

**GEMA GALGANI DA FONSECA**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL DO EDUCADOR NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE**

**UBERLÂNDIA 1997/2000:**

**História e Perspectivas**

**SISBI/UFU**



1000202530

**UBERLÂNDIA/UFU - 2001**

MON  
378.124(815.1)  
F6760u  
TES MEM

**GEMA GALGANI DA FONSECA**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL DO EDUCADOR NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA 1997/2000:  
História e Perspectivas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UBERLÂNDIA/UFU - 2001**

**GEMA GALGANI DA FONSECA**

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PAPEL DO EDUCADOR NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA 1997/2000**

**História e Perspectivas**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Universidade Federal de  
Uberlândia, como exigência parcial para a  
obtenção do título de MESTRE em Educação,  
sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Inácio  
Filho.**

**UBERLÂNDIA - 2001**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

**Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho – Orientador**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Vidal Nogueira**

---

**Prof. Dr. Marcos Loureiro**

“O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura. Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente.”

- Khalil Gibran -

## DEDICATÓRIA

Desde que nascemos somos impelidos às diversas descobertas e ao contato com o mundo e com os outros, dinâmica pela qual aprendizagens e experiências nos despertam para o conhecimento de nós mesmos como seres humanos passíveis de evolução e auto-realização. Nesse caminho comecei compreender o sentido da vida e das pessoas na minha história, pois através dessas riquezas pude conhecer realidades e grupos me preenchendo de novos sentimentos e ideais. Por isso dedico essa pesquisa a todas as pessoas que já conheci e conheço, compartilhando mundos e vivências... E em especial, aquelas que permanecem vivas em mim e/ou em meu coração, mesmo que por meio de lembranças e saudades...

Aos meus pais, pessoas as quais me concederam a oportunidade de nascer e crescer no seio de uma família – o alicerce inicial do ser humano. Ao meu pai (in memoriam), um rude e simples fazendeiro que soube ser para os filhos, o exemplo do homem audaz, guerreiro e obstinado. A minha mãe, a experiente e enigmática mulher que ensinou para os filhos a arte da sobrevivência, fazendo-se sinônimo da pessoa forte, capaz e empreendedora. Ao Zico, a quem devo eterno apreço e gratidão e ao Sr. Luís, pessoa de grande estima e consideração.

Aos meus irmãos; Sandra, Celina e Geraldo (in memoriam), que nos deixaram o valor do que possa significar: luz, justiça e humildade. E ao Tiago e José Olímpio, a aceitação e compreensão daquilo que nos une e que nos diferencia, mas acima de tudo o agradecimento por sermos partícipes da história de vida um do outro.

Aos meus sobrinhos; Juliana, por toda a beleza e alegria já vividas juntamente com a crença de novas vivências... E Tiago, por todo o amor e naturalidade que nos une e que nos instiga sempre nos rever e nos acarinhar, obrigado por ser tão lindo e especial para mim ...

À Família Candesousa, um outro ponto de referência e alicerce na minha vida. D.Ana, a representante de todo amor, união e alegria despertados... E particularmente, Nergiton; amor-amigo que tem estado comigo compartilhando diversos momentos da minha trajetória, transcendendo fronteiras e nos reencontrando sempre de forma muito especial!...

A todos familiares, especialmente, Tio Pedro – presença marcante na minha vida através do estímulo à evolução espiritual, dimensão pela qual pude encontrar toda a fé e força necessárias a uma concepção de vida mais amorosa, justa e maravilhosamente edificante....

Às lindas pessoas; Regina, Pedro, Toninha, Célio e Tê, as quais me instigaram buscar novos olhares através das mudanças e opção para a área da educação, o princípio de tudo face o que já foi construído e conquistado... Por isso, eternamente especiais e importantes...

À amiga Neide, por ter tido a disponibilidade e empenho em compartilhar comigo toda essa trajetória, pessoa a qual devo eterno agradecimento e gratidão... E também, por ter buscado compreender e aceitar meus momentos de solidão sitiada e angústias inerentes desse processo, obrigado pela presença marcante de apoio e incondicional afeto...

Ao amigo Maurício, por sua ilimitada capacidade de perceber e ajudar o outro, pessoa a qual me deu intenso apoio e compreensão quando tudo ainda era muito obscuro e difícil, obrigado pelo bem querer e por ter estado ao meu lado em momentos que eu precisei...

Dedico, enfim, a todas as pessoas que participam e integram a história da minha vida e do meu processo de formação, pois ambas de uma forma ou de outra me instigaram descobrir novos mundos e novos olhares. E principalmente aqueles, que me ajudaram reconhecer e avaliar o significado do conhecimento científico para minha vida e para a minha evolução...

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e de forma muito especial, agradecemos ao Dr. Geraldo Inácio Filho, por ter sido sempre não apenas meu fiel orientador, mas acima de tudo um ser humano que tem me ensinado saberes que transcendem teorias e papéis. Antes de nos conhecermos se apresentou como alguém que acreditava no meu potencial quando nem eu mesma tinha definido o que buscava, momento pelo qual me instigou ao trabalho árduo de estudo e pesquisa. Quando nos fizemos parceiros de trabalho, se revelou como a pessoa mais capaz de me compreender e aceitar os meus conflitos e dificuldades, tudo porque fez de sua própria experiência motivo de vivência positiva e formativa. No término dessa trajetória, não somos mais meros conhecidos e nem apenas colegas, mas essencialmente amigos muito especiais... Por isso, agradecer Geraldo significa entrar em contato com uma parte essencial desse saber que tem como representação: toda humildade, compreensão, justiça e determinação necessárias e/ou bem como todo rigor lógico sem perder o caráter maravilhoso e desafiante que é o mundo do conhecimento científico.

Ao Dr. Carlos Henrique de Carvalho, presença marcante na fase inicial de elaboração do projeto de pesquisa, alguém que agradeço com muito respeito e consideração pela disponibilidade e apoio dispensados na compreensão e concatenação de idéias.

À Dr.<sup>a</sup> Sandra Vidal Nogueira e ao Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pelas considerações críticas e sugestões oferecidas no Exame de Qualificação, as quais significaram contribuições decisivas no sentido de redefinição e reestruturação do texto. À Dr.<sup>a</sup> Sandra, a

gratidão pelos estudos e debates oportunizados em sala de aula, momento pelo qual sua solidez intelectual e amadurecimento profissional significou incentivo e apoio para a continuidade dessa pesquisa. Ao Dr. Marcelo, o reconhecimento pela abertura e acesso concedido no Curso de Pedagogia, fator que muito contribuiu para que não nos desanimássemos e chegasse a termo com este trabalho.

Ao Monsenhor Juvenal Arduini, pessoa a quem devo inestimável consideração e amizade, por toda compreensão, incentivo e esperança despertadas, pois só assim pude encontrar luz e paz em momentos de grandes angústias e solidão.

Aos professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação; Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, Dr. José Carlos de Souza Araújo e Dr. Décio Gatti Júnior registramos nosso agradecimento. Pelas contribuições recebidas nesse processo, e aprendizagens adquiridas em suas aulas que foram momentos de intenso debate e reflexão.

Aos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pessoas as quais me receberam com grande atenção e disponibilidade através dos depoimentos orais, os quais significaram rico material para a produção deste trabalho. Também, nosso agradecimento aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, colegas e amigos que participaram e contribuíram para o desenvolvimento e realização de uma mesma empreitada. Especialmente, a colega Maria Célia, a quem pude compartilhar angústias e sofrimentos vividos no contexto acadêmico, meu apreço e gratidão por tudo que vivenciamos e superamos juntas.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (1994/1996), Renata, Adão, Toninha e outros, pessoas as quais me ensinaram e me ajudaram encontrar o verdadeiro sentido da educação e formação humana. Também, minha gratidão aos professores do Curso de Psicologia dessa mesma instituição (1997/2001), João, Marli, Helga, Adriano, Marilda, Nilo e outros, pessoas as quais me incentivaram e que tenho inestimável apreço.

Especialmente, a psicóloga Lídia a quem devo meu eterno agradecimento e gratidão, pela compreensão e flexibilidade concedidas em meu processo de educação e formação em momentos cruciais de escolhas e tomada de decisões.

Aos profissionais e alunos da Escola Padre Eddie Bernardes, pessoas as quais marcam hoje o início da minha história de trabalho e crescimento profissional na área especificamente pedagógica, meu agradecimento e carinho pelas oportunidades e aprendizagens despertadas...

À amiga Sirlene, por tudo que já vivemos e compartilhamos uma ao lado da outra, sempre superando e transpondo dificuldades e sofrimentos. E Andréa, pela contribuição oferecida no início deste trabalho, a quem devo inestimável consideração, respeito e apreço.

Às amigas; Luciana, Maria Helena, Silvana, Leila e outras, por romper distâncias e fronteiras que nos separam, obrigado por todo o carinho e amizade... Especialmente, Celma, alguém que significa para mim um pouco de amiga e de irmã, minha gratidão e apreço...

Ao psicoterapeuta (L.F.), alguém a quem devo incalculável reconhecimento e agradecimento pelo que me ajudou descobrir e conhecer de mim mesma. Minha gratidão por ter sido tão luz e tão humano em momentos que eram só sofrimentos e devaneios...

Às pessoas muito especiais do meu convívio; D.Geralda, Nivaldo, D.Geni, Iolanda, Vanilza, Zelinda e outras, meu agradecimento por tudo... E especialmente, Ribeiro e Marta, por estarem comigo nos momentos em que estive afastada de todos, por me amarem sempre... E às crianças; Carlos José, Camila, Lucas, Natália, Stefâne, Vítor pela alegria da vida ...

Ao profissional Li e sua família, a quem devo inestimável consideração por todo apoio e contribuição dispensados através do trabalho com computador e assistência técnica em momentos tão inesperados e urgentes. E à profissional Terezinha, pelo trabalho sério e comprometido que prestou lendo e revisando todo esse estudo, obrigado pelo assessoramento.

E por último, a espiritualidade que me guia e me ilumina... obrigado por não ter buscado ser perfeita e sim apenas uma pesquisadora-aprendiz...

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
<b>CAPÍTULO I. As representações sociais numa perspectiva teórica e interfaces entre o real e o simbólico .....</b>	<b>36</b>
1.1. A epistemologia das representações sociais .....	37
1.2. As representações sociais na perspectiva psicossociológica moscoviana.....	46
1.3. A construção das consciências e a vida representativa.....	58
<b>CAPÍTULO II. Formação de Educadores numa perspectiva histórica .....</b>	<b>65</b>
2.1. A natureza da educação e o surgimento da categoria docente .....	66
2.2. Das fontes históricas ao panorama do desenvolvimento educacional no Brasil.....	71
2.3. Do apreensível da educação brasileira no século XX à compreensão do papel do educador.....	79
2.4. A realidade educacional gerada pela LDB-Lei nº 9.394/96.....	94
2.5. Algumas discussões apreendidas dos estudos sobre formação de educadores..	101

CAPITULO III. As representações sociais sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia da UFU - .....	113
3.1. Dimensões históricas das representações sociais .....	114
3.1.1 Os cursos de pedagogia no contexto educacional brasileiro .....	115
3.1.2 Um recuo na trajetória histórica do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia .....	129
3.2. Dimensões estruturais das representações sociais .....	148
3.2.1 As interdependências e o perfil acadêmico de docentes e discentes no processo de formação do educador no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia .....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	186
BIBLIOGRAFIA .....	199
ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES .....	207
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES .....	209

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONAROFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEP/UFU	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituto de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto (Atualmente Ministério da Educação e do Desporto).
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	United Nations Educational; Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## RESUMO

FONSECA, Gema Galgani da. A representação social do papel do educador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU 1997/2000: História e Perspectivas.

Esta pesquisa, teve como objetivo, estudar o processo de formação do educador no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1997 a 2000. Buscando conhecer as determinações sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais e educacionais que se estabelecem no contexto acadêmico-científico, escolhemos como eixo teórico da dissertação o conceito de representação social de Serge Moscovici, o qual sugere a relação e compreensão dialética entre individualidades humanas e mundo material.

Propusemos, como meta inicial, apresentar e analisar a fundamentação das representações sociais e suas interfaces entre o real e o simbólico, momento pelo qual nos utilizamos de estudos e pesquisas reconhecidas epistemologicamente. Daí, a premissa essencial do conhecimento através das representações sociais, as quais emergem das comunicações e relações viabilizadas entre o imaginário e o real, e se orientam como resultado de determinadas práticas e saberes construídos no convívio cotidiano.

Num segundo momento, buscamos identificar algumas imbricações que se fizeram presentes nas origens e evolução da educação e dos educadores no Brasil, processo pelo qual pudemos refletir sobre a complexidade e diversidade que envolvem a formação de educadores diante das demandas atuais. Isto significou adentrar os labirintos dos fenômenos

históricos, os quais nos oportunizaram uma compreensão mais acurada e conscienciosa das dimensões coletivas e individuais e/ou sociais e psicológicas que marcam uma referida época

Na terceira parte, relacionando a evolução dos Cursos de Pedagogia no Brasil à análise da trajetória histórica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, escolhemos, como categoria metodológica, o estudo do objeto inserido numa relação interdependente e dinâmica com o contexto do qual é parte. Utilizamos-nos da técnica de entrevistas orais com docentes e discentes dessa realidade: pudemos identificar e compreender como a formação do educador é vista e pensada por estes.

Dessa forma, como o imaginário desses profissionais da educação é carregado de conexões com os diversos determinantes, as representações sociais reveladas por estes sobre o papel do educador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia apontam alguns resultados marcantes para os desafios atuais, como: necessidade da valorização do educador como ser político e passível de empreendimento e reconstrução social da prática docente; entraves e dicotomias acarretadas pela falta de clareza do sentido dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos; estrutura curricular desarticulada dos saberes e práticas construídas no contexto acadêmico, dentre outros. Contudo depreendem-se, desses saberes do senso comum, novas perspectivas para a formação do educador, ou seja, construção de um projeto político-pedagógico fundamentado numa concepção dialética homem & mundo, pois, só assim, poder-se-á almejar o rompimento e superação das posturas tradicionalistas e descontextualizadas em favor de um processo de formação dos indivíduos com múltiplas dimensões.

## ABSTRACT

FONSECA, Gema Galgani da. The social representation of the educator's role in the Course of Pedagogy at the Universidade Federal de Uberlândia-UFU 1997/2000: History and Perspectives.

The objective of this research was to study the process of formation of an educator, in the Course of Pedagogy, at the University of Uberlândia, in the period from 1997 to 2000. Seeking to learn the educational, cultural, economical, political, historical, and social implications that are established in the scientific-academic context, we chose the concept of social representation of Serge Moscovici as the theoretical axis of this dissertation which suggests the dialectic comprehension and relationship among human individualities and the material world.

As a first objective, we proposed to analyze and present the fundamentals of the social representations and their interfaces between the real and the symbolic, a moment in which we utilized studies and researches acknowledged epistemologically. Hence, the essential premise of the knowledge through the social representations that emerge from the relations and communications made viable between the imaginary and the real and that orient themselves as the result of certain practices and acquisitions constructed in the everyday interrelations.

Second, we sought to identify some imbrications made present in the origins and evolution of the education and educators in Brazil, a process through which we could reflect on the complexity and the diversity that involve the preparation of educators in face of today's

demands. This meant to go into the labyrinths of the historical phenomena which brought us the opportunity for a more conscientious and accurate comprehension of the individual and collective dimensions and/or the social and psychological dimensions which marred a given age.

In the third part, in order to correlate the evolution of the Courses of Pedagogy in Brazil to the analysis of the historical development of the Course of Pedagogy at the Universidade Federal de Uberlândia, we chose, as a methodological category, the study of the object inserted in a dynamic and interdependent relation in the context to which it belongs. We employed the technique of oral interviews with professors and students of these actualities: we were able to identify and comprehend how the preparation of the educator is seen by them.

This way, as the imaginary of those professionals in education is filled with connections to several determiners, the social representations revealed by them about the role of the educator, in the Course of Pedagogy at the Universidade Federal de Uberlândia, point out to some outstanding results for current challenges such as: the need for valorization of the educator as a political subject, susceptible to endeavour and social reconstruction in the teaching practice; hindrances and dichotomies brought about by lack of clearness and significance of the technical, pedagogical, and scientific knowledge; a curricular structure disarticulated from the knowledge and practices constructed in the academic context, among others. However, new perspectives for the preparation of an educator are inferred from the lessons of common sense, i.e., the construction of a political and pedagogical project based on a dialectic conception of Man & World, for only so will it be possible to yearn for disrupting and surpassing traditional and outdated attitudes in favor of a process of formation of individuals with a multitude of dimensions.

## INTRODUÇÃO

Das descobertas e caminhos trilhados pelos homens, desde os seus primórdios às construções e transformações implicadas aos mesmos com o desenvolvimento da vida em sociedade, pensar sobre a educação e o processo de formação de educadores pressupõe, de antemão, a capacidade do indivíduo em se posicionar dentro da própria história e evolução humana. Constatase que, ao longo dos tempos, os homens, nas relações estabelecidas com outros homens e com a sociedade e seus contextos, fundamentaram as concepções, os valores, os interesses e as normas de comportamentos considerados concebíveis para cada época, elementos que predeterminam e orientam as ligações e atividades coletivas e individuais na tríade: homem-sociedade e educação.

Contudo, além de apreender, indagar e refletir sobre o já conhecido, o mais importante é a minha própria postura diante das demandas de formação de um novo indivíduo e de uma nova sociedade, pois, enquanto pesquisadora, revelo-me e contribuo para a construção dos mecanismos indispensáveis ao processo de formação docente, o que, por sua vez, implica a busca de uma fundamentação objetivada para maior integridade e comprometimento profissional. Daí a importância da abertura e disponibilidade interna (amadurecimento intelectual) do aprendiz para confrontar, criticar e argumentar sobre os conhecimentos que vão sendo adquiridos, pois só assim poderemos (educadores/educandos) trabalhar na perspectiva de uma verdadeira construção social da prática docente.

A delimitação do tema dessa investigação e a circunscrição do problema surgiram em decorrência desse próprio desafio, ou seja, a minha formação acadêmica, estabelecida a partir da busca da compreensão das angústias e questionamentos vivenciados nos vários contextos professor-aluno e da necessidade de recursos para lidar com a questão da construção-transformação-produção do conhecimento científico em novos saberes.

Neste sentido, consideramos de suma importância um rápido resgate do histórico da minha vida escolar, visto que os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas não só demarcam a trajetória do meu processo de formação, como também sugerem uma formação acadêmica fortemente norteadas por situações de conflitos, confrontos, incertezas, descobertas, crescimentos e definições.

O meu passado é marcado pelas Escolas de Zona Rural e pelas Escolas das “Cidades do Interior”, ou seja, a formação básica inicial, recebida desde a 1ª à 8ª série, foi resultado de uma condição humana e social preexistente, o que, por sua vez, implicou a percepção de um processo de formação descolado das contingências que envolviam outros indivíduos e outras realidades da vida em sociedade. Então, da relação com o professor como dono e transmissor do conhecimento, desenvolvi e assumi o papel de aluna como receptora-devolutiva do mesmo, acreditando que, através da educação, tudo poderia mudar, sem me dar conta das condições histórico-sociais e culturais do próprio conhecimento e das minhas condições, enquanto ser político-histórico e social.

Com os conhecimentos e experiências adquiridas num Colégio que primava pela formação e educação integral do indivíduo, completei o 2º grau, momento pelo qual saberes e descoberta de novos saberes invadiram todas as minhas convicções e ideais, e o meu processo de formação foi caracterizado por embates, frustrações e limitações. Assim, das relações com os professores, como detentores e únicos profissionais considerados aptos para trabalhar o conhecimento, comecei a refletir e a indagar sobre o processo de construção e formação

intelectual do indivíduo, ficando para mim uma fase de muitas inquietações e dúvidas já que não compreendia a dinâmica que envolvia as relações entre homem-sociedade e educação.

Diante dos conflitos, incertezas e questionamentos, acumulados com o processo educacional, a graduação em Pedagogia significou para mim um “novo olhar”, pois foi nesse tempo de estudo, conciliado com o tempo de trabalho, que me percebi como ser integrante de uma sociedade maior e, portanto indivíduo que, ao aprender a pensar, transforma-se e age como ser político; e, ao agir, redescobre-se e constrói sua própria formação. A cada conhecimento adquirido, a possibilidade de novo olhar, o gosto pela educação e a importância dada ao processo de formação me instigaram ao mundo da pesquisa e da formação continuada.

Dos ideais do exercício da atividade docente à falta de experiência profissional na área, a realidade que me envolveu e ofereceu possibilidades de atuação com o término da graduação foi o universo da pesquisa. Integrante como bolsista de iniciação científica, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira – Universidade Federal de Uberlândia, aprendi e trabalhei com outros pesquisadores, que envolviam um quadro de iniciantes como eu, e também com mestres e doutores que se dedicam à pesquisa e à produção do conhecimento científico. Permaneci no Projeto de Pesquisa: “História e Memória Educacional: Construindo uma Primeira Interpretação acerca do Processo de Instalação e Consolidação da Educação na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, 1880 –1960”, durante o período de agosto/1997 a novembro 1998, momentos pelos quais comecei a compreender as especificidades do processo de formação acadêmica.

Em face das parcerias estabelecidas nessa trajetória de pesquisa, novamente conhecimentos foram confrontados e inquietações acarretadas. Então, nesse processo de formação acadêmica, imbricado de múltiplas determinações histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, pensar sobre as relações dialéticas e contraditórias que

envolvem a conjuntura dos contextos docentes-discentes sugere a busca de novas respostas e a certeza da continuidade das inquietações, pois acredita-se que “o único conhecimento que vale é o que se nutre da incerteza e que o único pensamento que vive é o que se mantém à temperatura da sua própria destruição” (MORIN, 1977, p.27).

1 – Das origens do problema a ser pesquisado: Delimitação das indagações e objetivos desse estudo.

Inicialmente, consideramos importante evidenciar que o interesse pela compreensão do processo de formação do indivíduo emerge da minha própria trajetória escolar, visto que as inquietações e questionamentos se acentuaram no processo de formação acadêmica. Particularmente, a indagação sobre a formação de educadores começou a se estabelecer a partir da minha experiência como aluna, envolvendo desde a prática adquirida na graduação (Pedagogia) até mesmo os novos conhecimentos apreendidos e construídos na pós-graduação.

Tendo estudado e vivenciado até então essas duas dimensões na aquisição e construção do conhecimento, pude notar o caráter dual e fragmentado das práticas docentes. Por um lado, percebem-se alguns educadores que conseguem compreender os determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais e lidar com eles, não deixando que tais fatores venham corromper as relações sociais do seu mundo acadêmico. Por outro lado, encontram-se aqueles que se limitam e se prendem a discursos ortodoxos e ultrapassados, os quais os impedem de buscar e realizar questionamentos e reordenações sobre suas posturas que vão sendo descaracterizadas e desarticuladas do contexto geral da educação.

Diante dessa realidade atual, com todas as suas implicações histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, identifica-se que é necessário e urgente

conscientização e comprometimento do homem em relação às demandas que estão surgindo, tanto como ser social, exercendo um papel político e participativo, quanto como ser individual, potencial humano contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Entretanto o que se evidencia é um constante questionamento e discussão sobre globalização, novas tecnologias e novas formas de produção do trabalho, relegando a posteriori uma análise crítica dos conhecimentos científico e tecnológico, como as indagações: A serviço de quem está tal progresso? Como se está viabilizando a ação formadora da Universidade? Que competências estão articuladas no perfil dos docentes e dos futuros docentes? Para quê?

Neste sentido é importante evidenciar que:

*Coloca-se, portanto, na ordem do dia, a necessidade urgente de repensarmos a estrutura das licenciaturas (...) Toda esta fragmentação da ciência e a separação entre trabalho e educação e ciência e trabalho não podem ser superadas no interior do próprio regime que as engendra, o capitalismo (...) o trabalho do aluno/futuro professor reveste-se, nesse contexto, de grande importância à medida em que pode buscar, nas contradições presentes na escola, os caminhos para romper com a forma atual de organização do trabalho pedagógico (...) Dadas as exigências colocadas pelo capital de formação de um novo trabalhador, devemos vislumbrar a perspectiva histórica de formação do novo homem, omnilateral, desenvolvido em todas as suas capacidades e potencialidades (FREITAS, 1996, pp. 5-13).*

Para que se possa avançar na análise do desenvolvimento e transformação da sociedade e do homem, considera-se de fundamental importância indagar sobre que modelo de sociedade e que tipo de homem estamos querendo formar. Cabe ao educador conceber, e atribuir à sua prática, significado e interesse participativo nesse almejado processo histórico-transformador, pois quer como ser social e/ou individual, ambos os contextos impõem aos indivíduos necessidades de adaptação e criação de suas condições de vida.

A atual conjuntura sócio-político-econômica e cultural da sociedade brasileira acarreta sobre o homem problemas dos mais diversos: desde a luta e concorrência pela oportunidade de trabalho, habilidades e competências que só adquire na prática, à urgência da viabilização de recursos e tempo para buscar sua capacitação e formação, como, também, dinamismo e

disposição para assumir vários trabalhos, etc. Destaca-se, com isso, que a questão da formação dos educadores estará cada vez mais discutida no bojo das “transformações” que o capital impõe à escola. Daí, a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar como elemento articulador da relação teoria-prática, da produção de conhecimento novo, do comprometimento político e social com o trabalho pedagógico (FREITAS, 1996, pp. 3-15).

Nessa relação interdependente *homem & sociedade*, compreende-se um educador que tende à mistificação, alienação e passividade diante de uma sociedade capitalista e burguesa. Dualisticamente, evidencia-se um educador que oportuniza o questionamento, o confronto e a consciência crítica do homem em virtude de seu potencial para a transformação e o crescimento.

Investigando-se sobre as questões basilares na formação de educadores, observa-se que os docentes estão sendo compelidos a realizar o seu trabalho, cada vez mais, com maior proeminência e eficácia: diante da massificação e perda de identidade, acarretadas em relação à educação, estão tendendo para atividades de sobrevivência, concorrência e adaptação em relação ao mercado de trabalho. Enquanto os educadores discutem sobre a importância da identidade no contexto da formação docente, constata-se que é pressuposto, como essencial, que o indivíduo tenha oportunidades de desenvolver e desempenhar atividades como: capacidade de entendimento, reflexão e espírito crítico diante das temáticas estudadas, coerência e competência na articulação do pensamento, como, também, autonomia, criatividade e determinação na construção de uma postura e prática consciente e empreendedora.

Já, quando o discurso do contexto da formação docente se volta para o universo do trabalho, evidencia-se que é definido como específico e determinante que o indivíduo desenvolva as seguintes atividades: formação inicial, que hoje se configura como a base para

tudo que se pretende realizar; a questão da especialização, fundamental para o direcionamento e desenvolvimento do potencial humano, e, também, a atuação profissional que tem como implicação a capacidade de exercer um papel social produtivo e eficaz perante a sociedade em que está inserido. Então, torna-se responsabilidade do profissional docente adquirir as competências e condições necessárias à sua inserção no mercado de trabalho, pois percebe-se que, aliada à questão da identidade profissional, estará a capacidade de atuação, ambas essenciais à sua realização, enquanto representante da educação, e à própria sobrevivência na atual sociedade competitiva e desafiadora.

Diante das dimensões histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, confirma-se que a realidade que envolve o processo de formação docente se configura como uma referência dinâmica e interdependente: cabe aos futuros docentes e àqueles atuantes desenvolver mecanismos de ação e capacidade para lutar diante dos desafios da sociedade atual. Isso não significa que os educadores devam ignorar os determinantes e as implicações que envolvem esse contexto. Pelo contrário, defende-se que é na consideração de tais dimensões e na aquisição de recursos para lidar com essas variáveis, muitas vezes tão mascaradas e falseadas, que a categoria docente desenvolverá um trabalho verdadeiramente de cunho educacional. Senão, em vez de os docentes exercerem seus papéis de educadores, formadores de consciências e valores, estarão sendo *docentes-dicotomizados* (o que aprendem na teoria não aplicam na prática, ou seja, não conseguem realizar a transposição de conteúdos), consumidos e estratificados pela sociedade capitalista, contraditória e dominante.

Defende-se ser de suma importância e necessidade pesquisar e conhecer como está sendo fundamentada, em que condições e com que finalidades a formação do educador se está configurando, visto que, por meio da práxis desses agentes, cotidianamente persuadidos e confrontados, essa mesma relação (profissional docente & determinantes do meio) tende a se estabelecer desprovida de um caráter histórico-político-econômico-social-cultural e

intelectual. Concebe-se que a educação é um processo com múltiplas dimensões, ou seja, cabe-lhe a dimensão humana, técnica, política e social do próprio conhecimento; assim, para a formação de educadores, é atribuído também, esse caráter múltiplo, o qual será traduzido em termos de currículos e da própria práxis dos professores.

Contudo explicita-se que o processo de formação docente não é desvinculado de condições históricas e sociais, construídas coletivamente: exemplo disso é que os educadores não são somente influenciados pelas produções criadas na área, como, também, sofrem as conseqüências destas na própria atuação. Em face do vasto e complexo acervo existente na literatura relativa à educação e ao processo de formação docente, é fato que se podem encontrar obras das mais coerentes e interessantes às produções altamente desarticuladas e equivocadas do contexto a que se referem.

Por isso, a importância e necessidade de se buscar resgatar a questão da perspectiva histórica na compreensão e fundamentação da discussão do processo de formação docente, ou seja, procurar entender como toda essa produção está levando o educador a pensar no próprio processo enquanto profissional da área, visto que a realidade lhe tem imposto tantos desafios e mudanças. Também é imprescindível a análise desse contexto e a forma como se tem dado essa repercussão na própria prática do educador, pois constata-se que todas as produções históricas, construídas na área, têm acarretado conseqüências das mais diversas. Podem-se identificar, como resultado disso, educadores que desenvolveram uma consciência crítica e uma prática devidamente articulada com as determinações da realidade, enquanto outros se mantiveram passivos e alienados em relação a uma postura mais dialética e refinada.

Ao se levantar a origem do problema, percebe-se que, em uma sociedade de classes, gerada pela revolução científica e tecnológica, a realidade que está sendo discutida apresenta-se como um obstáculo ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades do indivíduo. Em conseqüência, verifica-se que os educadores estão sendo despersonalizados e levados a

agir como reprodutores desse sistema capitalista e dominante, carregado de conflitos, injustiças e competições. Então, a compreensão dialética das relações estabelecidas entre homem e sociedade fica comprometida, acarretando, com isso, uma educação que não apreende as contradições, ou seja, que não trabalha os contextos histórico-político-econômico-sociais e culturais, envolvidos no processo de formação-educacional, tão indispensável ao desenvolvimento de uma percepção crítica e abrangente da realidade.

No que se refere, especificamente, à área da educação, percebe-se que nem todo saber apreendido na realidade tem como objetivo a ciência, visto que se tem, também, necessidade e interesse pela sistematização do já conhecido. Isso não significa deixar de investigar e buscar apurar os saberes já existentes, pois sabe-se que o conhecimento sistematizado se refere apenas a uma parte da compreensão do real, ou seja, o que foi representado (PENIN, 1994, p.25).

