

UNICEUB – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA

FACE – FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO “LATU SENSU”

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Por

Josirene Fernandes de Medeiros

Brasília, janeiro de 2005

JOSIRENE FERNANDES DE MEDEIROS

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Apresentação de monografia ao Uniceub como condição prévia para a conclusão do Curso de Pós-Graduação “Latu Sensu” em Docência Universitária.

Orientador (a): Professora Vera Lúcia Xavier

Brasília

2005

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que por vosso imenso amor, consegui alcançar o meu objetivo, iluminando-me e por ter me dado sabedoria e forças para a conclusão deste trabalho.

Aos meus amados pais, que abriram as portas do meu futuro; ao meu grande amor companheiro, meu marido, e aos meus filhos que sempre me deram apoio, amparo e motivação, e em resposta a esse apoio, ofereço a vocês esse triunfo, essa vitória é por vocês, por quem seguirei em frente sempre.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste estudo.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	4
II – REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 – Educação e formação do professor no contexto globalizado e neoliberal.....	7
2.2 – A importância da pesquisa na formação do profissional em educação	10
2.3 – A atualização permanente no processo de formação do profissional em educação	14
2.4 – A importância do currículo e quais os pressupostos deverão subsidiá-lo nas universidades para o desenvolvimento da pesquisa científica na formação dos profissionais em educação	16
2.5 – O fator autonomia determinando melhoras na formação do profissional em educação	19
2.6 – Condições adequadas para a formação e atuação do educador / pesquisador	20
2.7 – O contexto universitário na formação do educador brasileiro e sua adequação aos avanços teórico-científicos na sociedade	22

2.8 – Situação atual da formação da capacidade lógica e política do educador brasileiro e propostas para a sua melhoria

.....
27

III – TRAJETÓRIA

.....
29

3.1 – Sentido metodológico

.....
29

3.1.1 – Atualização dos professores, sem perder o prazer pela leitura

.....
32

3.1.2 – Importância da teoria e prática na formação do profissional universitário

.....
32

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

.....
34

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.....
36

VI – APÊNDICE

.....
38

I – INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que todo processo de formação universitária, ou não, do profissional da educação no Brasil está condicionado ao paralelo teoria versus prática, tem-se evidente a exigência de uma aproximação destes dois pólos da relação educacional no contexto contemporâneo.

Sabe-se que o retrato da realidade brasileira neste contexto representa um forte apelo, e é evidente nela a produção da desigualdade e da exclusão que ocorre em grande escala, pois como já apontava Garcia (1996), o Brasil é uma das sociedades mais discriminadoras e excludentes do mundo: concentra nas mãos de 1% dos mais ricos 53% do total da riqueza nacional; estão fora da escola, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, dois milhões e 700 mil crianças e adolescentes; um terço da população brasileira é constituída de analfabetos, homens e mulheres trabalhadores que jamais tiveram a oportunidade de estudar, seja porque não tiveram acesso à escola, seja porque, entrando na escola, nela foram discriminados e, depois de algum tempo, excluídos.

Nessa realidade caótica da educação no Brasil, a qual deve ser de conhecimento daqueles que fazem parte do processo de formação do profissional da educação, deve-se mover, por motivo dela, o compromisso dos educadores com a educação como processo emancipatório, como condição para a cidadania, tendo em vista que a formação do profissional da educação e a qualificação humana de modo geral se constituem em atividades e práticas sociais não neutras.

Vê-se, dessa forma, notória a crise pela qual passa a educação em geral. Muitos estudos têm apontado caminhos para enfrentar os desafios da melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio envolvendo a formação dos professores, porém, para que se tenham mudanças concretas, fazem-se necessárias transformações radicais que venham propiciar maior interatividade entre os profissionais da educação e os contextos que dão um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

É indubitável a realidade de se ter que buscar os novos requisitos de qualificação profissional em detrimento dos novos processos e metodologias

compatíveis com as novas necessidades gerenciais, políticas e técnicas que determinam, por sua vez, a busca da atualização e melhoria do curso de formação de professores, em nível de Habilitação Magistério, projetos de capacitação de professores em serviço e criação de novos cursos de Licenciatura em Pedagogia entre outras medidas.

Ao se estudar a formação universitária do educador brasileiro deve-se levar em conta fatores que estão inerentes ao seu cotidiano, os quais influem não só na formação do professor como também na sua relação com o estudante. Seguente nesse entendimento buscar-se-à a abordagem de temas que hoje não podem ser desvinculados do cotidiano do professor tais como a globalização, a autonomia do profissional da educação, a relação teoria versus, prática, além de tentar responder a questões tais como qual o papel do professor universitário e da Universidade na formação do educador comprometido com a pesquisa científica e com a transformação social e quais as condições adequadas para a formação e atuação do educador ou do pesquisador, entre outras.

No centro da problemática de como melhorar o ensino universitário está a necessidade de a universidade redefinir sua própria inserção sociopolítica e cultural ou, dito de outro modo, qual sua missão num dado espaço/tempo, ela implica, por cento, a necessidade de que a universidade reformule seu próprio projeto de organização e gestão estratégica dos saberes em virtude das novas matrizes tecnoculturais marcadas por mutações próprias da sociedade da informação. Tal reformulação importa em reinventar uma nova relação com o conhecimento nas suas múltiplas e diversificadas vertentes e, portanto, também com o conhecimento profissional necessário para o ensino.

É essencial que a atividade docente seja vista como uma tarefa complexa e existente do ponto de vista intelectual e que envolve saberes específicos, incluindo saberes de índole didático-pedagógica, que podem ser adquiridos e melhorados, desde que se tenham em conta a especificidade de contextos de trabalho e do ensino dos docentes, seu perfil e suas expectativas. Isso significa que não devem ser feitas transferências apresentadas de experiências de sucesso mas relativas à formação de professores de outros níveis de ensino, que não têm em conta situações pedagógicas concretas do ensino universitário.

Nesse entendimento, o presente trabalho seguirá no intuito de situar a formação universitária do educador brasileiro e a sua adequação aos avanços teórico-científicos e sociais presentes em nossa sociedade.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – Educação e formação do professor no contexto globalizado e neoliberal

Em primeiro momento, vale dizer que, para se pensar em educação hoje, devem-se considerar os fatos à luz dos tempos atuais, nos quais se nota uma dinâmica acelerada da História, não mais presente, portanto, a monotonia dos tempos passados. Sabe-se que, atualmente, tudo ocorre em uma rapidez imensurada devido à tecnologia auxiliada, principalmente, pelo uso dos microcomputadores e pela realidade do mundo globalizado portanto, é preciso evitar nas universidades o risco de se deixar espaço de criação e recriação de conhecimentos ligados à construção da cidadania, para transformar-se em espaço de reprodução da ideologia dominante representada pelo ideário neoliberal.

Nas últimas décadas, alguns estudiosos que investigam o campo da educação, ao analisar a prática docente, indicam a necessidade de considerar a questão dos saberes que configuram a docência e, por essa via, discutir a identidade profissional do professor.

