2001) discute sobre o estágio na formação de professores, a fim de esclarecer a compreensão errônea de muitos educadores, onde o estágio é o pólo prático dos cursos, oposto à teoria. Além de que, muitos deles apostam

exclusivamente no estágio, enquanto possibilidade privilegiada para o enfrentamento entre teoria e prática. A autora entende o estágio não como práxis, mas como atividade teórica preparadora à práxis do futuro professor, ou seja, ele é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos docentes que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto futuro professores.

Posteriormente abordaremos mais sobre os estágios, quando analisarmos os desafios e possibilidades do professor prático-reflexivo. Buscaremos entender que a prática nos cursos de formação docente, não pode ficar reduzida a um espaço/tempo isolado, restringindo apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso.

Discutimos que o ato de educar está comprometido com as dimensões política e ética, entretanto, é o conjunto de propriedades de cada uma delas que define a competência do educador. Discutiremos mais sobre “competência” em outro momento.

As razões que nos mobilizaram e continuarão nos mobilizando a discutir sobre o ofício docente, é pensar que mesmo estando num momento socioeconômico e político em nosso país e no mundo, com profundas rupturas, encontramos educadores dispostos a romper com o conformismo e com a alienação. Educadores que buscam no ato de educar, a humanização.

Desta forma, faz-se necessário que as Instituições do Ensino Superior consigam romper com a idéia unilateral de preparar seus alunos somente para o mercado de trabalho. Que os Cursos de Formação tenham profissionais dispostos não simplesmente a dar aulas, mas a fazer aula, junto com seus alunos. E que nas cadeiras das IES estejam estudantes dispostos não só a aprender, mas a apreender os saberes.

Esperamos que os sujeitos do ato educativo, na condição de aprendizes, ou na condição de *ensinantes* busquem caminhos não-ingênuos, mas efetivos e solidários, considerando o saber como um compromisso político, ético e técnico.

3.3 Dimensão técnica: a educação para além do conteúdo

O ser humano, mediante suas capacidades, procura conhecer o mundo que o cerca. Com o passar do tempo, vem desenvolvendo um conjunto de princípios que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas.

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997a, p. 52).

O modelo de educação proposto por Paulo Freire (1987) se diferencia da educação tradicional, pois abomina dentre outras coisas a dependência dominadora que inclui a relação de dominação do educador educando. Freire critica a educação que existe no sistema capitalista, pois é oposta à pedagogia do diálogo e a educação problematizadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se compromete com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Neste sentido, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a encontrar respostas e conseqüentemente, quanto mais provocados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada, na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo. Encontramos esse pensamento sobre educação nos depoimentos

abaixo, quando perguntamos aos professores, qual era a maior preocupação deles na formação dos futuros professores.

“Com a formação da pessoa, entendendo-a como processo e como sendo uma totalidade inacabada, isto é, está sempre se educando e se construindo. O profissional é o reflexo deste projeto de ser pessoa, isto é, o cidadão consciente e interferidor da história” (Q prof.2).

“A preocupação se faz na sua formação ética, técnica específica, crítico-reflexiva e transformadora da realidade” (Q prof.4).

“Profissional ético, com responsabilidade sócio-ambiental. Profissionais que tenham a visão do todo e consiga entender e tenha respeito com o outro e contribua de fato na formação integral dos educandos e que tenham amor pela profissão” (Q prof. 7).

“Formação de um conjunto amplo de conhecimento na área de Ciências Humanas, capacidade de produção de conhecimento pelo aluno e postura ética” (Q prof.9).

“Conhecimento, ética e crítica. Devido as alienações que a sociedade sofre por meio da mídia e das tecnologias, capitalismo. As pessoas perderam a motivação para desenvolverem um sentimento que abrange estas três áreas” (Q prof.13).

“Com a formação crítica-reflexiva e ética. Respeito à pessoa e conhecimento teórico das concepções de ensino e da práxis pedagógica” (Q prof. 8).

Novamente alertamos para o cuidado que os professores formadores devem ter juntamente aos educandos, para que o trabalho realizado de formação não fique apenas no discurso e no conteúdo teórico, fechado em modelos pré-estabelecidos, conforme denotamos no depoimento enfatizando a maior preocupação na formação de professores: “em ajudar o professor em formação a desenvolver sua competência teórico-prática” (Q prof. 18).

Nos depoimentos a seguir, além dos aspectos acima elencados, os docentes acrescentam a importância da construção da autonomia nos educandos.

“Primeiramente, considero primordial que o aluno desenvolva a sua autonomia, além da reflexão crítica. A partir daí terá condições de buscar seu conhecimento” (Q prof. 14).

“Que eles sejam críticos e autônomos, pois sem estas características não poderão ter um papel transformador na sociedade, nem tão pouco, formarão alunos que também possuam tais características” (Q prof. 5).

“Fornecer aos alunos condições para que os mesmos, tenham sua autonomia intelectual, pois, através dela eles farão os seus próprios vãos teóricos” (Q prof. 6).

Outro ponto fundamental que acrescentamos é a preocupação dos docentes formadores, em construir significados para os conteúdos apreendidos em sala de aula e como estes estarão sendo aplicados no espaço profissional de cada educando.

“Análise de diferentes contextos da atuação profissional, e como o conteúdo da disciplina contribui para esta análise e buscando soluções”. Assertividade e construção de valores importante, pois permite a interdisciplinaridade. A assertividade é importante, pois o aluno deve aprender a posicionar-se diante dos problemas” (Q prof. 10).

“Mostrar o dia-a-dia de uma sala de aula: sensibilidade, “olhar” o aluno, uso de materiais simples, o aluno participando da construção do conhecimento” (Q prof. 11).

“Buscar transmitir a realidade que eles irão encontrar no mercado de trabalho; trabalhar com conteúdos que realmente sejam significativos para a formação deles” (Q prof. 12).

“Com sua atuação profissional futura, com a aplicação de suas possibilidades de aprendizagem, com a forma com que se relacionará com os outros e com valores” (Q prof. 19).

“Com a formação humana e os saberes necessários ao exercício da profissão docente” (Q prof.15).

Esses depoimentos nos remetem ao trabalho de Brandão (2003) o qual discute sobre a diversidade dos locais onde acontece o processo educativo. O autor faz menção a uma carta que os índios norte-americanos escreveram para os governantes de Virgínia e Mariland, após um tratado de paz, rejeitando a proposta feita a eles para que seus jovens guerreiros pudessem freqüentar cursos nas escolas

americanas. Entendiam a boa intenção dos colonizadores, entretanto os índios sabiam que a educação dos colonizadores contém o saber de seus modos de vida, não servindo para fazer parte da educação deles.

Esta carta nos faz refletir que não há uma forma nem um modelo único de educação. Como acreditávamos no início da carreira docente; a escola não é o único lugar onde a educação acontece e como menciona Brandão (ibid), talvez não seja o melhor. Para o autor ela pode aparecer livre e entre todos. Por outro lado, o autor menciona que a educação pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho dos direitos e dos símbolos.

Na sociedade atual podemos ver claramente o controle, a qualquer preço, que a educação vem exercendo para formar e lançar no mercado de trabalho, profissionais especialistas, entretanto, muitos deles não capacitados. O que importa em nome da “educação” é um ensino meramente superficial e mercadológico. Para Brandão (2003) “na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar”. (p.12).

O depoimento de uma professora parecia destoar do questionamento que havíamos feito com relação à preocupação principal com a formação dos futuros professores. No entanto, o relato denuncia uma grave falha nas políticas educacionais, o aligeiramento dos cursos de formação docente, que conseqüentemente vem agravando o ensino básico, pois recebe um professor com uma formação precária, sem um aprofundamento teórico. O professor alerta:

“Com a questão de tempo reduzido. Penso que com três anos para a licenciatura, sendo praticamente um ano e meio de ciclo básico, sobra pouco tempo para um aprofundamento teórico dos conceitos que os alunos irão trabalhar com seus alunos. No caso de pedagogia (4 anos), percebo uma grande diferença: os alunos saem bem mais preparados” (Q prof. 16).

Outro docente abordou esse assunto na entrevista:

“Obviamente, se o curso fosse oferecido em 8 semestres, ou 10, como em algumas universidades públicas, poderíamos desenvolver

um trabalho mais interessante; porém, temos feito o nosso melhor para que os futuros professores terminem a graduação com uma boa formação; isso também depende do interesse e do tempo que podem despendar para atividades extra-classe” (E prof. 14).

A educação possui uma força marcante, pois participa do processo de construção de idéias, crenças, de especialidades e qualificações envolvendo trocas de símbolos, bens e poderes, que em conjunto, constroem diferentes tipos de sociedades.

Aprendemos com o Brandão (2003) que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. A evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimento, criando situações sociais de ensinar -aprender-ensinar.

Partindo desta análise, verificamos que 75% dos docentes expressam uma preocupação não só com a formação técnica do futuro professor, mas ressaltam que a educação é um encontro entre interlocutores que procuram no ato de conhecer, a significação da realidade e na práxis, o poder da transformação. Freire (1987, p.21) ratifica nossa colocação quando diz que “a práxis, porém são reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

Após analisarmos todas as caracterizações e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, pudemos compreender que alguns fatores contribuem positivamente, para que um grande número dos professores compreenda a importância e necessidade da prática pedagógica nos cursos de formação docente, estar envolvido com as três dimensões concomitantemente, sem uma priorização excessiva de qualquer uma delas.

Apontamos que a maioria dos professores entrevistados é de duas universidades já instituídas há muito tempo na Região Metropolitana de Campinas, não apresentando em suas especificidades, políticas educacionais centralizadas na visão mercadológica de educação, propostas por muitos institutos e faculdades que privilegiam a formação voltada para a categoria trabalho, como capacidade de empregabilidade ou laboralidade. Os docentes mantêm um forte vínculo de trabalho com a instituição, como já relatamos no início do estudo, na caracterização dos

sujeitos da pesquisa. Em uma instituição 80% dos docentes apresenta um regime de trabalho com 40 horas e na outra 70%.

Consideramos importante relatar o depoimento de um docente que partindo de reflexões com o grupo e instituição, conseguiu construir um trabalho interdisciplinar junto aos docentes das disciplinas de pedagogia e outras licenciaturas. Havia dicotomia entre a importância das disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas, pois pela cultura dos professores, as específicas eram mais importantes que as pedagógicas. Essa situação nos remete a pensar na possibilidade da atuação do educador em seu espaço de trabalho, independentemente da tão esperada e necessária mudança nas políticas educacionais. Esse grupo de professores abraçou como ponto de referência, como compromisso, a transformação de seu local de trabalho e conseqüentemente acarretarão ganhos e intervenções positivas junto aos educandos, os futuros professores desses cursos.

“Quando eu entrei nesta instituição as disciplinas pedagógicas eram vistas dentro do curso como uma coisa à parte. Os professores das licenciaturas seguiam o que era retirado dos alunos. Houve um repensar de forma intencional por parte dos professores e da coordenação da licenciatura. Hoje, todos os professores da pedagogia que trabalham em outras licenciaturas têm uma vida dentro do curso, fazendo parte do conselho. Os representantes dos cursos e supervisores de estágio participam de encontros. Eu vejo e troco com outros colegas e isso ajudou muito na articulação das dimensões técnica, política e ética no trabalho pedagógico. Não é mais o pessoal da pedagogia e os que dão aula nas áreas específicas. Buscamos professores da pedagogia para essa comunicação. Existem disciplinas com uma burocracia específica da habilitação, que nós da pedagogia, não podemos lecionar e tem uma burocracia comum a todos os cursos. O que os professores fazem nessas disciplinas é articular as habilitações. Eu acredito que essa articulação tem que acontecer a partir do projeto pedagógico dos cursos, nos módulos, nas estruturas que já existe. Mas antes, ela tem que acontecer no dia a dia do professor. Esta é uma forma que acredito no trabalho desta instituição, da formação do professor, porque isso existe. Não somos mais estranhos” (E prof. 9).