Em face disso, coloca-se em dúvida o próprio *saber*, produzido pela universidade brasileira na atualidade:

*Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um "saber", só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse "saber" tem a ver com a afirmação ou a negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade ( FÁVERO, 1992, p.59).*

Entretanto evidenciam-se pessoas que almejam postura política fundamentada numa nova concepção de homem, de sociedade e de educação. Um indício disso é a luta pelo desenvolvimento de investigações que possam ser realizadas sob uma nova perspectiva, a partir de um panorama direcionado para a questão da construção social da prática docente. Dessa situação, explicita-se a problemática para a concretização de uma pesquisa que estude

a relevância do papel exercido pelos educadores, tanto na recuperação do valor da educação na vida dos homens, como na formação e desenvolvimento de um novo indivíduo.

Como ressaltamos inicialmente, é fato que tanto a educação quanto os educadores estão sofrendo crises e questionamentos, juntamente com as indagações e implicações que o novo milênio tem imposto ao homem moderno. Daí, nossa problemática acerca de formação de educadores: por que, de que forma e com que recursos alguns educadores conseguem buscar e adquirir subsídios para lidar com os determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, fundamentando uma prática docente comprometida, coerente e eficaz, enquanto outros se descaracterizam e perdem o seu referencial, justificando, através da influência desses determinantes, uma prática docente limitada, estática e improdutiva.

Diante da explicitação da problemática, o desenvolvimento dessa pesquisa se compromete a identificar as representações sociais dos papéis que os futuros educadores (discentes) e educadores atuantes (docentes) estão tendo no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, no período de 1997 a 2000. Escolheu-se esse espaço de tempo e tal população em razão de serem esses indivíduos os representantes mais diretos da educação, pois como o trabalho está voltado para as questões de formação dos educadores, o curso de pedagogia se viabiliza como a base inicial desse processo. Esse período porque corresponde a turma de graduandos mais atuais que o curso de pedagogia está formando para o novo século, e essa população porque se constitui no universo de sujeitos (professores e alunos) que emergiu com maior incidência nas discussões e debates do meu próprio processo de formação continuada (Programa de Mestrado em Educação da UFU).

Na perspectiva de investigar e conhecer como está sendo fundamentada, em que condições e com que finalidades a formação do educador se está configurando, poderíamos limitar-nos às representações sociais dos papéis exercidos pelos discentes ou pelos docentes, particularmente, e analisar as ações, as posturas e ideais destes em seu próprio processo de

formação e educação. Contudo, se assim o fizéssemos, perderíamos a visão de *conjunto*, daí a importância de se absorverem, nessa realidade interdependente, as duas dimensões que configuram o mundo do educador: de um lado, a formação construída coletivamente e interdependente com outros educadores e que leva consigo para a sala de aula; e de outro, o confronto e progressão desse saber em face da relação e interação com os alunos na construção de novos saberes.

Demarca-se, assim, a questão da recuperação da identidade do educador e da própria educação, para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade, o qual se estabelece a partir da política científico-social e cultural para a área:

*O perfil desejado para o pedagogo é de que ele se torne um intelectual com visão histórico-social e cultural, capaz de formular pensamentos gerais e abstratos, articulados a uma prática pedagógica de intervenção no cotidiano, como profissional crítico e consciente.(...) se acrescenta o projeto de formação continuada que deverá ser assegurada sob responsabilidade de uma política pública para a educação. O processo de construção dessa política deverá mediatizar a reorganização das instituições de formação, no Brasil, a fim de assegurar novos saberes e novas práticas pedagógicas.(...). O momento é o da resistência organizada frente aos desafios, clamando pela responsabilidade social da formação do educador pelas universidades. Vencer os obstáculos, reinventar a própria universidade, vinculando o projeto acadêmico ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência, da tecnologia e da cultura, é uma tarefa que se impõe ao hoje. O caminho que se vislumbra é aquele que se contrapõe ao projeto neoconservador. É o do forjar ações educativas que visem ao homem multidimensional, calcadas num projeto que repouse numa concepção histórica e de futuro (TRINDADE, 1998, pp. 70 e 73).*

Em face de todo o movimento histórico e ideológico que vem sofrendo a educação nos últimos anos, percebe-se que há, em relação aos termos *educação e homem*, uma diversidade de questionamentos e críticas quanto a sua conceituação, papel social e contribuição perante a sociedade atual. Neste sentido, duas vertentes básicas sugerem discussões contraditórias dentro da temática educacional: o indivíduo, como fruto do meio, inerente às normas, valores e regras ditados por uma sociedade materialista e dominante, e o indivíduo, como determinante do meio, que se confronta e se questiona, intuindo assumir uma posição consciente, crítica e participativa na realidade.

Nesta abordagem, um ponto peculiar para a formação de educadores é a questão da presença que, segundo Lefebvre “ é o momento em que se dá a unidade do sujeito e objeto em ato”; ou “quando o ‘outro’ deixa de alienar o ‘sujeito’ e quando o ‘sujeito’ deixa de impor sua lógica ao ‘objeto’ ”. Ou seja, “ é esse o momento da criação, do amor, do conhecimento.” Daí, a importância de o sujeito, enquanto educador, se abrir para uma percepção crítica e dual da realidade, pois cabe-lhe coordenar a construção do conhecimento concebido (instituído) e vivido (refletido) ( PENIN, 1994, p. 38 et passim).

Diante das representações sociais dos papéis exercidos pelos educadores (docentes/discentes), os profissionais da educação e futuros docentes adquirem conhecimentos teóricos e se engendam na viabilização dos fundamentos básicos indispensáveis às suas práticas. Identificando e reavaliando de que maneira se processou e como está sendo acrescida e dimensionada a formação de educadores, no curso de Pedagogia, no período de 1997 a 2000, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, intenta-se fornecer contribuições à categoria docente e, conseqüentemente, propor uma ação de intervir na realidade, tomando-se por base análises e discussões críticas sobre a temática em pauta.

Dessa maneira, pretende-se propiciar o entendimento e reflexão daqueles que tomarem conhecimento do trabalho desenvolvido, contudo uma reflexão que provoque mudanças no âmbito educacional, direcionada para a revalorização e crescimento integral da pessoa na dimensão da formação docente. Com isso, busca-se oportunizar a estudantes e a homens conhecedores em geral a informação e a aquisição de um novo conhecimento, ou seja, um saber que possa desencadear, no homem, uma postura ontológica mais apurada e conscienciosa, pois só assim concretizaremos um verdadeiro estudo, fundamentado na perspectiva de uma construção social da prática docente.

Esta investigação tem, como objetivo principal, produzir um estudo sobre a formação do educador no Curso de Pedagogia, no período de 1997 a 2000, da Universidade Federal de

Uberlândia-UFU, ou seja, realizar um diagnóstico sobre a formação docente nesse contexto. Para isto, pretende-se identificar as representações sociais, através dos papéis exercidos pelos (docentes e discentes), os quais norteiam a formação do educador nesta realidade e, assim, sistematizar e fundamentar a construção de um estudo sobre a formação docente nessa perspectiva.

Neste sentido, distingue-se que se por um lado, a opção teórica materialista histórico-dialética tem por princípio a explicação e transformação da realidade, por outro lado, a teoria das representações sociais se constitui como a ciência do cotidiano que se importa com o que é aparente e menos com o que a realidade é em si, o que pode parecer contraditório. Contudo, destaca-se que o conhecimento das representações sociais cumpre o papel de oferecer uma compreensão de como e porque os homens representam determinada realidade, o que por sua vez implica considerar também as determinações da realidade concreta desde que sejam passíveis de novas reestruturações e interpretações através das determinações das ações e comunicações humanas cotidianas.

Por isso, pretende-se uma pesquisa fundamentada na importância do resgate e revalorização da perspectiva histórica, na compreensão e discussão das repercussões e conseqüências provocadas sobre o desenvolvimento do processo de formação docente. Contudo objetiva-se para as capacidades e potencialidades dos educadores em elaborarem coletivamente um trabalho voltado para a perspectiva da construção social da prática docente, uma vez que é necessária e urgente a formação de um novo indivíduo e um novo profissional da educação, capaz de lidar com os interesses e demandas provenientes das condições humanas e das determinações e transformações que o social impõe a cada homem.

Este trabalho foi elaborado com o propósito de preencher requisitos necessários para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

## 2 – Do processo de construção da pesquisa: Procedimentos teórico-metodológicos.

Tendo como princípio o exercício de uma atividade dinâmica e recíproca entre teoria e prática para este estudo, julgou-se importante estabelecer na relação sujeito-objeto uma condição permanente de fundamentação-experiência-fundamentação na construção do conhecimento. Daí, a consideração da construção da pesquisa científica, tomando-se por base a perspectiva histórica e, paralelamente, a própria especificidade da perspectiva social na atividade intelectual, pois só assim acreditamos ser possível fundamentar um estudo coerente e interdependente com uma prática que se faz a partir da interação e somatório do coletivo com o individual.

Iniciou-se com o levantamento bibliográfico, momento pelo qual foi possível o acesso aos livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado de vários educadores e pesquisadores da área de educação. Também foram utilizados: periódicos, resumos, revistas e documentários sobre a formação de educadores de modo geral. Selecionou-se a bibliografia a partir de um rastreamento do material considerado relevante, articulando-se os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores ao longo da história com as discussões atuais, propostas pelos empreendedores do conhecimento científico. Ambas as fontes de investigação (descritas acima) documentadas foram consideradas importantes, pois priorizou-se que as discussões teórico-conceituais desse estudo estivessem veiculadas e articuladas a partir de um caráter multidimensional, não admitindo, com isso, uma visão fechada e singular do conhecimento dialético e dinâmico.

No tratamento com a bibliografia, adotou-se, como medida inicial, a delimitação da unidade de leitura, a qual foi realizada da seguinte forma:

a) O primeiro contato foi estabelecido a partir de uma análise textual do material, buscando-se obter uma visão global do assunto e perceber o estilo e método do autor do texto. Nesta etapa, foram registrados apontamentos sobre quaisquer dúvidas encontradas, dados a respeito do autor do texto e esclarecimentos sobre fatos históricos e referências utilizadas na obra. E, por último, foi elaborado um esquema, abordando toda a análise do texto, compreendendo estruturalmente introdução, desenvolvimento e conclusão para cada unidade.

b) Após a familiarização com a obra e as idéias do autor, procedeu-se à análise temática, verificando-se se a idéia do texto correspondia ao título da unidade, buscando-se captar a perspectiva da abordagem, a problemática posta pelo autor e as respostas e posição que este defendeu. Identificada a idéia central, ou tese buscou-se conhecer como o autor chegou à mesma e qual o raciocínio utilizado e, assim, quando necessário, elaborou-se resumo ou síntese do material.

c) Num terceiro momento, passando-se à análise interpretativa, fez-se a contextualização do texto em relação à vida do autor, inserido na realidade, explicitando os pressupostos filosóficos que justificavam sua postura e associação de idéias. Elaborou-se, também, uma análise crítica, tomando-se por base a coerência interna do pensamento do autor, a validade de suas argumentações, a originalidade, a profundidade do tema tratado, o alcance de suas conclusões e conceituação de suas defesas. E, depois, levantados os problemas sugeridos pelo autor, terminou-se a leitura analítica com a reflexão e reelaboração (síntese) pessoal da mensagem.

d) Passando-se à parte documental das leituras, primeiro pretendeu-se realizar uma documentação temática, com base nos temas e subtemas escolhidos da área de formação dos educadores, os quais foram catalogados de acordo com seus respectivos títulos e subtítulos sob a forma de fichas. Nas fichas de documentação temática, transcreveram-se os elementos a

partir das leituras realizadas, como, também, das idéias pessoais de aulas, conferências e seminários.

e) Seguindo-se o critério de natureza temática, propôs-se realizar um estudo da documentação bibliográfica, de forma que se pudesse adquirir um conjunto de conhecimentos e informações, os quais foram constituindo o acervo bibliográfico sobre formação de educadores. Esta tarefa obedeceu a um exercício cotidiano, na medida em que nós, enquanto pesquisadores, fomos tomando contato com as fontes ou catálogo de informações sobre as mesmas. Nas fichas de documentação bibliográfica, os elementos priorizados se configuraram, gradativamente, de assuntos gerais, sobre a temática da pesquisa, àqueles relevantes, pois à proporção que foi sendo aprofundado e analisado o material, melhor e mais rigorosamente o mesmo foi sendo selecionado.

Tendo como base o procedimento bibliográfico, a documentação temática e a bibliográfica, as quais vinculam o uso de fichas de cartolina (22,5 X 15,5cm), não foi descartada a possibilidade da documentação em folhas-ofício, caso necessário. Como se sabe, este tipo de documentação permite a substituição do fichário tipo caixa por pastas-arquivos, facilitando, com isso, o trabalho de datilografia e transporte. Pôde-se então, de acordo com a temática de determinados assuntos, priorizar um tipo de documentação em detrimento de outro, já que, no geral, obedecem à mesma estruturação: o que diferenciou foi a identificação e adaptação ao modelo por parte do aluno.

Na trajetória teórica do conhecimento, optamos pela postura metodológica que tem como princípio a dialética histórica, ou seja, a apreensão do objeto de análise estabelecida a partir da relação dinâmica com o mundo material e o mundo do pesquisador. Assim, ao se definir o eixo norteador deste estudo, a verificação de como a formação do educador é vista e pensada pelos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tomaram-se, como meta, os depoimentos prestados por esses sujeitos através da

técnica de entrevistas orais, sendo que os relatos se configuraram como fontes de informações na apreensão e sistematização das representações sociais nessa conjuntura.

A delimitação do universo da pesquisa se caracteriza a partir das contribuições dos especialistas (docentes/discentes) da área de educação da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1997 a 2000. A seleção do Curso de Pedagogia; nessa referida realidade geográfica e temporal, surgiu dos próprios desafios e questionamentos vivenciados na pós-graduação nesse contexto, visto que a questão das discussões sobre o processo de formação acadêmica e continuada são postas como dimensões essenciais na construção do conhecimento e de uma prática docente comprometida e politizadora.

Nessa perspectiva, procuramos identificar a trajetória histórico-educacional, opiniões, posturas, angústias e explicações, reveladas nas falas de professores e alunos, para que assim pudéssemos levantar alguns indicadores de como esses sujeitos configuram concepções, atitudes, valores e interesses no processo de formação do educador no contexto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Na caracterização da pesquisa de campo, escolheu-se, como área de atuação, uma única instituição, devido ao objetivo proposto nessa investigação, já que, com esse estudo, a meta final seria realizar o diagnóstico sobre a formação docente no contexto já referido e possibilitar uma ação interventora nessa realidade.

No que diz respeito à determinação e seleção dos dados, propôs-se, inicialmente, realizar entrevistas com 20 docentes e 20 discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, o que entretanto foi revisto, segundo orientações e sugestões durante o exame de qualificação. Dessa forma, selecionamos aleatoriamente 12 docentes e 12 discentes que foram entrevistados individualmente, universo que julgamos ser suficiente como parte representativa do todo. Como a finalidade desse estudo não era produzir um histórico de toda a trajetória do Curso de Pedagogia e, sim, captar, como a formação docente é vista e pensada pelos sujeitos desse processo, concluímos que o subconjunto escolhido seria bastante para nos

oportunizar os elementos necessários à apreensão e sistematização da Representação Social do Papel do Educador na realidade em questão.

Em relação à caracterização e aplicação das entrevistas, consideramos importante esclarecer que:

- O roteiro norteador para a coleta de dados foi elaborado, tomando-se por base duas dimensões básicas: o contexto dos docentes e o dos discentes, os quais convergiram para uma visão mais apurada em que eles diferem e em que se aproximam no processo de formação do educador.

- As questões foram caracterizadas sob a forma de tópicos, competindo à pesquisadora a habilidade de formulá-las no ato da entrevista, caminho pelo qual acreditamos poder evitar induzir os sujeitos pesquisados a responderem as perguntas de uma forma acrítica, ou seja, passando de uma para outra automaticamente.

- Das questões abordadas, preocupou-se em indagar sobre o histórico da trajetória escolar do pesquisado, as relações interpessoais com docentes – discentes e chefias, posturas e interesses em face da aquisição e da produção do conhecimento, valores e contribuições conferidas ao processo de formação do educador, concepções e atitudes em relação à dinâmica homem-sociedade e educação e a visão e posicionamento sobre as formas de avaliação.

- Cada entrevistado foi contactado antecipadamente para a verificação de sua aceitação e definição do dia e horário para a realização da entrevista, momento em que pude contar com a colaboração do coordenador do Curso de Pedagogia. Contudo, apesar desses cuidados, 4 sujeitos não compareceram e nem justificaram a ausência (um do universo dos docentes e três dos discentes), os quais contactei novamente, remarcando o encontro, mas não apareceram, até que busquei a contribuição de outros sujeitos.

- No início de cada entrevista, foi exposta a temática que estava sendo investigada e informada ao sujeito entrevistado a necessidade da gravação: alguns pediram para ver o roteiro, sendo permitido sem constrangimento.

- Por motivo de interferências (atendimento ao telefone, outras pessoas que entraram na sala, assinatura de documentação, etc.), a entrevista e a gravação foram interrompidas, sendo retomadas do ponto da interrupção.

- Ao final de toda entrevista, comunicou-se sobre a atividade de transcrição e digitação da mesma, a qual foi apresentada posteriormente ao sujeito entrevistado para devida verificação e subscrição: o nome deste só apareceu na 1ª página que serviria como documento oficial entregue à universidade, e as demais páginas do relato, com um código de referência.

E, portanto, através dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a concretização desta pesquisa, buscou-se estabelecer uma relação dinâmica com o próprio objeto de investigação, sendo que o princípio norteador dos questionamentos, análises e discussões aqui propostas se configurou a partir da busca da compreensão das relações dialéticas e contraditórias entre o homem e a sociedade. Nesse imbricado processo de determinações histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, o estudo sobre como a formação do educador é vista e pensada pelos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia foi caracterizado de acordo com o seguinte plano de trabalho:

No primeiro capítulo, fizemos um resgate histórico dos conhecimentos e seus precursores que contribuíram para a consolidação dos estudos em representações sociais, quando abordamos a teoria na perspectiva moscoviciana. E na perspectiva de Durkheim, refletimos sobre a construção das consciências, o que nos possibilitou entender algumas diferenciações entre ele e Moscovici.

No segundo capítulo, apresentamos, a partir da perspectiva histórica, algumas análises referentes às origens da educação e dos educadores, ao desenvolvimento do sistema educacional no Brasil ao longo dos anos até os fins do século XX, como também à compreensão do papel do educador em face da conjuntura sócio-histórico-político-econômico-cultural e intelectual que envolve os homens hoje.

No terceiro capítulo, buscamos evidenciar, de acordo com a parte estrutural da pesquisa (categorias trabalhadas), a representação aplicada: articulamos à visão dos sujeitos (docentes/discentes) dessa investigação, a análise documental da proposta curricular do curso.

Na última parte da pesquisa, apresentamos as considerações finais desse estudo, em que procuramos realizar uma síntese geral dos assuntos trabalhados nos capítulos anteriores, discutindo e elucidando as possibilidades de mudanças e transformações demandadas no processo de formação docente, diante da realidade atual, com todas as suas implicações histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais.

## **CAPITULO I**

### **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NUMA PERSPECTIVA TEÓRICA E INTERFACES ENTRE O REAL E O SIMBÓLICO**

Este capítulo tem, como propósito, desenvolver um panorama geral sobre os conhecimentos que contribuíram para a consolidação do campo de pesquisa em representações sociais, destacando algumas interfaces entre o real e o simbólico, o que, por sua vez, implica entrarmos em contato com as várias correntes de pensamento e os diversos referenciais teórico-conceituais que envolvem essa área de conhecimento. Assim acreditamos encontrar subsídios necessários à compreensão geral dessa realidade dinâmica e interacional (coletiva, individual, social e psíquica) a qual envolve o mundo das representações e escolher o pressuposto filosófico que melhor e mais coerentemente fundamente essa pesquisa.

Para isso, realizaremos uma retomada histórica às áreas das ciências sociais que integraram esse processo e apresentaremos, especificamente, uma caracterização da perspectiva Moscoviciana, vertente pela qual buscaremos os fundamentos necessários à construção das representações sociais sobre a formação de educadores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Também, analisaremos a construção das consciências e a vida representativa do ponto de vista durkheimiano, abordagens que consideramos integrar a análise e compreensão dialética e dinâmica da formação do educador, vista através das representações.

Neste sentido, ao decidir pela fundamentação teórica na perspectiva moscoviana, não limitamos o nosso estudo em relação a outras análises e interpretações e, sim, estabelecemos o caminho que mais julgamos coerente e eficaz em face de nossas convicções e perspectivas de formação do educador e do novo homem. Daí, a importância da consideração dos contextos coletivo, individual, social e psíquico os quais se articulam na compreensão dialética e contraditória do real.

### **1.1 A Epistemologia das representações sociais**

Inicialmente, consideramos imprescindível evidenciar que o pensamento, ou seja, o conceito de representação social procede de diversas áreas do conhecimento das ciências sociais: desde a Sociologia, com os fundamentos de Émile Durkheim sobre representações coletivas, à Antropologia, com os estudos de Lévi-Bruhl, que também se serviu do termo “representações coletivas” como elemento decisivo para a elaboração da teoria da religião, do pensamento mítico e da magia. Ainda, a Psicologia Social com os conceitos de Serge Moscovici, que foi buscar na Sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para a caracterização do termo “representações sociais”, e a História da Cultura com as pesquisas de Roger Chartier, retomando a denominação original de “representação coletiva”.

Destaca-se que o referencial teórico, apresentado por Serge Moscovici, constituiu-se em modalidade de conhecimento com significativas mudanças para o campo de estudos em representações sociais, pois implicou decisivo afastamento da perspectiva sociologista da noção original em razão da construção teórico-conceitual de um espaço psicossociológico próprio. Já o referencial teórico, na abordagem de Roger Chartier, estabeleceu-se,

recuperando o termo “representação coletiva”, utilizado além do conceito de mentalidade construída: tal representação se veicula como o resultado de questões articuladas à História que se volta para os estudos dos processos com os quais se constrói um sentido em diferentes lugares e momentos da realidade social, paralelamente às práticas que se estabelecem de forma plural e contraditória, dando significado ao mundo.

Com efeito, ressalta-se que o conceito de representação social ou coletiva nasceu na Sociologia e na Antropologia, sendo que a gênese propulsora desse campo do conhecimento se deu com a teoria durkheimiana. A proposição do conceito de representação coletiva se estabeleceu empiricamente a partir dos estudos da religião de povos ditos primitivos, dos mitos, da linguagem, da ideologia, das categorias de espaço e tempo, da ciência, etc. Durkheim ( “Pai – fundador da sociologia” ), extremamente influenciado pela compreensão da sociologia positivista do final do século e decisivamente oposto a qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos, defendeu que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais, distinguindo-as em 1898: as primeiras, como campo de estudo da Sociologia, e as segundas, do domínio de estudo da Psicologia (FARR, 1997, pp.31-55).

Com isso, ao buscar compreender a consciência coletiva através dos processos do que poderia ser familiar, sob o peso das tradições, das memórias e do passado, Durkheim emitiu ao conceito de representação uma caracterização estática, ou seja, de estabilidade garantida pelo conhecimento social humano. Assim, as representações coletivas, teorizadas por Durkheim, correspondem aos produtos de pensamentos gerados pela sociedade, ou seja, pelas experiências acumuladas entre os indivíduos: ao longo dos tempos se inter-relacionaram, combinaram e misturaram idéias, sentimentos e formas de pensamento e, portanto, construíram representações coletivas.

Nessa relativa emancipação, as representações coletivas, na sociologia durkheimiana, eram tidas como entidades explicativas, absolutas e irredutíveis de outras análises, limitando-se ao subsolo da cultura, ou seja:

*As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (...) Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição (DURKHEIM, 1973, p.79).*

Verifica-se que, para Durkheim, as formas de organização do conhecimento e a consciência coletiva da humanidade são constituídas por representações coletivas, as quais são intrinsecamente veiculadas e predeterminadas pela natureza social dos homens dentro da sociedade. Assim, sociedade para ele é um conjunto social, como “um organismo”, “um corpo social” que fixa e ordena o caminho e a forma de as coisas acontecerem, pois o que se estabelece é a consciência coletiva, através da qual todo fenômeno pode acontecer em uma vasta pluralidade, ou seja, através das representações coletivas construídas. Daí, a consciência individual é negligenciada já que as inter-relações da consciência coletiva com a consciência individual inexistem para Durkheim, quando também sutilmente combate as idéias e as possibilidades de mudanças e transformações através do homem.

Concomitante a essa abordagem, ressalta-se que a imagem é um dos caminhos condutores em que a representação deixa o plano abstrato para se configurar no plano concreto:

*Um instrumento fundamental para a análise histórica através de imagens é o conceito de representação coletiva, surgido quando Émile Durkheim procurou entender os mecanismos que garantem a coesão social a despeito das tensões e rivalidades latentes em todos os grupos humanos. Para Durkheim (1989: 510-26), a imagem é o mais importante desses mecanismos. Ele concluiu que através de imagens-materializadas em pinturas, esculturas, bandeiras, medalhas, tatuagens, cocares, brasões, etc. – os grupos sociais podem referir-se a si mesmos, regular seu funcionamento, sua hierarquia e as diferenciações entre seus membros (INÁCIO FILHO, 1997, p. 22).*

Neste sentido, visto que a Teoria das Representações Sociais não diz respeito apenas a uma única dimensão do conhecimento, é fato que as primeiras idéias sobre representação social, pensamento cognitivo e construção de sistemas de signos tiveram muita dificuldade em se fazerem aceitar e sofreram muitas resistências. Isso ocorreu desde o campo teórico “sociologista” e “individualizante” das representações coletivas, proposto por Durkheim, que concebia uma sociedade e homens numa relação unilateral, ao campo da “Psicologia Social Clássica” de tradição norte-americana dominante, em que a ênfase e preocupação básica se veicularam aos processos psicológicos individuais.

No campo teórico, proposto por Durkheim, a sociedade e os homens estariam sob o controle da ideologia dominante produzida e imposta por determinada classe social (Estado, Igreja, Escola, etc.). Desenvolveu-se, ainda, uma conceituação estática e fechada de representação coletiva que teve como consequência a fragmentação e separação dos fenômenos sociais daqueles psíquicos. No referencial teórico da Psicologia Social Clássica, o indivíduo foi considerado como o único centro possível na análise dos fatos psicossociais e a exclusiva referência para noções como atitude, esquemas e atribuições de pensamento. Com isso, observou-se alastrar um individualismo teórico sobre a Teoria das Representações Sociais a qual falhou em negligenciar a tensão e dialética existente entre o indivíduo e a sociedade.

Na vertente psicossociológica proposta por Serge Moscovici, evidencia-se a tentativa de resgatar as representações sociais como conceito e como fenômeno social, quando então se inaugurou um campo de estudos interdisciplinares o qual se vem desenvolvendo principalmente no âmbito da Psicologia Social. Por um lado, Moscovici pensou com Durkheim, ao apoiar seus estudos iniciais sobre a concepção das representações coletivas, as quais se encontram na força do que é coletivo, consensual e reificado. Por outro lado, também pensou contra ele quando se abriu para as possibilidades de atuação dos sujeitos,

substituindo o estudo das representações coletivas por outro das representações individuais, já que estas foram consideradas mais adequadas à compreensão da realidade do mundo moderno.

Em face disso, destaca-se:

*Com a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS temos uma história diferente, que questiona ao invés de adaptar-se, e que busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições. Mas a busca do novo não se constitui sem que tenhamos a coragem de enfrentar nossa própria história, e a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS vai buscar, tanto dentro da Psicologia como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe. É o caráter dessa busca que lhe faz ser tanto uma teoria específica da PSICOLOGIA SOCIAL como um empreendimento interdisciplinar (GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, 1997, p. 17).*

Dentre as abordagens complementares à grande teoria das representações sociais, inaugurada por Moscovici, evidenciam-se as contribuições de sua principal colaboradora, Denise Jodelet, que se manteve mais fiel à teoria original. Interessada pelo esclarecimento do conceito e pelos processos formadores das representações sociais, ela analisa a evolução de tais saberes, destacando sua complexidade e transversalidade no campo das ciências humanas e sociais.

Nos estudos de ALVES-MAZZOTTI (1994, pp.60-78), SÁ (1998, pp.31-43 e et passim), LANE (1995, pp.58-71) e JOVCHELOVITCH, 1997, p.76) é possível encontrar apontamentos comuns sobre a tarefa de sistematização e aprofundamento teórico das representações sociais, proposta por Jodelet. A autora sugere que o conhecimento através da representação social tem, como princípio básico, a articulação entre sujeito e objeto, pois esse saber intitulado *o saber do senso comum* se estabelece a partir das inter-relações e comunicações construídas entre o mundo real e o simbólico.

Neste sentido, retrata-se a conceituação das representações sociais, proposta por Denise Jodelet:

*(...) uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social.*

*As representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.*

*A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros (JODELET, 1984, pp. 361-362).*

Buscando o rompimento dos obstáculos entre as ciências sociais, a premissa é de conhecer o ser humano concebido a partir de uma perspectiva essencialmente social, ou seja, há que se compreender o indivíduo, considerando tantos os seus aspectos mentais como afetivos. Então o ato da representação se desprende das delimitações rígidas entre o universo externo e o interno, o que, por sua vez, implica reconhecer no homem sua capacidade de construção e reconstrução na medida em que se desenvolve.

Na análise dos processos (Fenômenos, Conceitos e Teorias) responsáveis pela construção das representações, elaborada por Jodelet (1984, pp. 357-378), a autora distingue a objetivação sob três fases: a construção seletiva, em que alguns elementos são retidos e outros ignorados e/ou esquecidos; a esquematização estruturante, dinâmica que resulta na organização do núcleo figurativo, e a naturalização, circunstância pela qual os elementos da representação são concretizados e reconhecidos como partes da natureza.

É nessa abordagem que o ato da representação se estabelece como elemento crucial para a construção das representações sociais, juntamente com a delimitação de algumas características fundamentais para a viabilização desse conhecimento. Dentre elas, citem-se o aspecto referencial da representação (referência de alguém para alguma coisa), o caráter imaginativo e construtivo da mesma e sua natureza social, ou seja, *os elementos que*

*estruturam a representação advêm de uma cultura comum, e estes elementos são aqueles da linguagem (JODELET, 1984, p. 365).*

Já no que se refere ao processo de ancoragem, Jodelet retoma o conceito, atribuindo-lhe significação e utilidade, o que, por sua vez, implica que idéias, acontecimentos, pessoas e relações fazem parte da integração cognitiva do objeto representado. Reconhecendo a intervenção do social (valores e crenças de um grupo, identidade e sentidos imprimidos às representações), a integração cognitiva do objeto representado é estabelecida e ligada a um sistema de pensamento preexistente: os elementos das representações sociais não apenas revelam relações sociais, mas contribuem para a sua constituição.