O estado de incerteza, amplamente descrito na literatura, coloca-nos frente ao desafio de um encontro com a nossa forma de pensar, de problematizar, de narrar aspectos relacionados à educação, entre os quais a formação de professores, os modos de ver-se e dizer-se professor.

O neoliberalismo, nesta visão, é regido pelos princípios da qualidade total, da formação polivalente e flexível, regulada pelas exigências do mercado e, impõe a otimização e fragmentação, tanto do sistema educacional como do conhecimento. Nota-se que estes princípios direcionam a formação do homem para ser eficaz e produtivo, negando-lhe a condição de cidadão, para tornar-se consumidor alienado.

No neoliberalismo, Frigotto (1996) aponta que:

“Há uma crença instintiva na futilidade de todas as formas de ação ou de práxis e um desencorajamento milenar que pode explicar a adesão apaixonada a uma variedade de substitutos e soluções alternativas: mais, claramente ao fundamentalismo religioso e ao nacionalismo, mas também a todas as possibilidades de envolvimento apaixonado em iniciativas e ações locais, bem como a aceitação do inevitável que está implícito na euforia histórica de visões de um pluralismo delirante do capitalismo tardio com suposta autorização da diferença social.” (FRIGOTTO, 1996, p. 79)

Assim, o papel da educação hoje no mundo é fundamental, porque num processo de globalização as pessoas precisam realmente de uma visão maior do mundo, uma visão de integração.

Ao analisar os problemas relativos à formação do professor, Freitas (1992) reafirma que estes situam-se no âmbito dos interesses de ordem econômica e estrutural do País e de suas conexões internacionais. O maior ou menor interesse nessa área é decorrente dessas conexões e, por esse motivo, toma a direção que estas exigem, sendo ora menos intenso, ora mais intenso.

Portanto, vê-se preciso que a educação esteja atenta à conjuntura sócio-político-econômica atual, examinando cuidadosamente e criticamente visando criar novos caminhos.

Freitas (1992) acrescenta que:

“Impõe-se vislumbrar uma perspectiva histórica de formação, não do novo trabalhador que o capital exige, mas do novo homem ornilateral. A formação desse novo homem deverá procurar desenvolvê-lo em todas as suas capacidades e potencialidades, mediante um processo de formação omnilateral, que leve em conta as múltiplas necessidades do ser humano.” (FREITAS, 1992, p. 184)

Essa é uma perspectiva de formação que se contrapõe à visão neoliberal.

A ótica neoliberal sobre formação dos professores é criticada, ainda, por Garcia (1996) que, em sua análise sobre a educação na virada do século, ressalta que para o neoliberalismo o problema da educação não é a falta de escolas para todas as crianças, mas sim o despreparo da maioria dos professores e professoras.

Esse seria, segundo o autor supracitado, a causa da repetência que superlota as escolas e classes, desestimulando os alunos e provocando a evasão, tendo por conseguinte professores mal formados, ensinando mal e não conseguindo atrair o interesse dos alunos, levando-os a abandonarem a escola. Isto está ligado

também ao fato de que os professores, atualmente, em sua maior parte, são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho.

Ainda em relação ao tema proposto, Arroyo (1996) aponta que:

“Vivemos durante 25 anos essa concepção e prática de educação elementaríssimas, sem motivação para professores e alunos. Nossa proposta curricular é pobre, sem vida social e cultural. As reprovações e a desmotivação são uma constante; e, como produto, a pobreza formadora, os curtos horizontes culturais de nossos professores e dos centros onde se deveriam formar, o tecnicismo docente para a desmotivadora tarefa de transmitir habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo. Nem isso conseguimos por termos descolado a tarefa de uma proposta mais global de educação e inserção nos saberes e nos bens culturais básicos universais.” (ARROYO, 1996, p. 101)

Arroyo (1996) ainda acrescenta que:

“A nova lógica social da educação básica se afasta da lógica da exclusão e seletividade e abraça a luta pela inserção nos bens culturais. A escola se universaliza na busca de instituições socializadoras, de tempos e espaços de inserção nos valores, condutas, símbolos, representações, crenças, aspirações sociais e humanas, da regulação não coercitiva e simbólica dos comportamentos sociais básicos. A preocupação com esta função socializante tão própria dos sistemas educativos modernos ausente de nossa reflexão pedagógica sobre a função da escola, dos seus currículos, da formação do professor.” (ARROYO, 1996, p. 128)

Não se pode deixar de falar no entrave econômico que permeia a formação educacional, nesse sentido Brzezinski (1999) aponta que:

“As propostas neo-reformadoras da educação brasileira, emanadas das políticas educacionais ditadas pelo Banco Mundial que incluem desde a Educação Básica até a Educação superior e conseqüentemente a formação de professores. Essas políticas atendem às redefinições das funções do Estado, de acordo com os preceitos neoliberais que prevêm a diminuição da sua presença, o que consiste da defesa do Estado Mínimo em contraposição ao Estado do Bem-Estar Social.” (BRZEZINSKI, 1999, p. 193)

Concluindo este tópico, ressalta-se a seguinte afirmação de Menga Lüdke (1986):

“Salientando que em diferentes regiões do planeta, os desdobramentos da revolução tecnológica, afetando o sistema econômico e o próprio tecido da sociedade, introduziram implicações nos paradigmas das ciências humanas e sociais, em que se inclui a educação. Em alguns casos, os rumos trabalhados pelas políticas públicas foram formalmente condicionados às idéias que se consubstanciam em projetos de ‘inovações’ de base tecnológica, alterando frontalmente as diretrizes dos sistemas e também dos processos educativos.” (LÜDKE, 1986, p. 104)

Conseqüentemente, os desafios dessas novas relações tecnológicas, organizacionais e de produtividade demandam novas competências; novos perfis ocupacionais são requeridos da sociedade, para atender aos requisitos de "produtividade e qualidade" (a produtividade exigida pela otimização do maquinário), introduzindo modificações sobretudo na formação para o trabalho: numa ponta, os profissionais de alto nível e, na outra, os trabalhadores de "baixa qualificação".

2.2 – A importância da pesquisa na formação do profissional em educação

Antes que se trate em específico sobre a importância da pesquisa vale inserir a seguinte reflexão de Demo (1995):

“Salientando que tomando-se competência como o processo de formação da capacidade inovadora permanente, em termos formais, mas agregando-lhe sempre, também, a exigência da qualidade política, podemos indagar pelos procedimentos que mais favorecem seu surgimento e sua renovação.” (DEMO, 1995, p. 197)

Algumas marcas da competência são:

- a) habilidade de encontrar para novos problemas, novas soluções, com base na renovação permanente da capacidade de melhor conhecer e de melhor intervir;
- b) interesse habitual em atualizar-se diante dos desafios do conhecimento, em particular recorrendo à pesquisa como atitude cotidiana;

- c) aptidão para criticar e refazer as práticas, recorrendo à teoria, seja para fomentar o pêndulo fecundo entre teoria e prática, seja para manter o vigor inovativo das práticas ou mesmo superá-las;
- d) insistência sobre a marca formativa, tipicamente educativa, emancipatória dos processos, buscando sempre ultrapassar mero treinamento, ensino, instrução;
- e) formação sempre renovada do sujeito histórico capaz, com suas devidas características emancipatórias: compreensão globalizante, crítico-avaliativa, atualizada, participativa, qualitativa; e
- f) rejeição da condição de objeto de projetos alheios ou invasores, ou de objeto de ensino domesticador, ou de mero figurante da história, definindo como atuação estratégica ser e fazer oportunidade histórica.