É fundamental que o pesquisador faça a reflexão filosófico-educacional de diversas correntes metodológicas, a fim de que possa conhecer, compreender e

intervir em sua realidade. “Importa que o amadurecimento da reflexão favoreça a ação” (CHIZZOTTI, 2006, p. 12).

Não queremos ser ingênuos ou ecléticos, dizendo que todas as correntes metodológicas podem nos guiar ou que possamos beber de todas as fontes, pois cada uma tem sua contribuição. Queremos fundamentar que cada uma delas teve sua contribuição e seu valor num determinado contexto histórico. Algumas foram superadas e outras redescobertas. O que importa é que cada educador conheça como se deu a construção do conhecimento e esse saber possa servir de apoio nas decisões que darão forma às reflexões construídas em sua prática pedagógica. Um dos depoimentos anteriormente citado, expressa a preocupação com o conhecimento teórico das diferentes concepções de ensino: “com a formação crítica-reflexiva e ética. Respeito à pessoa e conhecimento teórico das concepções de ensino e da práxis pedagógica” (Q prof. 8).

Ao oferecer caminhos, respostas e propor novas perguntas, num diálogo permanente com a sociedade e a cultura de seu tempo, o sujeito estabelece relação de conhecimento, que deve estar edificada num método propício a cada realidade, dada as várias formas de relações estabelecidas.

A maioria dos depoimentos foi por meio de questionário, sendo assim, não podemos afirmar que a prática dos professores envolvidos esteja em conformidade com o que está relatado nas respostas. Partimos da análise e compilação de todas as respostas. No entanto, alguns deixaram transparecer em seus depoimentos, a ênfase no trabalho com a dimensão técnica, priorizando os conteúdos programáticos.

Completamos essa afirmação a partir de nossa experiência na direção escolar nos últimos sete anos, onde realizamos algumas observações que despertaram nossa preocupação com a prática pedagógica de alguns docentes. Percebemos em nosso ambiente de trabalho, que muitos docentes ao se deparar com situações conflitantes em sala de aula demonstram uma profunda carência e necessidade sobre como atuar. O que ouvimos são falas do senso comum como: *isso não é papel da escola; educação vem de casa, de berço; não posso parar minha aula, meu conteúdo, para ficar resolvendo picuinhas; isso acontece por causa da*

sociedade, do governo; já ganho pouco para dar o conteúdo e ainda tem que ficar resolvendo problemas de família.

Essas inquietações nos remetem, portanto, a perceber a existência de lacunas na formação do professor, uma vez que muitos relatam que a maioria das disciplinas trabalhadas na graduação priorizava o conteúdo específico do curso deixando a dimensão ética e política da educação para um segundo plano. Ratificamos nossa observação com depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que diz ser fundamental a aquisição do conhecimento nos cursos de formação, deixando para segundo plano o objetivo sócio-político da prática educativa. Vejamos alguns:

“A aquisição do conhecimento necessário a ter uma boa fundamentação teórica” (Q prof. 3).

O mesmo professor aponta que dar aula é:

“Transmitir conhecimento, estabelecer diálogo etc...” (Q prof. 3).

Outros professores deixam transparecer sua concepção de educação, quando expressa o que significa dar aula:

“Dar aula para mim significa transmitir conhecimento. É uma visão estreita de educação” (Q prof. 14).

“É ter responsabilidade quanto aos conteúdos que vou transmitir e em relação à formação que vou dar aos meus alunos” (Q prof. 12).

“O objetivo profissional, meio de vida e acima de tudo a ideologia” (Q prof. 13).

“Organizar um trabalho que será realizado em um momento e com objetivos específicos” (Q prof. 9).

Pimenta (1998) nos alerta que retirar da prática docente seus fundamentos pedagógicos, ou seja, onde estão implícitos os objetivos sócio-políticos, significa recusar o sentido do ensino frente a uma sociedade excludente e desigual. Para a autora,

Isto leva a reduzir o ensino à sua dimensão científica e técnica, desprezando-se sua dimensão valorativa, intencional. O processo docente é pedagógico precisamente porque é intencional, porque tem objetivos explícitos em face do quadro de interesses antagônicos existentes na sociedade (p. 132).

Acreditamos que para o curso de formação de professores acontecer com um efetivo crescimento na qualidade de ensino, é imprescindível pensar e agir como Veiga, Resende e Fonseca (2000) que vislumbram as dimensões política e ética na prática pedagógica:

É ainda durante a aula que professores e alunos criam e recriam o processo educativo: tomam decisões quanto a concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar, alicerçados pela pesquisa (p. 176).

As autoras apontam a aula universitária como espaço possível de inovação, criação de uma atitude questionadora, local de construção e socialização de conhecimento e cultura, espaço que propicia o exercício da autonomia.

Encontramos depoimentos importantes de professores que ao expressarem “o que é dar aula”, tentaram desconstruir esse termo, pontuando que esse momento é de construção, portanto, esse momento de aprendizagem é tanto para o aluno, quanto para o professor, logicamente sem perder o papel do professor de mediador dessa construção. Vejamos algumas citações:

“Dar aula reflete uma concepção bancária de educação. Não se passa conhecimento. A aula é um lugar onde há a coexistência de pessoas que juntas buscam o saber. A sala de aula é lugar da produção, da sistematização, da socialização do conhecimento e conseqüentemente do ensino- pesquisa” (Q prof.2).

“O professor não dá aula, mas ele constrói a aula com seus alunos no exercício da atividade docente” (Q prof. 15).

“Não dou aulas. Trabalho orientando adultos na elaboração de conhecimento e produção/reprodução de tecnologia” (Q prof. 19).

“Trata-se de criar um espaço para que se dê a aprendizagem, também, para o professor” (Q prof. 17).

“Criar um ambiente que possibilita aos alunos e a mim mesma uma relação com o saber, com o conhecimento” (Q prof. 16).

“É sempre uma troca muito rica de experiências, informações e conhecimentos entre seres humanos” (Q prof. 5).

“Compartilhar saberes e construir cumplicidade em sala de aula” (Q prof. 18).

Reportamo-nos ao trabalho de Anastasiou e Alves (2003) que apontará subsídios importantes para a compreensão desse momento de construção de saberes que ocorrem em sala de aula. De acordo com as autoras existe diferença entre apreender⁴³ e aprender⁴⁴, mesmo existindo nos dois verbos a relação entre os sujeitos e o conhecimento.

Faz-se necessário distinguir as ações presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. Se a intenção for apenas receber a informação, o professor poderá passá-la por meio da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação.

Por outro lado, se a meta do professor se referir à apropriação do conhecimento pelo aluno, indo além do repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que é interpretado no processo de memorização. Mediante essa diferenciação, as autoras expressam que é preciso atualmente,

Revisar o “*assistir a aulas*”, pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar aulas* precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU e ALVES p. 14).

⁴³ Apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores.

⁴⁴ Aprender, derivado de apreender por síncope (supressão de uma letra ou sílaba no meio da palavra), significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...

Partindo desse contexto de que a aula é um espaço de inovação, construção, troca de saberes, é necessário compreender que o papel do educador deve estar ancorado em uma lógica dialética, direcionado por uma consciência filosófica, na busca de um *saber fazer*. Um dos depoimentos nos deixou inquieta, o qual o professor expressa que *dar aula* é diferente de ser professor. Prefiro ser professor” (Q prof. 10). Acreditamos que este não tem claro, seu papel no espaço do fazer pedagógico. Entendemos que o profissional da educação se constrói professor, enquanto faz a aula com seus alunos.

Anastasiou (1998) traz considerações relevantes ao “fazer pedagógico” baseado na lógica dialética, que dará explicações à concepção do processo de ensinar e apreender que esse docente expressa:

A lógica dialética considera que, além dos princípios de identidade e negação, na base do processo de construção do conhecimento estão princípios como o movimento, a contradição, a existência da tese, antítese e síntese sempre provisórias, a serem consideradas no processo do pensar humano. Neste processo, a apreensão da realidade efetiva-se a partir da determinação dos seus elementos constitutivos, que são apreendidos por um processo de reflexão sistemática, que se dá pelo pensamento e no pensamento, numa ação conjunta de alunos e professores (p. 180).

A autora chama a atenção para a superação da tendência tecnicista do trabalho pedagógico, ou seja, romper com a velha idéia de dar aulas. Trata-se no momento de fazê-las juntamente com os alunos, de maneira criativa e dinâmica, tornando o processo de ensinar e apreender num movimento em que os saberes possam ser realmente socializados, criados e recriados.

Diante destas reflexões, Anastasiou (ibid) surge com o termo *ensinagem*⁴⁵, o qual utiliza para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando as ações de ensinar e de aprender de forma consciente. A ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do aluno, supera o simples dizer do conteúdo ou exposições de tópicos por parte do professor. Nesse processo, o envolvimento tanto do professor, quanto do aluno é fundamental.

⁴⁵ A expressão *ensinagem* foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

Anatasiou e Alves (2003) tornam explícita a importância de problematizar junto aos professores universitários, novas formas de ensinar, ou seja, que efetivamente propiciem a aprendizagem e que atinjam os objetivos determinados.

[...] Vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem, nem de possibilitação do profissional necessário à realidade dinâmica e contraditória. Assistir *a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz numa palestra não é mais suficiente: estamos buscando novos modos de – em parceria – *fazer aulas* (p. 71).

Outro ponto de extrema relevância que a nosso ver se caracteriza na dimensão técnica, por estar sempre presente na prática educativa, é a avaliação. De acordo com Anastasiou e Alves (2003) um dos processos para a mudança da avaliação como produto é a prática da avaliação formativa. Esta é praticada no processo, ou seja, significa ajustar os critérios também à ação, incluir os alunos para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas:

Alunos e professores com o mesmo compromisso de realizar a conquista do conhecimento no mais alto grau possível, na complexidade e na incerteza em que o processo de conhecer se apresenta, com rigor e exigência, mas que não exclui nenhum dos alunos, porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo (p. 123).

Encontramos depoimentos de professores que ao olhar para as relações em sala de aula percebem a importância da construção dos conhecimentos e da avaliação acontecerem coletivamente.

“Avalio minha relação com os estudantes, em qualquer nível de ensino, como bastante positiva, pois busco sempre com eles a construção de uma relação de respeito e de igualdade” (Q prof. 5).

“Acho que a relação é uma construção e estou sendo construindo com eles” (Q prof. 17).

“Acredito que esteja bem. O vínculo afetivo está efetivado. O contrato pedagógico também está encaminhado com solidez. Não vejo problemas” (Q. prof. 4).

“No curso de Ciências Biológicas tenho uma boa relação, pois as aulas práticas possibilitam uma relação mais próxima e assim procuro conhecer e entender as dificuldades de cada aluno(a). Na pedagogia aparentemente parece que há uma boa receptividade de alguns alunos, mas acho que tenho que melhorar e buscar soluções para uma melhor relação interpessoal” (Q prof. 7).

As autoras ainda acrescentam que na realização da avaliação formativa, a auto-avaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem, nos quais os mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição utilizados na conquista do conhecimento, resultam numa aprendizagem singular.

A diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências faz parte desse caldo que compõe a cultura da prática pedagógica, que se densifica quando se tornam conscientes o conhecimento e o processo realizado, ou seja, a prática da auto-avaliação. Nesse processo alunos e professor realizam o esforço de superação do não conhecido para produzirem a aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, p. 123).

Acreditamos como Freire (1997b) que quanto mais o homem for levado a refletir sobre sua situação, suas condições concretas, mais ele poderá conscientizar-se e comprometer-se com sua realidade e tornar-se sujeito de sua própria história. Ao contrário de valorizar a dimensão tecnológica da educação, esse enfoque considera imprescindível a consideração da humanização do homem. Concebendo que sua vocação ontológica é a de ser sujeito e não objeto, ele só poderá desenvolvê-la se refletir sobre suas reais condições de maneira crítica.

Destacamos essa concepção no depoimento de um dos professores que leciona no curso de Educação Física. A pesquisadora pontuou na entrevista, que um componente positivo no processo de ensino e aprendizagem do professor desta área, é que por ter momentos informais em sua aula, pode criar um vínculo muito forte com aluno. Sem hesitar o professor responde:

“Total, total! A própria aula tem uma informalidade. Eu sou o único profissional que trabalha com o corpo todo do aluno. Uma grande parte trabalha do pescoço para cima, eu não. Trabalho com o todo.

Só que eu perco a possibilidade de trabalhar a cabeça do aluno se eu trabalhar só com o corpo dele. Se eu mando ele fazer, e não peço para ele pensar em fazer, então você acaba criando problemas interessantíssimos, repito, talvez eu esteja conversando com você entusiasmado, mas eu me considero muito realista. Só que graças a Deus, durante esses meus trinta e tantos anos de carreira eu não me sinto, nem me vejo em situação ruim, problemas existem, inúmeros! Só que todas as vezes eu procurei estratégias para vencê-los e estou conseguindo. A convivência do professor é muito importante. O convívio do professor na escola, do professor com a direção da escola, do professor com o conselho de escola. Mas a turma só vai dar aula. Dá as costas e vai embora! Agora, isso não tem como mudar! Isso tem que ter um instinto interior. Não é no banco da escola que eu vou passar isso aí. O mínimo que eu posso é demonstrar a minha vida, mas também não quero que seja igual a mim porque também fiz muita besteira” (E prof. 1).

Esse depoimento nos remete a entender quando Alencar (2005, p. 99) indaga que “assim, como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade”. O autor trabalha com a idéia de que educar é humanizar. Sendo assim, o saber básico e principal para o docente dos cursos de formação voltados para uma visão humanista, é o de compreensão da realidade. Não uma realidade do mundo globalizado,

[...] que cria uma dinâmica de vida, que se afirma como “natural”, definitiva e eterna. Penetra fundo em cada um de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca o controle da subjetividade humana pelo sistema foi tão intenso e tão territorialmente espalhado (ALENCAR, 2005. p. 103).

Para o autor, educar é o contrário dessa citação. Educar “é edificação assentada nos pilares da originalidade, da cooperação e erguida com o cimento da solidariedade. O conhecimento que não é compartilhado é vazio “ (ibid).

Apoiando a idéia de Alencar sobre humanizar a educação, Gentili (2005) articula a educação à cidadania, como um desafio político. Para o autor,

A formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas, e os direitos morais existentes, inclusive aqueles tidos como mais democráticos e justos (p. 94).

Continuamos indagando se o professor acreditava que o seu exemplo profissional era fundamental para o seu aluno. A resposta foi imediata: “quer queira quer não, eu não estou aqui à toa. Os desencantos são comuns, e aí você tem que dar um equilíbrio” (E prof. 1).

Percebemos que há um compromisso social na prática pedagógica do professor. Para apoiar nossa visão de educador, citamos Cortella (1999), que ressalta o educador como *partejador de futuro*:

É um educador que procura *realizar* as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades. Estou entendendo *realizar* como *tornar real* mesmo; muitas vezes fala-se em *realizar* como um anglicismo originado de *to realize* (compreender, constatar), que limita a realização das possibilidades ao “dar-se conta” delas (p. 158).

O autor continua seu pensamento com relação à nova realidade social a ser *parida* pelos educadores, que vai além de uma espera nostálgica do futuro:

É um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito. Esse *hoje* é uma das pontas do nó do futuro a ser desatado, fruto de situações que não se alteram por si mesmas nem se resolvem com um “*ah! Se eu pudesse...*”, *ah! No meu tempo*”. ...Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade (p. 159).

Entendemos que a educação e a formação humana são práticas constituídas pelas relações sociais. Entretanto, Saviani (2002) nos remete a um problema atual e real e que nos impulsiona a refletir e nos mover na direção de pesquisas e investigações que possam esclarecer e orientar tais inquietações:

Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com

uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais (p. 51).

A resposta do autor a essa inquietação, vem ao encontro com o que procuramos discutir em nosso estudo, com relação à formação docente e a articulação das dimensões política, ética e técnica.

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha da reflexão filosófica. É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (SAVIANI, 2002, p. 51).

Acreditamos que o trabalho nos cursos de formação docente deva acontecer permeado por um desejo de mobilizar, motivar e cuidar, a fim de que o educando aprenda. Saviani (2005) considera que o método é essencial ao processo pedagógico, mas ele por si só não se garante e nem garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social.

É necessário que os agentes sociais responsáveis pela mediação da ação pedagógica, sejam agentes sociais ativos e reais, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social. Nessa ótica percebe-se que Saviani revela no professor, um agente social ativo e comprometido politicamente com as transformações da sociedade. O depoimento de um dos docentes ratifica essa colocação:

“O primeiro momento legal para que essa aula aconteça tem que existir realmente um preparo. Esse preparo tem que vir a cair no gosto dos alunos, porque existem coisas que você tem que passar para os alunos, que são coisas um tanto complicado, mas que você pode simplificar esse caminho, se você tiver uma relação de carinho e de afeto. Isso terá sentido para seus pares e estará criando um ambiente favorável passando por palavras interessantes que são

usadas, como o sabor e o saber do professor. A questão é que se você apimenta muito a sua aula ou você doceliza muito a sua aula. Às vezes você tem que apimentar, mas às vezes você também tem que docilizar. Eu acho que passa por aí, tem que haver uma mescla” (E prof.1).

Entender a relação com o saber no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental para que o docente descubra caminhos que o orientarão em muitas situações de conflitos em seu fazer pedagógico. Como cita Charlot (2005):

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também se apropriar de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo (p. 57).

Juntando-se à idéia de Saviani, Charlot (2005) ainda complementa que:

O movimento para aprender é induzido pelo desejo, devido à incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissocialmente, desejo de si, desejo do outro (que se procura em si, no outro, no mundo) (p. 57)

Percebemos em muitos educadores uma preocupação em avançar na construção coletiva de uma sociedade democrática, na medida em que estes centralizam suas preocupações na educação escolar e, juntos lutam, o que justifica a própria existência da escola. De acordo com Charlot (2005, p. 57) “não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo”.

Entendemos que no cenário atual da educação, não há espaço para a desarticulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem, pois cada uma dessas dimensões tem sua importante contribuição de esclarecer o papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino e da aprendizagem. É um fazer pedagógico no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar teoria-prática, conteúdo-estratégia, ensino-pesquisa, professor-aluno, escola-sociedade, bem como as dimensões técnica-política e ética-técnica.

Nesse contexto, o professor deve ter consciência de que o processo de ensino e aprendizagem está articulado a uma prática social. O docente necessita também lembrar que está diante de um aluno real, um sujeito que possui uma história de vida que a carrega consigo e que faz parte desse processo, carecendo de uma formação integral.

A sala de aula compreende um espaço no qual se estabelecem relações. Faz-se necessário, que o professor tenha consciência das contradições e desafios que permeiam sua prática pedagógica e que tenha como compromissos a transformação social e a busca de práticas educativas que se ajustem aos princípios de construção do conhecimento.

Ao trazer essa significação ao ato de ensinar e apreender, justifica-se a atuação do professor como um profissional “competente”. Sendo que, o termo competência seja interpretado como expressou Rios (2006) “fazer bem o dever”, utilizando-se igualmente das três dimensões aqui discutidas. A dimensão técnica é chamada pela autora de suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos professores.

Rios (ibid) expressa que para a práxis docente ser competente, não basta, o domínio de alguns conhecimentos e sua socialização por meio do recurso de algumas técnicas. “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (p. 96).

3.4 A apropriação da categoria “competência” na profissão docente

No questionário que distribuímos aos docentes havia uma questão a ser completada que se iniciava com a seguinte frase: Para você o professor universitário competente é aquele que.... As respostas revelam as concepções que cada docente

tem sobre o processo de ensino, aprendizagem, pesquisa, formação continuada e relação professor-aluno.

Um número expressivo de professores (40%) aponta a importância do diálogo, do respeito aos saberes dos alunos, preocupando-se com a formação deles. Essa visão ultrapassa o entendimento do ensino como algo que ocorre numa perspectiva individual levando em conta a dimensão social e ética da aprendizagem. Aponta a preocupação dos docentes para uma formação que possa ir além da dimensão técnica e científica, estendendo-se a uma dimensão política mais abrangente. A questão da educação voltada para além do conteúdo, já foi discutida anteriormente nesse estudo. Vejamos os depoimentos que completam nosso pensamento:

“Tem conhecimento sobre o tema específico, sabe trabalhar coletivamente, reporta as dificuldades do aluno” (Q prof. 8).

“Busca novos caminhos , atualiza-se e não se preocupa apenas com a parte técnica” (Q prof. 7).

“Respeita o aluno, compreende a formação anterior e possibilita um ambiente de reflexão crítica para além dos conteúdos que deseja trabalhar” (Q prof. 16).

“Sabe identificar as necessidades de seus alunos e consegue fazer com que os mesmos se interessem pela profissão” (Q prof 18).

“Se preocupa com a formação do futuro professor e busca mostrar por meio da prática, a dimensão ética-profissional da docência” (Q prof. 15).

“Busca realizar a formação de um conjunto amplo de conhecimento na área de Ciências Humanas, capacidade de produção de conhecimento pelo aluno e postura ética” (Q prof. 9).

“Respeita o aluno, dialoga, tem compromisso político-social, realiza a interdisciplinariedade, a multi e a transdisciplinariedade, trabalha no coletivo e se esforça por criar um ambiente democrático na instituição” (Q prof. 2).

“Forma o cidadão crítico-reflexivo e transformador da realidade” (Q prof. 4).

Queremos ressaltar a última resposta (Q prof. 4), a nosso ver enquadra-se num jargão utilizado no espaço educativo, no entanto, muitas vezes, não se faz presente na práxis. Garcia (1992) alerta que:

Falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Estas aptidões dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destreza de conduta, contrariamente ao que se pensava anteriormente (p. 61).

O autor alerta para a utilização indiscriminada e indevida do conceito de reflexão nas atividades de formação de professores. É preciso diferenciar o modo de pensar esse termo, a fim de que o professor seja capaz não só de praticar e de compreender seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões de suas decisões e ações profissionais. Normalmente os autores estabelecem três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade: técnica, prática e crítica. Estas devem ser conhecidas pelos professores formadores, a fim de que as articulem em sua prática.

A análise técnica diz respeito à análise das ações explícitas, o que fazemos e é passível de ser observado como: andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, dentre outras.