Portanto, evidencia-se nas contribuições de Jodelet ênfase à consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Nessa perspectiva, ressalta-se que:

*Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda - para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet - para a sua manutenção enquanto se transformam e para a sua transformação enquanto se mantêm (SÁ, 1998, pp. 73-74).*

Outra corrente teórica complementar da teoria das representações sociais, inaugurada por Moscovici, é a perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, o que significa a ênfase à influência do que ele chama de *metassistema social* sobre o sistema cognitivo. Para ele, o que importa são *os princípios geradores* das representações, os quais podem levar os indivíduos a diferentes tomadas de posição num determinado conjunto social (SÁ, 1998, pp.75-76).

É nessa perspectiva que Doise mostra ser possível estabelecer interconexões e trocas entre o conceito de atitudes e os estudos das representações sociais, em que o estudo ao nível

do homem não se limita às diferenças individuais, mas inclui, também, as diferenças entre grupos e culturas. Assim, o conteúdo de uma representação (elementos e relações cognitivas) traduz a marca de um condicionamento social, ou seja, o social construído através do consenso entre os seus membros.

Buscando uma abordagem mais integrada das atitudes ao campo das representações sociais, o autor explicita a importância de se considerarem os aspectos sociais, coletivos e ideológicos presentes em tal tipo de conhecimento. Nessa análise psicossocial, dois pontos se evidenciam como determinantes das representações: a posição ou inserção dos indivíduos e grupos; (a ancoragem é interpretada em relação a um sistema de pensamento preexistente) e a questão do social, (que pode ser concebido a partir de uma perspectiva sociológica ou psicológica).

Em face disso, comprova-se que: *Doise não se apercebe da grande vantagem epistemológica contida no conceito de Representação Social, superando a tradicional fragmentação do ser humano e a estéril dicotomia indivíduo-sociedade (LANE, 1995, p.63).* Portanto apreende-se que, para esse autor, as representações sociais se estabelecem como princípios geradores de tomada de atitudes, por isso são enfatizados os meios de produção e circulação das representações.

E uma terceira corrente teórica, que complementa os princípios conceituais divulgados pela perspectiva moscoviciana, é a de Jean-Claude Abric, abordagem que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais e a única que se efetivou como teoria, ou seja, a chamada teoria do núcleo central em que o interesse básico está situado no conteúdo cognitivo das representações, conjunto pelo qual se processa de forma estruturada e organizada e, não, pela simples coleção de idéias e valores (SÁ, 1998, p.76-77).

Dentre as contribuições desse autor, destaca-se a questão da transformação das representações e da comparação entre as mesmas, as quais se estabelecem como proposições

fundamentais para o campo de pesquisa. Isto prediz que o conteúdo das representações apresenta características e funções distintas, o que, por sua vez, implica a organização desses conhecimentos num sistema periférico (em face das modificações acarretadas sobre as práticas sociais, as representações se diferenciam e se estruturam) e num sistema central (a diferenciação das representações é determinada pelas composições significativas de seus núcleos centrais).

Neste sentido, confirma-se que a teoria do núcleo central, inaugurada por Jean-Claude Abric, foi fundamental para o campo das representações:

*A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade/ rigidez/ consensualidade, e aos elementos periféricos um caráter mutável/ flexível/ individualizado, de modo que os primeiros proporcionam o significado global da representação e organizam os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população. Com isso, a teoria foi capaz de conciliar aquelas aparentes contradições em um todo estruturado e dinâmico (SÁ, 1998, p.77).*

Tomando-se por base esses apontamentos e rastreando-se as análises e a natureza de alguns estudos realizados, identifica-se a importância e articulação dos elementos afetivos, mentais e sociais na compreensão das representações. Observa-se que tanto o conceito de representação social quanto as críticas acarretadas sobre esta e sobre o campo de pesquisa se estabeleceram como elementos determinantes para o surgimento de novas perspectivas nessa área de conhecimento.

Portanto apreende-se que buscar analisar os indivíduos e/ou determinado conjunto social e a sociedade através das representações sociais significa, a princípio, considerar o ser humano inserido numa determinada sociedade, cultura e momento histórico. Isto, por sua vez, implica compreender as representações sociais como um processo intercambiável e dinâmico: na construção desse saber estabelecem-se aspectos cognitivos, inconscientes, afetivos e emocionais juntamente com as relações e as práticas sociais entre os homens.

## 1.2 As representações sociais na perspectiva psicossociológica moscoviana

Através das descobertas e evoluções da ciência, o homem tem-se distinguido entre o mundo medieval e o mundo moderno, sendo que, nesse processo, concepções e teorias têm sido aprofundadas e redimensionadas, como, também, muitas, questionadas e substituídas por outras mais novas. O campo das representações sociais apresenta suas raízes no solo intelectual de toda tradição ocidental (ciências sociais na França, particularmente com Durkheim), em que Serge Moscovici foi buscar o primeiro abrigo conceitual para a compreensão e redirecionamento da disciplina Psicologia Social, mesmo tendo-se oposto e diferido desta significativamente, tanto em questão teórica quanto metodológica.

Partindo da tradição sociológica do conhecimento durkheimiano, o psicólogo francês condena e critica a perspectiva individualista e psicologizante da Psicologia Social Americana, propondo, com isso, uma Psicologia Social mais orientada e fundamentada a partir dos fatos sociais e dos comportamentos individuais articuladamente. É nessa encruzilhada entre as ciências sociais e a psicologia que Serge Moscovici (1961) buscou uma nova fundamentação para o campo de estudo das representações sociais, elaborando o primeiro delineamento formal do conceito e da teoria, tomando-se por base o seu estudo sobre *a representação social da psicanálise* (SÁ, 1995, pp. 19-45).

Para ele, a noção de representação coletiva de Durkheim é viável para as sociedades mais simples em que o estudo se limita aos fenômenos mais genéricos (a religião, os mitos, a ciência, a ideologia, etc.), não sendo adequada à compreensão das sociedades contemporâneas com toda a sua multiplicidade (dimensões histórico-político-econômico-social-culturais e filosóficas) e complexidade. Ainda, argumenta que a Psicologia Social norte-americana dominante (as representações estudadas se limitam ao campo individual – a ênfase está na existência das representações “na mente” do indivíduo) não é adequada ao estudo da

sociedade, pois não acompanha o movimento desta e nem a considera nas relações entre indivíduo e sociedade.

Neste sentido, Moscovici, a partir da consideração dos fenômenos psicossociais como participantes mútuos na construção das próprias realidades sociais, esclarece a diferença entre os fenômenos de que Durkheim se ocupara e os que ele julgara fundamental. Assim, Moscovici evidencia que o seu interesse sobre as representações não parte das representações de sociedades primitivas, nem das reminiscências, nem das origens de nossa cultura e/ou de nossos ancestrais. Seu interesse emerge da dialética da sociedade atual na qual se tem por base o universo político - científico e humano, dimensões que tendem a se edificar e a se estabelecer rumo à diversidade e dinamicidade dos sistemas unificadores, e, também, à mutabilidade e inserção na vida cotidiana como elemento comum dessa realidade (SÁ, 1995, p.22).

Objetivando modernizar o campo da Psicologia Social e redefinir a teoria das representações, Moscovici substitui o termo representações coletivas por representações sociais, acarretando, com isso, o rompimento com a concepção de representação estática e fechada, proposta por Durkheim, e a introdução da conceituação de representação a partir de uma visão mais dinâmica e interativa entre o meio e o homem. As representações sociais, na perspectiva moscoviciano, não se limitam aos fenômenos puramente sociais e nem unicamente aos psicológicos, ou seja, o conceito de representação social verdadeiramente psicossocial emerge da consideração dialética e interdependente das relações entre indivíduo e sociedade.

Foi assim que o estudo de Moscovici sobre *a representação social da psicanálise*, contribuiu para o avanço da teoria das representações, pois ao se interessar pelo processo de como um novo conhecimento se propaga dentro de uma população (investigação de opiniões, atitudes, modos de organização de pensamento e comportamento), ele verificou que, na

atividade representativa, não existe separação entre o mundo externo e o mundo interno do indivíduo: o sujeito não apreende e nem constrói um referido objeto na própria realidade, ele o percebe, o interpreta e o reconstrói a partir de uma determinada realidade social e material. Ainda: o objeto estudado não é compreendido desvinculado de uma determinada condição e situação as quais envolvem o indivíduo num processo dinâmico de circunstâncias sociais e psicológicas (MOSCOVICI, 1978, pp. 41-49).

Com isso, constata-se a ênfase aos processos simbólicos e ao universo cotidiano, visto que as representações sociais não se constroem no vazio e, sim, a partir das inter-relações que se estabelecem e se configuram entre o homem e a sociedade:

*Os conceitos de imagem, de opinião e de atitude não levam em conta esses vínculos, a abertura que os acompanha. Os grupos são encarados a posteriori de maneira estática, não na medida em que criam e se comunicam, mas enquanto utilizam e selecionam uma informação que circula na sociedade. Em contrapartida, as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p.50).*

Moscovici distancia-se de vez da concepção estritamente sociológica e da concepção exclusivamente psicológica, pois a perspectiva psicossociológica tem, como princípio, a dialética das relações entre indivíduo e sociedade. Passa a considerar a *sociedade como um sistema de pensamento* que, em interdependência com os outros determinantes (históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, etc.), também desempenha um papel e interfere nos rumos e caminhos de uma determinada realidade. Na busca da compreensão da sociedade contemporânea, esse autor teoriza sobre a coexistência de duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados, sendo que a matéria-prima para a construção dos primeiros, que são as representações sociais, surgem dos universos reificados.

No que se refere aos universos consensuais, identifica-se o conhecimento do senso comum que não se limita a requisitos de objetividade e/ou verificação científica, pois obedecem a uma 'lógica natural' e correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais. Já com relação aos universos reificados, compreende-se o conhecimento propriamente dito científico, pois é nestes universos que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, os quais são viabilizados e determinados pelas condições de objetividade, rigor lógico e metodológico (SÁ, 1995, pp. 28-29).

Em face disso, evidencia-se através das RS de docentes e discentes do curso de pedagogia da UFU, que a discussão e as posturas em relação ao trato com o conhecimento científico tendem confirmar essa subdivisão entre universos consensuais e reificados. Ou seja, a partir dos conhecimentos e práticas que vão sendo construídas com as relações e comunicações cotidianas, alguns educadores buscam a superação e a transformação dos próprios saberes junto à coletividade, enquanto outros tendem a se desintegrarem e se unificarem nos universos de sujeitos que constroem o conhecimento e/ou o conhecimento científico.

Por um lado, observa-se que alguns professores e alunos reconhecem e buscam a reconstrução social da prática docente, tomando-se por base tanto os conhecimentos que emergem da realidade social e cotidiana, quanto os saberes revelados e divulgados pelos sujeitos – representantes da academia científica. Por outro lado, identifica-se outro grupo (professores e alunos) que revelam através de suas posturas e concepções, resistência e tentativas de movimentos contrários e separatistas entre conhecimento do senso comum e conhecimento do universo científico.

Contudo, ressalta-se que a construção dos saberes e práticas que integram a realidade do educador não se viabiliza de forma distinta e separada entre universos de conhecimentos,

pois as comunicações e inter-relações cotidianas e científicas são intercambiáveis e dinamicamente mutáveis. Por isso, a possibilidade de apreender através das representações sociais de docentes e discentes, o papel exercido pelo educador no curso de pedagogia da UFU, já que assim podemos compreender como o processo de formação está sendo visto, pensado e concretizado.

No estudo das representações sociais, pressupõe-se, de antemão que o fenômeno a ser investigado passe por um processo de transformação, pois, em face da coexistência dos universos de pensamento consensuais e reificados, presentes e dinamicamente modificados na sociedade, estudar e compreender um fenômeno de representação social é retirá-lo e apreendê-lo da complexidade de sua natureza. Os fenômenos são multifacetados; difusos, fugidios, dinâmicos, e as representações sociais, modalidades de pensamentos, de conhecimentos, constructos das relações e práticas da coletividade; daí a necessidade da construção do objeto de pesquisa, já que não é possível captar o fenômeno de uma representação social em sua totalidade e especificidade.

Para isto, há necessidade da simplificação do fenômeno de representação social até que se possa apreendê-lo como um objeto de pesquisa, pois devido ao fato de as representações sociais terem uma lógica e uma linguagem particulares, pesquisar sobre elas significa buscar a interconexão entre o real e o simbólico: as representações existem nas relações que os homens estabelecem com a sociedade, e fazer emergi-las de uma determinada realidade pressupõe uma relação e uma condição de captar o objeto. Explicita-se então:

*A representação não é, em minha opinião, uma instância intermediária, mas, sim, um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente. (...) a representação exprime, em primeiro lugar, uma relação com o objeto e que preenche um papel na gênese dessa relação. Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto; o outro, o espírito conceptual, a sua ausência. (...) a representação segue a esteira de um pensamento conceptual, pois que a condição de seu aparecimento é uma supressão do objeto ou da entidade concreta; mas, por outro lado, essa supressão não pode ser total e, a exemplo da atividade perceptiva, a representação deve recuperar esse objeto*

*ou essa entidade, e torná-los "tangíveis". Do conceito, ela retém o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Da percepção, ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não-formado, o descontínuo (MOSCOVICI, 1978, pp. 57-58).*

O referencial moscoviciano alicerça que a estruturação da representação social envolve duas faces desdobradas (exemplo: frente e verso de uma folha de papel), as quais foram denominadas de face figurativa e face simbólica. Tendo, por fundamentação, uma relação específica entre sujeito e objeto, o conhecimento de uma representação pressupõe apreender o sentido e significado de como determinado objeto foi criado simbolicamente, e, conseqüentemente, representado pelo sujeito (s) em interação social. Daí, à premissa de cada figura correlaciona-se um sentido, e a cada sentido, uma figura: integram-se as expressões e produções de pensamentos elaborados entre os sujeitos, havendo a definição das representações sociais como estruturas cognitivas compartilhadas e construídas coletivamente (MOSCOVICI, 1978, pp. 63-67 e p. 289).

Da configuração estrutural das representações à caracterização de seus processos formadores, identifica-se a objetivação e a ancoragem. Estas tem por finalidade destacar uma figura, atribuir-lhe um sentido, ou seja, captar, naturalizar e interpretar o objeto num determinado contexto. O processo de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, "nacionalizá-lo" (adotar como nativo ou vernáculo), Moscovici denominou objetivação. O processo de duplicar uma figura por um sentido, proporcionar um contexto inteligível ao objeto e interpretá-lo foi chamado de ancoragem. Assim, enquanto a objetivação designa a transferência de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, a ancoragem revela a constituição de uma rede de significações em torno do objeto e o delineamento das conexões entre este e o meio social.

A respeito da objetivação, Moscovici esclarece que, a partir do momento em que subentendemos que as palavras não falam sobre 'nada', procuramos ligá-las a uma simbologia

não-verbal, ou seja, um conjunto de palavras representadas e selecionadas as quais se configuram num núcleo figurativo. Isto, por sua vez, implica uma interconexão com a sociedade, que tende a adotar um complexo de imagens e, conseqüentemente, um complexo de idéias, melhor facilitando a comunicação, o uso e a freqüência de determinadas palavras; portanto a premissa de objetivar é *reabsorver um excesso de significados* (SÁ, 1995, pp. 40-41).

A ancoragem sugere duas atividades importantes: a classificação e a denominação, modos pelos quais se pode reconhecer determinado objeto, materializá-lo e compreendê-lo numa dada realidade. A classificação viabiliza-se através de uma “lógica natural”, da coincidência e/ou divergência em relação aos aspectos que sobressaem ou não do protótipo: a partir do paradigma presente na memória, escolhido e comparado ao objeto a ser representado, inclui-se ou não o objeto na categoria. E a denominação fundamenta-se na capacidade mental dos indivíduos em tornar identificável o que até então era obscuro, e se processará através da atribuição de características, tendências e conseqüente distinção (pessoa/objeto), acarretando, então, a formação de um objeto pactuado.

Destaca-se outra posição teórico-conceitual admitida por Serge Moscovici, a atividade representativa, que se constitui como processo de formalização posterior à objetivação e à ancoragem. O objeto entra em contato com um complexo de articulações e de relações com outros objetos, que se encontram nesse mesmo universo, retirando e/ou acrescentando propriedades mutuamente. Esse processo psíquico nos permite tornar familiar o não familiar, transformar e naturalizar um objeto distante e desconhecido num objeto presente e apreendível, maneira pela qual se viabiliza a compreensão do fenômeno das representações sociais (SÁ, 1995, pp. 35-37).

Além da fundamentação sobre a natureza psicológica das representações sociais, Moscovici analisa que a caracterização de seus processos formadores se diferenciam em

diversas classes sociais, culturas e grupos. Nessa organização diferenciada em cada realidade são construídos diferentes universos de opinião, aos quais ele conferiu a existência de três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. Essas dimensões especificam a estruturação de uma representação social em determinada realidade, sendo que a atitude é considerada a mais freqüente, pois subentende que um indivíduo somente se informa e se representa sobre algo depois de ter assumido uma posição e atribuído um sentido em relação a ela.

Segundo a fundamentação psicossociológica, destaca-se que:

*A informação - dimensão ou conceito - relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social (...) "campo de representação" remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação. (...). A noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem, onde houver unidade hierarquizada de elementos. (...). A atitude logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social (MOSCOVICI, 1978, p. 67 e pp. 69-70).*

Nessa análise dimensional, outra referência conceitual, de suma importância no estudo das representações sociais, é a caracterização dos grupos, ou seja, a partir das representações partilhadas entre um universo de pessoas e outro, obtém-se o resultado de uma coletividade: a definição de um grupo. Daí, a justificativa da interferência do sistema cognitivo no social e do social no sistema cognitivo, pois é na inter-relação e organização do funcionamento desses processos que se viabiliza a compreensão do mundo das representações sociais (teorias coletivas sobre o real).

Na definição de um grupo, evidencia-se que este pode ser caracterizado, tomando-se por base critérios como: condições sócio-econômicas (classes médias, classe operária), profissionais (estudantes, profissões liberais), sócio-culturais (questões como atitude, consciência, etc., a respeito de um determinado objeto), dentre outros. Com isso, um grupo em relação a outros se diferencia e se define, ou seja, pela diversidade de estruturação e de

conteúdo (ou o inverso) o grupo se caracteriza. Em função da visão que um grupo tem do mundo, ou de uma determinada ciência ou objeto (consciência), não só se define em relação aos demais, mas observa-se também que a representação traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, pp. 74-77).

Outras questões na análise dimensional, além da caracterização dos grupos, são a utilização do qualificativo “social”, referente à representação, e o processo de produção da mesma. A primeira, motivo de muitos debates e questionamentos (psicólogos e sociólogos) foi considerada um aspecto superficial por Moscovici, pois, em vez de se preocupar com as circunstâncias e entidades que o qualificativo social reflete, direcionou o olhar para a ênfase à função a que ele corresponde. No que se refere ao processo de produção das representações (engendrada coletivamente), torna-se necessário indagar por que as produzimos e qual sua função, visto que a ciência e a ideologia também se configuram com o coletivo.

Neste sentido, destaca-se que:

*(...) a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. (...) permitindo a tradução de numerosos conflitos normativos, materiais e sociais, implanta os materiais científicos no meio ampliado de cada um. (...). Por um lado, a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas; de um lado, portanto, através da representação, uma ciência recebe uma duplicação, sombra colocada sobre o corpo da sociedade, e, de outro lado, ela se desdobra – na medida em que está fora do ciclo e no ciclo das transações e dos interesses correntes da sociedade (MOSCOVICI, 1978, pp. 77-78).*

Entendemos, então, que um estudo sobre as representações sociais na perspectiva psicossociológica moscoviciano pressupõe, além da capacidade de interconexão entre o real e o simbólico na apreensão do objeto, a compreensão dialética e interdependente deste último com as próprias relações e comunicações estabelecidas na construção das representações. Por isso é fundamentado que as representações já existem espalhadas e engendradas coletivamente; e estudá-las é buscar captá-las num contexto e condições específicas, as quais

oportunizam o conhecimento de algo que até então estava encoberto e/ou desconhecido, ou seja, a *transformação do não familiar em familiar*.

Diante da complexidade e pluralidade de sistemas cognitivos e situações sociais, observa-se que diversos fatores determinam as condições em que as representações sociais são pensadas e constituídas. Numa análise mais específica sobre a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo, Moscovici mostra que a primeira (em que são elaboradas as representações) apresenta três características básicas: a dispersão das informações, a pressão para a inferência e a focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista (MOSCOVICI, 1978, pp. 250-253).

A dispersão das informações se refere aos dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social; geralmente considerados insuficientes e/ou excessivos, contribuem para as incertezas das questões envolvidas. Trata-se de uma defasagem constitutiva na gênese e no encadeamento do raciocínio, por isto não atribuída a uma questão da quantidade de informação e, sim, da existência de zonas de interesse e de comportamentos. Devido a obstáculos de transmissão da informação (falta de tempo, caráter indireto dos saberes, etc.), a multiplicidade e desigualdade na qualidade das fontes podem provocar uma indiferenciação: perante certos problemas, os sujeitos podem mostrar uma certa equidade na comunicação e emissão de opiniões, independentemente do nível educacional.

A pressão para a inferência gera desvios nas operações intelectuais já que o sujeito é impelido, no curso das conversações cotidianas, a estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza. Devido a implicações do processo cognitivo (o indivíduo ou o grupo social têm que ser capazes de tomar posição, de agir, de responder às demandas da vida cotidiana), as operações intelectuais podem-se configurar de forma prematura e/ou predeterminada, pois, em face das pressões sociais e necessidades de

construção de um código de comunicação, os indivíduos são levados a adaptar seus comportamentos e mensagens a esse código.

A focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista influencia o estilo de reflexão do sujeito: independentemente do nível cultural, esse estado é o aspecto expressivo da relação do indivíduo ou do grupo com o objeto social. Assim, um indivíduo ou um grupo social se afastam de certas dimensões do meio ambiente e direcionam atenção particular a certos contextos, de acordo com os próprios interesses, juízos e opiniões implicadas na relação com o objeto social. Perspectivas e orientações de atitudes delimitam as interações da sociedade, marcando o sentido e o conteúdo das classes num raciocínio coletivo.

Em face disso, retrata-se que:

*As formas intelectuais correspondem a uma ordem de modalidades de interação e de subdivisão do conjunto social. O postulado não é novo; ele deve ser levado a sério. Recomenda o estudo dessas correspondências e a descoberta de um princípio revelador das relações entre as formas intelectuais e as situações sociais (MOSCOVICI, 1978, p.254).*

Além das três características apresentadas por Moscovici na análise das dimensões sociais, incluem-se outras estruturas grupais trabalhadas por estudiosos em dinâmicas de grupos, dentre elas: acordo entre membros em relação ao objeto de representação, interdependência entre os integrantes do grupo, aspectos macrossociológicos gerais (sócio-econômicos e ideológicos). Contudo tais estruturas são consideradas importantes desde que combinadas e em interação com o trabalho de criação simbólica (objetivação e ancoragem), proposto por Moscovici, pois o princípio de um estudo de representações sociais é fazer emergir elementos de sentidos isolados e/ou combiná-los em constructos de pensamento, produzidos coletivamente (SOUZA FILHO, 1995, p.113).

Na teoria moscovicianiana, é explicitada a questão dos sistemas cognitivos (o operatório e o metassistema) que repercutem no funcionamento intelectual, sendo que o operatório procede a associações, inclusões, discriminações e deduções, enquanto o metassistema

verifica, seleciona, controla e reelabora o material produzido pelo operatório. Daí, o pensamento natural, como todo esquema de pensamento (“apreensão de categorias”, “comunicação de idéias”), implica um sistema de relações operatórias e um metassistema de relações de controle, de validação e de manutenção da coerência. O caráter desse tipo de pensamento obedece a um *formalismo espontâneo*, em que o indivíduo recorre a um raciocínio comum (fórmulas consagradas e convencionais), pois, em face das expressões dominantes, a comunicação é facilitada e economizada, já que as informações se encadeiam de forma direcional e *controvertível*.

Então a principal característica do pensamento natural é o que Moscovici denominou de *polifasia cognitiva*,

*Assistimos provavelmente a um fenômeno análogo para o pensamento. De um modo global, pode-se estimar que a coexistência dinâmica - interferência ou especialização - de modalidades distintas de conhecimento correspondente a relações definidas do homem e seu meio, (...). Os sistemas cognitivos devem ser concebidos como sistemas em desenvolvimento, e não apenas como sistemas que tendem para o equilíbrio. Os juízos operatórios ou formais representam habitualmente um desses termos dominantes num campo de preocupações da pessoa ou do grupo, (...). Na medida em que os grupos ou indivíduos são chamados a enfrentar e resolver problemas cada vez mais complexos, tanto da ordem social quanto natural, a variabilidade dos instrumentos mentais adotados é uma consequência inevitável. (...). Há sempre ligação e comunicação entre esses modos, mas também especialização (MOSCOVICI, 1978, p.287).*

Com o desenvolvimento desses apontamentos sobre o estudo das representações sociais na perspectiva psicossociológica moscoviciana, pode-se perceber que Moscovici teve, como preocupação precípua, a consideração dos mecanismos psicológicos e sociais na produção das representações sociais. Destacados os processos responsáveis pela sua formação e pelo sistema cognitivo que lhes é próprio, procurou estabelecer a construção do conceito à relação com as interações sociais, os processos simbólicos e as condutas. Daí, a ênfase ao intercâmbio entre a objetividade (coletivo) e a intersubjetividade na elaboração das

representações sociais, pois estas articulam elementos afetivos, mentais e sociais tanto na produção como na reprodução das mesmas.

Portanto, apesar dos questionamentos e críticas aos modelos que reduziam a participação do indivíduo a meras condições de respostas comportamentais e cognitivas, o campo de estudo, inaugurado por Moscovici, reivindicou uma explicação própria para o processo de construção das representações sociais. Houve, como consequência, o resgate da subjetividade, do particular na produção do conhecimento cotidiano, pois Moscovici procurou dialetizar as relações entre o indivíduo e a sociedade, considerando os elementos afetivos, cognitivos e sociais. Concedeu ao sujeito a capacidade de estabelecer relações com o meio, comunicando e reconstruindo suas práticas, constituindo-se sujeito orientado e situado num determinado contexto social e material.

### 1.3 A construção das consciências e a vida representativa

De Durkheim:

*“a sociedade é , “antes de mais nada, um conjunto de idéias”. (...). É por meio de suas consciências que os homens se ligam. As crenças coletivas são o nó vital de qualquer sociedade”. (...). Ora, por toda a parte onde há vida em comum, aparecem efeitos que ultrapassam e extravasam as propriedades dos elementos particulares: a síntese é criadora (DURKHEIM, 1970, pp.9-10),*

a Moscovici:

*“a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (...) representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva (MOSCOVICI, 1978, pp. 26-27),*

pode-se evidenciar a própria essencialidade e historicidade que envolveram a compreensão da complexa relação entre homem e sociedade; pois, se inicialmente o comportamento humano

foi destituído do seu potencial criador e concedido à força e autonomia do coletivo, posteriormente apreendeu-se o devir humano, tomando-se por base a interatividade e a dinamicidade do homem com o social.

Por um lado, a construção das consciências pressupôs as maneiras pelas quais o todo social predeterminava as particularidades humanas, cujas normas de comportamentos e condutas se estabeleceram como resultado das contingências das formas superiores do real. Por outro lado, a edificação das consciências teve, como princípio, a apreensão da relação dialética e experiencial do homem com o meio, onde os comportamentos e as atitudes humanas se configuraram como mecanismos de compreensão e transformação social. Observa-se, com isso, que não apenas a estruturação do conceito de representação social e da significação do termo consciência humana passou por modificações, mas, também, a própria compreensão da dimensão sociedade tem sido posta e politizada de diferentes formas.

Enquanto Durkheim teorizou que os imperativos que organizam as coisas e pessoas no universo decorrem da existência da sociedade e das vontades coletivas, Moscovici, por sua vez, buscou apreender os homens e o universo a partir de uma perspectiva psicossociológica. A sociedade, que aparecia apenas como força de pressão e meio de elevação para o indivíduo, passou a ser considerada como realidade dinâmica e mutável, sendo estabelecida através das ações e construções do homem com os seus pares e o todo. Constata-se, com isso, que, enquanto as representações coletivas do conceito durkheimiano conservam a marca do substrato social em que nascem, ou seja, a idéia central da civilização é que o todo adiciona as partes e as determina; as representações sociais da terminologia moscoviciana sugerem a conexão entre sujeito – história e sociedade. Assim, o desenvolvimento social e humano é possível a partir dessa dialetização e apreensão do concreto (real e simbólico).

Neste sentido, destaca-se:

*Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói. (...)Uma sociedade sem sujeitos ou sujeitos sem*

*uma história social são parte de problemas que todos nós conhecemos (...). O domínio das operações simbólicas, o espaço das construções humanas sobre o real, onde a realidade, enquanto campo contratual, pode ser expandida, redefinida, e eventualmente transformada, exige que repensemos o caráter atribuído à relação entre mundo material e mundo simbólico. (...) a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social (JOVCHELOVITCH, 1997, pp.63-65).*

No estudo sobre representações individuais e representações coletivas, Durkheim (1970, pp. 15-32) analisa a dimensão da consciência e, paralelamente, questões relativas à existência e sucessão das representações. Retoma, inicialmente, o conceito psicológico de Huxley e Maudsley em que a consciência foi reduzida a um epifenômeno da vida física, ou seja, a consciência como simples reflexo dos processos cerebrais do homem e sem nenhuma conexão com a capacidade intelectual do mesmo.

Sob esse ponto de vista, a memória e a representação se configuram apenas como um resto de lembrança modificado pelo fato orgânico: a representação não está presente “no mundo” e “na mente” do homem, pois se estabelece apenas como excitação do estado nervoso sem nenhuma conexão com os fatos exteriores. Daí, a crítica de Durkheim de que o homem dotado de consciência não se reduz a um sistema de reflexos orgânicos, pois, no processo do devir humano, o indivíduo hesita, questiona e delibera, momentos em que se utiliza da consciência e da capacidade de pensar e interagir, construindo sua identidade.

Contrapondo-se à compreensão de representação como um elemento que surge associado a uma imagem, uma idéia ou uma sensação que se faz presente na consciência num determinado momento, a perspectiva durkheimiana sugere o entendimento das representações como constructos do que foi produzido e construído coletivamente. De acordo com essas análises, confirma-se que:

*Aquilo que nos dirige não são as poucas idéias que ocupam presentemente nossa atenção; são, isto sim, os resíduos deixados por nossa vida anterior, são*

*os hábitos contraidos, os preconceitos, as tendências que nos movem, sem que disso nos apercebamos, são, em uma palavra, tudo aquilo que constitui nossa característica moral. Se, portanto, nada disso é mental, se o passado não sobrevive em nós sob forma material, é então o organismo que conduz o homem. Aquilo que a consciência pode alcançar desse passado, em um dado instante, não é nada, pois, em relação ao que dele permanece despercebido e, por outro lado, as impressões inteiramente novas são uma ínfima exceção (DURKHEIM, 1970, p.20).*

Nesse processo de análise entre a dimensão da consciência e da vida representativa, identifica-se que a questão da memória e das representações, como foi proposta pelos defensores da concepção epifenomista, não apenas retira a dimensão social do comportamento e interagir humano, mas, também, reduz o homem a uma linguagem que se estabelece apenas como reflexo de conexões orgânicas. Com isso, a compreensão dos fenômenos mentais está diretamente relacionada e predeterminada pelas combinações e ligações físicas, pois a consciência é exclusivamente uma propriedade de tecidos que se combinam e se ligam sem qualquer interferência da condição intelectual e criadora do homem.