Partindo desse pressuposto, constata-se que a pesquisa na formação do profissional da educação segue no que aponta Demo (1995):

“A pesquisa, portanto, não significa apenas descobertas que abalem os fundamentos do universo, mas todo processo que se coloca como objetivo reconstruir o conhecimento disponível, refazendo-o em outro nível, para outro momento. Essencial será poder mostrar que não se permaneceu em mera cópia, repasse, reprodução, como será um ensino escolar apenas transmissivo. Dois momentos podem ser realçados:

- a) a necessidade do toque pessoal, da digestão própria, que marca a atuação de sujeito ativo, não de mero receptor;
- b) a exigência de diferença em relação à condição anterior, obtida pelo reformular, refazer, reconstruir, e que insinua também aprimoramento. (DEMO, 1995, p. 223)

Como toda atividade que se preze a pesquisa, também, se divide em processos os quais são demonstrados por Demo (1995), e que tendem a uma significativa melhora na qualidade do preparo do professor, a saber:

“Estas colocações podem tomar-se mais explícitas e confiáveis, se elaborarmos melhor a idéia de pesquisa como princípio educativo e como atitude cotidiana, educar pela pesquisa pode parecer estranho, até porque pesquisar é, quase sempre, estranho, mesmo em ambientes de educadores. Entretanto, observando atentamente o processo de pesquisar, nota-se que se dinamismo intrínseco expressa o compromisso permanente com o questionamento reconstrutivo, em vários momentos: a) como ponto de partida, porque só pesquisa quem sabe que não sabe tudo; é coisa de quem se interessa em perguntar, duvidar, querer saber; b) como processo

permanente, porque se aposta na inovação pelo conhecimento sempre renovado, ou seja, na qualidade metodológica do questionamento sistemático; c) como ponto de chegada, porque nada do que se obtém por pesquisa representa ponto final; ao contrário, é apenas o próximo convite ao questionamento.” (DEMO, 1995, p. 227)

O autor supracitado aponta como consequência da pesquisa os seguintes reflexos:

“O sentido educativo da pesquisa aparece, desde logo, em burilar a habilidade questionadora do sujeito, conjugando capacidade lógica e capacidade política. Ao contrário da expectativa comum, a pesquisa não deveria transitar apenas no espaço do método formal, mas buscar relevância social, até porque conhecimento não apenas sinônimo de teoria, mas sobretudo e marcadamente de inovação.

A dimensão político-pedagógica da educação só tem a ganhar se preferir fundar-se mais na pesquisa do que na ideologia, além do que a pesquisa é o melhor expediente educativo na escola e na universidade porque refaz o relacionamento adequado e ético entre os agentes, tomando-os como sujeitos em busca de emancipação.” (DEMO, 1995, p. 197)

Demo (1995) trata, também, da pesquisa no cotidiano e insere a seguinte afirmação:

“A pesquisa como atitude cotidiana não ignora a pesquisa como expressão mais intensa encontrada, que é aquela que usamos para, por exemplo, elaborar um texto ou um material didático, participar de um projeto coletivo pedagógico, organizar dados e materiais para uma proposta. A pesquisa como atitude cotidiana se nutre de: a) saber pensar e aprender são, em grande medida, saber avaliar, estabelecendo parâmetros comparativos. b) supõe, ademais, o desenvolvimento aguçado do espírito crítico, sem azedume, buscando conhecer sempre mais e melhor, para poder inovar e/ou colaborar. c) conduz a reconstruir visão globalizada da realidade. d) alimenta a competência em discutir com fundamento possível. e) impulsiona o ambiente de comunicação desimpedida.” (DEMO, 1995, p. 246)

Neste sentido, o quadro a seguir registra e resume as principais características da pesquisa como atitude cotidiana, salientada anteriormente por Demo (1995).

PESQUISA COMO ATITUDE COTIDIANA
1. SABER AVALIAR
2. ESPÍRITO CRÍTICO

3. VISÃO GLOBAL
4. SABER DISCUTIR
5. COMUNICAÇÃO DESIMPEDIDA

Em consideração ao tema Gramsci (1980) afirma que:

“Parece ser evidente que a produção da pesquisa como prática acadêmica, pelos seus condicionamentos e caráter social, pressupõe dos seus atores - os que sabem e os que, convencionalmente, aprendem - vínculos de responsabilidade selada pela competência científica e pelo compromisso político.

A especificidade do fazer na pesquisa, articulando perspectiva histórica e processo de conhecimento, pressupõe ao mesmo tempo avanço da ciência e confirmação de prática social; supõe, ademais, que os sujeitos que assumem desenvolver os aspectos teóricos e instrumental técnico, que asseguram essa prática, tomem ‘politicamente possível um processo intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.’ (GRAMSCI, 1980, p. 178)

Deve-se ter em mente que o fundamento principal da pesquisa se verte para o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política. Vê-se na pesquisa específica o objetivo de desenvolver uma hipótese específica de trabalho, significando, pois, um momento de intensidade concentrada do esforço de questionar reconstrutivamente.

Maggie (1990), por sua vez, vê que:

“Não se faz pesquisa, ainda, sem professores qualificados e com tempo disponível para pesquisar. Não se faz pesquisa com professores sobrecarregados de aulas. Não se faz pesquisa com professores substitutos, mal remunerados e trabalhando em tempo parcial. Cabe, então, definir-se e instituir-se uma política de trabalho, promoção e qualificação docente que facilite e incentive um processo continuado de aperfeiçoamento, sem, no entanto, descambar para a mera burocratização da carreira e para a supervalorização de títulos e publicações, o que provoca mais um corrida a cursos, seminários e periódicos que um envolvimento sério e cuidadoso no estudo e na pesquisa.” (MAGGIE, 1990, p. 168)

Entendendo uma estrutura de pesquisa para a formação de profissionais da educação notam-se os seguintes quesitos, apontados por Demo (1995): a) é muito importante alimentar uma pequena biblioteca, na qual tenhamos à mão os livros mais decisivos e instigadores de nosso interesse científico; b) reunir material eletrônico; c) ter acesso a uma ou outra revista especializada ou mesmo de

conteúdo genérico; d) promover a ligação com entidades profissionais e científicas e) muita significação pode ter a vigência sempre renovada de um projeto pedagógico na escola ou na secretaria; f) extremamente importante é a participação recorrente em cursos de longa duração (pelo menos 80 horas).

Essa pode ser considerada uma pesquisa reconstrutiva, a qual envolve, dentre outros fatores, o ato de questionar a prática, proporcionando ao educando uma visão mais apurada do conhecimento.