A análise prática se trata do planejamento e a reflexão, ou seja, planejamento do que se vai fazer e reflexão do que foi feito, destacando o caráter didático, como por exemplo, a reflexão sobre o conhecimento prático.

A análise crítica implica as considerações éticas e políticas da própria prática, assim como das suas repercussões contextuais, sendo esse nível de reflexão imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores, pontuando as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Outro aspecto importante citado por um dos docentes, é que o professor competente é aquele que “permite ao aluno ganhar autonomia” (Q prof. 6).

Reportamo-nos a fala de Freire quando diz que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. (...) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (p. 65-66).

Outro grupo de docentes (30%) enfatiza o ensino como competência fundamental do professor. O foco está no conhecimento do conteúdo a ser ensinado, que será fundamental para mobilizar o aluno à aprendizagem.

Esse enfoque do termo competência, como sinônimo de capacidade, conhecimento, saberes, é apontado por Perrenoud (2000). Segundo o autor competências são capacidades que se apóiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno.

“Conhece profundamente a matéria que ensina e tem uma maturidade psicológica. (Isso vale para qualquer profissional)” (Q prof. 17).

“Tem domínio do conhecimento científico relativo à sua área de conhecimento e conhecimento pedagógico que lhe capacite para o exercício da docência” (Q prof. 5).

“Pesquisa, se dedica e prepara a aula visando atingir cada aluno que está ali na sua frente” (Q prof. 11).

“Consegue ensinar cativando seus alunos” (Q prof. 12).

“Continua estudando, lendo e ensinando o aluno a ser competente e sensível” (Q prof. 13).

“Transmite o conhecimento que possui utilizando-se de formas adequadas para atingir tal objetivo” (Q prof. 3).

Destacamos o último depoimento que relata o professor competente como o transmissor do conhecimento que ele possui e este conhecimento aponta uma

forma adequada (modelo) para ser bem sucedido. Essa concepção considera os alunos como receptores passivos de informação sem conhecimento prévio. Freire (1997a) faz um alerta aos professores com relação à ênfase de muitos, à transmissão dos conteúdos:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha prática pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (p. 116).

Esse enfoque sobre competência, como sinônimo de capacidade, conhecimento e saberes ganha forças devido ao contexto econômico e político atual. De acordo com Lessard (2006) a qualidade da mão-de-obra e a produção de um saber de ponta, nos diferentes setores de atividade, são desafios para os Estados e grandes regiões do mundo, o que tem acarretado a massificação do ensino superior e esse enorme impulso da escolarização, em busca de um diploma superior.

Outro grupo enfoca que ser competente é atualizar-se, pesquisar para poder acompanhar o aluno.

“Um professor universitário competente é aquele que está sempre se atualizando” (Q prof. 14).

“Pesquisa e se mantém atualizado, provoca e gera oportunidades para cada aprendizagem em sua área de conhecimento, sabe acompanhar a evolução de cada aluno” (Q prof. 19).

“Busca a excelência no ensino, pesquisa e extensão” (Q prof. 10).

Diniz (1999) nos ajuda a entender a importância do professor ser um pesquisador. No entanto ressalta a postura de investigador em seu trabalho cotidiano, na escola e na sala de aula. O autor complementa:

Os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisam ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de aprendizagem que ocorrem durante o processo de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino (p. 119).

Antes de prosseguir consideramos importante destacar o depoimento “busca a excelência no ensino, pesquisa e extensão” (Q prof. 10). Não podemos deixar essa tríade, ser mais um simples jargão no meio acadêmico. A questão da relação entre esses princípios, principalmente entre ensino e pesquisa tem sido objeto de muitos estudos, pois se encontra no centro das reflexões feitas sobre ensino e docência na universidade⁴⁶.

Cunha (2001) alerta para o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior, que tem na pesquisa a sua base principal, onde os planos de carreira das instituições e a própria exigência estatal, centralizam os parâmetros de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*, para o credenciamento das instituições. Para a autora, “o problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna” (p. 80).

Um dos problemas elencado pela autora e que faz parte de nosso estudo, é o predomínio da razão instrumental⁴⁷ sobre as demais dimensões do conhecimento humano. “Essa formação responde adequadamente ao modelo empresarial e de mercado que cada vez mais pressiona o ensino superior no mundo ocidental a partir da hegemonia neoliberal” (p. 80).

⁴⁶ MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴⁷ Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência-técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural (CUNHA, 1999, p. 80).

Para Cunha (1999) é importante ressaltar que para construir a profissionalidade do professor, é preciso recorrer a saberes da prática e da teoria.

A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. (...) Por outro lado, é importante, também, encontrar novas formas de contracenar com a teoria. O pensamento teórico, frutos de inúmeras formulações, só adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e o que o leitor percebe. a teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil, quando não é entendida como fonte direta da prática (p. 84).

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel de destaque. As transformações na sociedade brasileira, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estão fazendo ressurgir, com muita ênfase, acentuados debates relativos a temas e problemas que nos remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação. Expressões tais como "qualificação", "competência", "formação profissional" ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais.

A incorporação da lógica das competências à política de formação de professores deu início com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, aprovada pelo CNE, em maio de 2002. Entretanto, essa concepção de competências sofreu críticas por educadores como: Manfredi (1999), Kuenzer (1998), Ramos (2001), Freitas (1999, 2003) dentre outros, além dos documentos das entidades científicas e acadêmicas como: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, que denunciam o caráter individualizante e competitivo que permeia esta concepção.

A proposta apresentada pelo MEC (Resolução CNE/CP 1/2002) constituiu-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados

na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 1º).

No Art. 3º estão elencados princípios norteadores para o preparo de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Percebemos que a concepção de competência é fundamental na orientação dos cursos de formação inicial, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (inciso I).

Essa concepção de competência na organização dos cursos de formação docente, de acordo com Freitas (2003) “é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento” (p. 1108).

A lógica das competências, de acordo com a autora, foi incorporada a esses documentos, caracterizada como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo. Esse contexto, reduzido à prática individual é desenvolvida do ponto de vista perverso do capital, o qual manifesta na redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante, ao conceito de competitividade, e à avaliação, que visa à adequação da escola e da educação às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade (FREITAS, 2003, p. 1109).

Ramos (2001) demonstra em sua análise, que a organização do trabalho pedagógico orientado pelas novas diretrizes articula-se com as novas demandas do mercado de trabalho e os novos processos de produção, apontando o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. Já no plano pedagógico instaura-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino

centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências. De acordo com a autora:

À medida que tanto a educação profissional quanto a educação geral são questionadas sobre sua adequação ao presente estágio de racionalidade técnico-científica da produção, categorias relativas ao trabalho e à aprendizagem vão sendo sintetizadas, respectivamente, na forma de competências requeridas pela produção e competências adquiridas pelo trabalhador. A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar (RAMOS, 2001).

De acordo com o DCNFP (2001) espera-se que o professor domine os conhecimentos sobre o seu trabalho e que, fundamentalmente, saiba mobilizá-los, transformando-os em ação (p. 11). Este se baseia numa concepção de formação orientada pela construção de competências, que "para se efetivar, deve se refletir nos objetos de formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação" (idem).

No Art. 6º da Resolução, ao conceber e organizar um curso de formação de professores é imprescindível definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional. São elas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Esse caráter do Estado, regulador, vem orientando as diversas políticas e suas medidas de implementação. Ao estabelecer uma lista de competências que devem orientar os processos de formação dos professores, as mencionadas diretrizes determinam um programa de desenvolvimento profissional que abrange todas as dimensões da atuação profissional do professor. O texto destaca que tais competências, a serem construídas pelos professores em formação devem ser as referências para todas as formas de avaliação dos cursos⁴⁸.

Como participantes desse contexto das políticas avaliativas, solicitamos aos docentes que avaliassem a relação professor/aluno e comentassem a (in) satisfação com a prática pedagógica.

Constatamos que 65% dos docentes se sentem satisfeitos com a relação professor/aluno. Destacamos os depoimentos que fizeram menção à avaliação realizada pela instituição. Os mesmos apontam satisfação na relação professor/aluno, pois foram bem avaliados na avaliação institucional.

“De maneira geral, estou satisfeita com minha relação com os alunos. Considero importante a avaliação docente realizada pela universidade, pois os alunos têm um local para expressar suas (in) satisfações. Além disso, costumo passar um questionário de auto-avaliação do aluno e avaliação do professor na perspectiva do aluno para que cada um expresse anonimamente as suas opiniões, tanto no que diz respeito ao relacionamento professor-aluno como também com relação ao conteúdo apresentado” (Q prof. 14).

⁴⁸ Art. 8º. As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados (Resolução CNE/CP 1/2002).

“Acredito que seja satisfatória. Não tenho problemas com a avaliação institucional e sempre recebo elogios quanto ao meu trabalho. O que me incomoda, muitas vezes, é a falta de comprometimento dos alunos com as leituras prévias para as aulas, prejudicando o andamento da mesma” (Q prof. 16).

“É boa, estou satisfeito e pelas avaliações docentes eles também. O feedback em sala também aponta satisfação” (Q prof. 19).

“Tenho uma relação professor/aluno muito bem avaliada, pelos próprios estudantes, mas penso que poderia sim aprimorá-la. Ainda tenho dificuldades em dizer “não” (Q prof. 18).

Alguns docentes se vêm insatisfeitos por não conseguirem mudar as estruturas políticas, ou mobilizar os alunos, frente aos desafios da futura profissão. Percebe-se que os mesmos sentem-se “incompetentes”, não por problemas pessoais, mas conjunturais.

“Como professor não poderia estar satisfeito com essa situação de descaso com a educação. Gostaria de poder melhorar esse problema, porém não fazendo parte do governo, pouco ou nada é possível fazer” (Q prof. 8).

“Ultimamente não ando tão satisfeita, pois sinto que muitos graduandos estão na licenciatura, sem o desejo real de ser professor. Não tenho conseguido mobilizar a todos para uma reflexão crítica acerca da escola e da profissão” (Q prof. 15).

“A relação é boa, porém, o crescimento intelectual está muito aquém do que seria satisfatório” (Q prof. 6).

A lógica das competências em seu processo de regulação do trabalho, das habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos docentes vêm orientando as diferentes ações no campo da formação.

De acordo com Freitas (2004) esse caráter das competências enfatiza a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual e produz o afastamento dos docentes de sua categoria profissional, enquanto trabalho coletivo. Os processos de certificação de professores como única forma de avaliação do desempenho evidencia o “viés regulatório presente nas políticas do atual governo”. Segundo a autora todo processo de avaliação/premiação das competências é

sempre um processo de caráter exclusivamente individual, competitivo, punitivo e intimidatório. A autora denuncia que estamos vivenciando,

Pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (p. 161).

A lógica das competências foi implantada em outros países, quando a redução do papel do Estado no financiamento da educação pública, tornou inviável a justa remuneração, do trabalho dos professores. A preocupação com a avaliação de desempenho docente acompanha políticas de financiamento e subvenção a estabelecimentos privados e maior controle da comunidade.

Segundo Lessard (2006) o Estado pressiona os formadores de professores para que produzam uma mão-de-obra docente eficaz e com bom desempenho, sendo que a profissionalização apenas tem sentido se garantir maior eficácia de ensino, portanto, torna-se o instrumento de uma política. “Logo, a obrigação de resultados, já presente nos outros níveis de ensino, desponta no horizonte da formação dos docentes”. Nesse contexto, coloca-se o questionamento, sobre quem o docente eficaz.