Durkheim, então, opondo-se a idéia de fazer da vida psíquica do homem uma aparência sem realidade, fundamenta que essa se estabelece como um complexo de representações que se organizam e se interpenetram num curso contínuo e dinâmico. Assim, as representações se configuram como fenômenos reais que possuem existência e propriedades próprias, pois permitem que as idéias, ações e reações humanas possam ser apreendidas do mundo concreto, onde também a questão da memória mental é posta como manifestação de continuidade e desenvolvimento da consciência humana.

Nessa perspectiva, evidencia-se que:

*Uma representação não se produz sem agir sobre o corpo e o espírito. (...) Mas o laço entre o presente e o passado pode também ser estabelecido com a ajuda de intermediários puramente intelectuais. Realmente, qualquer representação, no momento em que se produz, afeta, além dos órgãos, o próprio espírito, isto é, as representações presentes e passadas que o constituem, desde que se admita, como nós, que as representações passadas subsistem conosco. (...) Desde que agora ela me seja representada, agirá identicamente sobre esses mesmos elementos que duram sempre, salvo quanto*

*às modificações que o tempo lhes poderá ter acarretado (DURKHEIM, 1970, pp.30-31).*

Confirma-se, com essa abordagem, que a perspectiva durkheimiana se opôs à psicologia epifenomista, admitindo a capacidade de as representações persistirem como representações, ou seja, como fenômenos integrados por fatos sociais vivenciados e construídos coletivamente. Ressalte-se, porém, que, como não temos sentimentos e sensações de todas as idéias, as representações não podem conservar-se como tais fora da consciência, pois os princípios que determinam a sua existência veiculam-se pelos estados conscientes do homem (DURKHEIM, 1970, pp. 32-49).

Com isso, mesmo que um fenômeno ou acontecimento não seja captado na sua inteira clareza e/ou originalmente representado, o homem não pode negá-lo, pois só pode imaginar e captar o mesmo a partir das manifestações exteriores do que foi representado: é através dos indícios e efeitos que caracterizam as manifestações internas do próprio objeto da representação que o homem pode apreender parte do fenômeno, o que, por sua vez, implica que nem todas as atividades psíquicas possam ser apreendidas já que muitas ações não são conscientes.

Neste sentido, evidencia-se a questão de os nossos julgamentos serem continuamente mutilados e deformados pelos complexos inconscientes, pois captamos e apreendemos apenas aquilo que nos permitimos, ou seja, aquilo que adquirimos como imperativos (normas, valores, atitudes, preconceitos, consciência moral), estabelecidos pelo coletivo social:

*(...) é que fenômenos ocorrem em nós, que são de ordem psíquica e, entretanto, não são conhecidos do "eu" que nós somos. (...) Admitamos apenas que a vida representativa se estenda além de nossa consciência atual, e a concepção de uma memória psicológica tornar-se-á inteligível. Ora, tudo o que nos propomos a demonstrar é que esta memória existe, sem que sejamos obrigados a optar entre todas as maneiras possíveis de concebê-la (DURKHEIM, 1970, pp. 36-37).*

Compreende-se, a partir dos apontamentos elaborados sobre a questão da construção das consciências e da vida representativa, que, na existência das representações, não é negada a vinculação e influência dos centros nervosos, mesmo porque todos os fenômenos intelectuais estão ligados ao estado do cérebro. Contudo verifica-se que as representações se estabelecem como realidades que sugerem uma certa autonomia e caracterização: de acordo com leis e propriedades que lhe são próprias, elas se definem e se formam.

As representações se originam das relações que se estabelecem entre os indivíduos e/ou entre grupos que se intercalam na dinâmica homem e sociedade e, assim como no reino psíquico, no social há em certo sentido, uma realidade que independe dos indivíduos e de suas consciências, ou seja, os fatos sociais são acarretados pelas relações dos indivíduos em sociedade. Então, o que se verifica nas representações individuais (produzidas pelas ações entre os elementos nervosos) e nas coletivas (produzidas pelas ações exteriores entre os indivíduos em cooperação) é que estas últimas traduzem maior independência e visibilidade de seus elementos.

Em face disso, as representações individuais são consideradas, tomando-se por base as consciências individuais e as coletivas sugeridas a partir de combinações e associações sintetizadas grupalmente. Os fatos e fenômenos sociais impõem-se aos indivíduos, advindo do meio exterior em relação ao particular, pois a sua apreensão existe no conjunto (síntese das características individuais com as coletivas). Daí, a ênfase retratada por Durkheim à questão da vida coletiva (crenças, valores, regras de moral, práticas religiosas, etc.), pois a partir dessa totalidade e/ou desse conjunto social, tende-se a determinar maneiras de pensar e de agir aos indivíduos, às consciências individuais.

Entende-se, então, que a vida representativa não existe em separado na natureza cerebral (fatos mentais) e/ou na natureza social (fatos coletivos), pois a síntese resultante - a vida representativa - existe pela reunião e fusão das naturezas individuais com os fenômenos

sociais. Assim, alma humana, universo e mundo material se misturam e contribuem para a construção dos nossos pensamentos e ações, o que, por sua vez, implica a própria essência da vida a qual sugere sua existência no todo e, não, nas partes.

Portanto apreende-se que, quando Durkheim teorizou sobre a dimensão da *espiritualidade*, caracterizada como fatos intelectuais, e objeto de estudo de uma ciência positivista – naturalismo psicológico, sugeriu, também, a compreensão dos fenômenos sociais como fatos específicos – naturalismo sociológico. Por isso a ênfase à vida social, é caracterizada por uma hiperespiritualidade: há que se buscar, através da ciência (fatos e compreensões naturais), novas interpretações da realidade humana. Neste processo, fatos psíquicos e sociais são agregados em totalidade, sendo que cada um fornece sua quota-parte, entrando em mútua síntese e transformação: daí a premissa de que o todo (a vida representativa) ultrapassa o espírito individual, e de que a parte existe no conjunto.

## CAPITULO II

### FORMAÇÃO DE EDUCADORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O objetivo principal deste capítulo é caracterizar a partir da perspectiva histórica, a importância da educação no desenvolvimento e evolução do homem, a atribuição do processo de escolarização na modernização da sociedade, a relevância das mentalidades diante dos avanços e estagnações na produção do conhecimento e a urgência das mudanças nas relações entre a sociedade e os homens, em face do progresso científico-tecnológico. Só assim acreditamos estar considerando todas as dimensões envolvidas no processo de formação docente (histórica, política, econômica, social, cultural e intelectual), fundamentando a realização de um estudo direcionado para a questão da construção social da prática docente.

Para isso, escolhemos abordar as seguintes heranças: a natureza da educação e o surgimento da categoria docente, o panorama do desenvolvimento educacional no Brasil, e a compreensão do papel do educador no decorrer do século XX. Buscaremos entender como esses fatos se configuraram e se estabeleceram na realidade. Também, a partir de alguns apontamentos sobre variáveis como a realidade educacional gerada pela nova LDB-Lei nº 9.394/96 e pelos estudos sobre a formação de educadores nessa conjuntura, tentaremos reunir os fundamentos necessários à discussão do processo de formação docente diante das necessidades e demandas impingidas ao homem no fim deste século XX.

Dessa forma, ao delimitar a investigação do processo ao contexto específico do Curso de Pedagogia, no período de 1997 a 2000, da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, compreendemos a formação docente como elemento integrante de uma realidade mais complexa e globalizante, com avanços e obstáculos articulando-se de forma dialética e contraditória com outras realidades e outros contextos.

## **2.1 A natureza da educação e o surgimento da categoria docente**

Identifica-se na história da educação que, antes de existir qualquer escola, método de ensino e/ou professor, o que se encontra é a educação em sua forma mais simples nas sociedades primitivas de selvagens e dos povos bárbaros. A educação era dividida em estádios: a) Educação Prática: Nos primeiros anos de vida a criança recebia conhecimentos por meio da imitação (inconsciente): era treinada para obtenção de alimento, vestuário e abrigo. No segundo estádio, a imitação se fazia de forma (consciente); meninos e meninas eram treinados com os adultos para responder às exigências do trabalho. b) Educação Teórica: Tal fase também possuía valor educativo para os jovens: esses eram instruídos na tradição do passado (cerimônias, danças e práticas de feitiçaria) de seus povos. As cerimônias de iniciação apresentavam especial valor educativo, antes de qualquer atividade social importante.

Destaca-se que a característica fundamental da vida primitiva é o animismo (toda forma de existência material, animada ou inanimada, possui uma alma semelhante a sua própria alma, chamada duplo), crença resultante do fato de o selvagem e de o bárbaro não estabelecerem diferença entre a própria existência e a existência de todas as outras coisas no universo. A aprendizagem dos homens era voltada para a obtenção dos recursos necessários à sua sobrevivência, através da familiarização dos resultados das experiências do passado e

adequação (treinamento) das experiências individuais ao meio ambiente. Assim, o homem primitivo, com pouca compreensão da vida passada e/ou de perspectiva para o futuro, contribuiu para a caracterização de uma educação estacionária e imitativa, formando, com isso, a história de um povo avesso às modificações.

Embora todos os homens dessa realidade educacional fossem responsáveis por essa empreitada, algumas atividades, como os atos de magia e feitiçaria que tinham por objetivo apaziguar e controlar os espíritos, eram relegadas a uma classe especial: os xamãs, feiticeiros, curandeiros ou homens que se orientavam com os espíritos familiares. Estes homens, "tidos" com poderes sobrenaturais - "os espíritos amigos", foram denominados os professores mais primitivos, os quais eram formados pelos chefes de grupos familiares que, diante de situações mais complexas, demandaram o aparecimento de um sacerdócio especial. Então, os primeiros professores profissionais, advindos da classe clerical, com uma instrução mais elaborada e formal, oportunizaram ao homem novas possibilidades de reconhecer quando a sociedade primitiva foi capaz de atingir a primeira fase de civilização (MONROE, 1988, pp. 01-11).

Até aqui, reportamo-nos aos estudos de MONROE na caracterização da natureza da educação e surgimento dos educadores, entretanto, como pudemos observar que a abordagem e conceituação *sociedade primitivas de selvagens e dos povos bárbaros* foram empregadas e representadas sob a tendência do etnocentrismo, consideramos que houve uma certa inadequação dos termos utilizados. Assim, se por um lado a conceituação original de *primitivo* é atribuída à fase inicial de um desenvolvimento ou de uma história, o que funciona como condição, princípio ou premissa, por outro, *primitivo* refere-se ao que é simples, no sentido de constituir a forma mais elementar que certo objeto pode assumir (ABBAGNANO, 1998, p. 791).

Neste propósito, lembremos: *O que é que fez progredir a humanidade?* Como é possível identificar na história da evolução humana, o homem, quando apareceu na terra, não

sabia cultivar e nem fabricar os recursos para sua sobrevivência (alimentos, habitação, instrumentos, etc.), ou seja, era dominado pela natureza e por sua ignorância. Em face das necessidades de subsistência, começou a conhecer a natureza, servir-se dela e pô-la a seu serviço. Então, através do trabalho, os homens criaram os meios de produção, desenvolveram forças produtivas e construíram bens materiais, processo pelo qual os indivíduos aprenderam a dominar e explorar a natureza, como, também, especular e aperfeiçoar sobre as potencialidades e capacidades cognoscitivas, estabelecendo, com isso, a base da vida social (CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS, 1981, pp. 09-15).

Assim, da origem das comunidades primitivas (em que a educação não era confiada a nenhum sistema ou órgão em especial e, sim, decorrente da função espontânea do ambiente) às descobertas e construções dos povos civilizados (em que a educação começou a se estabelecer como um princípio de continuidade e evolução humana), constatam-se mudanças e transformações das mais diversas: de ordem histórica, política, econômica, social, cultural, intelectual e ideológica, etc.

*Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada (...) o que impunha o poder do homem sobre o homem. (...) com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os "organizadores" - cada vez mais exploradores - e os "executores" - cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações (PONCE, 1981, pp. 25-26).*

Evidencia-se que os educadores, interativamente com a sociedade e os homens nela inseridos, têm sido caracterizados e representados de maneiras complexamente diferenciadas, pois, se no surgimento da categoria docente, o papel deles era de preparar e adequar o indivíduo para o seu meio social, no desenvolvimento da categoria é também atribuída a eles a responsabilidade e capacidade de trabalhar com a inteligência e a consciência dos homens. Isto por sua vez, implica trabalhar diante dos desafios do novo século, os quais demandam a

formação de indivíduos críticos, dinâmicos, criativos, ousados e comprometidos, capazes de lidar com as mudanças e transformações requeridas pela sociedade capitalista e dominante.

Refletindo sobre a *formação do educador*, de antemão inerente a um processo de civilização e evolução, com suas transformações político-econômico-culturais e intelectuais, reportamo-nos às origens e seus antepassados como forma e meio de articular sua bagagem histórica e social. Como o próprio conhecimento, que passou do senso comum à fase epistemológica, a educação e, em particular, o processo de formação docente também têm seus primórdios, influências e indicadores, pois pode-se observar que os educadores, ao longo dos tempos, vêm exercendo diversas posturas e papéis. Desde meros sujeitos, *transmissores de conteúdos* com caráter imitativo e reprodutivo, aos sujeitos, *empreendedores do conhecimento científico* com discursos que buscam a reflexão crítica e dialética do conhecimento, ambos os grupos têm influenciado e marcado o contexto da realidade docente.

Entretanto não compartilhamos com a idéia separatista segundo a qual alguns intelectuais produzem o conhecimento e outros se apropriam dele e, sim, com a compreensão de que o conhecimento é sistematizado e comprovado por alguns, mas produzido coletivamente e de forma inter-relacionada. Assim, a diferenciação está na maneira como os educadores incorporam o conhecimento e lidam com ele, sendo que assumir ou não uma postura crítico-transformadora implica uma opção profissional e política, ou seja, a escolha do papel que cada docente se propõe construir. Podemos, com isso, encontrar docentes que se afirmam como profissionais críticos e abertos à discussão e/ou depararmos com outros que se mostram como verdadeiros pilares contra o questionamento e as mudanças.

De acordo com o eixo temático e propulsor deste trabalho, temos, por objetivo, investigar e fazer emergir a representação social de uma determinada categoria, pois não poderíamos entender e explicar a formação de educadores numa ótica a-histórica, a-dialética, a-cultural, a-construída, a-simbólica e a-representativa. Daí, nós, homens “tidos” como

“cabeças pensantes - formadores e inculcadores de consciências”, sermos confrontados com variados discursos; impregnados de concepções, valores, crenças, interesses e necessidades, acumulados ao longo dos tempos. Em conseqüência, vão sendo construídas as representações sociais dos papéis exercidos pelos educadores, de forma, muitas vezes, sutil e outras, explícita, em que o curso e o discurso sobre a *formação docente* tendem a se confundir, a se despolitizar e a se descolar da sociedade, da educação e do homem que se tem.

*aqui não nos interessa estudar as disposições dos leitores (e ouvintes) em relação à decodificação do texto, mas, pura e simplesmente, a intenção do autor do texto em um contexto histórico bem definido, uma vez que, no dizer de Chartier, ao se estudar a apropriação do sentido deve-se atentar para as condições e processos que sustentam suas operações e reconhecer que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas e que as categorias tidas como invariantes devem ser construídas a partir das descontinuidades das trajetórias históricas* (INÁCIO FILHO, 1997, p. 25).

Apesar de vivermos já o ano 2001, ainda experienciamos os momentos finais do século XX, com suas retrospectivas, avaliações e prospectivas, e paralelamente, buscando preparação e formação humana para o início do século XXI, com suas incitadas demandas, desafios e rupturas. Evidencia-se que o homem está em crise, a educação está em crise, a sociedade está em crise, enfim, a ordem brasileira e a ordem mundial nos impõem mudanças de ordem histórica, política, econômica, social, cultural e intelectual. Tanto como “sujeito-produto” de vários contextos da conjuntura, quanto como participante de determinadas realidades desta trajetória histórica, o que mais se percebe, se vê e se sente é que se caminha entre tentativas de analisar o passado, reestruturar o presente e criar outras condições de luta e organização social.

Neste sentido e particular contexto espaço-temporal preestabelecido e predeterminado, pesquisadora e orientador, alicerçados nas investigações e discussões adquiridas ao longo de seus processos de formação, buscam articular e apresentar conhecimentos que realmente possam ser compreendidos a partir das dimensões técnica, epistemológica, política e histórica do próprio conhecimento científico. Assim, pensar a

*formação de educadores* aduz, a princípio, antes de discutir especificamente sobre o indivíduo que se está formando, indagar sobre um universo maior, ou seja, sobre as inter-relações que se estabelecem com os determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, os quais estão em constante movimento e construção dialética e contraditória.

Buscaram-se, através desse esboço histórico sobre as origens do professor, elementos para melhor apreensão das especificidades do papel do educador, no sentido de compreendê-lo enquanto profissional, categoria social e grupo social, inserido numa realidade histórico-social mais ampla. Por isso a retomada das sociedades primitivas e a análise sobre a necessidade do conhecimento no progresso da humanidade, pois, como o objetivo é trabalhar para a realização de um estudo na perspectiva da construção social da prática docente, daí a importância da recuperação histórica e social do papel atribuído ao educador no desenvolvimento da sociedade.

## **2.2 Das fontes históricas ao panorama do desenvolvimento educacional no Brasil**

Inicialmente, antes de decidir sobre o caminho mais adequado para direcionar essa discussão, consideramos de suma importância nos reportarmos à própria conceituação de *fontes históricas*:

*Com esta expressão indica-se comumente o material da pesquisa historiográfica. As fontes H. costumam ser divididas em restos e tradições. Os restos são: 1) o que ficou das obras produzidas pelo homem (casas, pontes, teatros, utensílios, etc.); 2) os modos de vida das comunidades (usos, costumes, ordenações jurídicas, políticas, etc.); 3) as obras literárias e filosóficas; 4) os documentos em geral (ABBAGNANO, 1998, p. 508).*

Em face da complexidade, da grandeza e da intersubjetividade as quais envolvem e integram a organização do homem, de suas formas de pensamento, da relação com os outros

indivíduos e com o universo, percebemos que optar por um caminho implica se colocar e se posicionar dentro da própria história. Como bem pôde ser observado no início da conceituação sobre *fontes históricas*, entrar em contato com a história significa deparar-se com restos e tradições registrados em certos documentos, por determinados homens, numa referida realidade e sociedade.

Entre caminhos e descaminhos, que ora impulsionaram e levaram o homem a descobrir, crescer e evoluir, ora o limitaram, acarretando-lhe perdas, crises e estagnação, evidencia-se o indivíduo em crise sendo impelido a mudanças e readaptações. Reconhecemos que *nós*, tanto como integrantes desse processo, quanto como educadores que lutam por uma nova postura, estamos sujeitos às forças coercitivas, demandadas pelo Estado, que tende a predeterminar e direcionar a vida social. Contudo explicita-se que as lutas e conquistas do ser humano não se restringem à superação de um único problema, porque é na compreensão dos determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais e na aquisição de elementos para lidar com essas inter-relações que os homens e, em especial, os educadores conseguirão organizar novas formas de pensar, de se relacionar e de viver.

Daí, o sentido de procurarmos entender o porquê de certos momentos históricos, quando, por exemplo, o *bom educador* era aquele tido como o dono do conhecimento, que tudo sabia e falava, e o aluno tinha de ser obediente, totalmente ouvinte e reproduzidor do saber exposto pelo professor. Ao contrário, hoje o *bom educador* é aquele que prima pela troca de experiências, pelas discussões e análises dos conhecimentos, em que ambos(educador/educando) trabalham para a configuração e construção de um novo saber. Há, assim, entre um sistema educacional que valorizava o ensino puramente de transmissão e devolução de conteúdos e uma realidade educacional que necessita de transformação e criticidade, verdadeira crise sobre as finalidades da educação, seu sentido e valor na vida dos homens:

*O conhecimento ou saber visa ao compromisso com a transformação da vida e não simplesmente a sua contemplação, o saber pelo gosto do saber, pois se esse saber não é testado (e só o será na atividade transformadora) não tem como verificar-se, o que significa comprovar-se como verdadeiro. É a sua capacidade de atuação que o torna humanamente válido, fugindo à futilidade intelectual, também ela possível. Mas não desejável (LARA, 1996, p. 203).*

Aqui e por isso, então, tomamos nosso ponto de partida, porque é o caminho que escolhemos, em que encontramos subsídios e sentido para buscar fundamentar e justificar nosso estudo. Como a história, que seja um estudo que possibilite resgatar, entre os vestígios do passado e as perspectivas futuras, a compreensão dinâmica das necessidades presentes e, como *educadores-pesquisadores*, que sejamos capazes de apreender além de nossos preceitos, concepções e valores. Defendemos, com isso, a importância de os educadores se conscientizarem da necessidade de romper com a visão singularista de docente *educador* e de buscar a visão articulada de docente *educador-aprendiz*, pois só assim acreditamos poder contribuir para o avanço de uma concepção mais dialética e desafiadora da Educação.

Do período (1500/1750) da conquista e colonização da América Portuguesa - O Brasil Colônia, podem-se identificar, dentre muitos fatores importantes que contribuíram e/ou emperraram a história e o desenvolvimento da civilização, os seguintes: a conquista e a exploração do Novo Mundo, a conquista do Mar Oceano, a colonização da América Portuguesa, a distribuição das terras e a colonização efetiva, a resistência dos índios, o Domínio Espanhol no Brasil, a Idade de Ouro do Brasil, a produção de alimentos e crises de fome, a recuperação agrícola (açúcar, tabaco, etc.), o sertão da pecuária, a mineração e consolidação do mercado interno, o trabalho na colônia e a escravidão negra (SILVA & CARDOSO, 1996, pp. 15-98).

Nessa época, evidencia-se que não havia um sistema educacional organizado e implementado para toda a sociedade brasileira, pois o direito à educação se limitava a um pequeno grupo da classe dominante (os donos da terra, os senhores de engenho e os filhos homens que não fossem os primogênitos). Com um ensino caracterizado pelo dogmatismo

(ensino assegurado pelas ordens religiosas e por leigos de mesma fé) e pela abstração (compreensão do mundo a partir das doutrinas teológico-filosóficas), os educadores da época eram os padres e os chamados *mestres-leigos* que se limitavam a atender os interesses da elite intelectual, desvinculados e distanciados das necessidades e dos problemas do brasileiro.

Até os últimos anos do século XVIII, pode-se confirmar que não houve transformações político-filosófico-ideológicas e culturais suficientes para mudar os rumos da educação, regulada eminentemente pelos padres jesuítas. Com um ensino fundamentado nas atividades literárias e acadêmicas (ênfase aos letrados eruditos), os jesuítas caracterizaram a época por um conhecimento preso aos dogmas e à tradição escolástica, fechado e irredutível ao espírito crítico, ou seja, a uma educação formal e anticientífica.

*Esse complexo sobreviveu mesmo à expulsão dos jesuítas em 1759. A decadência econômica em que entrou o Reino Português, principalmente com a queda da mineração, e o atraso cultural que, entre outras coisas, teve no fanatismo religioso um de seus fatores (...). Juntava-se a isso a presença, tanto no Reino, quanto na Colônia, de idéias provindas do enciclopedismo, declaradamente anticlericais. (...). Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. (...). Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1991, p.36).*

Na virada do século XVIII para XIX, com o andamento da Revolução Industrial na Inglaterra quando se descobre a máquina a vapor e surge a necessidade de mão-de-obra especializada, é que se consegue romper com a organização social aristocrática e começa-se a discussão de uma nova sociedade. Pode-se caracterizar, com isso, o século da teoria social, já que, na atmosfera das crises políticas e econômicas, surgem Durkheim, Freud e Comte, pensadores que buscaram entender a evolução do homem e da sociedade, marcando, até nossos tempos, os avanços da ciência nas áreas da Sociologia, da Psicologia e da História. Comte conceituou sociedade como *Ordem e Progresso*, sendo que sua preocupação primeira

era colocar ordem nas coisas, porque, tendo-se ordem, tem-se o controle e, conseqüentemente, conquista-se o progresso, que precisa ser administrado e controlado.

De 1808 a 1821, período em que a família real permaneceu no Brasil, identifica-se o processo de mudança irreversível nas relações com Portugal e o início de uma nova época histórica, pois o Brasil deixou de ser uma colônia e passou a caminhar rumo à independência de fato. Em decorrência, evidenciam-se algumas transformações político-econômicas e culturais e novas perspectivas em relação ao ensino, quando D. João VI fundou o primeiro estabelecimento de ensino superior do Brasil (a Escola Médico-Cirúrgica na Bahia). Com um caráter exclusivamente utilitarista, o ensino acarretou a formação de profissionais *prático-pragmáticos*, para atender às necessidades da elite (Médicos, Advogados, Marinha, Exército) (CARDOSO & MONTEIRO, 1996, pp. 101-143).

À partir da Proclamação da Independência (07/09/1822), confirmam-se as demandas escolares provenientes da classe oligárquico-rural e da camada intermediária que buscava estabelecer-se. Esta última, afastada da classe dominada e ligada à camada superior (elite), teve, como meta, o exercício das funções burocráticas, administrativas e intelectuais, caracterizadas pelo comprometimento político (uma elite profissional para atender a uma elite econômica). Então, os educadores da época contribuíram para dar continuidade à problemática situação da educação no Brasil, visto que reafirmavam, através da formação do indivíduo, a condição de ascensão e posição social, mascarando, desde cedo, o caráter político e econômico sobre posturas docentes descomprometidas e desarticuladas da realidade maior.

De 1822 a 1889, identifica-se o Período Imperial mais propriamente dito, Período ou Regime Monárquico, recorte histórico em que se destacam: a Constituição Imperial (11/12/1823) que, apesar dos dispositivos sobre a educação popular, não se efetivou; a adoção do método lancasteriano (alunos-mestres) durante 15 anos revelando a incompetência e o desinteresse com a educação popular; a única lei decretada no século (outubro/1827),

proibindo os castigos corporais (abusos do poder docente) também não foi posta em prática; a discriminação do ensino, já que o pouco que existia no país era reservado aos meninos e, às meninas, só as das famílias abastadas e para o cultivo de “algumas prendas” (WEREBE, 1974, pp. 368-381).

Também, evidencia-se que as instituições de ensino, criadas por D. João VI, não se estabeleceram e acabaram-se convertendo em escolas agrícolas de nível superior; o ensino secundário, com poucas demandas e nas mãos de particulares, se limitou ao estudo das letras e humanidades. A Instituição Aristocrática (cultura para as elites dirigentes) baseou-se na formação intelectual-literária, ligada à formação religiosa e cívica. A volta dos jesuítas ao Brasil acarretou a criação de novas instituições educacionais, quando surgiram as primeiras escolas secundárias, vinculadas aos grupos religiosos protestantes. Com isso, houve, como consequência, a acentuação do caráter classista e acadêmico do ensino secundário, pois poucas famílias podiam pagar pela educação dos filhos, enquanto o ensino primário se viu relegado ao abandono já que pouquíssimas escolas sobreviveram às custas dos mestres-escola.

Outras Instituições Educacionais de nível superior foram decisivamente definidas pelas influências dos cursos de ciências políticas e sociais (Direito, Medicina, Farmácia, Escola Militar), havendo maior preocupação da sociedade brasileira com a estruturação da cultura política e jurídica sobre a econômica. Então, a educação teve, como princípio, o desenvolvimento das qualidades literárias (retórica e eloquência) e, como consequência, a falta de valorização das ciências exatas e da pesquisa científica. Concretizou-se, assim, a época da formação de indivíduos altamente intelectualizados (bacharelismo), porém completamente distanciados das massas, da realidade nacional, daí incapazes para viabilizarem a solução de problemas técnicos e econômicos do povo brasileiro.

Compreende-se que, no fim do Império, a situação da educação brasileira era muito problemática, pois os projetos de criação das universidades não se concretizaram, a

descentralização do ensino reforçou o jogo de interesses da elite, desprezando as necessidades locais, e o Estado não se comprometeu com o desenvolvimento educacional no país. Muitos políticos e “gênios brasileiros” foram estimulados a criar projetos de reforma do ensino: a maioria era desarticulada e distanciada das necessidades e dos problemas da nação, com exceção aos pareceres de Rui Barbosa. Considerado um verdadeiro expoente educacional, Rui preconizou a reforma social pela reforma da educação (desenvolvimento do homem e da sociedade), ou seja, a crença nos homens bons, através de um pensamento reformista, possibilitaria uma nação governada pelas concepções idealistas de educação.

*(...) podemos dizer que a República veio encontrar o país, no terreno educacional, (...) um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda talvez esta seja a pior das heranças recebidas -- com o desvirtuamento do espírito da educação, em todos os graus de ensino. A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa, mas -- o que era mais grave e mais difícil de ser modificado -- uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de Latim e Grego, e, de pouquíssimos, “doutores” (WEREBE, 1974, pp. 382-383).*

Da Proclamação da República (15/11/1889) aos anos que se seguiram ao Período Republicano até 1930, elucidam-se os seguintes acontecimentos: a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, consagrou a descentralização e, conseqüentemente, a dualidade de sistemas de ensino, a qual, na verdade, refletia a própria herança da sociedade escravocrata (ensino excludente: dominantes & dominados) e os antagonismos dos estratos sociais que emergiam das relações de poder. As tentativas das reformas de ensino (de Benjamim Constant; a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo Marechal Hermes da Fonseca; a reforma de Carlos Maximiliano; a reforma de Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernardes), não passaram de tentativas frustradas e desarticuladas das necessidades da conjuntura político-econômica e cultural da época (ROMANELLI, 1991, pp. 41-46).

Com a presença do federalismo (autonomia dos Estados em relação à reorganização oligárquica), confirma-se a situação educacional do Brasil, relegada à mercê das circunstâncias político-econômicas locais. O liberalismo político e econômico, associado ao liberalismo educacional, teve, como conseqüências, o aumento das desigualdades e discriminações sócio-econômicas e culturais por todo o país, a falta de estrutura para dar continuidade às propostas pedagógicas, o desenvolvimento educacional, apoiado no mesmo espírito literário e livresco que tinha vigorado no Brasil Monárquico, a falta de ousadia para buscar as mudanças necessárias e a limitação à estrutura aristocrática e conservadora da sociedade.

*Além disso, a expansão capitalista trouxe também a luta de classes. (...) Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas (...) a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. (...). O sistema escolar entrou não só a sofrer as influências do contexto, como a refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda persistente arcaísmo de certas facções das elites dominantes e até de parte da estrutura sócio-econômica que permanecia inalterada (ROMANELLI, 1991, pp. 61-62).*

Evidencia-se, por fim, que a organização do sistema educacional no Brasil, no início do século XX, foi limitada às classes dominantes, sem qualquer participação política das massas que não se envolveram como sujeitos desse processo. Em face do capitalismo industrial que se engendrava sobre a sociedade, modificando as relações de produção e aumentando a concentração dos povos nos centros urbanos, surgiram as necessidades de conhecimentos e de atuação do Estado como responsável e regulador da educação (salários, licenças, etc.). Assim, na educação, perde importância a especulação abstrata em favor das demandas sociais, ou seja, a educação é voltada para as necessidades do mercado de trabalho

ganhando um caráter especificamente *profissionalizante*. Consta-se, também, a imitação de modelos teórico-educacionais de fora e a configuração de leis que não se aplicaram e nem se concretizaram, tidas como *leis-mortas*, marcas que contribuíram para o fracasso e a problemática da educação e dos educadores brasileiros.