Vê-se, dessa forma, segundo o exposto acima, a imensurada relevância da pesquisa, uma vez que a mesma proporciona um estreitamento que une universidade e sociedade, aprimorando, assim, o ensino, formando melhores profissionais e promovendo uma intervenção mais qualificada no movimento social. Além do que a pesquisa influi na renovação do ensino, tanto na universidade como na escola, demanda a comunicação e a discussão de seus resultados.

2.3 – A atualização permanente no processo de formação do profissional em educação

O profissional em educação deve estar em constante aprendizado para que possa satisfazer a relação teoria versus prática existente em seu cotidiano. Hoje, a (re)significação da atuação profissional em qualquer área é uma necessidade importante pelas mudanças de paradigmas. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação acadêmica, estará tudo acabado e pronto para atuar na sua profissão. As exigências, na área educacional, apesar da finalidade diferenciada, segue a mesma lógica de mercado.

A formação continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor.

Acerca desse tema, Demo (1995) faz as seguintes considerações:

“O professor competente e atualizado representa a condição mais crucial da qualidade educativa em termos formais e políticos. Tomando o cuidado de não resvalar na atribuição de culpa a quem, na verdade, é sobretudo vítima do sistema, cabe valorizá-lo em todos os sentidos, incluindo aí também e sempre avaliação acurada de seu desempenho. Queremos significar pelo

menos duas coisas substanciais: de um lado, a capacidade de fomentar a competência formal, por meio do questionamento reconstrutivo sistemático; de outro, a capacidade de burilar a competência política sobretudo recorrendo à instrumentação científica da pesquisa, para poder sempre melhor intervir e inovar.” (DEMO, 1995, p. 208)

Demo (1995) ainda dispõe que “*não existe aposentadoria da consciência crítica*”, como não existe o cidadão adormecido politicamente. Seria isso incompetência evidente. Essa maneira de ver, inexege considerar a escola para além de seus muros e currículo. O que sucede nela será tanto mais decisivo quanto mais repercutir em atitudes de atualização permanente, o que já determina a revisão radical dos procedimentos didáticos vigentes, inclusive da separação tendencial entre aprendizagem e vida.

Com essa atitude de constante atualização poder-se-à alcançar o conhecimento qualitativo que agrega três horizontes essenciais para a competência política, a saber: o questionamento crítico, a renovação constante e o controle crítico da ideologia.

Nessa atualização permanente está também o fato de o professor estar mais próximo da leitura dos textos pedagógicos, como propõe Kramer (1991):

“E assim, compreendemos que o mundo que se nega aos professores quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos é o mundo da literatura, da cultura, da arte e da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas que a escola - não por perversão, mas quem sabe por ter se conformado à pequenez das normas ditadas se, acostumou a desconsiderar. E é exatamente esse mundo esquecido que guarda a possibilidade se retirar prazer do que se lê; é nesse mundo desprezado que se esconde a beleza e a alegria da língua escrita; é, ainda, desse mundo da literatura e da poesia que emanam tantos sujeitos que, com a nós professores, se tentou emudecer.” (KRAMER, 1991, p. 171)

2.4 – A importância do currículo e quais pressupostos deverão subsidiá-lo nas universidades para o desenvolvimento da pesquisa científica na formação dos profissionais em educação

Para introduzir este tópico, insere-se a seguinte exposição de Moreira (1995), com amparo em Conbeth, ao salientar que:

“A contribuição do currículo para a redução de desigualdades sociais não pode ser abordada sem referência às complexas relações entre a escola e a

sociedade. Com base nas discussões que vêm sendo travadas sobre tais relações, considera-se como ingênua e simplificada a crença em uma escola e um currículo capazes de, pela difusão de valores, crenças e comportamentos adequados a uma sociedade democrática, propiciar o surgimento dessa sociedade em futuro próximo. Ao permitir que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades socialmente valorizados ou formem grupos que adotam normas e valores opostos aos dominantes, a escola e o currículo podem contribuir para a autonomia pessoal e coletiva, e para a crítica e transformação das instituições existentes. Ou seja, sabe-se hoje que a escola e o currículo não são os motores centrais nem da transformação nem da reprodução da estrutura social.” (MOREIRA apud CONBETH, 1995, p. 224)

Falando sobre a importância e legislação do currículo e a formação de professores para as sédes iniciais no Estado de São Paulo, Lorieri (1992) retrata o assunto da seguinte forma:

“No tocante ao currículo, a Del. 30/87 propiciou melhor equilíbrio na distribuição horária entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas profissionalizantes. Dentre estas, inclui como obrigatórias as Metodologias (Língua Portuguesa - com ênfase na alfabetização - Estudos Sociais, Ciências e Matemática) - e o estágio como componente a ser desenvolvido a partir do 2º ano, com o objetivo de colocar os alunos já em contato com seu futuro campo de trabalho.

Ao consubstanciar essas alterações curriculares, a Del. 30/87 objetiva caminhos à superação dos inúmeros problemas que vinham sendo denunciados na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em todo o país. Apesar de avanços legais-curriculares a Del. 30/87 não assegura os mecanismos necessários à alteração das condições de trabalho nas HEMS.” (LORIERI, 1992)

Nóvoa (1992), dissertando sobre currículos, diz que:

“Ser crítico-reflexivo num trabalho curricular-escolar é, no mínimo, não trabalhar os conteúdos das várias ‘disciplinas’ de forma apenas linear e informativa e sim trabalhá-los de forma constantemente questionadora e indagadora. Conteúdos de componente curriculares trabalhados, reflexiva e criticamente, tornam-se claros, podem ser apropriados ou não, possibilitando que sejam construídos e reconstruídos operativamente. Acima de tudo, são instrumentos eficazes para dois resultados fundamentais: a) produzir no futuro educador-docente novas e melhores condições cognitivas, isto é, capacidades de estar produzindo-construindo novos conhecimentos por toda a sua vida; e b) produzir nele condições de trabalhar, da mesma forma, com seus alunos.” (NÓVOA, 1992, p. 281)

Portanto, deve-se pensar na formação do professor como um *continuum* de formação (inicial e continuada), como um projeto único. A formação como um processo de auto-formação, visto que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e os contextos escolares. Produzir a escola

como espaço de trabalho e formação implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas.