De acordo com Kuenzer (2002) no contexto das formas de gestão e organização do trabalho, o conceito de competência surge como o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, mediante a complexidade dos processos de trabalho, impactando nas formas de vida social.

A autora defende que as propostas que se propõem à formação de competências profissionais, equivocadamente, confundem processos amplamente pedagógicos e processos especificamente pedagógicos, além de desconsiderarem a natureza e a especificidade da educação. Afirma que é preciso partir do conceito de práxis, articulando os dois momentos: teoria e ação, que se constituem e se relacionam. Partindo dessa diferenciação, faz-se necessário compreender a

especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola. Esta, é o espaço “de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento” (KUENZER, 2002, p 12).

Kuenzer (ibid) desenvolveu pesquisas envolvendo trabalhadores da indústria petroquímica e observou que ter êxito numa prova de conhecimentos, por exemplo, não é evidência de competência. Para eles, competência é definida como a posse do conhecimento teórico-prático da planta, capacidade de utilizar conhecimentos em ações práticas, deixando claro que a competência aparece na articulação teoria e prática. Os operadores mesmo não tendo o domínio teórico das categorias do materialismo histórico, mas com o seu saber tácito, percebem a dimensão praxica do conceito de competência e, conseqüentemente as relações que ocorrem em seu trabalho, entre teoria (plano da reflexão) e prática (plano dos fazeres). Para eles o conhecimento teórico não é competência, nem tão pouco simplesmente agir.

Após as constatações acima, a autora desenvolve o conceito de competência como práxis que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar em situações de risco e incerteza. O conceito de competência é definido como,

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.. Ele tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p. 8).

Essa forma de compreender a relação conhecimento e competências deixa claro que existe especificidade em cada dimensão, que “embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem”. A autora afirma que trabalho intelectual e atividade prática são dimensões relacionadas, mas não

equivalentes. Inclui-se no conceito de práxis, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos, sem os quais não se materializam nem se transformam.

Não existe atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir da relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram (KUENZER, 2002, p. 10).

Verificamos que há, de fato, uma nova forma de relação entre homem e conhecimento e que os processos de formação estão longe de se articularem aos novos requisitos de qualificação que apontam para a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Do ponto de vista da pedagogia, “significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção” (KUENZER 2002, p. 20).

Após a análise, fica evidente a contradição presente nos discursos oficiais e nas políticas educacionais que defendem uma formação com base em “múltiplas competências” para dar conta das exigências demandadas pelo mercado de trabalho e propõem cursos aligeirados, flexibilizados e com conteúdo reduzido.

Constatamos que os processos de formação e qualificação estão subordinados a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos postos pela atual fase de acumulação capitalista. A concepção produtivista/economicista que orienta as propostas educacionais está adequada às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo, ao estabelecer uma vinculação entre educação e interesses de mercado.

Para Pimenta (2002) o que menos importa nesse contexto político é a democratização e o acesso ao conhecimento. Nesse sistema implantado, é mais efetivo “a expansão quantitativa da escolaridade”, mesmo com resultados de baixa qualidade, do que construir “instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens” (p. 41).

Outro agravante para esse contexto, é a culpabilidade colocada aos professores, caso esses resultados sejam questionados pela sociedade. Como expressa a autora, desconsidera-se que esses profissionais da educação “são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas” (idem).

Os professores, frente às novas demandas impostas pela sociedade contemporânea e conseqüentemente pelas políticas educacionais, vivendo sob “ameaças de perda do emprego real ou simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho”, são obrigados a uma busca por cursos de formação contínua, muitas vezes alçando com os custos. Nesse sentido, percebe-se que o discurso das competências vem anunciando “um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”. No lugar de saberes profissionais, o termo competência, desloca a identidade do professor, para o local de trabalho, ficando este cada vez mais vulnerável ao controle de suas competências e da avaliação, limitando-se à execução das tarefas definidas pela instituição escolar.

Giroux (1997) também nos remete a esse estudo, ao analisar o professor como intelectual em contraposição à de professor como técnico. O autor aponta que as reformas educacionais dos anos 90 representam para os professores, de um lado, uma ameaça e, de outro, um desafio. Três motivos traduzem o clima de ameaça das reformas. Em primeiro lugar, elas demonstram pouca confiança na capacidade dos professores de se constituírem como líderes intelectuais; em segundo, elas ignoram o papel dos professores no que tange à formação para a cidadania; e terceiro, elas reduzem a atuação dos professores ao status de técnico.

Nesse contexto do caráter ameaçador das reformas curriculares, Giroux (ibid) alerta que a melhor postura dos professores está em assumi-las como um desafio. Esse desafio consiste no modo de enfrentar o processo de autocrítica em relação à natureza e finalidade da sua formação e atuação para, depois, juntamente com os críticos, unir-se ao debate público, valorizando a posição estratégica que ocupam e organizar-se coletivamente para, dentre outras propostas, lutar por melhores condições de trabalho. Sendo assim, a postura de dispor-se ao debate representa a centralidade da luta dos professores, o que implica no desenvolvimento de uma perspectiva teórica que redefina o contexto da crise educacional e forneça as bases para uma visão alternativa e emancipadora à formação e atuação docentes.

A ameaça de desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente precisa ser vencidas pelo compromisso e desafio dos professores se assumirem e serem assumidos como intelectuais críticos e transformadores. Conceber o trabalho dos docentes como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a prática social, analisando as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Para Giroux (1997) a categoria de intelectual é particularmente representativa no processo de luta contra o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a formação e atuação docentes porque possibilita, algumas contribuições como: a oferta de uma base teórica capaz de romper a estigma de que o exercício docente é algo meramente técnico; o esclarecimento dos tipos e condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como típicos intelectuais; e a definição do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. A consideração do professor não só como intelectual, mas como intelectual transformador, cuja tônica está em “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Dessa forma, dependendo do modo como o professor atua, o seu trabalho pode representar uma ameaça ou não à conservação do *status quo*. O professor como um intelectual crítico é aquele que participa ativamente do esforço de desvelar

o oculto, desvendar e romper com a origem histórica e social daquilo que se apresenta como natural.

Mediante essa análise declaramos que o trabalho do professor vai além da dimensão técnica, pois envolve dentre outras coisas, a divulgação da cultura junto às gerações mais jovens, na perspectiva de que é aquele que detém um poder simbólico e institucional para condução das formas culturais de pensar e agir em sociedade.

A análise apresentada sobre a concepção de competências, junto à formação de professores, procura colocar em evidência a interpretação das atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo, oportunizar os docentes a construir outros significados para seus fazeres, buscando o reconhecimento que sua atuação não se limita a execução de currículos preestabelecidos, mas que coletivamente “os elaboram, definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem e valorizam” (PIMENTA, 2002, p. 42).

O termo competência, como discutimos, pode significar teoria e prática para fazer algo. Buscamos nessa concepção, propostas que nos auxiliem na compreensão da atuação do professor como prático-reflexivo.

3.5 O professor como prático-reflexivo: limites e possibilidades dessa atuação.

Assistimos no final da década de oitenta e início de noventa o aparecimento em todo o país de uma literatura nacional e internacional no campo pedagógico, que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer a crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotada nos programas de formação de professores.

Essa concepção pedagógica assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação

profissional, realizados por Schön (2000) e adotado nos currículos das escolas profissionais dos Estados Unidos.

O autor declara que a prática é um campo de produção de saberes próprios que deve ser considerado diferentemente do referenciado no processo de formação dos profissionais. Seu trabalho fundamentou-se em Jonh Dewey e propõe o “aprender fazendo” como princípio formador. Acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida, apropriar-se-á de conhecimentos. Defende a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes.

Concebendo o sujeito como prático-reflexivo, propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais que se pauta pelo conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Quando um profissional reflete sobre uma anomalia tendo como referência sua experiência, ocorrem as três situações que não são encontradas no modelo tecnicista.

Para Schön (2000) este tipo de ensino prático é voltado para ajudar os alunos a adquirirem talentos para agir em zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações em que não há respostas certas ou procedimento-padrão. Esse conhecimento prático é entendido pelo autor como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Advém do conhecimento que se constrói a partir da reflexão sobre suas práticas (pensar o que faz em situações de incerteza, conflito). A isso, o autor chama de reflexão sobre a ação.

Esses pressupostos sobre a prática como campo da aplicação de teorias e de produção de saberes próprios estão incorporados nas atuais propostas oficiais para a formação de professores em nosso país.

Nessa concepção o profissional não aborda um problema como cópia de uma teoria geral, e sim utilizando a intuição, analogias e metáforas, ou seja, usa seu conhecimento tácito, já sistematizado devido a reflexões e experimentações anteriores. Apesar de tais estudos evidenciarem a formação profissional, especialmente do curso de Arquitetura, Desenho e Engenharia, seus pressupostos, como Schön mesmo afirma, podem ser utilizados em outros campos da prática.

Schön (2000) parte do pressuposto de que há um dilema entre rigor e relevância na formação profissional e de que os educadores estão cada vez mais cientes da existência de zonas indeterminadas na prática, as quais, segundo ele, demandam um talento artístico que é obstaculizado, impedido de se manifestar devido à adoção, nas escolas profissionais, de currículos normativos.

Uma reflexão sobre a constituição dos saberes por parte dos professores se torna necessária neste contexto atual das políticas educacionais, uma vez que a concepção que fundamenta as Diretrizes e os Referenciais está baseada na formação de professores como prático reflexivo cujos autores preconizam uma nova epistemologia da prática e defendem um conhecimento que se produz na prática como responsável pelos saberes dos professores.

Além disso, refletir sobre os desafios e possibilidades que constituem a formação inicial e continuada dos professores, assim como a atuação mediante os conhecimentos adquiridos na prática, é necessário para situarmos os limites das atuais propostas educativas e as implicações decorrentes da valorização de um tipo de conhecimento em detrimento de outro, especialmente porque a palavra competência, como já discutimos, aparece e é adotada pelas propostas de formação de professores apontando que os conhecimentos e habilidades adquiridos devem ter uma "utilidade prática e imediata", desconsiderando que os problemas da prática social reduzem-se a questões meramente instrumentais, desvalorizando, portanto, o conhecimento teórico.

Observamos claramente nos depoimento dos docentes da pesquisa essa visão valorativa da prática em detrimento aos conteúdos teóricos, quando solicitamos que avaliasse sua prática e a relação professor/aluno.

“Estou satisfeita. Procuo colocar em minhas aulas a “prática” adquirida. Trabalho com a realidade. A teoria e os educadores são importantes, porém, o dia-a-dia de uma sala de aula é mais” (Q prof. 11).

“Aulas práticas e aulas de campo, pois este é o nosso diferencial e uma forma dos alunos (as) apreenderem, aprenderem além dos espaços intra-muros e ter uma visão mais ampla quanto a atuação do profissional” (Q prof. 7).

Ao analisarmos o Referencial para a Formação de Professores, apresentado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, o qual aponta propostas pedagógicas para os cursos de formação de professores, verificamos que este apresenta três elementos constituintes do perfil do professor que se deseja formar: base sólida de conhecimentos, habilidade e atitudes, e consciência da realidade social e econômica.

O documento destaca que o conhecimento profissional do professor envolve conhecimentos teórico, instrumental e experiencial, para tomar decisões adequadas situacionalmente, em virtude da complexidade inerente ao seu trabalho pedagógico.

Assim, na forma como é concebido neste documento, o conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (RFP, 2002, p. 85).