O intuito dessa discussão foi o de buscar articulação e compreensão dos fatos que se constituíram em marcos do desenvolvimento educacional brasileiro. Elaboramos, pois, alguns apontamentos acerca das concepções, finalidades, ideologias e interesses que nortearam o campo da Educação nos séculos XVIII e XIX. Indagamos, também, sobre o projeto de sociedade que se objetivou e se estabeleceu no decorrer destas décadas com as transformações e demandas acarretadas, pois assim nos foi possível analisar e elaborar algumas críticas a respeito desse movimento dialético e contraditório entre Homem-Sociedade e Educação e, portanto, sistematizar, a partir da perspectiva histórica, o panorama do desenvolvimento educacional no Brasil.

### **2.3 Do apreensível da educação brasileira no século XX à compreensão do papel do educador**

Durante duzentos e dez anos (1549 a 1759), segundo AMADO (1991, p. 57), as linhas mestras da educação foram comandadas quase unicamente pelos jesuítas, constituindo, com isso, os marcos do período do Brasil-Colônia. Daí, a Primeira República, também denominada República Velha (1889 a 1930), compreende desde o fim do Império (1822 a 1889), caracterizando ainda a influência do clero na educação, às primeiras décadas deste século, quando a educação passou a servir como um motor para o progresso.

Segundo FREITAG (1986, pp. 46-49), os baixos índices de urbanização e industrialização, a introdução do trabalho assalariado e a grande imigração desencadearam a

caracterização da educação para o ócio: o intuito era preservar a velha educação acadêmica e aristocrática e oferecer uma educação (que a sociedade exigia) de pessoas dóceis, submissas, alienadas e acriticas, fortalecendo, com isso, as relações de dominação e manutenção do poder das elites, nas quais a Igreja e as escolas confessionais desempenhavam ainda as funções de reprodução ideológica desse processo.

Um quadro de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais se proliferou por todo o Brasil, onde a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial desencadeou mudanças significativas na compreensão da sociedade e das relações entre os homens. Visto que tais transformações e mudanças ocorreram de formas desiguais, a educação é tida como um dos elementos do subsistema cultural, capitalista, com padrões de organização social e regras de conduta, e, ao mesmo tempo, surge como possibilidade e necessidade de repensar as formas de pensamento e realização escolar. Dos questionamentos e discussões da educação brasileira, identificam-se, entre 1910 (surgimento) e 1920 (caracterização), duas correntes de pensamento: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Assim,

*de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1974, pp. 99-100).*

Contra a crença ideológica e ingênua da educação, tais movimentos evidenciaram uma otimização do sistema educacional como ponte para a civilização: a escolarização é posta como o instrumento mais eficaz para a evolução da ciência, da tecnologia e da indústria. Destaca-se, entre 1920 e 1930, a época dos Pioneiros da Escola Nova e das grandes reformas de ensino, quando, então, começa-se a negar formas conservadoras de educação e tenta-se buscar mudanças mais condizentes com a realidade brasileira (processo de modernização).

Porém todo esse desenvolvimento da sociedade, baseado nos princípios democráticos, liberais e sociais não conseguiu ultrapassar os limites do idealismo educacional, pois constata-se que o movimento dos educadores, inspirado nos modelos dos países europeus e americanos, não se traduziu em realizações, visto que seus projetos estavam descontextualizados e “ignorantes” das determinações político-econômicas e sociais da realidade brasileira.

Neste cenário, dentre notáveis educadores (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto) que contribuíram para os rumos da educação, destaca-se Fernando de Azevedo, um liberal elitista numa sociedade que não era liberal e que pensou a educação num caráter dualista. Buscando silenciar as vozes que surgiam, concebeu um sistema educacional fundamentado na relação entre escola e sociedade, cujo propósito era de, semelhante à França, estabelecer um sistema primário para a classe trabalhadora e um sistema secundário superior para a elite. Contudo a ação deste intelectual é reformista no sentido de modernizar a sociedade, mas “reformatar” para manter o controle da elite, pois ele analisa a educação como protagonista do processo, não conseguindo, com isso, realizar outras interpretações que não favorecessem o seu contexto. E, assim, escreve a memória do movimento escolanovista com sua grande obra, *A Cultura Brasileira*, em 1953.

Um denominado discípulo de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, um político de esquerda afirma:

*Na verdade, a massa de cidadãos continuou a ser ignorada como antes, mas a República criava esta obrigação para o Estado e criava para o professor a necessidade de ser um agente de ação, que ia além daquilo que as elites culturais, econômicas e políticas estavam dispostas a admitir. Mas, no circuito das transformações, acabou prevalecendo a idéia, que era essencial na calibração dos professores (...) Esse debate sobre neutralidade ética implica a idéia de uma responsabilidade intelectual. Isto é, ela é o caminho pelo qual o especialista, saindo da Escola Normal ou da Universidade, norteia-se em termos de uma relação de responsabilidade com a sociedade, isto é, com a ordem. Ele não é colocado numa relação de tensão, mas de acomodação. E quando ele abre o caminho da tensão, abre por outras vias, que não são estimuladas a partir do ensino e da pesquisa, nascem apesar das imposições e limitações formuladas em seu nome. A essa concepção correspondeu a idéia de*

*que era necessário separar o cidadão do cientista e do professor*  
(FERNANDES, 1986, pp. 20-21).

Prosseguindo com essas explanações, evidencia-se que, para a periodização da educação brasileira no século XX, nos fundamentamos, inicialmente, no recorte histórico, apresentado por FREITAG (1986, pp. 46-79). Este foi estruturado em: Primeiro Período, englobando até os últimos anos de 1930; depois, o Segundo Período que se subdivide em 1ª fase, considerando os anos de 1930 a 1945, e 2ª fase (os anos de 1945 a 1964) e, por último, a referência aos anos de 1964 a 1975.

De uma série de revoluções e movimentos sócio-políticos e econômicos que estavam ocorrendo, juntamente com a crise de superprodução cafeeira no Brasil, evidencia-se, segundo FREITAG (1986, pp. 46-49), a crise econômica mundial de 1929 a qual provocou a queda de nossas exportações e destruição de nossas reservas de capital. Neste momento, o Estado, através do fortalecimento das instituições da sociedade política e da importância dada aos aparelhos jurídico e repressivo, passou a servir-se como mediador do processo econômico. Assim, diante das tentativas de rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica (senhor-escravo), emerge a Revolução Brasileira de 1930, quando surge outro tipo de exploração (capitalista-proletário) e outros interesses político-ideológicos.

Podemos caracterizar, ainda, um segundo período na história da organização educacional no Brasil, ou seja, a fase de 1930 a 1945, momento em que Getúlio Vargas permaneceu na Presidência da República, contando, nos primeiros anos, com o apoio do movimento tenentista (militares) e da classe burguesa (hegemônica) que precisava impor-se, já que via suas bases de sustentação ameaçadas (FREITAG, 1986, pp. 49-54). Entretanto, não conseguindo lidar com os interesses político-capitalistas e burgueses, a ação do governo se mostrou dúbia e negligente em relação ao desenvolvimento industrial, provocando, com isso, período de grande instabilidade e, em 1937, a implantação do Estado Novo com traços

ditatoriais, quando, então, a sociedade política invade áreas da sociedade civil e coloca-as sob o seu controle.

A partir da promulgação da Constituição de 1934, a qual teve como objetivo coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis, são regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino (quotas fixas para Federação, Estados e Municípios) (Art.156), fixadas as devidas competências (Art.150), e implantada a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário (O Ensino Religioso torna-se facultativo). Já na Constituição de 1937, foi introduzido o ensino profissionalizante, previsto para as classes menos favorecidas (Art.129), e declaradas obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Política (Art.131), sendo as indústrias e sindicatos obrigados a criar escolas para os filhos dos empregados (FREITAG, 1986, pp.50-51).

Temos, com isso, uma tomada de consciência da importância de uma conjuntura crítica (sociedade política) e do sistema educacional (força estratégica) para assegurar e consolidar as mudanças tanto na infra como na superestrutura. As indústrias passaram a exigir mais treinamento para o trabalho com as máquinas, ou seja, pessoas que fossem capazes de lidar e operar com todo o maquinário que estava sendo demandado pelo processo de industrialização. Por essa razão, o Estado passa a atender aos interesses e necessidades das empresas onde, através da educação, assume o treinamento da força de trabalho - "chance generosa de aprendizagem", já que não era mais preciso mão-de-obra para a plantação de café. Neste momento a educação é posta como o instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas.

*Numa tentativa de síntese, Daniel Pécaut salienta que, nas décadas de 20 a 40, a preocupação maior dos intelectuais era o problema de identidade nacional e das instituições. Organizar a nação era a tarefa urgente que cabia às elites. Forjar um povo era também tecer uma cultura capaz de assegurar sua unidade. A educação do povo pela instrução pública, a reforma do ensino e a construção de um "campo cultural" a partir da universidade foram os eixos de aglutinação de uma boa parte da intelectualidade desse momento(...) Que, em torno dessas preocupações, acabaram se colocando numa relação direta e*

*contraditória com o Estado. Essa geração deu sua contribuição no sentido de criar uma interpretação de conjunto da história, da sociedade e da educação brasileira ao buscar construir não só uma identidade, mas sobretudo uma ponte entre a reforma da sociedade pela educação e a completa renovação cultural desejada* (NUNES, 1992, p. 66).

Conforme FREITAG (1986, pp. 54-59), ainda como parte do Segundo Período, destacamos os anos de 1945 a 1964, ou seja, a 2ª Fase desse recorte histórico, período em que se evidencia a aceleração do processo industrial no Brasil e, por conseguinte, a ocorrência do êxodo rural, expansão do ensino (setor público e setor privado), discussão sobre o papel representado pelo Estado populista desenvolvimentista, surgimento do capital estrangeiro, pressões e conflitos das massas e o delineamento de uma nova polarização, ou seja, a tendência populista (Estado, e alguns intelectuais de classe média) e a antipopulista (burguesia nacional).

Neste momento, é promulgada a Constituição de 1946 que, fugindo à inspiração da doutrina liberal dos séculos anteriores e diferindo da Constituição de 1937 (o direito e os recursos mínimos à educação não foram explicitados), se aproxima muito da Constituição de 1934 (princípios proclamados pelos pioneiros). Constituiu-se, assim, num documento de inspiração ideológica, liberal e democrática, o qual, opondo-se às forças que ainda estavam presentes, vindas do Estado Novo (a Justiça, a Política, a Igreja), buscava incorporar os princípios do Liberalismo (liberdade de trabalho, de educação, de expressão, de ideais) (ROMANELLI, 1991, pp. 169-170).

Dos debates travados em torno da política educacional, é gerada uma nova realidade, quando a organização do sistema de ensino se deu através da criação da primeira LDBEN no Brasil que, a partir, do anteprojeto (novembro de 48), só foi efetivada 13 anos depois (dezembro de 61), resultando na Lei 4.024. Mesmo contendo elementos populistas e preconizando a escola neutra que tratasse todos de maneira igual, a LDB refletiu contradições, ambigüidades, conflitos e acarretou poucas mudanças na realidade educacional. O que

ocorreu foi um ajustamento imposto pela base econômica da sociedade (empresas empregatícias, sistemas de relações conjugais), circunstância pela qual a lei procurou, de acordo com os princípios ideológicos, valer-se da educação como um canal de mobilidade e ascensão social.

A escola brasileira foi encarregada de reproduzir a ideologia da igualdade, em que a educação se configurou como direito e dever de todos e serviu como automotivação para a escolarização da classe trabalhadora. Esta foi, contudo, frustrada, pois a escola não respondia pelo fracasso dos trabalhadores e pouco se levava em conta a questão das oportunidades e inserção social. Através da educação, iludiu-se a classe subalterna, institucionalizando-se oportunidades formalmente iguais, mas factualmente inexistentes, pois a desigualdade estava profundamente arraigada (educação diferenciada para as elites e para classe trabalhadora). Então, a “educação como negócio” assim estabelecida, relegando à classe subalterna os cursos profissionalizantes e à elite as vagas na universidade, provocou uma enorme pressão sobre as Instituições de Ensino Superior e uma acentuada inadequação do Ensino Profissionalizante Médio.

Neste sentido, reportamo-nos aos estudos de Herbert Marcuse sobre os fundamentos da teoria dialética da sociedade:

*(...) se a existência do proletariado testemunha a perda completa do homem, decorrendo esta perda do modo de trabalho sobre o qual se funda a sociedade civil, a sociedade, no seu conjunto, está viciada, e o proletariado expressa uma negatividade total: o sofrimento universal e a injustiça universal. A realidade da razão, do direito e da liberdade se transforma na realidade da mentira, da injustiça e da servidão (MARCUSE, 1978, p. 242)*

Analogamente buscamos apreender sobre a formação e o papel exercido pelos educadores, diante desses dilemas que envolvem a sociedade, a educação e o homem:

*(...) A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser*

*tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 19).*

Por conseguinte, falando sobre a organização do sistema educacional no Brasil, destacamos o último período caracterizado por FREITAG (1986, pp. 60-79), ou seja, o recorte histórico de 1964 a 1975, momento em que as contradições e impasses sobre a sociedade e a vida do homem chegaram a tal ponto que se tornou necessária a redefinição do desenvolvimento industrial, econômico, tecnológico e administrativo e, com isso, de novas formas de controle social e político. A burguesia nacional, aliada às multinacionais para o compartilhamento dos lucros com o congelamento dos salários dos trabalhadores e a introdução da tecnologia, constituíram-se na grande parcela dos consumidores dos bens produzidos, ou seja, asseguraram com isso, a parcela cada vez maior da mais valia. Face às classes subalternas, que foram excluídas de qualquer participação política ou econômica (mecanismos democráticos privados – votos, greves, etc.), a política educacional foi estabelecida como nova forma de expressão da reordenação das formas de controle social e político.

Particularmente, no que se refere ao Golpe de 64, quando a influência das Forças Armadas e dos Militares foi utilizada para o emprego da ideologia da ordem e segurança nacional, evidencia-se novamente uma educação configurada como mecanismo e a serviço dos interesses econômico-capitalistas e dominantes, daí a necessidade de calar, exilar e torturar as vozes que ousassem falar, criticar ou contestar o modelo vigente (FREITAG, 1986, pp. 73-79).

Na área educacional especificamente, o que se verifica é que o debate sobre os rumos desse campo do saber foi altamente reprimido, influenciando e limitando o papel dos educadores aos parâmetros traçados pelo Estado: tidos como *trabalhadores sociais*, pouco sabiam da sua posição política e de classe em relação à sociedade e aos homens que se

estavam formando. Constatase que o professorado brasileiro, neste período, foi atropelado por um movimento antagônico e conflitivo, pois, de um lado, estavam os princípios proclamados pelo Estado com o movimento de alfabetização, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, de redefinição do papel e melhoria da Universidade, e, de outro lado, surgia a necessidade e urgência de perceber o discurso político em questões como Centralização-Descentralização do Ensino, Relação Família-Estado e Ensino Público-Privado.

Na Reforma do Ensino Superior, podemos encontrar, desde o convênio MEC-USAID (reforma baseada no modelo universitário americano) que situava o problema educacional na estrutura de dominação (do Golpe de 64 à urgência resultante de disciplinar os estudantes), ao anteprojeto-Lei n.º 5.540 que visava ao aumento de matrícula do ensino superior (Decreto-Lei 405, 31/12/1968, e 574, de 08/05/1969) e à contenção do protesto estudantil (Decreto-Lei 477, 11/02/1969). Assim, da criação da Lei n.º 5.540 (28/11/1968) que fixou normas e procedimentos para a organização do ensino superior ao Decreto n.º 68.908 (13/07/1971) que dispôs sobre o Concurso Vestibular (previa o vestibular classificatório-eliminar o problema jurídico dos excedentes), verificamos, mais uma vez, os agentes do processo (estudantes e professores) separados da política de organização e redefinição do ensino (assunto de gabinete) (ROMANELLI, 1991, pp. 197 e 229).

Paralelamente, evidencia-se que o ano de 1975 representa um marco inicial no processo de reformulação dos cursos de Pedagogia no Brasil, quando o CFE (Conselho Federal de Educação) propôs as indicações (n.ºs 67 e 68/75 e 70 e 71/76 - Valnir Chagas) para a formação especializada do professor. Assim, através dos pareceres de 1975 e 1976, os cursos de Pedagogia foram descaracterizados da importância da formação básica, da fundamentação teórica e do exercício do magistério, passando a promover a formação do técnico-especialista com as habilitações OE (Orientador Educacional), SE (Supervisor Escolar) e AE (Administrador Escolar).

*Neste sentido, a bandeira de luta contra a formação do especialista no professor (preconizado por Chagas) era a de que a formação do pedagogo deveria propiciar ao educador, quer seja a formação do especialista, quer fosse a do professor. Lutava-se, também, para que na universidade e na sociedade, a educação fosse convertida em preocupação precípua, o que historicamente não ocorria e ainda não ocorre, sobretudo, pela desvalorização social da profissão do professor, pela falta de atenção ao real significado da educação e da essência da Pedagogia, e pelo descaso dos governantes às políticas educacionais (BRZEZINSKI, 1996, p. 16).*

É nesse contexto que a educação é impelida a se atrelar ao projeto de desenvolvimento econômico-social da burguesia, no qual os princípios norteadores da formação do indivíduo foram centrados nas questões da eficiência e da produtividade (Cursos Profissionalizantes, Técnico-Agrícola, Científico-Vestibular). Neste momento, o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, em 1978, sustou as indicações do CFE, estimulando as Faculdades de Educação das Universidades Públicas para reverem os Cursos de Pedagogia. Assim as intenções do MEC, através da Lei n.º 5.692/71, com os princípios de igualdade de oportunidades, de equidade das escolas, dos ideais de formação, através da qualificação para o trabalho e inculcação da ideologia dominante, caíram por terra e acabaram sendo uma utopia.

No final dos anos de 1970, emergiam os questionamentos sobre a educação e a cultura como aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, a partir da segunda metade deste século, a crítica à educação e à escola se acentuou. O otimismo pedagógico do começo do século foi substituído pela crítica radical das teorias crítico-reprodutivistas de autores como: Louis Althusser (Os aparelhos ideológicos do Estado-1969), com a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (La Réproduction-1970), com a teoria da escola enquanto violência simbólica, e Claude Baudelot e Roger Establet (L'école capitaliste en France-1971), com a teoria da escola dualista (GADOTTI, 1995, pp. 187-188).

Instaura-se, então, toda uma polêmica ao longo dos anos 80, momentos em que a sociedade parte para discussões sobre a questão do autoritarismo, da democracia, da

participação do indivíduo e do sentido e papel da educação. Surge, também, a necessidade de não deixar mais o Estado agir livremente e a urgência de novas críticas e posicionamentos, diante das determinações político-econômico-sociais e históricas que se estavam configurando com o advento das idéias neoliberais no Brasil.

Observa-se, com isso, um momento da realidade social o qual teve, como implicação, não só a negligência e o desinteresse dos governantes em relação aos princípios educacionais, como também a utilização do papel do educador como elemento na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, relegando ao acaso a importância da formação e desenvolvimento do docente. Por isso, a proposição de que o processo de formação do professor requer ser discutido a partir das dimensões (histórica, política, econômica, social, cultural e intelectual), porque só assim estaremos buscando entender os determinantes e as relações que se estabelecem com a força do coletivo, único caminho que consideramos ser possível para a formação do educador como agente de transformação e desenvolvimento social.

Paralelamente à acentuação da crítica à educação, às escolas e à formação do indivíduo surgem os movimentos organizados de educadores. A partir daí foram criados, por todo o país, os primeiros Comitês Pró-formação do Educador, os quais se contrapuseram a política do Ministério da Educação e Cultura sobre a reformulação dos cursos de formação do educador, quando surgiu a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Com isso, o debate educacional foi amplamente polarizado pela busca da identidade da educação e do educador, podendo-se confirmar, até os dias atuais, a participação da ANFOPE no conjunto das políticas educacionais que têm definido as novas diretrizes para a formação docente. E, também, mais específica a determinadas áreas, mas com grandes contribuições à educação e aos educadores, é a participação do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).

O debate educacional se estendeu por uma arena de conflitos e posicionamentos antagônicos, verificando-se uma questão de crise e perplexidade quanto às teorias pedagógicas. Os Comitês de Pró-formação do Educador, não dando conta das divergências entre os intelectuais e representantes do MEC, possibilitaram a criação da CONAROFÉ (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador). Por um lado, a comissão motivou a realização de encontros e seminários por todo o Brasil, rompendo com a inércia dos educadores e despertando-os para discussões e busca de inovações. Por outro lado, caracterizou-se por momentos de muitos conflitos e desuniões, pois, diante da moderna sociedade capitalista que se engendrava, o processo de divisão do trabalho acabou forjando e marcando o distanciamento das posições e contribuições de alguns educadores com influência de outros.

Neste sentido, reportamo-nos ao pensamento de um autor dos mais destacados desse período: ao retratar a especificidade do trato com o conhecimento na formação intelectual do indivíduo, ele afirma:

*Eu diria que, quanto à formação do professor, é fundamental regressarmos aos clássicos e modernos fundamentais e, de novo, sem preconceitos. Vocês sofrem, a minha geração sofreu numa certa escala, (...) Alunos e professores são induzidos a classificar os autores e as obras. Isso é péssimo, não tem cabimento. Uma boa atitude intelectual consiste em se abrir às várias obras, às várias correntes, às várias propostas, (...) Por vezes, um autor que a gente pode ter muita dificuldade para aceitar, porque não corresponde à maneira pela qual pensamos a realidade, é um autor que cria desafios fecundíssimos para a nossa produção. (...) E sem inocência, porque também não vamos cair no exagero de acreditar que o pensamento filosófico ou científico sejam inocentes, ou que as diversas produções intelectuais possam sê-lo, no sentido de que elas não entram no jogo da vida e da política (IANNI, 1986, pp. 46-47).*

Em grande parte, além de criticar e abrir o leque para novos questionamentos, a maioria dos estudiosos cientistas-pesquisadores não deram conta de responder eficazmente aos problemas educacionais, ou seja, não conseguiram propor soluções superadoras da realidade vigente e dentro das possibilidades e necessidades desse contexto. São excetuados alguns pensadores que marcaram significativamente essa trajetória, dentre eles: Paulo Freire:

contribuição decisiva à concepção dialética de educação; Carlos Brandão: desenvolvimento da distinção das diferentes “educações”; Florestan Fernandes: criação de um novo estilo de pensar a realidade social; Rubem Alves: reflexão sobre o Educador como ser vivo, amoroso, alegre, criativo; Antônio M. de Rezende: concepção fenomenológica da valorização do discurso na educação; Darcy Ribeiro: desenvolvimento dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública); Demerval Saviani: orientação e implementação de grupo de quadros (Estudiosos) aos cursos de pós-graduação, etc., (GADOTTI, 1995, pp. 234-237).

Já, nos anos 90, temos, com o governo Collor, o marco inicial da implementação dos princípios neoliberais no Brasil: é contestada a ação intervencionista do Estado e ocorre a defesa de seu enxugamento através das privatizações. A idéia é excluir a multiplicidade de instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, portarias, emendas constitucionais e medidas provisórias, pois, com menos leis, menos intervenção estatal e mais possibilidades da competitividade desenfreada, conseguir-se-á que o mercado se regule e se fortaleça. O princípio regulador desse pressuposto político-social (pensamento neoliberal) é aquele da liberdade individual e igualdade de condições, ou seja, proclama que todas as pessoas têm que ter as mesmas oportunidades e liberdade para atuação participativa nos campos econômico-social e cultural.

Para isto é atribuída à educação uma função formativa: o liberalismo impõe ao indivíduo que esteja atento o tempo todo, o que, por sua vez, reforçando-lhe a ação, busca inculcar e estabelecer um tipo de cidadania representada pelo princípio de democracia. Daí, a ideologia pressuposta é a de garantir que todos têm direito à participação e ao controle do poder, o que, na verdade, acaba estimulando a competição e a “lei do mais forte”, pois todas as responsabilidades e conseqüências recaem sobre o próprio indivíduo, e o Estado tende a ser isentado de qualquer falha e/ou responsabilidade.

Exemplo disso é o Decreto 2.026, de 10/10/96, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, popularmente conhecido como “PROVÃO”, que surge como mais um indicador da busca pela melhoria na educação. Todavia o que se observa é que esse tipo de avaliação nos tem mostrado a problemática do processo de formação universitária, visto que as preocupações e interesses acerca da qualidade de ensino cedem lugar para o desespero e a corrida de “quantidade de conteúdos”.

Pode-se dizer, então, que esse tipo de avaliação surge como mais uma estratégia do projeto social dos neoliberais, cujas preocupações se vinculam à expansão e manutenção do capitalismo, em que as relações com a educação são estabelecidas, tomando-se por base um caráter *utilitarista e de competitividade*. O que se caracterizaria, como elemento indispensável para o desenvolvimento do sistema educacional e melhoria do processo de formação, assume caráter seletivo na luta pelas condições de estudo e preparação para o trabalho. Assim, a avaliação tende a servir como “medida”:

*Trata-se exatamente de uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos ou qualitativos. Por essa razão, ela certamente diz respeito à epistemologia e à metodologia da medida. Isso não deveria nos fazer esquecer que a avaliação é sempre muito mais que uma medida. É uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Inscreve-se, pois, em uma relação social específica, que une um avaliador e um avaliado. (...) Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Equivale também a dizer que a avaliação deve ser concebida como um jogo estratégico entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos (PERRENOUD, 1999, p. 57).*

Observa-se que defensores dessa corrente de pensamento teorizam que os liberais não desprezam as diferenças individuais, mas postulam que, independentemente destas, todos precisam ter as mesmas condições, relegadas à responsabilidade do Estado, pois só assim este deixaria de se colocar como um entrave na vida do indivíduo e no desenvolvimento da sociedade. Todavia, em face dos determinantes histórico-político-econômico-culturais e

sociais da conjuntura atual, deparamo-nos com um projeto de sociedade que não tomou por base essas dimensões, pois, como se verifica, (GENTILI, 1994 e FREI BETO, 1996) a meta pressuposta pelos neoliberais é a de criar um tipo de intervenção mais autoritária e violenta.

Então é delegado ao Estado o papel de regulador das implementações jurídicas e de repressor daqueles que se mostram insatisfeitos e incapazes de responder aos desafios do mercado. Por isso evidencia-se que é inútil tratar a educação e, em particular, a formação de educadores, desvinculada da sociedade com suas relações dialéticas e contraditórias, visto que qualquer forma de organização social e/ou processo de formação humana é inerente a essa conjuntura. Diante dos problemas que assolam o povo brasileiro, podemos destacar alguns, tidos como avassaladores, dentre eles, a dependência econômica, cultural e ideológica, a qual massifica e impede as possibilidades e condições de desenvolvimento e realização do indivíduo.

*O projeto que vem sendo imposto à sociedade brasileira é pautado pela lógica do mercado, cujo ethos competitivo despolitiza o social e adere ao processo de modernização pelo alto. Neste projeto, só são esperados alguns nichos de especialização, dispensando portanto uma educação de qualidade para todos. Assim, para os sempre privilegiados, uma escola de excelência, enquanto para o resto será suficiente uma 'educação' via programas televisivos, pois só precisa de um mínimo quem está destinado ao subemprego ou ao desemprego por um modelo de desenvolvimento excludente (GARCIA, 1996, p. 133).*

É neste contexto que a Educação é desnudada e apresentada como instrumento fundamental para o processo de formação de *indivíduos globalizados*, quando nos confrontamos, mais uma vez, com o ranço cultural da reprodução das relações de dominação e de controle. Propagado um sistema educacional dito libertário e justo, identificamos, mais uma vez, no contexto brasileiro, uma concepção dualista e classificatória, ou seja, a questão da educação se estabeleceu entre os espaços e fronteiras das escolas para trabalhadores e dirigentes, e das escolas para a elite. Assim, vão-se disseminando as relações quanto à

posição social que o indivíduo ocupa, quanto à qualidade e quantidade do ensino, presentes na formação do mesmo, e, contraditoriamente, propõe-se uma sociedade democrática.

Realizada essa retomada das heranças, restos e tradições que se perpetuaram com a história da educação no Brasil, discorreremos sobre algumas épocas específicas que foram de fundamental importância no desenvolvimento educacional do século XX: apresentamos e integramos os caminhos calcados pela Educação com o papel e a prática pedagógica exercida pelo educador ao longo dos anos. Portanto, diante dessa conjuntura, partimos para a importância e a urgência de o profissional docente do século XXI atentar para a questão das transformações e desafios, defendendo contudo, que essas mudanças e avanços só serão viabilizados na medida em que ele conseguir lidar com os determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais presentes nesse processo.

## **2.4 A realidade educacional gerada pela LDB-Lei nº 9.394/96**

Diante de toda a problemática que envolve a sociedade e o homem no final do século XX, com as necessidades de quebrar e romper a ordem estabelecida e a urgência de transpor e avançar os conhecimentos, a Educação assume papel fundamental neste processo de busca, desafios e transformações. O interesse pela Educação, por parte da sociedade, engloba desde os órgãos do governo, entidades científicas e empresas privadas aos grupos organizados nas áreas da política, da administração, da profissionalização, etc. Contudo, em face dos diferentes e divergentes interesses dos representantes da sociedade capitalista e dominante, verifica-se que a Educação é empregada como instrumento veiculador à adequação e preparação dos *indivíduos globalizados*, tão necessários às demandas do sistema econômico-político e social brasileiro.

Prolifera, por todos os campos do saber, a importância de se buscar estabelecer e concretizar um tipo de Educação *contextualizada e produtiva*, ou seja, uma educação capaz de fornecer e formar o indivíduo para as necessidades mercadológicas, remodelando o homem tradicional, comedido e pacato, no sujeito dinâmico, ousado e criativo tão almejado para o século XXI. Com isso, surge a preocupação dos órgãos governamentais em formar para a cidadania, e a proposta da nova Lei nº 9.394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Caracterizada de Lei “Darcy Ribeiro” (Homenagem ao Senador), traz, em sua abertura, no artigo 1º, a seguinte conceituação da educação:

*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 civis e nas manifestações culturais.*

Assim sendo, partimos para algumas considerações em relação à legislação vigente no que se refere particularmente à questão da Educação Superior e da valorização do educador. Da Educação Superior, no artigo 41, do inciso I ao inciso VII, destacamos, entre as finalidades propostas, as questões ligadas ao desenvolvimento do pensamento científico, à formação de diplomados para a inserção no mercado de trabalho, à articulação e desenvolvimento dos conhecimentos tecnológico-científico-culturais e humanos, à valorização da pesquisa e da produção do conhecimento, à promoção do indivíduo como ser sócio-histórico e cultural.