Ainda tratando do tema currículo, faz-se necessário inserir o comentário de Freitas (1992), no qual ele aponta quatro eixos curriculares que devem fazer parte da formação dos profissionais em educação, quais sejam:

“1) o primeiro eixo - o trabalho - deve ser tomado como o principal articulador curricular, pois reúne a teoria e prática. O trabalho significa a verdadeira produção do conhecimento nas relações entre os homens socialmente localizados e determinados por condições históricas. A prática pedagógica é uma das formas de exercitar este eixo curricular, que se evidenciará no potencial do saber o quê, o porquê, o como e o para que ensinar. Esse eixo deve estar vinculado à pesquisa, que remete o trabalho pedagógico para o mundo real, vivo, descartando os métodos tradicionais verbalistas e livrescos. 2) o segundo eixo diz respeito à formação teórica do profissional, que deve dominar o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico e à realidade social, para que o mesmo possa intervir tanto na dinâmica da escola quanto da sociedade. 3) o terceiro eixo é o da gestão democrática, que proporcionará a participação do profissional e dos demais agentes escolares-alunos, pais, trabalhadores da educação e comunidade, na organização do trabalho pedagógico e nas instâncias de poder dentro da escola, 4) o quarto e último eixo assinala a necessidade da ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar, garantindo a superação da gravitação e atomização do currículo, da prática pedagógica tecnicista e da alienação pedagógica impedidora de visão de totalidade da concepção de formação do educador.” (FREITAS, 1992, p. 122)

Já a Resolução n. 2/97 do Conselho Nacional de Educação define uma estruturação curricular articulada em três núcleos, a saber:

“a) Núcleo contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem, referindo-se à prática da escola, considerando tanto as relações que passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações: como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida. b) Núcleo estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem. c) Núcleo integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.” (BRASIL. CNE, Resolução 2/97).

Ao se falar em currículo, deveria se pensar nele como instrumento de que as escolas lançam mão para integrar aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja afirmativa, para que eles se tornem responsáveis e capazes de

protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações. Além disso, o currículo deve considerar a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

Sendo assim, pode-se dizer que em nossos currículos não são colocados os conhecimentos próprios de cada série e idade como preocupação, nem nas escolas nem nos cursos normais, de licenciatura ou pedagogia. Quando se coloca a formação do educador não se tem pensado nesse campo como uma especialidade, e não se deixa de ser uma especialidade. Tem-se de reconhecer a função social, cultural e pedagógica desse especialista em sínteses e não em generalidades, nem em redores do saber.

Nesse entendimento Moreira (1995) dispõe que:

“Em tempos de perda de legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridade educacionais, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais. Afinal, é exatamente isso o que ele promete oferecer ao ‘consumidores’ de educação. Um currículo nacional é importantíssimo nesse contexto. Seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência. Se for para ter-se um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor uma atraente leque de ‘opções’, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma ‘comissão de vigilância do Estado’ para controlar os excessos do mercado. (MOREIRA, 1995, p. 153)

2.5 – O fator autonomia determinando melhoras na formação do profissional em educação

Um dos maiores entraves que se tem visto para que se alcance um nível melhor na formação de profissional em educação é a autonomia do profissional. Tendo em vista que, ao menos teoricamente, o professor deveria ter total autonomia (independência) na sua maneira de ensinar e transmitir conhecimentos, o que não se tem visto nas escolas atualmente.

Embora este assunto já tenha sido regulado pelo art. 53 da Lei 9.394 de 1966 (Decreto 2.207 de 15/04/97) no qual a autonomia universitária é competência oriunda da alta qualificação para o ensino e a pesquisa, o mesmo tem tido pouca aplicabilidade. Mesmo que para garantir a autonomia didático-científica das universidades, o art. 53, parágrafo único, tenha introduzido os “colegiados deliberativos”, com a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Nóvoa (1992) salienta que:

“Um professor com pensamento autônomo é um professor que pensa por si mesmo porque é capaz, ele próprio, de construir os seus pensamentos. Só que tal capacidade tem que estar qualificada pelas características da reflexividade e da criticidade.” (NÓVOA, 1992, p. 135)

Abordando o tema Cardoso (1981) traz a conclusão:

“Venho, em síntese, o professor/pesquisador a exercer plenamente sua função de intelectual, considerando que o trabalho intelectual é o trabalho por excelência da universidade, a ser exercido com liberdade e autonomia. Enquanto o intelectual está cercado, enquanto tem que responder a padrões ditados de fora de sua própria atividade científica, ele não tem a autonomia mínima de que necessita para realizar o seu trabalho e, como consequência, o produto desse trabalho estará necessariamente afetado por essa falta.” (CARDOSO, 1981, p. 174)

Falando sobre autonomia, Calazans (1994) aponta o seguinte comentário quando fala sobre a importância da pesquisa:

“Essa questão está relacionada ao grau de autonomia no trabalho do pesquisador, como produção do saber científico; autonomia institucional do poder privado; limites intrínsecos à capacidade do pesquisador - como cientista, como político. Questões de autonomia relacionadas às diferentes formas de autoritarismo. Seja o autoritarismo do Estado que, burocratizando os canais pelos quais é veiculado o trabalho científico, tolhe a produção do saber; seja o autoritarismo assumido pelo pesquisador sob várias maneiras de desempenhar seu papel - formas de ver a realidade, sua visão de mundo isolado, pretendendo ser o detentor único e exclusivo do saber. das idéias que ele nutre e ‘desenvolve’; idéias que também servem para anular as iniciativas de alguns e até mesmo incorporam a de outros como suas - não poupando também o conhecimento que recolhe das camadas populares. Autoritarismo que utiliza o espaço da pesquisa para tornar claro aos que pretendem ‘aprender’ que o pesquisador tem ‘saber’ e, por isso mesmo, tem poder para exigir autoritariamente e sem reservas o trabalho e o tempo dos que se candidatam ao ofício de ‘aprendiz’”. (CALAZANS, 1994, p. 115)

2.6 – Condições adequadas para a formação e atuação do educador/ pesquisador

Garcia (1996), em lúcida análise, aponta algumas condições que não são adequadas para a formação do professor:

“O neoliberalismo aplicado à educação desconsidera os aviltantes salários dos professores, as péssimas condições em que trabalham, a falta de oportunidades e estímulo de aperfeiçoamento docente, o autoritarismo do sistema educacional, a pauperização global da categoria e a perda de reconhecimento social. Em suma, segundo essa visão, os professores são os grandes responsáveis pelo fracasso escolar, desconsiderando que este decorre de uma conjugação de fatores e não pode ser atribuído ao professor que termina reduzido a grande vilão dessa história.” (GARCIA, 1996, p. 232)

Abordando, também, acerca dessas condições que não são adequadas para a formação do profissional em educação, Pereira (1996) insere como principais e mais freqüentes problemas que têm impedido um grande avanço na educação, aqueles que excedem aos cursos de formação: o aviltamento salarial dos professores; as péssimas condições de trabalho, que vão desde a falta de equipamentos e laboratórios, espaço físico adequado, até à falta de investimento em sua capacitação; a qualidade do livro didático; o risco de perda da identidade profissional; além dos que são inerentes aos curso de formação: a separação entre disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas; a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura; a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Arroyo (1996) assevera quanto às boas condições na formação dos profissionais em educação que:

“É um dever do poder público criar condições para que haja maior sintonia entre o avanço da consciência social e a capacidade das instituições públicas e de seus profissionais para garantirem esse direito. Tem sido uma atribuição dos Estados modernos constituir sistemas públicos de educação obrigatória e constituir um corpo profissional com formação adequada para garantir essa função social.” (ARROYO, 1996, p. 78)

Freitas (1995) destaca que sendo possibilitados esses recursos haverá maior interatividade do profissional com o meio em que trabalha:

“No modelo atual não se comporta mais um trabalhador improvisado, dele são exigidas novas habilidades, no campo interpessoal, da comunicação

com seus pares, maior capacidade de abstração, maior flexibilidade e capacidade de integração.” (FREITAS, 1995, p. 99)

Nesse entendimento o autor supracitado afirma que essas condições para que o profissional se sinta à vontade no exercício da sua função, a gestão escolar deve propiciar-lhe tais condições.