O conceito de professor como prático reflexivo aparece reiteradamente, ao apresentar a necessidade de que o professor desenvolva um "conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais", necessário para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência. Esse conhecimento experiencial é o conhecimento construído "na" experiência articulada a uma reflexão sistemática sobre ela. (RFP, 2002, p. 102).

As bases conceituais da proposta, assim como definidas por Schön (2000), são apresentadas nos referenciais como níveis de conhecimento do professor: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

O conhecimento na ação orienta boa parte das atividades dos professores, de modo inconsciente e mecânico, expressando-se num saber fazer espontâneo. A reflexão na ação ocorre quando o professor confronta suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata atuando com sensibilidade. Está flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa. Já, reflexão-sobre-a-ação, refere-se “à análise que se faz *a posteriori* sobre as características e processos da ação desenvolvida” (RFP, 2002, p. 60).

O Referencial para a Formação de Professores, propõe para os cursos de formação de professores “um forte componente de prática”, assim como sugere Schön (2000), “acompanhados de reflexão que ajudem os formandos a desenvolver competências necessárias para operarem em situações de incerteza”, que se apresenta na proposta analisada como um apelo para que o professor desenvolva um conhecimento experiencial necessário para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (2001) a aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática⁴⁹ e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões,

⁴⁹ Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Resolução CNE/CP 1/2002).

definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (DCNFP, 2001, p. 11).

Percebemos uma tentativa nas Diretrizes de superar a fragilidade e a divisão entre teoria e prática, propondo a disciplina de Prática de Ensino desde o primeiro ano do curso, evidenciando o fato de entender por prática o estágio oferecido ao final da licenciatura. No entanto, a unidade entre teoria e prática, assim como entre ensino, pesquisa e extensão, não será garantida pela inserção da Prática de Ensino desde o início do curso. Acreditamos que se a proposta curricular do curso de formação se basear somente nessa disciplina, não será suficiente para que o estudante reflita sobre a organização da escola e sobre todas as questões que envolvem o pedagógico.

Desta forma percebemos que a atual proposta de formação traduz-se na formação de competências profissionais definidas como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às demandas das situações de trabalho, delineando um novo perfil profissional.

Como já afirmamos anteriormente, o conceito de competências é de natureza diversa do conceito de qualificação e foi retomado a partir das mudanças no mundo do trabalho, frente a um novo conceito de produção, que exige um conjunto de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais exigidas pela organização taylorista/fordista de trabalho. A literatura disponível nos mostra que se trata de um conceito extremamente ambivalente, cujo significado somente pode ser apreendido no contexto da construção social.

Para a concepção de que a prática exerce papel central de todo currículo nesse modelo de formação, como destaca o documento, é importante ressaltar que a mesma está relacionada com a atividade do sujeito, não é constituída por qualquer atividade do ser humano. Enfim, esse maior destaque à prática se justifica, nas propostas oficiais analisadas, Diretrizes e Referenciais, pela concepção adotada e

pelo entendimento de que competências são formadas na prática e ocorrem em situações concretas.

Kuenzer (2002) denuncia a dicotomia existente entre a teoria e a prática quando declara que:

A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (p. 79-80).

De acordo com Kuenzer (2002, p. 9) “não existe atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e portanto, em alguma atividade teórica”. Para a autora a atividade teórica, com suas dimensões científicas e ideológicas, só existe a partir de sua relação com a prática. Fora da práxis humana, não existe pensamento, ou seja, “a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruçam sobre o mundo das ações e das relações que elas geram” (idem).

Ressaltamos em nossa pesquisa a experiência de uma das instituições com relação ao trabalho da articulação teoria/prática no curso de Letras, conforme Art. 12, § 1º e 2º da Resolução CNE/CP 1/2002, por intermédio da interação universidade/comunidade:

“Em qualquer âmbito da vida escolar, seja ela do ensino básico ou superior é fundamental que haja o desenvolvimento da visão crítica, a partir da interação/discussão entre professores, alunos, direção e comunidade, enfim, todos os envolvidos no processo educativo. Entendo que discutir questões apenas em sala de aula, não basta; a prática é a melhor forma de promover a articulação dessas dimensões. Uma das ações empreendidas aqui na universidade e que considero uma das mais importantes é a ponte comunidade-universidade que descrevo a seguir: Os alunos estagiários dos cursos de licenciatura, ao invés de se dirigir para as escolas públicas para a regência de aulas, recebem esses alunos na universidade, oferecendo aulas de matemática, português e inglês sob a

supervisão dos professores orientadores. Os resultados têm sido muito mais significativos do que no modelo tradicional de estágio. Ao promover essa ponte professores, futuros professores e comunidade se engajam num processo discursivo bastante significativo” (E prof.14).

Libâneo e Pimenta (2002) declaram que a profissão docente “combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Entretanto, em muitos dos cursos de licenciaturas a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após a formação teórica. Para os autores o caminho tem que ser diferente, “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções” (p. 51).

Outra experiência relatada na pesquisa e que aponta um trabalho com o lúdico, vem ao encontro da proposta do Art. 12, § 2º da Resolução “A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos”. Frequentemente o trabalho com o lúdico é desenvolvido na educação infantil e no ensino fundamental, no entanto, podemos constatar a importância do mesmo ser desenvolvido, também nos níveis médio e superior.

“Eu posso passar uma questão interessante principalmente no início. A educação física tem a ver com a história da educação física. Quando você fala em história, o mundo se preocupa aonde e como. O aluno vem para cá imaginando: “o que eu vou estudar em história da educação física!” E graças a Deus e um pouco da garra profissional também, eu me preocupo em como motivar os alunos nesta perspectiva, do onde e como, levando ao porque. Então eu os faço refletir porque aconteceu aquele fato naquele momento. Quando nós estudamos história no Ensino Fundamental ou Médio você estuda uma história pontual. Só que a história do Brasil está ligada à história do mundo. Então se acontecer alguma coisa, é reflexo de alguma coisa que aconteceu lá e acolá. Trabalhando a história no começo, eles ficam assustados, mas ao longo do semestre eles vêem numa outra perspectiva e quando eles chegam ao final do semestre, eles se dizem surpresos com a tal história que tiveram. Numa outra contraposição eu trabalho uma disciplina que se

chama, Regras de Fazer. Essa disciplina busca o lado do brincar, do lúdico. Aí, eu não preciso fazer tanta força não, porque eu acabo sem querer tendo o retorno com essa proposta da ludicidade. O lúdico é muito importante. Eu gostaria que todos os profissionais da educação resgatasse um pouco do lúdico que é inerente ao ser humano. Esse lúdico começa ao acordar, porque você pode resgatar em prestações o lúdico, e na educação eu acho que é a brincadeira, que é muito séria. Se você lembrar de Ruben Alves e companhia limitada, ao brincar eu posso deixar legados com conteúdos interessantíssimos. Mas tem pessoas que negam esse lúdico, por formação, educação e até pelo contexto de trabalho, então de vez em quando os professores falam que brincar é uma coisa meio desagradável. Então os professores não brincam. Colocam-se numa “fecha”, que o homem depois que barba e a mulher que menarca não podem mais dar risada. Então, eu tento ser muito lúdico e os meus alunos sabem que eu trabalho nessa base, é brincando que a gente aprende muita coisa “ (E prof. 1).

Freire (1997a) relaciona especificidades fundamentais que norteiam a prática pedagógica. Como as relações entre educador e educando interferem no ato de ensinar e aprender e a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, pois esta “se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo, *bem presente em nossos dias* (p. 24). Destacamos o depoimento de um docente da pesquisa que aponta a necessidade de um melhor entendimento entre a concepção teoria/prática.

“Os futuros professores das licenciaturas precisam estar mais próximos da realidade escolar, não só por intermédio do ensino de seus professores, mas também das práticas, de ir aos estágios, de fazer os estágios, discutir as situações do estágio, na sala de aula, com o professor. Essa articulação com o contexto da escola é fundamental, para que os alunos não achem que estão indo para uma situação totalmente idealizada. Eles idealizam uma coisa e quando chegam lá, é outra. Trabalhamos para não terem essa compreensão equivocada. A teoria que eles estão aprendendo no curso de formação é uma sementinha que eles levarão lá. Acredito que precisaria mudar essa articulação teoria/prática” (E prof. 5).

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002) a concepção da prática reflexiva trouxe indiscutivelmente contribuições para o exercício da docência e para a valorização da profissão docente, assim como, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo deles e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Para

os autores o professor pode produzir conhecimento em decorrência da prática, “desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto como pesquisador de sua própria prática” (p. 43).

De acordo com pesquisas e análises teóricas, Pimenta e Ghedin (idem) tecem críticas à essa perspectiva, como: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto” (p. 43).

Libâneo (2002) também concorda que o “programa reflexivo” vem trazendo contribuições valiosas para a pesquisa como

A recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais (p.76).

No entanto, o autor expressa que não estamos diante de uma nova teoria, pois os aportes teóricos são insuficientes para que se constitua uma teoria de ensino, além do mais, do ponto de vista pedagógico, carece de um conteúdo que abranja na totalidade a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista internacional, com relação ao “slogan da reflexão”, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores, Zeichner (2008) menciona que foi interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que simplesmente fazem o que outros, “fora da sala de aula, querem que eles façam”, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, envolvendo os docentes apenas como participantes passivos.

De acordo com o autor tem existido uma grande confusão sobre o que realmente quer dizer o termo ensino reflexivo, a idéia de professores como profissionais reflexivos, além das diferenças com relação às perspectivas nessa visão, sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e uma boa sociedade. O que

se criou foi um rol de crenças que acabou incorporando-se no discurso sobre ensino reflexivo, independente dos compromissos ideológicos de cada um.

Zeichner (idem, p. 541-543) traz alguns apontamentos com relação aos limites da atuação docente numa concepção da formação reflexiva:

- A formação reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais.
- Encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação bem como os aspectos moral e ético do ensino.
- Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica.
- Ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciando o trabalho docente em sala de aula .
- Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho.
- Não se discute o contexto do trabalho docente (...) as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes.
- Pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social (...) em que um sustenta o crescimento do outro.
- Os professores passam a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos dos outros professores ou à estrutura da educação escolar.

O autor conclui que o foco e a qualidade da reflexão docente devem extrapolar os aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que vão ensinar e como transformá-lo, a fim de contextualizá-lo com o que os estudantes já sabem, para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Também precisam conhecer seus estudantes e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões e uma sala de aula, como avaliar a aprendizagem dos estudantes, dentre outros aspectos.

Vimos que a relação dos aspectos que podem ser trabalhados pelos cursos de formação docente é densa. No entanto, “o propósito de se trabalhar para a

justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização” (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Partindo desse contexto, Saviani (2008) ao pontuar a necessidade de articular teoria e prática, unificando-as na práxis, busca alternativas, traduzidas ou expressas na concepção pressuposta no materialismo histórico. De acordo com o autor essa tarefa implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (p.9).

Saviani (ibid) tenta traduzir a passagem da visão crítico-mecanicista, para uma visão crítico-dialética da educação. O sentido básico dado pelo autor à articulação da teoria e prática, é que a proposta pedagógica tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais, portanto, trata-se de uma análise crítica. O autor procura demonstrar a correlação educação-sociedade para a prática pedagógica contextualizada, objetivando a promoção do homem crítico e criativo diante dos problemas de seu tempo.

O autor tenta sugerir um movimento enquanto processo pedagógico que incorpora a categoria da mediação. “A educação é vista como mediação no interior da prática social global” (p. 142).