É neste contexto que emerge a posição sobre a descentralização e autonomia para a Universidade. Da reforma universitária de 1968 (institucionalização da pesquisa, ou seja, surge o ethos da Universidade produtora de conhecimento científico ) até nossos dias, tem-se discutido a questão da autonomia, sendo que, na nova LDB, integram-se três planos: o didático-científico, o administrativo e o da gestão de recursos financeiros. Há concordância quanto à necessidade da autonomia universitária para o desenvolvimento do Ensino Superior

(UNESCO, 1995), contudo há discussões acirradas quanto à sua amplitude e às suas formas de implementação (MOROSINI, 1997, pp. 97-98).

Segundo o artigo 43, as Instituições de Educação Superior poderão organizar-se em Universidades, Centros de Educação Superior, Institutos, Faculdades e Escolas Superiores. Desde 1986, o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior), através do Ministro da Educação, Marco Maciel, já mostrara a tendência de abrir mão do padrão de Universidade, criando a distinção entre “Universidade de Pesquisa” e “Universidade de Ensino”. Constatou-se, então, o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que traz em si a distinção entre “Universidades” e “Centros Universitários”, caracterização que parece ter sido maneira de propagar a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois aos “Centros Universitários” não é prevista a obrigatoriedade da pesquisa.

*Assim a instituição propicia a autonomia acadêmica via estrutura organizacional, por uma forma de administração “que atua em interesse, ou como agente, de um determinado grupo ou estrato social” (Maintz 1985), no nosso caso estrato científico e estrato profissional (ensino). O grupo com interesses próprios e em convívio com outros só é possível de subsistir numa instituição pluralista, com vários centros de poder convivendo simultaneamente. Isso porque na instituição: a) inexistente uma identidade universitária definida, o que propicia a emergência de grupos refletores dos diferentes modelos universitários e o conseqüente convívio no poder; e b) existe uma estrutura organizacional bipartida, resultante da consubstanciação da reforma universitária de 1968. Tal estrutura, composta de um patamar administrativo e outro acadêmico, provoca a duplicidade e a pulverização de decisões, havendo, conseqüentemente, a minimização de responsabilidades e o cerceamento de poder decisório intragrupos (MOROSINI, 1997, p. 107).*

Pode-se, com isso, observar que, na organização da Educação Superior, pressupõe-se a existência de dois tipos de Universidades representadas dentro de uma mesma instituição. Por um lado, identifica-se a Universidade formal com suas burocracias, normas e controle, ligada à ação do Colegiado e a outras instâncias reguladoras. Através da *formalização*, constrói-se o caráter fisionômico da Universidade eficiente e legitimadora, propagando-se, com isso, o ethos do ensino e a resistência à inovação. Por outro lado, evidencia-se o que

pode ser chamado de Universidade da ação docente, com a inserção da liberdade acadêmica, a qual é vinculada às práticas cotidianas de professores e alunos. Esta tem, como proposta, viabilizar o currículo em ação e, fundamentalmente, difundir o ethos da pesquisa e a valorização da produção do conhecimento no processo de formação do indivíduo (MOROSINI, 1997, pp.99-107).

Então perguntamos: Como a Universidade pode formar o professor para uma função social mais ampla? De antemão, faz-se necessário que reconcebamos a função do professor em suas múltiplas dimensões, pois só assim se evitará que ele sirva como peça chave do “aparelho ideológico do estado”, colocando-se como agente de transformação social. Daí, tanto a competência técnica e prática de sua especialidade, fazendo-o capaz de intervir diante das demandas do cotidiano escolar, como a competência pedagógica e científica, a fim de que o educador adquira condições de compreender o sentido de seu trabalho, são imprescindíveis para que possa comprometer-se politicamente com o papel que lhe cabe exercer.

Neste sentido, reportamo-nos ao artigo 207 da Constituição Federal que fala da obrigatoriedade de as universidades responderem aos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois verifica-se que as demandas da Universidade para o próximo milênio se veiculam a partir da necessidade de repensar as suas relações tanto no que se refere à pesquisa quanto ao ensino. Buscar uma verdadeira articulação entre esses espaços de conhecimento e trabalhar para a conquista da autonomia acadêmica significa, de antemão, lutar e esforçar-se para romper a divisão entre ensino, pesquisa e extensão, para, então, formar o profissional (preparado para o mercado), o militante (com capacidade de intervenção) e o cientista (produtor do conhecimento).

*Encarar de frente estes problemas, particularmente a questão educacional, implica para a Universidade Brasileira, hoje, duas sérias modificações de atitudes: internamente, implica a valorização das atividades didático-pedagógicas dos docentes universitários, até agora desprestigiados em comparação às atividades científicas ou administrativas; externamente, implica uma disposição da Universidade (enquanto instituição) de co-*

*responsabilizar-se pela formulação de políticas educacionais, produção de livro-texto, apoio à escola pública, denúncia de irregularidades e fiscalização de qualidade no comércio educacional, coisas até agora consideradas 'assunto das secretarias de educação', 'problema do governo' (MENEZES, 1986, p. 124).*

Contudo o que se comprova é que a própria Universidade está numa profunda crise; como a educação e a sociedade, esta não tem conseguido lidar com os determinantes políticos, econômicos, sociais e históricos e com as inter-relações que se estabelecem no interior de sua organização. Com uma infra-estrutura material e humana muitas vezes ineficaz em relação às demandas de sobrevivência, a Universidade vem-se descaracterizando e perdendo uma de suas funções centrais, o desenvolvimento da educação, dos educadores e a produção do conhecimento, tornando-se, com isso, mais uma instituição transmissora de conhecimentos já consagrados e co-reprodutora de homens "formatados" para as necessidades da sociedade capitalista.

Por isso acreditamos que é diante das mudanças e implicações, demandadas pela sociedade atual, com seus desenvolvimentos incoerentes e movimentos de lutas, que se encontram os desafios da Universidade; considerando-se essas forças e relações dialéticas e contraditórias, poder-se-ão estabelecer as condições para que se consiga superar o que está posto e se possa atingir uma verdadeira mudança de paradigmas. Também, somos cientes de que não é este e nenhum outro estudo que realizarão as transformações necessárias da Universidade, da educação e dos educadores; entretanto defendemos que é modificando nossas maneiras de pensar, nossos discursos que conseguiremos mudar a prática docente em favor de rupturas e transformações sociais.

Neste ponto peculiar de resgate do sentido da formação educacional, questionar o papel desempenhado pela Universidade é tentar olhar a realidade sob novos prismas, buscando, com isso, uma compreensão mais amadurecida e crítica das circunstâncias e condições atuais do mundo docente. Assim, torna-se urgente e necessário o rompimento das

práticas e discursos descontextualizados e ultrapassados, visto que só emperram as possibilidades de crescimento, descoberta e evolução do homem e da ciência. Na luta pelo desenvolvimento da educação, dos educadores e do próprio conhecimento científico, retrata-se que:

*A ciência moderna tornou possível a primeira ruptura epistemológica e com base nela separou-se do senso comum existente. Foi um ato revolucionário que não podemos abdicar. No entanto, uma vez realizada essa ruptura, o ato epistemológico mais importante é romper com ela e fazer com que o conhecimento científico se transforme num novo senso comum. Para isto é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contra-saberes (SANTOS, 1993, p. 201).*

Diante da problemática que envolve o universo da categoria docente, emerge a valorização do educador através da LDB 9.394/96, onde são sugeridos alguns direcionamentos e propostas promissoras para a melhoria do processo de formação. Dentre as indicações, explicitamos o “aperfeiçoamento profissional continuado” (art. 67. II) e o “licenciamento periódico remunerado”, concebendo o aprimoramento profissional integrante da profissão docente, “o período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho” (art. 67. V). Com isso, percebemos que, através da Lei, promove-se a importância e necessidade de resgatar o compromisso da educação e dos educadores, o qual se estabelecerá sobre os princípios básicos da liberdade, flexibilidade e autonomia.

Na importância e necessidade de formar o educador na perspectiva da construção social da prática docente, evidencia-se a caracterização dos professores em “Profissional”, “Transformador Social” e “Cientista”, a qual se estabelece como elemento indispensável ao resgate e significado do valor da educação na vida dos homens. Assim, para o entendimento do que essa aliança e articulação de papéis pressupõem no processo de formação docente, ressaltam-se algumas questões imprescindíveis à compreensão do papel exercido por cada um desses agentes na luta pelo comprometimento e evolução do homem com o social (MOROSINI, 1997, pp. 110-116).

Primeiro, no que se refere ao professor “Profissional”, evidencia-se o comprometimento com a transmissão do saber acadêmico pragmático, ou seja, o conhecimento é direcionado para as demandas de mercado e aplicabilidade. Os departamentos são dicotomizados e a preocupação com o conhecimento se encerra nos limites da disciplina, realidade que reflete o modelo de universidade francesa e a representação do caráter histórico confessional. Ao “Transformador Social”, também denominado “Militante”, identifica-se o professor ligado ao movimento docente, em que o mais importante é a comunidade e o coletivo. Critica o academicismo, e sua preocupação é com a atividade de intervenção social, oportunizando a busca de soluções para as demandas mais emergentes. E, por último, o “Cientista” que tem, por referência, pessoas ligadas ao conhecimento. Distancia-se do Estado e dos Colegiados para formar *pares de conhecimento* (pesquisadores e cientistas), trabalhando para o avanço da pesquisa e da ciência.

Neste sentido consideramos essencial resgatar que:

*A educação é uma “ciência social” e o educador deve lembrar-se sempre que um dos objetivos da universidade é a formação profissional, mas apenas um entre outros. Sua finalidade precípua é a formação do homem, do cidadão” (INÁCIO FILHO, 1998, p. 43).*

Então, na defesa da importância das dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e intelectuais no processo de formação docente, como elementos de articulação e avanço para o estabelecimento de uma formação multidisciplinar e uma real mudança de paradigmas, destaca-se que:

*(...) é necessário que atuemos tanto no nível da escola quanto no nível da sociedade e do Estado para que o professor seja valorizado por sua profissão, o que implica não apenas propiciar-lhe uma formação adequada para sua prática futura, como também possibilitar-lhe um salário que lhe permita uma vida digna, (...). Devemos ater-nos ainda ao fato de que uma nação só produz ciência forte se ela educar suas gerações mais jovens para prosseguir o trabalho das mais velhas. Trabalho que deve ter continuidade, sem esquecermos que inovação e tradição, dialeticamente, caminham juntas, pois o movimento é produzido pela tensão entre elas (INÁCIO FILHO, 1998, pp. 130-131).*

Acredita-se que, somente a partir do desenvolvimento dessas dimensões e da apropriação das competências técnico-prático-pedagógicas e científicas, o educador terá condições de buscar um posicionamento crítico e transformador, lutando por espaços de autonomia e sentido do porquê de ensinar, para quem o está fazendo e com que finalidades. Torna-se, também, de fundamental importância que o educador busque conscientizar-se, assumindo a responsabilidade pela sua prática, comprometendo-se com os resultados de seu trabalho, para o verdadeiro desenvolvimento e formação do indivíduo.

Discutimos, portanto, sobre a realidade educacional, gerada pela nova LDB-Lei nº 9.394/96, que tem, como princípios norteadores, as concepções de uma sociedade neoliberal, podendo, porém, verificar-se, de um lado, o resgate e a revalorização da importância da Educação na vida e formação do indivíduo e, por outro, o uso e apropriação da educação como elemento ideal e indispensável à adequação e “formatação” de homens “necessários” à sociedade capitalista-burguesa. Daí, nosso interesse em buscar indagar e compreender as concepções, as forças determinantes e os limites que estiveram e ainda estão presentes nas relações entre homem e sociedade, em que a Educação tem sido intitulada a peça fundamental, ou seja, o mecanismo e recurso para a luta de classes e ascensão social, inerentes a esse processo de crises, competitividades e transgressões.

## **2.5 Algumas discussões apreendidas dos estudos sobre formação de educadores**

Nesse contexto que está sendo discutido, imbricado de múltiplas determinações, em que a busca da consciência histórica é massificada pelos conflitos e necessidades cotidianas, presenciamos os interesses de um projeto de sociedade e de organização política que tendem a privilegiar e eleger a lógica financeira sobre a lógica social e educacional na formação do

indivíduo. A educação, diante das exigências de reorganização e tentativas de controle do Estado, é impelida a se organizar e a se configurar como instrumento de adequação e preparação do indivíduo ao meio. Perde, com isso, a possibilidade de formar o indivíduo tendo por base um processo, articulado às dimensões histórico-político-econômico-social-culturais e educacionais as quais são inerentes à formação de educadores.

Consideramos imprescindível evidenciar a necessidade de compreender a educação dentro de uma filosofia da práxis, (ou seja, a partir de uma concepção dialética e revolucionária), sendo considerada como espaço de contra-hegemonia, não estando com isso desarticulada da arena de lutas e interesses antagônicos que predeterminam as contradições entre homem e sociedade. Assim, podemos entender a educação tanto como uma atividade emancipadora, capaz de despertar o homem para a construção de uma outra sociedade, quanto como processo que tende a se estabelecer como determinante na preparação e adequação do indivíduo ao meio (GRAMSCI, 1981, pp. 11-30).

Conforme o referencial teórico gramsciano (que evidencia sobre a relação entre Estado e Sociedade Civil como conjunto orgânico, ou seja, organismos que se interagem e se articulam para a organização e regulação da sociedade), a Educação tende a ser estabelecida a partir dos interesses e necessidades ditados pelas classes hegemônicas, já que são elas que determinam e orientam que tipo de Educação a sociedade precisa. Daí, a importância da concepção gramsciana do homem concebido como um bloco histórico, conjugado e articulado na relação com os outros homens e com a natureza, onde, transformando o mundo exterior, se torna capaz de transformar a si mesmo e, conseqüentemente, atuar sobre o seu meio (GRAMSCI, 1981, pp. 31-53).

No que se refere à noção geral de Estado, é possível observar o somatório da sociedade política (aparelho governamental-hegemonia de coerção) e da sociedade civil (conjunto de organismos "privados" - conjunto dos aparelhos, organizações intelectuais,

escolas públicas e privadas, etc.). Assim, por Estado entenderemos a expressão de um pacto de dominação que supõe um conjunto de alianças entre facções de classes dominantes e suas relações com as classes subalternas, processo pelo qual é possível compreender os conflitos e contradições que perpassam pela estrutura buracrático-autoritária (INÁCIO FILHO, 1997, p. 46).

Já, em relação à Sociedade Civil, entende-se o espaço em que se dá o enfrentamento entre as classes (dominantes e dominados) que, interdependentes com a Sociedade Política, constróem as relações de direção ideológica e expressam os interesses do bloco hegemônico. Nela, encontram-se os organismos de participação política que não se deixam vencer pela “repressão legítima” das forças coercitivas, fundamentando, com isso, o caráter de participação das Sociedades Civil e Política como esferas da superestrutura da sociedade, diferente de Marx, segundo o qual a Sociedade Civil estaria situada na infra-estrutura econômica e social de uma sociedade historicamente determinada (PORTELI, 1997, pp. 19-20).

Neste sentido, é de fundamental importância considerar a questão do conhecimento, articulada a partir das relações entre *Homem-Sociedade e Educação*:

*No trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os 'simples' e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna 'histórica', depura-se dos elementos intelectuais de natureza individual e se transforma em 'vida' (GRAMSCI, 1981, p.18).*

Onde,

*(...) a filosofia da práxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1981, p. 20).*

Em face das trajetórias e da evolução histórica e epistemológica, acarretadas sobre a humanidade, evidencia-se que os homens, através da Educação, têm-se desenvolvido e diferenciado de seus antepassados. Tendo ultrapassado os limites do condicionamento e operacionalização de respostas, e desenvolvido a capacidade de pensar, refletir e criticar, o homem pôde organizar-se no meio, adquirir condições para sua sobrevivência e recursos para aprender e ensinar. Então, mais que preparar o indivíduo para a competitividade do mercado de trabalho, a formação da competência humana tem seu significado no processo de reconstrução do conhecimento, em que o educador, através de uma ação formal e política, possa produzir rupturas e transformações na prática pedagógica.

Assim, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96) reconhece o papel do professor como elemento orientador para a qualidade do ensino. No Art. 67, II, fala do “aperfeiçoamento profissional continuado”, incluindo também o “licenciamento periódico remunerado” para os professores buscarem atualização. É fundamentada, portanto, a idéia e a valorização de que o aprimoramento e a capacitação profissional fazem parte da formação docente.

Contudo,

*Depois de três décadas, elevamos os níveis de escolarização do regente de classe, temos menos professores leigos, mas nem por isso constituímos um corpo de educadores que garantem a universalização da educação e da cultura. Temos qualidade profissional acumulada durante as últimas décadas, mas continuamos mantendo uma estrutura escolar e uma concepção de educação pobres e empobrecedoras, que desqualificam nossos educadores (ARROYO, 1996, p. 52).*

Na realidade concreta e num país cheio de desigualdades, é notório que os órgãos governamentais não conseguem fazer com que as leis se apliquem e se concretizem eficazmente. O que se evidencia é a ocorrência de cursos rápidos de “treinamento” e especialização tipo “pré-empacotados” que não têm trazido resultados positivos à formação de educadores. Assim, os educadores, de forma geral, em face das demandas e necessidades

tanto da sociedade quanto da educação, perdem o sentido da profissionalização docente, ou seja, sua identidade de sujeitos em formação e seu caráter de formadores de consciências.

Em conseqüência, observa-se que a titulação, por si só, não qualifica o profissional da educação e nem o caracteriza como tal, posto que a categoria docente vem perdendo espaço e credibilidade perante a sociedade e a formação do homem. Contraditoriamente aos princípios e ideais sociais e educacionais, observa-se a propagação da idéia de que qualquer um pode tornar-se educador, como se à ação educativa bastasse apenas um pouco de solidariedade, compaixão e amizade. Maleficamente acontece de a formação de educadores se descaracterizar e se despolitizar, em detrimento da “formatação” de professores que se configura e se estabelece através de um discurso superficial e descontextualizado.

Neste sentido, cabe, então, ao educador buscar compreender as inter-relações que se veiculam com os determinantes políticos, econômicos, históricos e educacionais entre sociedade, conhecimento e trabalho. Por isto, confirma-se:

*O domínio desse conhecimento e do processo de sua construção é também para os trabalhadores uma necessidade histórica, que lhes permite entender as condições de produção de sua vida material, as relações que se estabelecem entre seu trabalho e a apropriação da riqueza, sua visão do mundo e a sua perspectiva, como classe, na transformação radical da sociedade (FREITAS, 1996, p. 44).*

Todavia não temos a falsa convicção de que a formação de educadores vá operar como “remédio milagroso” para todos os problemas da educação. Acreditamos nas dimensões do conhecimento que analisam e fundamentam questões consideradas imprescindíveis e necessárias à formação de educadores, tais como: formação inicial e continuada, formação pedagógica e específica, a formação do professor-pesquisador e do professor prático-reflexivo, a articulação teoria e prática, dentre outras.

Em face disso, falar sobre formação inicial e continuada nos remete, em princípio, à própria história do sujeito, com as habilidades e conhecimentos que foi capaz de adquirir e

com as condições e recursos incorporados à sua prática atual: por um lado, um ser histórico, advindo de uma realidade social pré-industrial, que valorizava o trabalho manual e a agricultura; por outro, um ser político, inserido numa realidade social, o qual caminha para um constante processo de ascensão industrial que prima pela alta tecnologia e trabalho intelectual.

Nas últimas décadas, a questão da necessidade e valorização da formação do educador tem sido objeto e interesse de pesquisa discutida em diferentes perspectivas e concepções, daí a justificativa de procuramos articular a compreensão dessa temática, tomando por base autores como: ARROYO (1996), FREITAS (1996), ENGUITA (1993), PERRENOUD (1997), NÓVOA (1995), SCHÖN (1995), DELORS (1998), PIMENTEL (1993), FAZENDA (1998), GIROUX (1997), ZEICHNER (1998), TOURAINÉ (1999).

Em face disso, entendemos a formação continuada como a condição precípua e o determinante substancial na qualificação e politização da prática docente, pois, antes de compartilharmos com a importância do professor crítico-reflexivo, capaz de articular ao seu trabalho o exercício da docência e da pesquisa na construção dos saberes, apreendemos que temos de descobrir e desenvolver o próprio potencial intelectual a favor de uma fundamentação e construção do educador-aprendiz. A formação continuada dentro dessa pesquisa compreende a revalorização dos conhecimentos socialmente produzidos na área, aliados com a capacidade de indagação, crítica e construção (dialética e transformadora) do conhecimento. Portanto a formação continuada para nós é compreendida como um potencial para a ação do educador que, a cada novo olhar, a cada novo conhecimento articulado e a cada desafio, caminhará para mais uma fase do processo de formação que deve ser inesgotável e para além de titulações e graus considerados necessários a qualificação docente.

Daí, a urgência de o educador buscar identificar as contradições negativas e positivas, presentes na organização e estruturação da sociedade e, conseqüentemente, sobre a educação e o homem:

*Se o trabalho ocupa um lugar central na educação é, sem dúvida, porque é o que distingue o homem como gênero e porque é a forma com que o homem se relaciona com a natureza, ou digamos melhor, porque é ambas as coisas ao mesmo tempo (ENQUITA, 1993, p. 104).*

Também reconhecemos a necessidade da formação pedagógica e específica do educador, pois tanto os conhecimentos técnico-científicos e metodológicos são indispensáveis a uma prática docente coerente e comprometida, como as habilidades próprias adquiridas e desenvolvidas são fundamentais para uma ação criativa, flexível e transformadora do próprio conhecimento. Destarte, a formação do professor-pesquisador é indispensável para que este não se acomode e nem se limite ao conhecimento adquirido, conquistando, com isso, novos elementos e argumentos para lidar com as tentativas de mudanças e inovações da prática educativa. Somente assim, acreditamos na perspectiva de ruptura dos discursos preestabelecidos e de alcance de novos paradigmas para a educação.

Isto, nos remete diretamente aos estudos de PERRENOUD (1997, p.5) que, analisando a precariedade na formação profissional, questiona a prática docente passiva e acrítica viabilizando, o saber refletir sobre a própria prática como o objetivo central da formação docente. É destacada a autonomia e a qualificação docente, cabendo ao professor buscar uma relação dialética e a verdadeira transposição dos conhecimentos, pois só assim alguns serão destruídos, para outros saberes e posturas serem incorporados. Neste referencial, encontra-se também a discussão sobre a articulação teoria e prática a qual será estabelecida num constante movimento e inter-relação, através dos quais o educador desenvolverá a habilidade de agir como um promotor de mudanças, como, também, a capacidade de fundamentar a construção de uma identidade individual e coletiva.

Paralelamente corroboram com estes fundamentos os estudos de NÓVOA (1995, p.27), os quais articulam a necessidade de o professor se comprometer numa relação dialética entre o conhecimento instituído e o instituinte, assim desenvolver-se na dupla perspectiva da formação individual e do coletivo docente. É ressaltada a questão da emancipação profissional, tendo por base a autonomia e criatividade na produção dos saberes e dos valores. Assim, consideramos ser de fundamental importância, à formação de educadores, a compreensão político-histórica e dialética do conhecimento:

*Em nossa época não basta dizer que este ou aquele sistema, teoria ou política educacional são bons. Precisamos determinar para que são bons, que metas históricas representam e se é esse o resultado educacional que almejamos. Talvez não possamos descobrir claramente todas as conseqüências do que estamos fazendo, explícita ou implicitamente, através de nossas atividades educacionais, mas é certo que podemos ver algumas, ... deveríamos ter consciência do maior número possível (MANNHEIM, 1978, p. 66).*

Debatendo sobre a necessidade da formação de professores 'prático-reflexivos', capazes de propor soluções às demandas do cotidiano, nos estudos de SCHON (1995, p.83) pôde-se identificar a fundamentação do conhecimento na ação, da reflexão na ação e sobre a ação. Percebemos, com isso, a ênfase à revalorização dos conhecimentos teóricos na prática docente, concomitante com a capacidade de o educador analisar e refletir sobre a mesma, pois assim adquirirá as condições e habilidades necessárias para responder às situações inesperadas e desafiadoras do processo de formação do professor.

Na discussão ampla do caráter da atuação docente, DELORS (1998, pp.154-155) sugere o perfil de um profissional com múltiplas competências, ou seja, capaz de passar do papel de 'solista' ao de 'acompanhante', aquele que auxilia os alunos a descobrir, organizar e gerir o conhecimento. Então, o papel do professor transmissor do conhecimento no espaço da sala de aula se estende ao papel de um educador empreendedor, um profissional com capacidade de considerar os vários contextos do processo de construção do saber (histórico, político, econômico, social, cultural e intelectual), como também, com habilidade para

estabelecer e desenvolver relações satisfatórias, dinâmicas e produtoras de novos saberes com os alunos.

Refletindo sobre a prática docente e suas motivações, PIMENTEL (1993, p.35) evidencia a importância e necessidade de o educador identificar a questão dos paradigmas existentes, pois, em face da capacidade de alguns docentes que vêem o conhecimento como construção encontra-se uma outra realidade, ou seja, a postura de educadores na recepção e transmissão de saberes, apoiadas no paradigma positivista. Neste confronto, podemos verificar, mais uma vez, que as lutas e desafios, impostos por uma nova perspectiva de educação e formação do indivíduo ao profissional docente, vão além dos espaços e fronteiras da escola tradicional, pois as demandas educacionais têm, como implicação, a articulação dos universos e contextos em que se viabilizará a promoção e construção do conhecimento.

Na ênfase da pesquisa como elemento decisivo às capacidades de mudanças na formação e prática docente, evidencia-se a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar e a habilidade de intervenção do educador sem destruir o construído (FAZENDA, 1998, pp.438-445). Neste referencial, reportamo-nos novamente à questão da articulação e dinamização do conhecimento, visto que este deve ser considerado, tomando-se por base a iniciativa à indagação e à pesquisa como elementos essenciais na descoberta e construção de novas perspectivas teóricas e novas práticas, caminho pelo qual o profissional docente se qualificará como um agente de produção e transformação do conhecimento.

Ao analisar e discutir alguns temas fundamentais no processo de formação docente, GIROUX (1997, p.27 e p.197) questiona as relações entre conhecimento, poder e dominação, explicitando a necessidade do professor crítico, com bases teóricas capazes de viabilizarem uma prática potencialmente transformadora. Com isso, confirma-se a urgência de as escolas e de os educadores se conscientizarem para um visão crítica e articulada da formação docente, pois, em face dos determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais,

percebe-se que esse processo pode servir tanto como caminho para a caracterização de educadores reforçadores do poder dominante, quanto como instrumento para a fundamentação de profissionais politizadores, críticos e transformadores da prática docente.

ZEICHNER (1998, pp. 207-231), discutindo as questões de poder, privilégio, voz e status no trabalho docente, evidencia a necessidade de os profissionais da educação romperem com a dicotomia ensino-pesquisa e extensão, tornando-se responsáveis pelo desenvolvimento e o exercício da docência e da pesquisa-ação. Assim, todo educador tem como ofício, como papel social, o compromisso e a concretização do professor reflexivo-pesquisador, pois este tem que ter domínio da disciplina e do seu campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos e científicos capazes de fundamentarem sua identidade profissional, como, também, habilidade de articular a totalidade dos saberes socialmente produzidos.

Também de suma importância são as fundamentações de TOURAINE (1999, pp.317-343) que explicita a necessidade de se *sair de uma escola da oferta para ir para uma escola da demanda*, pois, diante da realidade de que a escola tem contribuído para a manutenção da desigualdade social, comprova-se esta como um sistema que tem atendido à sociedade e, não, ao sujeito. É proposta a escola da comunicação, ou seja, a escola que ofereça um outro tratamento para a formação do sujeito, contudo sem perder o papel de transmissora do conhecimento e sem perda de conteúdo. Então, a formação do professor torna-se o principal instrumento para o estabelecimento da comunicação e promoção da qualidade nas relações de ensino, sendo competência do educador a construção de redes para a produção do conhecimento e fortificação dos grupos, com capacidade do pensar ativo e participativo.

Diante das considerações elaboradas sobre estudos referentes ao processo de formação dos educadores, foi possível identificar a complexidade e diversidade de pesquisas existentes na área as quais sugerem o questionamento e confronto de posturas e filosofias,

tornando-se competência do pesquisador a capacidade de refletir, sistematizar e criticar o próprio conhecimento. Encontraram-se temáticas, abrangendo desde questões sobre políticas educacionais na escola, propostas curriculares, diagnósticos de determinadas realidades, a questões sobre concepções político-ideológicas e filosóficas de educação, referenciais teóricos fundamentados a partir de uma perspectiva crítica e dialética do conhecimento e práticas docentes consideradas eficazes e empreendedoras.

Aprendemos, dos estudos, que todos, de uma maneira geral, articulam suas discussões, tomando por base as problemáticas que envolvem a realidade educacional, as quais são seguidas de pressupostos que orientam a importância e necessidade das mudanças e evoluções. Daí, questionamos: por que que não se consegue mudar a prática docente? Por falta de pesquisas, podemos identificar que não é, pois verifica-se que o discurso docente tende a ser tão repetitivo que está contribuindo para a reprodução desse modelo. Então nos reportamos ao que temos enfatizado desde o começo dessa investigação: a fundamentação de estudos a partir de uma perspectiva da construção social da prática docente, servindo-se dessa compreensão para a aquisição de elementos para superar as questões da própria prática, pois só assim acreditamos numa formação docente comprometida com o saber e com a mudança.

Neste sentido, reportamo-nos às questões discutidas inicialmente sobre a formação dos educadores envolver as dimensões da articulação do conhecimento teórico com o prático, a formação inicial e continuada, a ênfase do professor-pesquisador e prático-reflexivo, a capacidade de intervenção política dentre outras. Defende-se que o papel fundamental que cabe ao docente não é o ato de transmissão do conhecimento, mas a responsabilidade de construção do conhecimento, onde este se fará sobre bases educacionais-epistemológicas, sociais e políticas. Somente assim concebe-se uma verdadeira articulação de um trabalho coletivo e multidisciplinar, objetivando oportunizar à docentes e futuros docentes a

capacidade de romper com as posturas tradicionais e ineficazes e a ousadia e competência para as mudanças e transformações do processo de formação do indivíduo.

## CAPITULO III

### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU

Este capítulo tem, como objetivo, caracterizar o discurso de representação dos educadores (docentes atuantes e futuros docentes) sobre o processo de formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, saberes que se constituem como bases dinâmicas e mutáveis do alicerce psicossocial homem-mundo o que também implica construção, desagregação e reconstrução. Daí, a importância de situar esse discurso, tomando-se por referência os dois universos de sujeitos que integram essa área de formação, pois, em face das demandas de uma sociedade globalizada e de homens com perfil com múltiplas dimensões, é indispensável focalizar o saber do senso comum no conjunto das inter-relações e comunicações do ambiente social, material e ideal.

Para isso, antes de entrarmos na análise das representações sociais, procederemos a uma retrospectiva das dimensões históricas (o curso de Pedagogia inserido numa realidade mais ampla e complexa, como nas suas especificidades) que envolveram a construção e a transformação desses fenômenos psicossociais, pois, só assim, acreditamos, não incorremos no erro de analisar os problemas de uma maneira singular e obsoleta. Neste momento, dentre os conceitos utilizados, destacam-se: a trajetória histórica da formação dos professores

entrevistados; processo de formação docente, diante das demandas sócio-educacionais; pressupostos e implicações curriculares; crises e mudanças epistemológicas, e as relações interpessoais no contexto acadêmico.