Deve-se observar que para uma boa formação há indispensabilidade de uma política de formação de professores.

Kramer (1991) considera ainda que para uma boa formação o professor deve ter, ao seu redor, condições de ser leitor e construtor do saber:

“Para formar o professor como leitor e construtor do saber é preciso considerar que há sempre múltiplos significados em jogo. Do contrário, a linguagem - que estrutura a consciência - servirá para organizar e certificar ainda mais o pensamento dos que falam, afastando-o dos que não falam mas que têm uma compreensão ativa e, portanto, não assimilam um suposto conteúdo ou sentido único mecanicamente; mesmo os que estão calados têm um réplica, um contra palavra.

Assim, não podemos desconsiderar o que sabem e fazem esses professores, rompendo com a prática de forma oposta; superando a visão mística de que existe a ‘boa’ resposta, o ‘bom’ caminho; possibilitando que falem sobre o seu trabalho e a sua prática. Contudo, as teorias só serão de fato capazes de contribuir se forem trazidas como palavras com as quais se pode dialogar, e não apenas como palavras que se deve ouvir... e repetir. Formar o professor como construtor do saber é tomá-lo como construtor da história, restaurando o sentido na narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. (KRAMER, 1991, p. 94)

Para garantir, no plano legal, a valorização do magistério no país, foi publicada a Resolução n. 3, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em outubro de 1997, fixando as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistérios dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a qual, no art. 6º, assegura aos docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares, 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola; assegura, também, uma jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas, dentre as quais, uma parte das horas será de aulas e outra de horas de atividades, estas últimas correspondentes a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a

administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Vale dizer, ainda, que entre muitos outros fatores está o lugar em que o intelectual trabalha, o qual deve, portanto, garantir-lhe, em primeiro lugar, autonomia.

Indubitável, também, é a necessidade de uma atuação menos discreta do Estado na concessão de verbas para a educação, para a cultura, para a ciência, para a tecnologia.

2.7 – O contexto universitário na formação do educador brasileiro e sua adequação aos avanços teórico-científicos e sociais na sociedade

Antes que se fale especificamente acerca do contexto universitário, faz-se necessário definir, primeiramente, o papel da universidade. Segundo o Dicionário Aurélio, onde se identifica como universidade é a designação da instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa, ou seja, tem por papel produzir e reproduzir conhecimentos. Nesse entendimento, pode-se dizer que é o campus universitário o melhor lugar para que se possa desenvolver qualquer atividade científica e, além disso, aperfeiçoá-la por meio de pesquisas ou de outros métodos.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores

de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como, constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr de século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes, obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista.

Vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado.

Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático.

Partindo do pressuposto de que a universidade é um intelectual que forma professores, Moreira (1995) diz que "*a universidade não pode apenas pretender formar profissionais de ensino, ou seja, sua função não é fundamentalmente profissionalizante*". Sua função é mais ampla.

De acordo com Belloni (1992), quando ele ressalta que a função da universidade é como gerar o saber.

"Um saber comprometido com a verdade porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a justiça porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a beleza porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem que

a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a igualdade porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana. Um saber, em síntese, comprometido com o avanço da ciência e com a solução dos problemas que os grupos majoritários da sociedade enfrentaria.” (BELLONI, 1992, p. 86-87)

Pereira (1996) situa o debate sobre a formação de professores nas universidades, falando que, no período de 1980 a 1995, os debates nessa área apresentaram elementos de conservação e de mudança. Além disso, o autor constata que as mudanças na maneira de pensar a formação do professor não garantem mudanças ou inovações imediatas ou inovações mediatas nos cursos de formação docente. Segundo ele, a década de 80 foi marcada pelo discurso que privilegiava dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares enfatizando a definição dos compromissos e do papel do educador na sociedade numa visão crítica.

Na década de 90, há o predomínio das influências das mudanças ocorridas no cenário internacional - processo de globalização da economia e seus efeitos - e o debate em âmbito nacional, na primeira metade desta década, esteve centrado na defesa da associação ensino-pesquisa na formação do professor, na necessidade da compreensão do processo de produção do conhecimento; na reflexão sobre a formação continuada, superando a concepção de treinamento por uma concepção de formação que deve considerar três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

Sobre a situação atual dos cursos de Licenciatura, Pereira (1996) entre tantos outros, afirma que parece haver um consenso entre os educadores que discutem essa temática: o sentimento de que esses cursos não mudam e que os problemas hoje discutidos são praticamente os mesmos desde a sua criação e permanecem não resolvidos.

Favero (1997), tratando do mesmo assunto, admite, entretanto, que a universidade tem privilegiado a função de ensino e se constituído, tradicional e predominantemente, em agência formadora de profissionais, relegando a plano secundário o que deveria ser a sua função central: a criação de conhecimento e a disseminação desse conhecimento por intermédio do ensino e da extensão.

Demo (1982), em suas considerações ao tema, expõe que o professor universitário que apenas profissionaliza e instrumentaliza seus alunos, preocupando-se com aulas e provas, e pouco ou nada com a pesquisa, abdica de suas possibilidades mais amplas. "*O professor que não pesquisa apenas narra para o aluno o que leu e discutiu por aí*". Dessa forma, vê-se preciso, sem secundarizar a importância do compromisso político, a necessidade de que o professor universitário que forma professores se empenhe na articulação do ensino e da pesquisa".

Falando sobre o contexto da universidade, atualmente, para a formação do profissional em educação, Oliveira (1980) menciona:

"A questão da universidade é, hoje, a questão do poder e a questão do Estado. É preciso tomar a universidade hoje como talvez um dos espaços privilegiados, ao lado do sindical e do popular, no qual se demonstra *in vivo* a incompatibilidade total desse sistema com a razão; tomar esse espaço e sua contradição com a irrazão capitalista como a possibilidade aberta da construção da nova universidade: que começa pela assunção da gestão da universidade pelos atores da tragédia universitária: estudantes, professores e funcionários; que desemboca no vasto estuário da luta operária e popular, sem substituísmos nem vanguardismos, mas desfazendo, no específico universitário o nó do desperdício, da fábrica massificante de ilustrados sem emprego, da alma burocrática, para colocar em seu lugar uma universidade que ajude a construir sua própria negação: o fim da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual." (OLIVEIRA, 1980, p. 59)

Um dos fatores inegáveis, já citados no bojo do trabalho, é a pesquisa pelo fato dela aproximar, também no contexto universitário, a teoria da prática e por criar no universitário um senso crítico mais apurado. O que é bem demonstrado pela exposição de Geraldi (1993):

"A pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação do professor por ser parte constitutiva de seu trabalho como docente, como administrador, como supervisor ou como orientador educacional. Experiências recentemente divulgadas permitem que se afirme ser possível, mesmo no curso de graduação, superar a noção de ensino como reprodução do conhecido e desenvolver um processo e pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional, apesar das dificuldades, das limitações e da ajuda institucional restrita." (GERALDI, 1993, p. 32)

Mas deve-se deixar a clarividência de que na pesquisa a atuação do professor ou pesquisador, entretanto, não deve constituir um esforço individual isolado, pois, em nível institucional, o desenvolvimento da pesquisa requer um projeto político que, para se concretizar, exige que os meios e os recursos necessários estejam disponíveis. Assim sendo, a universidade deve, uma vez que

pretende favorecer a produção de conhecimentos, definir com clareza sua política global de pesquisa e propiciar o estímulo e as condições indispensáveis.