Saviani fala de momentos que caracterizam a prática docente, sendo que esses momentos devem ser articulados em um movimento único, cuja duração de cada um deles deve variar de acordo com as situações específicas que envolvem a prática pedagógica, mas este deve ter objetivamente um ponto de partida e um ponto de chegada.

O primeiro momento ou o ponto de partida do ensino é a *prática social* que é comum a professores e alunos embora, do ponto de vista pedagógico, professores e alunos possam apresentar diferentes níveis de conhecimento e experiência desta prática social. O segundo momento é a *problematização* e tem como objetivo identificar que questões precisam ser resolvidas dentro da prática social e que conhecimento é preciso dominar para resolver estes problemas. O terceiro momento é a *instrumentalização*, ou seja, apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados, que depende da transmissão dos conhecimentos do professor para que essa apropriação aconteça já que esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. O quarto momento é a *catarse* que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e a forma elaborada de entender a transformação social. O quinto e último momento é a *prática social* definida agora como ponto de chegada em que o aluno atinge uma compreensão que supostamente já se encontrava o professor no ponto de partida. A prática social neste sentido é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Um momento em que por intermédio da problematização da prática, procuraram-se meios e instrumentos, os quais utilizados buscaram a compreensão da realidade e de sua conseqüente transformação.

Acrescentamos à idéia do autor, neste ponto de chegada, que a compreensão construída numa relação dialética, professor-aluno, certamente é permeada por valores, idéias, experiências, história de vida e neste aspecto a prática social de ambas as partes foram modificadas. Segundo Saviani (ibid) o professor já tinha um saber objetivo, mas este passando por todos os momentos do ensino, foi acrescido de novos saberes. Sendo assim, não só a prática social do aluno foi modificada, mas do professor, também.

Mediante a tendência dominante do modo capitalista, Saviani (2008) tenta mostrar que é necessário esboçar uma teoria crítica da educação, onde a perspectiva pedagógica corresponda aos interesses da classe trabalhadora. Uma proposta que abra espaços para as forças populares e para que a escola seja uma instituição que possibilite o acesso ao saber elaborado, objetivo, produzido

historicamente, conduzindo professores e alunos a uma prática social capaz de produzir transformações em favor de uma sociedade igualitária.

De acordo com Saviani (ibid) a escola é, pois compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente (p. 103).

Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem pautado na concepção histórico-crítica, instiga o professor formador reconhecer a importância da articulação das dimensões política, ética e técnica em seu fazer pedagógico. O trabalho educativo neste contexto pode ser um possível caminho para reencantar os cursos de formação docente.

É necessário que os agentes sociais, responsáveis pela mediação da ação pedagógica, sejam agentes sociais ativos, reais, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social. Nessa ótica, há que se perceber que o professor é um agente social ativo e comprometido politicamente com as transformações da sociedade.

O estudo sobre formação de professores não se esgota. Nossa intenção não foi desenvolver um estudo crítico da política educacional em sua totalidade, ou simplesmente encontrarmos “culpados” para os problemas existentes atualmente no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe continuar a discussão que a escola e a prática docente não tem que reproduzir necessariamente a sociedade discriminatória e injusta atual, nem para os profissionais da educação nem para os educandos. Arroyo (2000) declara que “esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca” (p. 64).

A análise proposta no estudo nos remeteu a visualizar *o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente como um caminho de encantos e desencantos*. Como observamos nas expressões dos docentes desta pesquisa:

“Eu não diria tanto, mas às vezes eles me vêem como um mentor acadêmico. Às vezes as pessoas perguntam: - Como você pode

fazer as coisas, tão tranqüilo? É uma questão de gostar, é a ótica que você olha” (Q prof.1)

“Apesar da desvalorização do educador, especialmente neste contexto de final do neoliberalismo, entendo o educador como o profissional do sentido. O Educador explicita o seu compromisso pelo diálogo, respeito, competências e especialmente por ser uma pessoa que acredita na utopia” (Q prof.2).

“Satisfatório. Cobrar mais leituras de clássicos” (Q prof.3).

“Vejo minha profissão como algo importante” (Q prof.4)

“Como meu espaço de luta e de contribuição para a formação de cidadãos críticos e autônomos que visem a transformação desta sociedade em outra mais humana e menos desigual” (Q prof. 5)..

“Como algo muito importante, e por isso muito desprezada” (Q prof.6).

“Vejo como uma profissão de múltiplas escolhas e possibilidades. Uma profissão que está sempre compartilhando com o outro, pois é impossível ser biólogo e não querer mostrar uma coisa bonita ou interessante para as pessoas entorno. É uma das poucas profissões que nós dá a oportunidade de conhecer e tentar entender todas as formas de vida desde o micro até o macro. Pessoalmente, sinto me privilegiada, pois tive a oportunidade de lecionar em uma Universidade que me deu a tranqüilidade financeira e assim, pude me aperfeiçoar cada vez mais, além de prestar vários serviços voluntários” (Q prof.7).

“Como uma profissão importantíssima, pois consegue desenvolver todos os domínios do ser humano, com jogos, recreação, coisa difícil para as demais” (Q prof.8).

“De forma bem positiva e com a necessidade de valorização por parte de nós, os professores” (Q prof.9).

“Prazerosa na Universidade e desvalorizada fora dela. Sinto que ofereço mais do que recebo” (Q prof.10).

“Com paixão, com alegria: semeando boas sementes ao longo da vida - esqueça o salário! -” (Q prof.11).

“Honestamente hoje em dia virou linha de produção, muitos alunos” (Q prof. 12).

“Necessidade essencial para o desenvolvimento profissional do cidadão e para o crescimento das relações justas e dignas na sociedade” (Q prof.13).

“Ser formadora de professores é tremendamente importante; é uma grande responsabilidade também. Por essa razão, há que se ter muita reflexão para que não sejamos meros transmissores de conteúdos. O que fazemos em sala de aula pode se refletir na maneira de agir de nossos alunos futuramente no exercício da profissão. Evidentemente que saber conteúdo é importante, mas não basta” (Q prof. 14)..

“Fundamental em qualquer sociedade que busca pelo progresso e pela justiça social. Pena que a profissão tem sido tão desvalorizada pela sociedade em geral” (Q prof. 15).

“Bastante gratificante com relação aos alunos, mas pouco valorizada pela sociedade e em termos de políticas públicas” (Q prof. 16).

“Vejo minha profissão como imprescindível em nosso mundo” (Q prof.17).

“Ainda que seja pouco valorizada, amo a minha profissão e a vejo como uma missão social” (Q prof.18).

“Vejo minha profissão como missão” (Q prof.19)

“Eu prezo muito pela relação professor-aluno, esse espaço de troca. Incomoda-me muito quando saio de uma aula, que ninguém fala nada” (Q prof . 20).

Brava gente brasileira...

“Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2004, p. 67).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonhe com aquilo que você quiser.

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.

Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam.

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.

(CLARICE LISPECTOR, 1978)

Estudamos que toda a história das civilizações é marcada por grandes transformações ou mutações. Entretanto, neste contexto atual de modernidade, estas transformações tornaram-se radicais e abusivas, assumindo proporções nunca antes vivenciadas pelo ser humano. E agora, como educadores, o que fazer? Devemos assistir a tudo isso firmado a uma cultura de omissão, impotência, medo ou nos vestimos da responsabilidade moral⁵⁰ e buscamos uma consciência crítica e transformadora, sem cair num simples comportamento normativo?

Clarice Lispector (1978) em tom de poesia nos remete a pensar como seria mais fácil a vida se as pessoas vislumbrassem um pouco mais na busca da felicidade. Mas não uma felicidade pautada numa dimensão materialista do “ter”, mas sim, uma felicidade que surge mesmo quando choramos ou nos machucamos. Uma felicidade que chega para aqueles que buscam e tentam sempre. Para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas. Para aqueles que sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

O estudo e a análise crítica das políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos nos cursos Formação Docente, são imprescindíveis, para a análise do processo atual de ensino e aprendizagem, pois torna necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990.

Sendo assim, refletir neste trabalho sobre as mudanças nos processos de formação humana, com ênfase às propostas de formação de professores, pôde revelar se esse processo busca readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos paradigmas da acumulação de capital, ou se compromete, de fato, com a universalização da educação com qualidade, como afirma o discurso oficial.

Constatamos que alguns conceitos têm sido enfaticamente utilizados a partir da década de noventa pela literatura no campo da formação de professores e incorporados pelos documentos oficiais. Esses conceitos estão baseados na

⁵⁰ A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (VÁZQUEZ, 1985, p. 69).

construção de competências e habilidades profissionais, sendo o professor visto, como um profissional prático-reflexivo. Este profissional está presente nas atuais propostas de formação de professores do Ministério da Educação, discutidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e nos Referenciais para a Formação de Professores.

Conhecemos o pensamento de autores que defendem esses novos paradigmas baseados na epistemologia da prática-reflexiva, os quais nos remeteram à explicação de que o novo modelo pretende ser uma resposta ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm pouco afetado a prática dos professores. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas.

Trouxemos ao debate a concepção implantada nos anos noventa. Um período marcado também pela centralidade no conteúdo da escola, ou seja habilidades e competências escolares, dimensões importantes que estavam presentes nos debates dos anos oitenta como: abertura política e democratização da escola, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, acabou centralizando a ação educativa na pessoa do professor e a ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo. Esse contexto tornou-se “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade da instrução, do conteúdo”.

Outro ponto que estudamos foi a relação entre teoria e prática. Historicamente essa relação marca evidência nas propostas educativas e de formação de professores. Entretanto, ao longo dessas duas décadas vários autores denunciam repetidamente o distanciamento entre reflexão e ação.

Percebemos que no Brasil, tradicionalmente a escola preocupou-se com o ensino, baseado numa concepção positivista do conhecimento, supervalorizando "o como" fazer em detrimento do "o que" e "para que" fazer. Essa pedagogia, na qual conteúdos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, fundamenta-se no rompimento entre pensamento e ação. No modelo da escola tradicional, privilegia-

se a racionalidade formal baseada numa prática mecanicista e puramente empírica. Tal método privilegia a seleção e organização dos conteúdos descontextualizados, desvinculados da prática e dos problemas sociais. Os professores passam a ser os únicos detentores do saber e os alunos são expostos a uma posição de subordinação. Nessa abordagem, a escola é entendida enquanto transmissora de valores. A disciplina e a manutenção da ordem adquirem papel central no processo ensino-aprendizagem.

A formação de professores, no Brasil, na década de setenta, caracterizou-se pela concepção tecnicista, ou seja, houve a desarticulação das questões enfrentadas no cotidiano pelos profissionais da educação, com ênfase nas habilitações e suas especificidades. Os cursos privilegiavam a formação de um técnico-especialista e de um transmissor de conhecimentos, garantida pelo livre acesso aos métodos e técnicas de ensino valorizadas na época. A pedagogia tecnicista baseou-se num modelo de racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Consequentemente separa quem planeja e quem executa.

Os professores, nessa perspectiva, eram vistos como meros executores e deveriam aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados. O ensino era reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. Alunos, professores e a escola passaram a ser medidas em sua eficiência e eficácia.

Na década de oitenta, a luta dos educadores, no quadro do movimento da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao evidenciar as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

Entretanto, a concepção tecnicista de educação, rebatida e criticada na década de oitenta, retorna com nova roupagem no quadro das reformas educativas em meados da década de noventa.

Diante do exposto, concordamos que há necessidade de serem questionadas concepções, teorias e práticas que reproduzem modelos e apresentam propostas que marginalizam o professor como construtor de conhecimento. Precisamos de estudos que clarifiquem o conceito de professor como prático reflexivo, porém, não como vem sendo focada a apropriação dos termos “prático reflexivo e ensino reflexivo”, nos processos de reformas educativas.