Reconstituído esse caminho, articularemos, à análise das representações sociais, propriamente ditas, a seus fundamentos. Tal processo define as dimensões estruturais: o perfil acadêmico de docentes e discentes no mecanismo de formação do educador; a configuração didático-pedagógica na construção e difusão do conhecimento, e o papel do educador entre as contradições e a dialética – demandas e perspectivas atuais. Na materialização das representações sociais, definimos trabalhar com as seguintes categorias: formação inicial e continuada, professor reflexivo e pesquisador, trabalho coletivo e relação teoria-prática.

### **3.1 Dimensões históricas das representações sociais**

Procurando ser digna na busca da compreensão desse fenômeno histórico, o qual não se limita a uma descrição fechada como se fosse uma espécie de evolucionismo linear, começaremos, tomando por base, a mutabilidade e dinamicidade as quais envolvem os homens e a sociedade: em face da crise que vivemos e que se aprofunda pela nossa incapacidade e de nossas teorias em explicá-la, encontramos-nos com fortes debates e impactos que vão desmoronando as instituições consideradas mais sólidas. Isto, por sua vez, nos expõe a um esfacelamento incalculável, implicando a necessidade de restabelecermos conexões contra as fraturas sociais, pois, como sujeitos, temos que adquirir mecanismos para lidar com essa relação dialética e contraditória que mantém vivos os “nos” que somos “nós” (LINHARES, 1998, pp.16-17).

Destaca-se, com isso, a exigência da própria habilidade de o pesquisador ser capaz de realizar essa mediação, pois captar tal complexidade não é algo fácil e, sim, uma construção

que requer humildade, entendimento simultâneo das várias interfaces de um conhecimento e sentido para recuperar a historicidade. Analisando essa questão, Paulo Caruso Ronca, prefaciando o livro de Ana Maria A. Freire, adverte-nos com maestria:

*Quer a história ser objetiva e não pode (...) quer fazer reviver e não pode reconstruir (...) quer projetar, mas se vê impotente diante do futuro (...) quer tornar contemporâneas as coisas, mas lhe é, ao mesmo tempo, necessário recuperar a distância e a profundidade do afastamento histórico (FREIRE, 1989, p.09).*

Dos direitos e responsabilidades, ora conferidas ao sistema familiar, às mudanças e desafios ora outorgados pelas instituições educacionais, evidenciam-se as múltiplas e diversas determinações de um processo civilizatório. Em face das dimensões histórico-político-econômico-social-culturais e educacionais, o homem confronta-se com um processo de mutações, comprometendo-lhe a capacidade de entrar em contato com o novo e de adquirir mecanismos para lidar com esse desconhecido.

### **3.1.1 Os cursos de pedagogia no contexto educacional brasileiro**

Nesse movimento de construção e formação histórica e social do homem, os cursos de pedagogia, desde sua criação, em 1939, são acometidos por acirrados questionamentos, críticas e desafios. Daí, a importância de começarmos a entender o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia inserido num contexto mais abrangente, caso contrário nos limitaríamos a uma visão fechada e ingenuamente simplista dessa realidade. Para buscarmos compreender as matizes que caracterizam a trajetória desse universo, é necessário que tenhamos, como princípio, a dinamicidade e complexidade do contexto histórico da realidade brasileira em sua globalidade.

Inicialmente, observa-se que a própria criação do Curso de Pedagogia e as propostas de formação de pedagogos que se encaminharam a partir da primeira regulamentação são muito controvertidas, pois, no desenvolvimento da educação e dos educadores, esse processo se caracteriza por uma luta histórica de ambigüidades e indefinições. Desde o primeiro Decreto-lei n.º 1190 de 04/03/1939, que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e prescreveu oficialmente o funcionamento e estrutura do Curso de Pedagogia, evidencia-se a problemática acerca da identidade do mesmo: data, daí, a criação do chamado esquema 3+1 (CHAVES, 1980, pp. 47-69).

Tal esquema prescrevia que, durante os três anos do curso (bacharelado em pedagogia), se acrescentava um ano de estudos didáticos para o direito ao diploma de licenciatura (exercício do magistério). Com isso, os Cursos de Pedagogia, no Brasil, foram caracterizados, a princípio, como cursos técnico-profissionalizantes, pois, enquanto o título de bacharel conferia ao pedagogo o exercício de cargos técnicos, o título de licenciado habilitava-o para as mesmas ocupações acrescidas do trabalho de professor. Esses dois campos de atuação perduraram por vinte e três anos, o que, por sua vez, implicou a formação limitada na preparação do Técnico em Educação.

Dada a falta de identidade do Curso de Pedagogia e da indefinição na função e atuação profissional do pedagogo, essa dualidade se manteve, trajetória em que se verificam as grandes polêmicas e dicotomias sobre o processo de formação do educador, dentre elas: professor versus especialista, bacharelado versus licenciado, generalista versus especialista, técnico em educação versus professor. Por um lado, encontravam-se aqueles que defendiam a extinção do Curso de Pedagogia por considerá-lo desprovido de conteúdo próprio e, por outro, os que defendiam, como o Prof. Valnir Chagas, a formação dos mestres-escolas e dos pedagogistas (VALLE, 1999, pp. 53-54).

Este cenário foi marcado pelos embates políticos, provocados pela mudança da capital do País (Rio de Janeiro para Brasília) e pelas discussões sobre a alfabetização de todos os brasileiros (Educação Libertadora/Paulo Freire), acarretadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024 de 20/12/1961. Então, o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960, além de se caracterizarem como o início dos grandes debates sobre a formação de professores, impunham-se, a esta, novos rumos, abalando os últimos anos de preparação das normalistas (professoras primárias do Distrito Federal):

*É esta “confusão” entre a necessidade de definição de uma política científica e acadêmica para a área – entendida como base da formação do pedagogo – e a política profissional – o mercado de trabalho para sua atuação – que vem orientando, através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes movimentos ao nível nacional e em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo. Essa confusão, no entanto, não é gratuita, nem mesmo fruto de meras divergências teóricas. Ela tem-se revelado concretamente, em cada momento histórico, como manifestação da compreensão que os diferentes setores – o pensamento oficial e os educadores – têm acerca da relação entre escola e sociedade e educação e trabalho, bem como resultado das exigências que, na formação social capitalista, o capital coloca para a educação e para o processo de formação de seus quadros para a produção e para as ocupações profissionais (FREITAS, 1996, p.59).*

No auge do autoritarismo da ditadura militar, foi promulgada a Lei 5.540/68, quando, novamente, o Prof. Valnir Chagas, através do Parecer 252/69, baixou nova regulamentação para o Curso de Pedagogia. Com essa Lei, foram fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e, com o Parecer, foi instituído o formato dos Cursos de Pedagogia, ou seja, uma base comum de conhecimentos pedagógicos e outra diversificada, direcionada para a formação de especialistas. Daí, a regulamentação das habilitações de Administração, Supervisão e Inspeção Escolar (atuação apenas no 1º grau), a Orientação Educacional (estendida ao 2º grau) e o Planejamento Educacional (restrito aos Cursos de Mestrado) (VALLE, 1999, pp.55-57).

Observa-se, com isso, que o Curso de Pedagogia sempre foi marcado por diversas ambivalências, pois, mesmo na busca do rompimento do esquema 3+1 e implementação de

uma formação mais generalista, o que demarcou esse período (início dos anos 60 e fim dos anos 70) foi o descrédito em relação às licenciaturas que acabaram assumindo um caráter de cursos técnico-profissionalizantes. Assim, as questões educacionais, desprovidas de uma política de reformulação, foram tratadas como problemas técnicos; rompe-se, então, com a posição de generalista para dar lugar à de especialista; o que acabou reforçando a separação entre docentes e técnicos-especialistas.

Outro momento histórico foi provocado com a promulgação da Lei 5.692, de 11/agosto/1971, a qual fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º grau (obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos) e 2º grau (licenciatura curta e plena, estudos adicionais e complementação pedagógica). Em consequência do crescimento repentino do número de alunos, desencadeou-se, de forma acelerada, a construção de escolas por todo o Brasil: a formação de professores tornou-se urgente e diversificou-se para várias áreas, ou seja, habilitação para o magistério, as licenciaturas curtas para formar professores de 5ª a 8ª séries, os Cursos de Pedagogia para formar professores para profissão docente.

Diante dessas abordagens, ressalte-se a compreensão das representações sociais numa interface com o ponto de vista gramsciano, encontrando-se algumas premissas destas a partir da combinação de idéias de qualquer grupo social e de determinada época histórica:

*Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente ao de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos (...) A concepção de mundo de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se história completa e concreta (GRAMSCI, 1981, pp.12 e 32).*

Nos fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, confirmou-se um momento de abertura política, quando o povo brasileiro foi para as ruas reivindicar eleições diretas para presidente e os profissionais da educação começaram a se organizar e criar associações para o debate e a busca de soluções dos problemas educacionais. Nesse processo, em que todos os brasileiros

sonharam com o desenvolvimento e ascensão política, econômica e social do Brasil, a discussão sobre a formação de educadores marcou, juntamente com toda a euforia democrática provocada pela Constituição-cidadã (1988), o período da efervescência das idéias, das propostas e dos seminários (VALLE, 1999, p.58).

Na análise da trajetória histórica da formação dos professores entrevistados, os discursos revelaram esse período da seguinte forma:

*P.1- (...) Eu tive um processo de adaptação com alguns obstáculos, inclusive eu peguei uma época na universidade, principalmente na UnB, que foi a época de pós-64, uma pós-revolução. Eu entrei na universidade em 68, entendeu, então isso, de uma certa forma, influenciou assim. (...) os obstáculos na minha, (...) formação que eu tive que enfrentar foram esses de ordem mais; pessoal e social, porque fui para uma universidade grande que era a UnB, numa época politicamente difícil para os estudantes e a minha origem é de uma cidade interiorana (...). Mas a falta de vivências num centro maior, a falta de conhecimentos do que é uma universidade na época, e a questão política na época também, não deixaram que eu desfrutasse, explorasse mais a universidade em termos de conhecimentos, etc.*

*P.2- (...) somente em 83, por coincidência estava terminando o curso normal e aí surgiu o curso de pedagogia na minha cidade. (...) O curso lá da minha cidade-Crateús era como se fosse uma extensão do de Fortaleza, então havia época em que tinha professores, outras épocas não tinha. Então nossos primeiros professores tinham aquela coisa de; e ressaltavam muito aquelas coisas de que nós éramos os primeiros da Pedagogia em Crateús (...). É, eu acho que pesava a nossa responsabilidade, a gente estudava (...) todos praticamente da área da Educação, então acho que este vínculo entre teoria, entre o que a gente vivenciava nas escolas e a teoria que a gente estudava no curso, eu acho que fazia a gente superar os obstáculos e a gente tinha vontade. (...) acho que isso motivava (...).*

*P.6- (...) eu fiz aquele curso pós-normal do Instituto de Educação que antigamente era, que habilitava como se fosse licenciatura curta, mas ele era chamado pós-normal. E que habilitava para poder ser supervisora - orientadora pedagógica que chamava administrador escolar e inspeção escolar; ficava de fora só a área de orientação, entendeu? Aí, eu fiz esse curso. Como depois ele dava créditos para o curso de pedagogia para a gente complementar a licenciatura, com a Reforma de 78 eu resolvi fazer a complementação (...) a minha formação acadêmica acho que ela foi uma formação muito regular, entendeu? No sentido, assim, de que toda ela foi voltada sempre para a área de formação de professores e para a área educacional. (...) Quando eu passei para o ensino superior, entrei num momento de muita repressão que foi 73. Então, por questões também até de sobrevivência dentro do regime, a gente acabou fazendo um trabalho, vamos dizer assim, muito, talvez voltado para o lado técnico para poder fugir daquelas relações que a gente não podia falar sobre elas, entendeu? (...). Então eu acho que foi um momento também, que competência foi chamada por*

*um outro motivo, quer dizer a competência que enfocava muito a questão da competência, vamos dizer assim, técnica, mas no ponto de vista muito de leis, por quê? Porque o conhecimento levava a uma outra condição que era impossível naquele momento, então no início foi assim (...).*

*P.8- (...) Estava-se exigindo, em nível nacional, toda uma crítica da formação do especialista em educação; ela tinha já começado nos meados da década de 70 e nós estávamos em 86 e todos insatisfeitos com aquela abordagem fragmentada; formação do supervisor, do orientador, do inspetor e do administrador. (...) e agora a partir de 70 o que aconteceu? As universidades, os professores, vamos dizer assim, a sociedade civil entrou no meio da discussão e, na medida em que ela pode entrar no meio da discussão, pode interferir.*

Já, no que se refere aos anos 1990, constata-se que pouco se construiu no Brasil em matéria de democracia social e de cidadania plena, pois esse período é marcado pelas determinações histórico-político-econômico-social-culturais e educacionais, as quais têm acarretado a implementação de uma política educacional como instrumento de adequação dos cidadãos globalizados. Para isto, é de fundamental importância a formação de professores, voltada para a formação em serviço, ou seja, o que é valorizado é a preparação e a capacitação para as demandas do mercado e, não, a formação com base na profissionalização como elemento de transformador da sociedade (MENDES, 1999, pp.51-54).

Diante deste cenário político, em que os Cursos de Pedagogia têm buscado apreender esse processo tão complexo e diverso como é a educação, a má formação de educadores, num contexto geral, é assim caracterizada pelos docentes pesquisados:

*P.4- (...) Um educador que tem apenas uma formação inicial, aí ingressa numa atividade profissional e, chega lá, não tem horário para estudar, a escola não libera para nada. Ele não tem nenhuma ajuda de custo para comprar um livro, comprar um material, ir a um evento, nada disso. Ele estaciona naquela formação inicial que teve e aí vai ficando, reproduzindo o que fazia aí, um ano ele repete no outro, até ir assim tendo uma postura muito cristalizada (...) qualquer rede, seja municipal-estadual-particular, não tem propiciado espaços de formação continuada para estar sempre melhor qualificando esses profissionais, que acabam ficando restritos naquela formação básica que tiveram e vão ficando defasados.*

*P.5- Causas históricas, sociais, econômicas, políticas isso aí eu acho que não adianta nem discutir, são as causas maiores. (...). O professor, que ganha*

*pouco, tem a família e tem que subsistir também, é uma necessidade primária do ser humano e ele tem que encontrar uma forma, uma via possível para poder fazer esse curso. (...) o material aí vem junto com o temporal também, que tem que ter condições de tempo, e como é que ele teria tempo se tem de trabalhar em vários locais, tem de fazer jornadas duplas e triplas de trabalho, então a coisa vai piorando (...) advém também da pessoa se acomodar (...) Então você não tem expectativas melhores de trabalho, você não pensa em mudar, talvez até por nem passar na sua cabeça o que é um bom profissional e você faz por fazer.*

*P.7- (...) Chega lá, encontra uma certa professora com as mesmas características, ou seja, desanimada, tentando levar mais ou menos "com a barriga" (...). Então a própria política educacional ao invés de melhorar a base, não; você vai descendo o nível para tentar atender os alunos que chegam e isso acontece na própria universidade (...) então ou a universidade abaixa o seu nível para poder se adequar ao que está chegando, ou então aí prospera uma organização capitalista para tentar preparar para entrar na universidade, (...).*

*P.10- (...) Então a questão da má formação passa por vários canais; passa pelos canais políticos, de decisões políticas, passa pelos canais econômicos também, passa por canais sociais, agora ela passa por um canal que, (...) tem um para mim que é determinante, que é o seu projeto, o meu projeto de formação e não adianta a Prefeitura, a UFU, o MEC, a Secretaria de Estado ter uma política de formação boa se eu não quero. Eu preciso querer, eu preciso ter o meu projeto de formação, eu preciso saber o que eu quero, aonde eu vou chegar; só um projeto bom de formação institucional não garante se você vai ser uma boa profissional. (...) tem fatores que são externos, que são de decisão, que são políticos porque o Brasil não tem uma política de formação, mas isso é interessante para o Brasil atual (...) eu preciso saber se eu sou um profissional da educação ou se eu não estou na educação por acaso até arrumar uma coisa melhor (...).*

É no bojo dessas demandas e discussões político-educacionais que as universidades e, em especial, a formação de professores nos cursos de licenciaturas tem-se tornado alvo de acirradas críticas que vêm contribuindo para a desvalorização do ensino superior. São instituídas ações governamentais que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino e superação dos problemas ligados à formação docente, como, por exemplo, a regulamentação da Lei nº 9.131/95 que atribui ao poder público federal a avaliação dos cursos de graduação do País, através do Exame Nacional de Cursos (provão), além dos procedimentos de avaliação dos cursos e de instituições do ensino superior no País, através do Decreto nº 2.026, de 10/out/1996 (MENDES, 1999, pp.55-58).

Outro determinante é com relação ao Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro o qual, em dezembro de 96, efetivou-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96. O Projeto de LDB, construído durante oito anos pelos educadores brasileiros, juntamente com os setores democráticos da sociedade, foi substituído pelo novo Projeto de LDB apresentado de acordo com os setores sociais hegemônicos e representado no e pelo governo. Na justificativa da crise das Faculdades de Educação, consideradas incapazes de responder às demandas da nova realidade marcada pelos princípios dos sujeitos globalizados, a nova lei atribui aos Institutos Superiores de Educação a competência renovadora das práticas necessárias à formação dos docentes (Parecer nº 115/99) (OTRANTO, 1999, pp.71-78).

Por um lado, evidencia-se que a Lei busca manter um controle rígido através da implementação do Exame Nacional de Cursos, pois, com isso, tende-se a estabelecer, como critério, a reorganização político-educacional das instituições de formação no Brasil e, ao mesmo tempo, a assegurar a qualidade e aplicabilidade de novos saberes e novas práticas perante a sociedade. Assim, proliferam por todo o País os discursos proclamados pelos cursinhos pré-vestibulares, os quais, na “filosofia” de promover o bom desempenho e aquisição dos conhecimentos necessários à admissão no ensino superior, tendem a se estabelecer como substitutos dos currículos mínimos, extintos na nova LDB, conforme Art. 53, inciso II.

Por outro lado, observa-se que a Lei flexibiliza o processo de formação de professores através das múltiplas possibilidades formativas, como no Capítulo IV - Da Educação Superior, artigo 43, cuja ênfase está no desenvolvimento dos profissionais com uma visão histórico-social e cultural, capazes de atuar de forma crítica e intervindo na sociedade. Também, o Título VI – Dos profissionais da educação, artigos 61, 62, 64 e 65 – confirma esse princípio, ao apontar, como fundamentos: a associação entre teorias e práticas e o

aproveitamento da formação e experiências anteriores; a formação em nível superior a ser realizada nos cursos de pedagogia e a determinação de 300 horas para a prática de ensino nessa formação.

Neste sentido, destaca-se a análise do *status* das Representações Sociais no conjunto das relações: Durkheim prescreve que a vida social causa as idéias; Weber estabelece que a relação é de adequação entre idéias e base material e Marx fundamenta a base material em relação de determinação:

*Para o conjunto dos autores é no plano individual que as representações sociais se expressam. Marx fala na Ideologia Alemã de sujeitos históricos, ou de "indivíduos determinados", como portadores de uma forma determinada de relações sociais, políticas e econômicas. Durkheim chama atenção para o fato de que as idéias coletivas tendem a se individualizar nos sujeitos, tornando-se para eles uma fonte autônoma de ação. E Weber nos diz que o indivíduo, enquanto portador de cultura e de valores socialmente dados, é a "constelação singular" que informa sobre a ação social de seu grupo, tendo-se em conta que o limite de suas informações são seus valores, da mesma forma que os limites do conhecimento científico do pesquisador são seus próprios valores (MINAYO, 1997, p.107).*

Outra polêmica é com relação à criação dos Institutos Superiores de Educação – ISEs que se constituem num novo centro de referência para a formação dos educadores, contudo considerados retrocesso com base nas seguintes críticas: eles se configuram como uma superposição de instituições e cursos quando seria justificável a aplicação dos gastos públicos para a reorganização das Faculdades e seus respectivos cursos de pedagogia e licenciatura; a proposta de formação de professores em suas múltiplas possibilidades (formação inicial, continuada, em serviço, aproveitamento de estudos e outros) mascara a lógica da dicotomia entre professores transmissores de conteúdo e professores cientistas-pesquisadores, e a reafirmação, pelo ISE, do papel da universidade como *locus* de formação do educador, no interior das faculdade de educação tende a dificultar a consolidação da identidade dos cursos de pedagogia, enquanto espaço de formação, antes de tudo, para a docência (OTRANTO, 1999, p.76).

Em face disso, confirmando toda a complexidade e diversidade de problemas que envolvem o processo de formação docente no contexto brasileiro, os professores entrevistados registram suas opiniões da seguinte forma:

P.8- (...) toda essa discussão que está aí em relação à formação: o curso normal superior, a formação do professor de 1ª a 4ª, a educação infantil de ser ou não feita ou não no curso de pedagogia; toda essa polêmica que está colocada depois da nova LDB (...) os professores organizados e associações levaram à frente uma outra proposta e o MEC veio com uma 2ª e houve um choque, e a gente está debatendo para ver se consegue superar. (...) eu acho que nós nunca tivemos um momento tão frutífero porque deu margem a estudos, propostas e discussões e nós não tínhamos isso antes. (...) já tem sido bom um compromisso com a nação; com uma visão de educação, com uma visão de escola, com uma visão de ensino teórico e prática mais orgânica, porque a gente critica muito a visão mecanicista, a visão fragmentada, a visão positivista, mas nós não conseguimos colocar a outra visão em prática.

P.9- (...) eu acho que nós estamos com um tipo de ser humano hoje em dia, não só aqui na pedagogia, mas na universidade, mas de um modo geral um ser humano muito individualista, sabe, muito de levar vantagem em tudo, muita sede de poder e tal, eu não gosto disso (...) e aí eu acho que é a minha utopia, uma utopia de acreditar nesse outro ser humano: coletivo, solidário, participativo e é esse que eu quero formar na universidade e, tendo isso como meta, muitas vezes eu já "quebrei a cara", (...) eu acho que o nosso aluno universitário tinha que ser educado para esse perfil, sabe: de respeito, de postura, de seriedade, de querer estar aqui para aprender, para pesquisar e não por estar. (...) quer ser pedagogo, quero, então para você ser pedagogo você tem que passar por uma avaliação xis. (...). O pedagógico é muito sério, é muito importante, a formação de professores eu acho que é a base de tudo e é aonde todo mundo vai porque acha que vai passar, essa mentalidade de que o curso é fácil. (...) que filosofia é essa que é dada na pedagogia? Se é Filosofia da Educação só como fundamento, mas então tem que resgatar um pouco da filosofia que traz para o indivíduo o sentido da essência humana, o que é o ser humano. Eu acho que é por aí. (...) de um modo geral os professores vêem a escola como um cabide de empregos. (...) Então eu acho que também implica uma desvalorização do professor porque, se a profissão do professor fosse mais valorizada, eu acho que não teria esse tanto de implicações. (...). O mundo muda muito rápido (...) se eu não ler e eu me inteirar eu fico para trás. É na educação também. Toda a evolução que houve, os modos de ensinar e de tudo, se a gente não tiver constantemente se re-atualizando perde o bonde.

P.10- Pensando em termos políticos, não se tem uma política de formação séria no Brasil, as investidas são fragmentadas e são cursos fragmentados também. Quanto menos você souber é melhor para o governo, é melhor para os chefes, é melhor para os micropoderes; para eles darem conta da sua tarefa é melhor. (...) olhe, os Parâmetros Curriculares de formação de professores têm diretrizes mais ou menos unificadas, na cabeça do MEC isso era bom, (...)

*só que quando você conhece o Brasil e tem mais ou menos o retrato (...) você pega realidades completamente diferentes. (...) O professor que não tem faculdade perto de casa, que não tem, no interior do Nordeste, nas cidades do interior do Norte do Brasil, não sabe que existem pesquisadores, ele nunca ouviu falar nesse nome. Então se se falar em Ministro da Educação ou Presidente da República e Pesquisa para eles é a mesma coisa, não tem diferença. A questão da formação passa por tantas questões e questões sérias e, olhe, parece que quanto mais cuidado a gente tem com essa questão mais complicada ela fica.*

*P.11- Bom, são causas políticas, são causas pedagógicas que seriam relacionadas à própria educação. Eu penso que a gente não pode pensar em educação desvinculada do momento histórico, do momento político que a gente atravessa que acaba determinando uma série de coisas para a gente. (...). Eu acho que a gente tem uma certa autonomia, pelo menos tem que brigar por ela, mas acho que as duas coisas, sabe, (...) . Eu acho que a escola já evoluiu, ela faz coisas interessantes, mas pode ser ainda melhor para que o sujeito que está passando por essa escola tenha uma formação que vá possibilitar uma atuação diferenciada, realmente transformadora, consciente, organizada na sociedade. (...). Eu acho que nós estamos passando por dificuldades e crises, mas não é só crise financeira, nem só crise de qualidade, é isso também, mas assim até se definir enquanto educador; qual perfil de educador que a gente quer, que tipo de universidade a gente quer, que tipo de escola a gente quer. Eu acho que a gente precisaria discutir mais isso porque senão acabamos indo no "bolo" e não acontece nada.*

Nesse processo de transições e rupturas, juntamente com as perspectivas da formação de professores, os cursos de pedagogia no Brasil têm sido caracterizados por mudanças abruptas de *locus*, terremotos de natureza epistemológica e fragilidade na construção da identidade, dentre outros fatores. Entre caminhos e descaminhos percorridos desde a primeira à nova LDB, constata-se que os cursos de pedagogia, ao buscar lidar com a complexidade educacional, têm-se enveredado por contradições e incertezas, pois, além de não conseguirem definir seu espaço e papel político, têm-se descaracterizado enquanto processo de formação humana, social e individual.

Além dessa caracterização sobre os Cursos de Pedagogia no Brasil, ou seja, área de formação desprovida de uma análise crítica mais ampla sobre os fundamentos teóricos e práticos que têm orientado a preparação de pedagogos, articulam-se outras questões que

fazem parte dessa problemática acerca da história e demandas do ensino superior para a área da educação. Dentre elas:

*P.3- É, eu acho que atualmente estamos vivendo um contexto bem mais amplo, não só aqui mas até mundial mesmo, de crise. Crise que o modismo até chama de crise de paradigmas, crise de valores, crise dos modos de produção, ou seja, a gente está vivendo um momento de muitas transformações. (...) A gente precisa considerar que os cursos de formação de educadores estão vivendo, estão mergulhados nesse contexto social, político, esse momento histórico de desconformação de tudo. (...) nossos cursos estão vivendo essa crise, estão refletindo essa crise, ou seja, é um momento muito, rico inclusive, de a gente começar a se perguntar que perfil deverá ou deve ter hoje o profissional formado no curso de pedagogia, por exemplo. (...). Agora, eu acho que ela fica negativa a partir do momento em que é desconsiderada. Ai assim, ai você tem problema, se desconsidera a crise (...) ela passa a ser uma crise que interfere negativamente. Mas, se houver ai uma discussão, se houver uma reflexão em cima disso, se os próprios cursos promoverem encontros com os alunos; envolvendo alunos, professores, funcionários quem sabe a gente não poderia estar apontando alternativas de como fazer, de como tornar essa formação mais positiva, menos ruim.*

*P.8- (...) Eu acho um problema seríssimo no curso de pedagogia e, tenho a impressão, nos próprios cursos de graduação que é a própria concepção, essa concepção positivista de conhecimento como verdade que está nos livros para ser aprendida e assim memorizada. (...) porque o curso de pedagogia e os estudos da ciência estão muito recentes, a ciência da educação é muito recente e é coisa (...) do século passado para esse século. O curso de pedagogia, no Brasil, começou a surgir na década de 30, e os estudos sistemáticos sobre a educação praticamente começaram a existir na década de 70. Isso ai não é nada em termos de história. (...) É ai que está o nó, porque nós não demos conta ainda de superar aquela visão positivista, aquela visão fragmentada, aquela visão mecanicista que fez parte, vamos dizer assim, do 1º paradigma, do 1º modelo de instituição da escola. E nós estamos com um discurso dialético, um discurso dinâmico, um discurso progressista, mas que na prática continua sendo mecanicista e fragmentando. (...) Enquanto pedagogos, nós tínhamos que investir um pouco mais nessa questão da formação. (...) o que significa formar professores, ser formador de professores. Do ponto de vista da própria prática pedagógica: o que significa essa prática pedagógica, qual é o papel do professor nela, qual está sendo a função social que ele desempenha na medida em que acaba colocando os valores muito dentro de um caixotinho? (...) E, principalmente, o que é ser professor, o papel do professor, a função dele na sala de aula para a gente entender? Eu acho que, na medida em que eu entender o meu papel de professor e, imagine todos os professores de um curso entendendo isso, eu acho que assim nós estaríamos dando um salto qualitativo muito grande.*

*P.10- (...) eu enxergo a formação de professores em mão dupla. A gente da academia produzindo conhecimentos e os professores construindo esse*

*conhecimento e dando retorno desse conhecimento: o que é bom, o que não é bom, o que se pode jogar fora, se a gente está equivocado com relação aos caminhos, em relação às propostas, em relação à forma de tratados. (...) nessa trajetória de formação de professores, nós temos que rever muito o nosso olhar porque, antes até a década de 80, eu achava que o professor precisava de determinada coisa. (...). Enquanto eu for professora, tenho que pensar que preciso me retroalimentar desse conhecimento que a formação de professores precisa. Então esses termos e essa prática que foram oferecidos, principalmente entre a década de 80 ao ano 2000, de 80 e nós já tivemos 20 anos de práticas de reciclagens, de treinamentos, de capacitações e essa práticas traduzem exatamente aquilo que a gente acreditava em relação aos professores. (...) que é formação porque o curso de pedagogia existe para a formação, isso é um conjunto e acaba que as políticas auxiliam a pensar essa formação. (...) não dá para pensar em formação sem pensar em ação, sem pensar em questões a médio e longo prazo. O curso de pedagogia informa muito mais do que forma, e a formação se dá depois que você sai do curso, quando você vai rever isso tudo que viu aqui, esse tanto de informação, você vai selecionar, pegar o que interessa e o que não interessa, vai procurar outras fontes.(...). Então eu acredito que formação é uma coisa para o resto da vida, (...), nós sempre vamos estar buscando mais. Sempre.*

Tomando-se por base esses apontamentos, apreende-se que, em meio à crise da educação brasileira, os pontos críticos dos Cursos de Pedagogia residem em questões como: descaracterização do papel das licenciaturas; negação do estatuto epistemológico da ciência para a educação; atribuição de uma dimensão tarefaira ao profissional da educação; degradação progressiva de sua identidade profissional (formação prescinde de cientificidade); o não-desvelamento de falsos discursos político-educacionais acarretando as falsas soluções e a ineficiência e desarticulação na qualificação do professor (ensino & pesquisa & extensão).