É também evidente que a universidade não vive somente de estudos e pesquisas. Em seu âmbito administrativo, são suscitadas várias questões que, muitas vezes, impedem o bom andamento das relações ensino-aprendizagem. Assim, Favero (1993) aponta, lucidamente, que:

“No cotidiano das universidades, vê-se o predomínio da burocracia, aqui entendida como conjunto de condutas organizadas segundo rotinas estabelecidas por regras de caráter geral, impessoal e abrangente que deixam pouco ou nenhum espaço para o novo, para o alternativo, para o inesperado.” (FAVERO, 1993, p. 45)

Motta (1986) assevera que:

“A burocracia implica, assim, uma divisão metódica de trabalho, concretizada em papéis definidos, cujo desempenho traduz a delimitação de direitos e deveres determinados, em geral, pelos que estão situados nos mais altos postos da hierarquia.” (MOTTA, 1986, p. 104)

Não só a burocracia como também a desorganização dos departamentos têm sido, segundo Favero (1993), os alvos prediletos das críticas, que os denunciam como um dos produtos mais negativos da Reforma Universitária de 1968, como a antipesquisa, como mero espaço de alocação burocrático-administrativa de professores.

Cunha (1991), nesse contexto, diz que:

“As rivalidades entre graduação e pós-graduação também em nada favorecem a construção de um cotidiano universitário propício à atividade intelectual criativa. Ainda que a pós-graduação venha sendo, desde sua implantação, responsável por considerável incremento na produção acadêmica, seus efeitos na melhoria dos cursos de graduação têm sido bem menores do que será desejável, já que a preocupação em criticar o conhecido e buscar o desconhecido ainda não caracteriza tais cursos e os professores que neles atuam.” (CUNHA, 1991, p. 67)

Enfim, deve-se considerar que a universidade propulsiona grandes horizontes na formação do profissional quer seja em educação ou outra área qualquer, porém ela por si só, como aponta Arroyo (1996) *"a formação está no final da ponta de um processo de interação e não pode continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola"*.

Assim, na universidade, deve-se buscar um profissional situado, contextualizado, consciente de sua identidade profissional, com qualificação técnica, crítica e ética, capaz de fazer sínteses e escolhas pedagógicas no desempenho de sua profissão, respeitando e considerando a cultura e a diversidade de classe, gênero, raça, ritmo de construção de conhecimento e de identidades dos educandos.

2.8 – Situação atual da formação da capacidade lógica e política do educador brasileiro e propostas para a sua melhoria

Arroyo (1996) falando sobre os projetos de formação vigentes patrocinados pelas universidades, diz que:

“Nestes são reforçadas culturas profissionais que colidem com o projeto urgente de constituição de um profissional único da educação e da cultura básica. Teremos de continuar formando um profissional que restringe seu trabalho, seus saberes e práticas no estreito campo da matéria de sua especialização? Ou teremos de repensar esse modelo e formar um docente com um perfil mais alargado que trate o aluno como pessoa, sujeito sócio-cultural, personalidade e identidade em formação? Os cursos de licenciatura não conseguiram incorporar essas dimensões formadoras, mas teimamos em mantê-las a retardar a possibilidade de construirmos um sistema democrático de educação e cultura universais.” (ARROYO, 1996, p. 126)

O autor supracitado apresenta como remédio a essa realidade caótica a educação obrigatória, na qual ele vê muitas promessas concretas e, neste sentido, aborda:

“Os conteúdos da cultura obrigatória e dos saberes a serem dominados pelos educadores e educandos não deixam de ser centrais, apenas não são pensados e selecionados a partir do critério único de preparação para o ginásio, o ensino médio ou superior. Preparar o educador para intervir na democratização da cultura e do conhecimento passa a ter sentido por si como exigência do avanço democrático e igualitário da sociedade, como exigência do processo civilizatório e humanizante. Quando falamos em uma proposta de educação obrigatória integrando as oito séries em uma concepção e estrutura única, rica, nem hierarquizada nem dicotômica, não pensamos em rebaixar os conteúdos do currículo de 5ª a 8ª série. Pretendemos, ao contrário, garantir por oito anos o domínio dos saberes e competências necessárias à vida social e cultural de todos os cidadãos.” (ARROYO, 1996, p. 134)

Nesta proposta o autor pretende oferecer uma educação que caminha no sentido de exigir dos profissionais a função de síntese, a capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura comum com a formação dos cidadãos como sujeitos sociais e culturais. Que este profissional seja capaz de integrar os problemas sociais, culturais, cognitivos, psicológicos e pedagógicos inerentes ao tipo e cultura e conhecimento que têm de vivenciar os alunos na escola obrigatória.

III – TRAJETÓRIA

3.1 – Sentido metodológico

Conforme Minayo (1995) ressalta:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1995, p. 22-23)

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos. Esses dados são coletados em contato direto do pesquisador com a situação estudada. Assim, é enfatizado mais o processo do que o produto e portanto, a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes.

No tocante à construção do processo da pesquisa, essa mesma autora enfatiza que:

“Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.” (MINAYO, 1995, p. 25)

Dessa forma, constata-se, segundo essa mesma autora (p. 25-27), que o processo de pesquisa qualitativa tem começo com o que se denomina fase exploratória da pesquisa, isto é, tempo dedicado a interrogação preliminar sobre o objetivo, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação.

Assim, a pesquisa de campo deste trabalho consiste no recorte empírico da construção teórica. Essa etapa realizou-se por meio de entrevistas e observações, objetivando opiniões diversas acerca da formação dos professores universitários.

- a) Ordenação;
- b) Classificação;
- c) Análise propriamente dita.

O tratamento do material se conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre abordagem anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.

Observa-se, contudo, que certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior.

Assim, constata-se segundo essa mesma autora que os passos da análise de dados em pesquisa qualitativa se operacionalizam da seguinte forma:

- a) Ordenação dos dados: neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos da observação participante.
- b) Classificação dos dados: nesta fase é importante se ter em mente que os dados não existem por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que se faz sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecem-se interrogações para se identificar o que surge de relevante (estruturas relevantes dos atores sociais). Com base no que é relevante nos textos, se elaboram as categorias específicas. As orientações para elaboração das categorias estão salientadas nesta mesma obra (p. 70-4).
- c) Análise final: neste momento, procuraram-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões.