Acreditamos que não basta mudar a estrutura curricular do curso, ou rompermos com a concepção dominante que tem por base o modelo da racionalidade técnica, substituindo-a pelo modelo da epistemologia da prática que coloca a ênfase nos processos de formação, na dimensão da prática, conforme proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares. Precisamos ir além desse inovador modelo para solucionar o problema da histórica separação entre teoria e prática na formação de professores.

Esse contexto aponta o fato de que criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular currículo, pouco ou nada adianta. Ou seja, aquilo que realmente precisamos é ir além do que e do como ensinar, concentrando esforços para rever concepções, em benefício de outra concepção que supere a apropriação e a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nas reformas educacionais, especialmente na formação de professores. A nosso ver, essa revisão consiste, fundamentalmente, na reelaboração da epistemologia que fundamenta a ação pedagógica do professor.

Na análise empreendida neste estudo, nos foi possível evidenciar que a base epistemológica que sustenta as políticas de formação de professores nasce no contexto do pensamento neoliberal, assentado numa concepção pragmatista e tecnicista de educador pela ênfase que coloca na dimensão instrumentalizadora do conhecimento. As atuais propostas de formação de professores estão fundadas numa visão fragmentária e utilitarista do conhecimento, a qual pode ser identificada, nas concepções que fundamentam a formação do professor como prático-reflexivo com determinadas competências profissionais, expressas na “*nova epistemologia da prática*”.

Acompanhamos o trabalho desenvolvido pela Anfope, que luta pela implantação da Base Comum Nacional, sólida formação teórica, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, incorporação da concepção de formação continuada, avaliação permanente. Retomam a cada encontro a discussão da identidade do curso de Pedagogia, percebendo a necessidade de aprofundar as questões conceituais que articulam a formação dos profissionais da educação, entre eles, o pedagogo. Ressaltam as mudanças na educação devido aos propósitos e exigências de organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial e a proposta neoliberal do governo. As medidas propostas para a formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases, são analisadas, identificando o aligeiramento dos cursos de formação de professores, como parte de um processo de desprofissionalização do magistério.

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da educação, da pedagogia e da didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender.

Para isso, é necessário considerar os professores como agentes que interpretam as propostas, as idéias, e como tradutores de conteúdos, como atores de projetos curriculares flexíveis. Essa é uma perspectiva que se opõe a do enfoque tecnológico e pseudocientífico, o qual o saber fazer do professor vai sendo alcançado, após a sondagem inteligente e com a comunicação compartilhada da experiência.

Seria ingênuo pensar que com medidas e propostas simplistas, ações isoladas e dependendo apenas da vontade pessoal, conseguiríamos transformar situações problemáticas no campo da formação de professores.

No entanto, cabe considerar o quanto se fez presente nos depoimentos dos docentes da pesquisa a vontade de olhar para o processo de ensino e aprendizagem, com a sensibilidade de propor a articulação das dimensões política,

ética e técnica, rompendo com a demanda de ensino voltada para o mundo de trabalho.

Sabemos que as ações educativas dos professores, nas escolas, em construção coletiva, impulsionarão novas decisões, mesmo que estas iniciem nas salas de aulas.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ANASTASIOU, L. DAS G. *Metodologia do Ensino Superior*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ANASTASIOU, L. DAS G. e ALVES, L. P. *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANDRÉ, M. E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII e XIV Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, de 1992 a 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento para Debate entre as Entidades: estudos iniciais visando a construção do documento a ser entregue ao CNE*. Brasília, junho de 2005.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Boletim Ano XIII. n. 1*. out. 2007.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 201-224.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979..

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. *Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30.09.1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: Gráfica do Senado, 01.09.1999.

_____. Ministério da Educação - Secretaria do Ensino Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001, de 08.05.2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 17.03.2005.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Revista Educação e Sociedade*. v.20, n. 68, p.80 – 108. Dez.1999.

_____. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores – busca e movimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. v. 29, n. 105, p. 1139 – 1166. set/dez. 2008.

CASTANHO, S.E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CHARLOT, B. *Relação com o Saber. Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 31, p. 7 – 18. jan/abr. 2006.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em Ruínas: na República dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211- 222.

_____. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONARFCE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores. *Documentos Finais dos Encontros*. 1983-1990.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 258-271. maio/ago. 2006,

CURY, C. R. J. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71*. Brasília: Inep, 1982.

_____. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 1997.

DINIZ, E. J. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação e Sociedade*. v. 20, n. 68, p.17-44. dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. *Revista Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, p.136-167. set. 2002,.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*. v. 24, n. 85, p. 1095-1124. dez. 2003.

_____. Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente. *Revista Adusp.* p. 43-52, Campinas, abril 2004.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade.* v. 28, n.100, p. 1203-1230. out. 2007.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto.* v 12, n. 54, abr./jun. 1992.

_____. Ensino de 1º grau: Instrumento de recuperação econômica? *Universidade e Sociedade.* v. IV, n. 7, Andes, jun.1994.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GENTILI, P. A. A. Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P.A.A. *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GENTILI, P. Educação e Cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, p.157-164, 1997.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo de trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Revista Educação e Sociedade.* v. 19, n. 63, p. 105-125. ago. 1998.

_____. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade.* v. 20, n. 68, p. 167-180. dez. 1999.

_____. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. *Boletim Técnico do Senac*. v.28, n. 2, maio/ago, 2002.

_____. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*. v.29, n.1, jan/abr. 2003.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Revista Educação e Sociedade*. v. 27, n. 94, p. 201-227. jan/abr. 2006,

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1978.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*. v. 22, n. 74, p. 77-96. abril 2001.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*. v. 19, n. 64, p. 13-49. set. 1999.

MARX e ENGELS. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau. *Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.

MÉSZARÓS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTER, W. A educação no processo de globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso. *Em Aberto*. Brasília, v. 19, n.75, p. 23-34, jul. 2002.

MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

NORONHA, O. M. *Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação*. São Paulo: Alínea, 2002.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. e GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

RIOS T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, D. *A trajetória da mulher na educação brasileira*. INEP, Brasília, 10 mar. 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm. <Acesso em: 10 fev. 2009>.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, D. *Educação brasileira contemporânea: Organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw Hill, 1976.

_____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n. 40, p. 143-155. jan/abr. 2009.

SCHÖN. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231- 248.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. n. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*. v.21, n.73, p. 209-244. Dez. 2000.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, H. Rapport Attali: bases da reforma do ensino superior francês. In TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em Ruínas: Na República dos Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a. p. 87- 116.

_____. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. n.10, p.5-15. jan./abril 1999b.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Desafios da Formação do Docente Universitário*. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

VEIGA, I. PA. ; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-126.

VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. PA. ; CASTANHO, M.E.L.M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 161-191.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. (Org) MOHONEY, A.A; ALMEIDA, L. R. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

WEBER, S. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. *Revista Educação e Sociedade*. v. 21 , n. 70, p. 129 -155. Abril 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In GERALDI, C.M. G; FIORENTINI, D & PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*. v. 29, n. 103, p. 535-554. maio/ago. 2008.

ANEXO A - Questionário entregue aos sujeitos da pesquisa

Marta Leardini Gonzaga – Mestrado – PUC Campinas (e-mail: martaleardini@ig.com.br)

Informações Gerais

Profissão: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

() menos de 30 anos

() 31 - 40 anos

() 41 - 50 anos

() acima de 51 anos

Área (prioritária de atuação): _____ Disciplina/s: _____

Tempo total de docência no ensino superior: _____

Tempo na atual instituição: _____ Regime de trabalho: _____ horas

Exclusivamente professor? Sim () não () Em caso de resposta negativa indicar outras atividades que exerce: _____

Formação Acadêmica

Formação Inicial: Graduação em: _____ Bacharelado () Licenciatura ()

Mestrado/ ano de conclusão: _____

Em área de conhecimento específica () Qual: _____ Em Educação ()

Doutorado/ ano de conclusão: _____

Em área de conhecimento específica () Qual: _____ Em Educação ()

Está realizando algum curso atualmente?

() sim qual? _____ () não

Importante: válido para todas as questões objetivas. Assinalar a alternativa que julgar necessário (em caso de mais de uma alternativa numerar em ordem de importância. ex: 1= a mais importante.....).

1. A que razão ou razões atribui o seu ingresso na carreira acadêmica?

- Sempre desejou ser professor
- Por acaso surgiu a oportunidade
- Pela necessidade de complementação de renda
- Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário
- Por interesse em realizar pesquisa
- Por outra(s) razão(s):
Qual _____

2. Em sua opinião quais os principais problemas de ensino na graduação?

- A falta de condições físicas e materiais adequadas
- Número de alunos em sala de aula
- Falta de base dos alunos para aprofundar conhecimentos
- Falta de preparo pedagógico de muitos professores
- Programas dos cursos mal elaborados e ultrapassados
- A valorização excessiva das notas e do diploma e não do conhecimento
- As dificuldades de lidar com questões de avaliação da aprendizagem
- As cobranças em virtude da Avaliação Institucional externa
- Outros Qual? _____

3. A principal função do ensino superior atualmente é:

- O fornecimento de recursos humanos para o mercado de trabalho
- A produção e disseminação de conhecimento
- Ser o *lócus* do saber e da crítica
- Trabalhar para a evolução tecnológica e a para a inserção do país no mercado globalizado competitivo
- Participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária e da formação de cidadãos
- Outra(s) _____

4. Em sua experiência docente, como descreveria a articulação das dimensões técnica, ética e política nos currículos dos cursos de formação de professores?

5. Com o que você mais se preocupa na formação acadêmica de seus alunos?

Justifique, por favor. _____

6. Que sugestões você daria para que os cursos de formação docente preparem os futuros professores para o enfrentamento dos conflitos em sala de aula? _____

7. Como avalia sua relação professor/aluno? Está satisfeito? Em que gostaria de melhorar? _____

8. Para você, o professor universitário competente é aquele que _____

9. Descreva rapidamente o que acha ser imprescindível em sua prática docente.

10. Você poderia relatar um momento que julgou positivo e construtivo na relação professor-aluno. _____

11. O que é “dar aula” para você? _____

12. Como vê sua profissão? _____

* Professor (a), você aceitaria dar uma entrevista para esclarecer ou aprofundar questões sobre o tema? Para meu trabalho será de grande valia. Caso aceite, indicar formas de contato:

Telefone: _____ Celular: _____

e-mail: _____

Encontraremos um espaço para a entrevista, sem prejuízo de suas tarefas profissionais.

** Agradeço imensamente a participação nesta pesquisa, pois se trata de um momento especial em meu trabalho acadêmico.

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 - Que sugestões você daria para que haja uma maior articulação das dimensões ética, técnica e política nos currículos dos Cursos de Licenciatura?

2 – O que é fundamental para que uma boa aula aconteça?

3- Como você descreveria a participação dos alunos na disciplina que leciona?

4 - Você se lembra de algum momento conflitante com um aluno? Poderia descrevê-lo?

5 - Em sua experiência como docente nos cursos de Licenciatura, como os estudantes estão sendo preparados para enfrentar os conflitos existentes em sala de aula?

6- Que sugestões você teria para que a atuação de seu aluno como futuro professor pudesse ser satisfatório mediante a um cenário de violência e desmotivação em muitas instituições escolares?

7- Você acha suficiente seis semestres para a realização de um Curso de Licenciatura? Poderia comentar sobre isso?