Ao discutir-se a docência universitária, destacou-se a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e do ensinar como prática social. Ao enfatizarmos a questão da pesquisa da prática de sala de aula, na qual se realiza uma ação auto-reflexiva, buscou-se a relação e diálogo com outros campos de conhecimento, porque o ensino não se resolve com um único olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para deles se apropriar. Nesse processo, criam-se respostas novas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, conseqüências e remédios, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo.

Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. Muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral “local onde todos dormem e uma pessoa fala”. Aí, de fato, o termo “ensinar” está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais.

Candau (1986) analisa os elementos estruturantes do método didático, os quais fundamentam a ação docente de ensinar: o conteúdo, a estrutura e a organização interna específicos de cada área; o elemento lógico; o elemento contextual no qual se dá a prática pedagógica; o sujeito da aprendizagem e os fins da educação.

Libâneo (1990) enxerga na relação entre ensino e aprendizagem o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação segura para a prática docente, destacando suas dimensões: a política, pois o ensino enquanto prática social favorece transformações; a científica, porque deve relevar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica, enquanto orientações da prática em situações concretas específicas. Nessa relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, o autor aponta como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula.

Portanto, supera-se a visão de senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, a visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos.

Na terceira fase, ocorreu a mensuração dos dados e sua análise, destacando-se a categoria dos professores universitários.

A quarta e última fase consistiu na elaboração final do relatório da monografia.

3.1.1 – Atualização dos professores, sem perder o prazer pela leitura

A colocação feita pelos professores universitários foi a mesma: que as vezes estas atualizações são impostas com prazos determinados e acaba que os textos, livros ou até mesmo palestras não são aproveitadas como realmente deveriam ser, por falta de tempo. Relevantes que se essas propostas de atualização fossem feitas todas no começo de cada semestre dando tempo para que os professores se organizassem para melhor aproveitamento de suas atualizações.

3.1.2 – Importância da teoria e prática na formação do profissional universitário

Constatou-se que no mundo de hoje globalizado, é necessário que a teoria e prática caminhem juntas, além de tornar o ensino mais prazeroso e real.

Em suma, pode-se dizer, a partir das análises das categorias dos professores universitários, que todos estão conscientes dos problemas que cercam o educador e sabem da importância das aulas práticas, das pesquisas, implantação de novas tecnologias, suas atualizações e tanto que estão buscando soluções para a solução dos mesmos.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação que atualmente se presencia quanto aos profissionais em educação é resultado da má divisão do trabalho, da introdução dos especialistas no mercado de trabalho, da separação dos atos de conceber e executar, da diminuição do controle sobre o processo pedagógico, da preponderância dada aos conteúdos e métodos de ensino e à forma como o trabalho está organizado na escola, prevalecendo, na maioria dos casos, uma maior importância à teoria em detrimento da prática, o que não deve ocorrer quando se pretende uma boa formação do profissional em educação.

Deve-se a cada momento estar investindo em novas tecnologias aos professores, uma vez que o professor, mesmo apresentando características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho; ainda goza de certa autonomia e, dificilmente, será substituído pelas máquinas, tendo em vista que ensinar requer, como se viu em todo o texto, o lado humano representado pelos sentimentos e, até mesmo, pelas falhas do profissional em educação.

Em detrimento do mundo globalizado tem-se a necessidade de formação de pessoal científico para este momento histórico, produzido para defrontar-se com questões de um mercado com paradigmas globais nos moldes do utilitarismo e do pragmatismo, entre outras tendências, requer das ciências humanas e sociais novas delimitações de objetivos, novos referenciais teóricos para a compreensão das novas formas de relações sociais e a busca de inovações, criatividade e novos princípios educativos.

Nesta perspectiva, a qualidade da produção científica na universidade deve responder às questões e atender as propostas geradas pelos impactos do mundo global com vistas ao futuro.

Em linhas gerais, o processo de formação universitária, ou não, do profissional da educação está condicionado ao paralelo teoria versus prática, o que exige indubitável esforço dos interessados na melhoria desta formação para uma aproximação destes dois pólos da relação educacional no contexto contemporâneo.

Além disso, deve-se estar atento à influência do mundo globalizado e do neoliberalismo, características presentes em nosso país.

Outro fator que é de suma importância para o desenvolvimento da formação do profissional em educação é a pesquisa, instrumento pelo qual são adquiridos o saber pensar e aprender, o desenvolvimento aguçado do espírito crítico, uma visão globalizada da realidade, a competência em discutir com fundamento possível, além de gerar um ambiente de comunicação desimpedida. Tal fator deve ter aporte na autonomia, que gera um ensinamento e aprendizado livre de padrões estáticos.

Quando se tem autonomia e a valorização do professor ou do profissional em educação, adquirem-se novos horizontes para o currículo e rompe-se com a burocratização nas universidades, o primeiro grande entrave no desenvolvimento da formação do educador no Brasil.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Reinventar e formar o profissional da educação básica.**

BICUDO, M. Aparecida Viggiani; SILVA JR., Celestino A. da. (Orgs.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996. (Seminário e debates). 1v.

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: **Universidade e educação, coletânea CBE.** Campinas (SP): Papyrus, Cedes; Ande, 1992.

CARDOSO, M. L. **Universidade e estrutura de poder.** Cadernos de Cultura da USU, nº 3, 1981.

CONBETH, C. **Para além do currículo oculto?.** Teoria e educação, nº 5, 1992.

CUNHA, L. A. **Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?.** Cadernos de Pesquisa nº 77, 1991.

DEMO, Pedro. **ABC - Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico.** Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Função social da Universidade: algumas considerações a partir da política social. In: **Educação brasileira.** Brasília, v. 5, nº 11, 2º sem., 1983.

FAVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAS, L. C. **Em que direção uma política para a formação de professores?** Em aberto, v. 11, nº 54, Brasília, MEC/NEP: 1992.

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: Dom Quixote, 1992.

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação:** estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia. FE/Unicamp. 1993. Tese de doutorado apresentada à PE/Unicamp.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.

LORIERI, M. A. Escola Normal. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2,1992, Águas de São Pedro, **Anais...** São Paulo: UNESP, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIE, Y. **Arregaçando as mangas,** tempo e presença. n° 250, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio F. Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R., SCHMIDT, V. e ARAGÓN, V. A. **Entre escombros e alternativas:** Ensino Superior na América Latina. Brasília: UnB, 1999.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: **Cadernos de pesquisa.** n° 77, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio 1991.

VI – APÊNDICE

- 1) Já que os professores não têm tempo disponível para se dedicar às pesquisas, que sugestão você pode dar para solucionar esse aspecto?

- 2) De que forma os professores podem ser manter atualizados sem perder o prazer pela leitura?

- 3) Fale da importância da teoria e prática na formação do profissional universitário?