Dessa forma, evidencia-se que, desde os terremotos vividos na trajetória histórica dos Cursos de Pedagogia no Brasil até os tempos atuais e, com isso, até a entrada no novo século XXI, ainda não há respostas objetivas e precisas capazes de resolver as problemáticas e demandas educacionais. Todavia acredita-se que uma verdadeira emancipação do profissional docente emerge de um processo de formação que tem, como princípio, a articulação entre academia e realidade social, pois é importante e necessário que haja profissionais da educação com condições de enfrentar as resistências e lidar com os desafios

atuais: é urgente a implementação de um projeto acadêmico-histórico e social capaz de oportunizar e desencadear a formação do homem multidimensional, trabalhado nas dimensões humana, individual e social, e, assim desenvolvido como ser político, que tenda aos constantes questionamentos e mudanças.

Realizada essa reconstrução histórica dos Cursos de Pedagogia no Brasil, a proposição de trabalhar as categorias: formação inicial e continuada; professor reflexivo e pesquisador; a questão do ensino e ensino-pesquisa e a relação teoria-prática, se viabilizam, como elementos determinantes desse processo. Por um lado, os homens e, em particular, os sujeitos dessa pesquisa são fatalmente determinados pelas dimensões históricas tal processo de construção e reconstrução teórico-prática da atividade educacional; por outro, esses mesmos educadores, se têm consigo a essência da educação e o sentido de ser educadores, transcendem essa esfera e adquirem novas possibilidades de interpretação e atuação sobre o real e incomensurável cotidiano humano.

Como sujeitos históricos, vivenciamos, trocamos e construímos representações sociais que não são inerentes à evolução e desenvolvimento do homem e da humanidade, pois até que nos percebamos como individualidades humanas, passíveis de escolhas e construções próprias, somos *conformistas de algum conformismo*. Daí, a nossa referência a Gramsci, que não se remete explicitamente às representações sociais como construções de pensamento prático, contudo nos adverte a respeito da necessidade de buscarmos entender as percepções, a construção de posturas e idéias inevitavelmente relacionadas à questão da história e da ação coletiva e coercitiva exercida pela realidade social.

Como agentes de transformação social, somos instigados ir além de nossas concepções e vivências, sentimentos, ideais e paixões, ou seja, o desafio é compreender o homem nas interfaces entre o real e o simbólico e em mútua relação com os outros e com o mundo. Nesse processo emerge a importância do referencial teórico psicossociológico moscoviciano, o qual

tem, como fundamento, a dialética homem & mundo, o que, por sua vez, implica a apreensão das representações sociais em processo contínuo de construção, movimento e transformação. É nessa dinâmica que os educadores conseguirão perceber e avaliar suas formas de pensamento prático – representações sociais, e, o mais importante, superar a si mesmos, contribuindo, com isso, para uma verdadeira mudança de mentalidades e atuações.

### **3.1.2 - Um Recuo na trajetória histórica do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**

Nesta parte, tem-se como princípio a recuperação das origens e percursos que demarcam o desenvolvimento do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, processo que acreditamos reunir os elementos necessários para uma reflexão mais apurada e globalizante sobre o atual curso de formação. Assim, não estando o Curso de Pedagogia da UFU desarticulado dos processos díspares e antagônicos que desencadeiam confrontos em diferentes níveis e dimensões sociais, repensar o referido curso significa buscar compreender sua natureza e seus princípios de forma sintética e dialética com as interdependências histórico-político-educacionais que caracterizam a complexidade dessa área de formação humana e social.

O atual Curso de Pedagogia, aprovado por homologação do Parecer do Conselho Nacional de Educação em 19/12/1959 e autorização pelo Decreto nº 47.736 de 02/02/1960, teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, e funcionou sob o regime anual até 1977. A partir de então, com a estruturação da Universidade Federal de Uberlândia, este curso, como todos os outros, passou a funcionar em regime semestral, forma de funcionamento resguardada até 1986 com a implementação da nova proposta curricular (UFU, 1986, pp. 01-04).

Neste projeto, encontram-se registradas as seguintes pesquisas realizadas em função da análise e alteração do currículo do Curso de Pedagogia:

ANO	PROJETO	APLICAÇÕES E ENFOQUES
1978	Projeto de pesquisa educacional: A função do curso de pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia.	Caráter interdisciplinar para o atendimento das demandas educacionais.
1979	Objetivo não explicitado: Proposta deduzida é de atendimento das reivindicações dos alunos.	Estabelecimento de análise e discussão com os professores.
14/09/1979	Alteração na distribuição das disciplinas	Inclusão de novas disciplinas no 7º e 8º períodos.
11/09/1980	Estudo com a DIREN (Diretoria de Ensino) – Proposta de análise dos aspectos legais & objetivo do curso e perfil do aluno.	Mudança curricular
04/12/1980	Registro do item 03 da pauta da reunião: Avaliação do curso de pedagogia.	Identificação de problemas: necessidade de debates entre professores e alunos e proposição de estudos e avaliação da língua portuguesa.
10/02/1981	Aprovação da mudança curricular proposta em 05/11/1980.	-
	Análise do curso voltada para a realização de seminários regionais.	Reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos

		para a Educação.
1982	Avaliação do semestre feita pelos alunos.	Apresentação dos pontos negativos, positivos e reivindicações.
03/12/1982	Aprovação do projeto de currículo do curso de magistério para a pré-escola.	-
1983	Análise dos currículos dos alunos concluintes.	Reformulação do curso de pedagogia.
1984	Instituição de uma comissão (3 elementos).	Análise da Estrutura e proposta de reformulação do curso de pedagogia.
26/12/1985	Implantação (caráter experimental) de um grupo de professores-orientadores.	Acompanhamento acadêmico e normalização da vida escolar dos alunos.
10/10/1985	Nova análise e revisão das condições de ensino e aprendizagem do curso.	Iniciativa docente: Projeto de pesquisa não se concretizou por falta de suporte financeiro.

Observa-se que, do ponto de vista curricular, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia não se separa da regra em relação aos demais cursos em nível nacional, pois, além da sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estruturou-se a partir do conhecido esquema 3+1. Em decorrência do Parecer 251/62, do Conselho Federal de Educação (nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia), o qual não se manteve, desaparece a formação do Técnico em Educação e implementa-se a formação para o preparo

do professor (magistério-ensino médio) e formação do Especialista em Educação (diferentes habilitações), ou seja, o currículo foi constituído por uma parte comum e outra diversificada.

Dessa forma, como a última proposta de implementação do Projeto de Pesquisa de 10/10/1985 não se estabeleceu, alguns integrantes da comissão a reelaboraram e a transformaram no *PROJETO: PLANO DE CURSO DAS HALBILITAÇÕES EM PEDAGOGIA* embasado no Parecer 161/86, do Conselho Federal de Educação de 05/03/86. Essa proposta teve, como justificativa, princípios como: formação do pedagogo (especialista em educação) e formação do professor (conteúdos específicos), função social da escola definida a partir da relação homem-mundo em que se verificam as relações de produção e as práticas sociais (conservação & transformação); elaboração e sistematização do conhecimento científico-histórico e filosófico; preparação do profissional crítico e consciente, capaz de lidar com as demandas educacionais, e prática docente como elemento de transformação social (UFU, 1986, pp. 05-13).

Confirmando as imbricações desses momentos históricos que demarcaram a construção e evolução do Curso de Pedagogia, esses professores assim se posicionaram:

*P.3- (...) em 77 eu entrei para a UFU e foi na década de 80 já, foi a época em que estava sendo questionada, estava havendo uma certa crítica com relação à educação e uma crítica muito forte em cima do tecnicismo. (...) então esse foi outro grande desafio que eu tive que enfrentar que foi assim me confrontar, meus princípios, confrontar as minhas visões com visões de determinadas abordagens. (...) eu não me deixei levar por essas visões, briguei muito, discuti muito, questionei muito com determinados professores porque havia duas abordagens no curso: professores que abordavam mais, faziam uma abordagem mais histórica, mais social; e outros não. (...) e até a minha escolha por habilitar-me em supervisão escolar, foi uma escolha muito determinada por essa questão, porque a Orientação Educacional, na época, tinha muito mais essas psicologias, do que a supervisão. (...) a Orientação Educacional tinha demais essa coisa de aconselhamento e eu não acreditava nisso. Então fui deixando para trás os princípios e métodos da Orientação e acabei ficando com a Supervisão Escolar.*

*P.6- (...) o curso que eu fiz de especialização sobre ensino de 1º e 2º graus, em 71, era para dar aula de Estrutura e Funcionamento, eles modificaram as disciplinas do currículo, antes ela era chamada de Administração Escolar e*

passou a ser chamada de *Estrutura e Funcionamento*, de bonde então da legislação (...), isso foi para quê? Para você divulgar, através da sua disciplina, a ideologia do governo autoritário, que estava fazendo todas as modificações do ensino superior para poder quebrar toda aquela resistência que estava havendo dentro da universidade. (...) quando eu estudei no curso de pedagogia o meu presidente do DA sumiu, entendeu? O presidente simplesmente sumiu, depois de ter aparecido várias vezes magro, amarelo porque, inclusive, tinha levado choque nos testículos e tudo mais; um belo dia ele sumiu. (...) umas relações de medo, por um lado, e ao mesmo tempo até uma certa revolta por outro. Mas de uma incompetência total para resolver as questões por outra porque você via a educação era o caminho, mas naquelas condições nenhum, quando passasse inclusive aquilo ali você podia nem estar ali para poder usufruir daquele momento que você poderia reverter aquela situação.

P.8- (...). Então, em 85/86, já estava havendo uma preocupação com a coordenação do curso na época, (...) que precisava de haver uma reformulação do curso, e eu, como uma das professoras, fui um membro da Comissão que discutiu a reformulação. (...) eu considero que a Universidade Federal de Uberlândia foi a primeira no Brasil que tentou superar essa fragmentação na formação do especialista (...) porque a visão dos professores era muito ainda uma visão de fragmentação, o mercado empregava o supervisor ou o orientador ou o inspetor. Então nós tivemos muita polêmica para criar e colocar essa nova abordagem, (...). Era justamente de superar, na formação do aluno, aquela fragmentação que acontecia no curso porque o aluno fazia 2 anos de básico comum e depois, no 3º ano, ele fazia opção ou para um, ou para outro ou para outro, para dois, que podia fazer para dois. (...) a gente criou uma formação básica comum e, aí, a opção, porque a gente não podia negar, pois o parecer 252/69 ainda estava em vigor e não tinha como não carimbar lá no diploma dele que ele era especialista em educação. (...) a gente mudou a formação, mudou o currículo, mas na realidade o aluno fazia opção por orientação, supervisão e tal a partir do último ano, no estágio, era uma coisa porque a preocupação nossa era desenvolver essa visão do todo. (...) na realidade não houve assim um comprometimento do professor com o novo currículo; no sentido de desenvolver essa visão orgânica, com uma fundamentação teórica consistente (...), uma abordagem de totalidade da escola. Então continuou o fragmento mesmo dentro dessa perspectiva do currículo, (...) eu acho que a abordagem continua sendo fragmentada porque a questão não é o currículo para mim. A questão é a abordagem que as pessoas fazem do conhecimento que elas emitem.

Diante do discurso dos docentes, pode-se depreender que as representações sociais, construídas por eles, não revelam apenas suas percepções, compreensões e comportamentos assumidos diante da história do Curso de Pedagogia da UFU, mas, também, a própria inserção e profissionalização destes no mercado de trabalho, em meio às demandas e necessidades sócio-político e culturais da época. Além da caracterização inicial do Curso de Pedagogia

como processo de formação crítica, tecnicista e alienada, marcou época o caráter generalista para alguns e/ou eclético para outros, contudo de uma desarticulação geral entre os educadores.

Nesse processo de formação do educador, em que as diferentes habilitações acabaram desencadeando a fragmentação dos profissionais (pedagogo X professor), houve, como consequência, a própria armadilha intelectual e profissional, pois a concepção de homem e de mundo que se estabeleceu foi parcialmente determinada pela sociedade econômica vigente. Daí, a importância de atentar para a questão da formação inicial e continuada e do professor-pesquisador e reflexivo, dimensões que contribuem para a apreensão e compreensão das várias sociedades e mentalidades existentes nas representações sociais do contexto acadêmico-científico.

Por um lado, evidencia-se que, desde o 1º Estudo sobre a tentativa de Reformulação do Curso de Pedagogia de 1978 (ênfase à interação homem & mundo, diálogo entre docentes e discentes, educação fundamentada na cientificidade e liberdade humana, processo revolucionário através da práxis educacional, etc) à Proposta de Reformulação e Preparação de Recursos Humanos para a Educação de 1983 (reflexão sobre um novo projeto de sociedade, análise da conjuntura sócio-política e econômica, superação da defasagem teoria e prática, reivindicação de flexibilidade na Lei, etc), a escola, do ponto de vista ideológico, tem contribuído para a manutenção e reforço do *status quo*.

Por outro lado, verifica-se, a partir do Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia de 1986 e no auge da efervescência e confrontos intelectuais, a delimitação de um período em que emergem tanto os questionamentos sobre os conhecimentos estanques e fragmentados, como os movimentos e propostas curriculares, visando à conservação e ao controle. Assim, do ponto de vista social, apreende-se que os cursos de formação do professor e do especialista

em educação podem desencadear compreensão e atuação crítica e/ou acomodação e alienação político-social em face das demandas de uma determinada realidade.

Diante desses apontamentos, ressalte-se que as representações sociais, como estruturas e expressões que revelam o poder de criação e de transformação da realidade são remetidas às condições sociais que as engendraram e às construções emanadas de determinado contexto, o que, por sua vez, implica que:

*(...) a leitura do contexto social tem sido marcada não apenas pelos fatores situacionais usualmente associados com o metassistema social – incluindo-se aí as determinações estruturais e as relações sociais – como também pelos diferentes tempos históricos que permeiam a construção dos significados sociais. (...) nesta vertente a elaboração das representações sociais, enquanto formas de conhecimento prático que orientam as ações no cotidiano, se dá na interface de duas forças monumentais. De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões (...). Ou seja, é a justaposição de dois textos: o texto sócio-histórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto – discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais. (...). Assim, quanto mais englobamos em nossa análise o tempo longo – e, portanto, os conteúdos do imaginário social – mais nos aproximaremos das permanências que formam os núcleos mais estáveis das representações. No sentido oposto, quanto mais nos ativermos ao aqui-e-agora da interação, mais nos defrontaremos com a diversidade e a criação (SPINK, 1997, pp. 121-122).*

Analisando-se o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tomando-se por base a Reformulação de 1986, observa-se, nesse movimento histórico-político e educacional, a proposição de questões como: redefinição dos objetivos do curso (preparação do pedagogo com perfil profissiográfico - agente de transformação social, homem criativo e ser político); identidade do curso (superação dos saberes em gavetinhas e dos profissionais dicotomizados - salto de qualidade na construção do conhecimento, valorização do pedagogo, teoria da educação que considere a complexidade e a especificidade do processo de formação) e viabilidade do projeto (estímulo ao comprometimento e co-participação de cada professor, busca de articulação entre legislação e formação do educador, luta pela integralização curricular) (UFU, 1986, pp.14-22).

É na dinâmica dessas discussões e na análise de como os professores entrevistados pensavam as relações sobre homem-sociedade e educação que emerge a compreensão da realidade e algumas posturas que caracterizaram o início da formação e atuação de docentes como:

*P.4- (...) era uma visão muito mais descolada. A escola como aquele espaço neutro, um domínio muito próprio em que essa articulação com contexto mais amplo e essa mudança de sociedade também interferindo na escola. (...) lógico que a gente tinha um pouco essa noção, mas acho que essas coisas muito soltas, não estava assim uma visão crítica. (...) Acho que era uma visão mais ingênua desse papel nosso e dessa inserção mesmo da Educação no contexto mais amplo, (...) não havia nenhuma visão mais crítica dessa articulação de educação-sociedade no papel da escola, e como a educação e a sociedade interferem de uma forma dialética, uma sobre a outra. Eu acho que isso era uma visão ingênua, neutra mesmo.*

*P.5- Eu até fiz um memorial meu que até adotei sobre a forma de como o conhecimento vai passando pela gente e como é que você vai mudando nesse processo aí. (...) quando eu era mais nova sempre gostei de dar aula, então eu brincava muito de ser professora com os meus coleguinhas vizinhos e transmitia nessa minha ação de dar aula para eles, então eu cheguei a alfabetizar uma menininha. (...) E eles chegaram a escrever, mas eu imitava tudo o que o professor fazia. Na minha época colocavam de joelhos, se não fizesse direito apagavam ou arrancavam a folha sabe, então eram aquelas atitudes "super-autoritárias", de prática. (...) Depois eu comecei a fazer pedagogia e como é que eu via então essa relação professor e aluno, que seria o bom professor, quer dizer, isso aí automaticamente interferiu até na minha prática de mãe; o que seria uma boa mãe e como educar os filhos. (...) esse isolamento de você pensar que o ser indivíduo está fora do social e que se você criar um ambiente propício vai poder ter coisas positivas, também é uma coisa ilusória. (...) Quer dizer, nem tanto você olhar só o lado do aluno, mas também nem tanto você continuar com aquela prática autoritária, mas de tentar achar um meio termo, quer dizer, o que seria viável, favorecendo o desenvolvimento da criança, enxergando essa criança mas ao mesmo tempo a criança dentro do social.*

*P.7- Sempre tive na minha cabeça que e eu discutia muito isso com o Demerval Saviani também que ele falava que não, depois que eu fui entender; eu achava que através da educação você mudava de classe, a história da classe dominante. Por um lado foi ótimo acreditar nisso porque eu queria mudar, sabe, senão talvez eu não tivesse tido o esforço que eu tive e tal, mas eu acreditava nisso, eu acreditava que a educação move moinhos, remove montanhas. (...) Por mais desvalorizada que seja é a única coisa que permanece e é a única coisa capaz de provocar mudanças. Não remove tanta montanha, mas é através da educação que você consegue não ser dominado tão facilmente.*

*P.10- Olha, eram todas fragmentadas, eram relações que não se completavam, eram relações isoladas e eu fui compreender isso; que uma coisa dependia da outra, que são relações importantes para a sociedade e para mim enquanto profissional há muitos anos depois, acho que na metade da minha carreira. Não é fácil construir isso não, até porque hoje eu tenho consciência de que o meu objeto de trabalho é o ser humano, não é papel.*

Tomando-se por base as falas dos professores, evidencia-se que a formação do educador se estabelecia inicialmente como processo de instrução programada, ou seja, há 20 ou 30 anos atrás, havia uma concepção de educação a partir dos modelos (visão tecnicista) e totalmente desprovida de uma análise e reflexão mais crítica e dialética sobre a dinâmica educacional. Daí, a necessidade de buscarmos identificar e compreender as imbricações e determinações provocadas sobre a questão do ensino e ensino-pesquisa e a relação teoria-prática, pois o novo século surge como tempo de ousadia e quebra de paradigmas e/ou construção de novos conhecimentos e posturas versáteis e empreendedoras.

É nessa tríade de passado-presente e futuro que os educadores se percebem e se posicionam em relação à educação e aos novos contextos acadêmicos, em que é indispensável, não só entender a construção de pensamentos e práticas, mas reconstruí-los com uma visão mais diferenciada e orientada para as demandas atuais. Assim, as representações sociais revelam que a questão do ensino, da pesquisa e da relação teoria-prática não se vinculam apenas às dimensões estruturais e curriculares, uma vez que emergem como conseqüências e respostas dos tipos de relações que os educadores tiveram e têm com o próprio conhecimento científico.

Toda essa gama de determinantes histórico-político-econômico-sociais e culturais leva-nos a constatar que as concepções e ações na educação não podem mais limitar-se a posturas individuais ou hegemônicas, nas quais a falta de cientificidade, a indefinição e a ingenuidade de papéis e posturas não são mais aceitas para justificar descomprometimento e/ou incompetência profissional. Por isso é urgente o estabelecimento e a articulação de um

trabalho coletivo organizado e direcionado para o crescimento mútuo e dialético, ou seja, a luta é pela emancipação entre formação educacional e realidade social. Isto, por sua vez, implica uma redefinição (significado e valor) por parte de educadores e educandos sobre como lidar com a questão do conhecimento científico e com a própria profissionalização, pois o desafio é superar a si mesmos, construindo novas realidades e inovadoras mentalidades e atuações.

Neste sentido as representações sociais fazem emergir a natureza contraditória da organização em que os atores sociais vivem, ou seja:

*As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. (...) Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições. (...) Mas, além disso, as Representações Sociais possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. (...) Neste sentido, a visão de mundo dos diferentes grupos expressa as contradições e conflitos presentes nas condições em que foram engendradas (MINAYO, 1997, pp.108-109).*

Dessa forma, retrata-se que, como a sociedade, os sistemas de organização política e econômica, a educação e, em particular, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia não estão inerentes a esse processo de confrontos e rupturas. É nessa sociedade, determinada por inovações e mudanças, que o Projeto de Reformulação do Curso de 1986 surge como tentativa de se adaptar às demandas educacionais e acompanhá-las, momento em que emerge o processo de formação docente caracterizado pelo obsolescimento e fragmentação, ou seja, a formação do pedagogo limitada às habilitações - administração, inspeção, supervisão escolar, orientação educacional e magistério.

Seis anos depois, em 1992, passa a vigorar a Proposta de Ajustes no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo sido aprovada, nessa instituição, em 28/11/86, segundo o Parecer 144/86 do CONSEP, e pelo C.F.E., em 07/11/91,

através do Parecer 645/91. Tendo, como princípio, o Parecer 161/86, de 05/03/86, do Conselho Federal de Educação, a premissa para as instituições educacionais na busca de reformulação de seu Curso de Pedagogia é o resgate da valorização e formação do professor. Desde a implementação do projeto, em 1987, a organização do currículo passou a ser anual, quando foi prevista a habilitação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau, tendo sido reestruturada a formação do especialista em educação, visando à integração das funções do pedagogo (UFU, 1992, pp.01-07).

Tendo em vista superar a fragmentação entre as quatro habilitações e/ou formação do pedagogo e do professor, a Proposta de Ajuste apresentou, como justificativa, princípios como: previsão de três grades curriculares, sendo duas para o magistério (de 1ª a 4ª série do 1º grau e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e/ou para magistério da pré-escola) e uma para o pedagogo (integrando-se as habilitações de Orientação Educacional, de Administração, de Inspeção e de Supervisão); os dois anos iniciais, comuns para as sete habilitações e a escolha determinada a partir do 3º ano; tentativa de acompanhar os debates sobre a questão do processo de formação, tendo como referência a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e a articulação entre o currículo prescrito e o currículo da prática pedagógica.

Nesse processo de organização, discussão e demandas do currículo do Curso de Pedagogia, emergem alguns posicionamentos fundamentais sobre a questão do trato e da construção do conhecimento científico:

*P.3- (...) existe uma dificuldade muito grande é dessa liderança, dessa coisa do coordenador e da chefia por em prática um projeto ou as metas, seja do departamento, seja do curso. (...). Hoje nós não temos mais coordenadores autoritários como já tivemos antes, no entanto a dificuldade de se colocar em prática proposta concretas e de que o coletivo assuma, eu acho que é até maior. (...). Eu acho que não só percebem como eles são até assim, cúmplices disso, eles não querem proposta. A verdade é essa: o coletivo não quer proposta. Alguns professores querem. Mas o coletivo, (...) ninguém quer largar o que está fazendo, sair das outras atividades por exemplo, sentar, e propor, e*

*executar um projeto, junto à chefia, junto à coordenação.(...). Porque tem momentos em que cada um anda para o seu lado, cada um faz o seu caminho independente, ou seja, a pedagogia está formando aqui um profissional que ela acha que é necessário no contexto histórico-social e tudo mais, uma proposta assim, linda-maravilhosa. (...). Não estou dizendo que a gente tem que ser imediatista e formar o que eles querem, não, eu acho que (...) são eles que precisam saber do que é que nós estamos falando, de que profissional nós estamos falando (...). E aí fica essa dicotomia, essa coisa divergente, então eu acho que um dos grandes problemas também é esse, esse descompasso e a falta de um debate (...) mais aberto no sentido de estar mostrando, de estar discutindo mesmo a formação do educador no curso de pedagogia.*

*P.5- (...) se nós tivéssemos espaço aqui no curso de pedagogia em que os alunos pudessem vivenciar na prática o que a gente passa muitas vezes na teoria, eu acho que seria o caminho melhor para se poder, é para o próprio curso. (...) o que falta mais é isso, eu acho, a não existência de espaços concretos de uma prática mesmo de aula (...). Essa defasagem, eu não diria tanto defasagem, mas é, infelizmente é assim, entre teoria e prática que na verdade ela não vai ser conseguida só por uma mudança curricular, (...). Então eu acho que a coisa passa não apenas por uma mudança de currículo, mas passa muito por uma mudança de atitudes mesmo, de um trabalho mais integrado dos professores, de um trabalho mais pedagógico, eu diria. (...) aqui você não percebe (...) um universo de conhecimento, você percebe um isolamento entre cursos, um isolamento entre professores, entre disciplinas dentro de um mesmo curso também. (...). As causas, nós sabemos, são históricas, mas também pessoais porque eu acredito muito, a grande crença na minha atuação como educadora é eu acreditar que a gente tem muito a fazer, sabe.*

*P.8- (...) em 92, quando eu estava na coordenação, nós fizemos aquele ajuste e a tentativa daquele momento foi já dar uma adequada em alguns pontos falhos que a gente tinha identificado. E alguns deles tinham sido essa questão dessa divisão; teoria no início e a prática no final, mas que em 92 a gente não conseguiu superar muito. (...). Eu acho que nós caminhamos, (...) enquanto projeto, mas não caminhamos enquanto discussão entre os professores porque eu acho que tem uma diferença, sabe, e entra uma questão aí porque aquele grupo que estava em 86 praticamente já aposentou, ficaram 2 ou 3 professores aqui. (...) lógico que outros novos que entraram alguns assumiram mas são muito poucos, então acaba acontecendo uma defasagem muito grande do que está no projeto e do que está na prática e essa desvinculação, para mim, é total, sabe, muito difícil de você superar, de você conseguir justamente por conta da abordagem como cada um tem trabalhado a formação. (...). É a visão, eu acho que a própria visão de educação, visão de escola, visão de ensino que é passada pelo curso através do conteúdo que está sendo transmitido, acaba interferindo.*

*P.9- Eu acho que nós, professores da pedagogia, não somos nós da pedagogia, somos nós, professores universitários, nós trabalhamos muito isoladamente, isso é um ponto. Cada um trabalha na sua disciplina, na sua sala, no seu mundo. Há uma aproximação quando há reuniões do colegiado, (...) mas isso é*

*em termos de nota, em termos de coisas menos, acho que muito abrangentes. Agora, eu acho que são pessoas que trabalham isoladas e (...) trabalham metodologicamente diferente, avaliam diferente, isso pode gerar conflitos, mas a gente não tem oportunidade de estar dialogando, estabelecendo uma linha de conduta comum. (...). Se você quer formar professor de 1ª a 4ª eu acho que tem que ter uma outra configuração porque a partir do princípio que o professor não domina os conteúdos que ele tem que ensinar, só a formação educacional – geral não sustenta o ensino. (...). Então quem é o pedagogo, quem é o professor de 1ª a 4ª série, dá para fazer uma complementação professor-professor, dá para só com as metodologias de ensino vê, você dá conta; são questionamentos (...).*

De acordo com as falas dos professores, observa-se um ideário de educação que envolve interesses e perspectivas de qualificação necessárias ao desenvolvimento da sociedade e dos educadores. No entanto, se por um lado é unânime a questão das defasagens e dicotomias entre conhecimentos e práticas, por outro lado, é gritante e inadmissível a tendência ao discurso evasivo e justificativo, ou seja, identificam as determinações do processo e compreendem a necessidade de mudanças e reconstrução de saberes e práticas, contudo parecem ver-se fora do “casulo”; analisam, de forma interminável, as dimensões desse processo como sujeitos políticos e empreendedores do conhecimento, mas se revelam, através do pensamento prático, como “partes de um quebra-cabeça” que não se conjugam e nem se completam.

Neste sentido, evidencia-se, através das representações sociais dos educadores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, a delimitação simbólica de dois universos distintos de apreensão e trato com o conhecimento científico: em âmbito formal (teórico), todos compartilham da premissa de que é indispensável aos educadores se comprometerem com a formação continuada, aliada à pesquisa científica, contudo, no âmbito sistemático (prático), a separação desse princípio é clara e determinista. Em conseqüência, percebe-se, não somente a diferenciação entre concepção de educação e de conhecimento, como também os conflitos e resistências decorrentes dessa realidade ao quais tendem a

unificar as idéias, posturas e relações docentes em dois blocos antagônicos (professores X pesquisadores).

É a partir destas análises que se observa o Ajuste, apresentado em 1992, enquanto proposta de formação integrada (pedagogo e professor), o qual foi relevante no sentido de se abrir e buscar acompanhar as demandas da nova realidade sócio-educacional, ou seja, direcionamento para uma formação teórico-prática articulada a uma compreensão e atuação crítica e transformadora da prática pedagógica. Contudo a prática dessa proposta curricular foi inviável por fatores como: impossibilidade de os Departamentos disporem de mais professores para ministrar a mesma disciplina; divisão do Curso de Pedagogia em duas áreas (pedagogo & professor da pré-escola) e diminuição da demanda para a formação do magistério da pré-escola, e necessidade da constituição de uma comissão emergencial (UFU, 1992, pp. 08-11).

Tomando-se, por base, os apontamentos elaborados sobre esse movimento histórico acarretado pela Proposta de Reformulação do Curso, explicita-se a questão das representações sociais, enquanto processo, o que nos permite entender o papel da contradição na elaboração das mesmas, ou seja:

*(...) ao trabalharmos com o senso comum não cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e consensual porque eles são essencialmente heterogêneos. Não cabe, também, buscar as estruturas lógicas subjacentes porque elas não existem. Ao aprofundarmos a análise do senso comum, deparamo-nos não apenas com a lógica e com a coerência, mas também com a contradição. (...). A diversidade e contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação (SPINK, 1997, p. 123).*

Nesse processo de mediações sociais em que as práticas e representações sociais são construídas, a Comissão Emergencial foi organizada no sentido de buscar minimizar alguns problemas tais como: divisão da grade curricular; 1º e 2º anos para a formação teórica e 3º e 4º anos para a formação instrumental e prática; desvinculação entre a formação para o

magistério e para o pedagogo, e fragmentação de algumas disciplinas e conteúdos. Com isso, o que demandava uma alteração curricular ficou relegado a um momento posterior, e o que foi possível se modificou, ou seja, até o início do 4º ano, todas as habilitações do Curso de Pedagogia passaram a ser comuns, sendo apenas no 4º ano a escolha da opção do aluno.

Portanto depreende-se, dessa Proposta de Ajuste, uma alteração significativa sobre a prática curricular conferida pelo Parecer 252/69, pois o princípio foi a articulação e integração das disciplinas e conteúdos comuns à formação do pedagogo e do especialista em educação. Por um lado, observa-se o propósito de se buscar uma formação crítica e dialética (homem-sociedade-educação e ensino), tendo-se, como alvo, a reestruturação do currículo a partir de disciplinas, mas, por outro lado, nota-se que esse projeto careceu da implementação de um trabalho que mobilizasse os professores para a compreensão e comprometimento com essa proposta de mudança na formação docente.

Continuando com essa retrospectiva histórica, tomamos, por base, a Atualização Curricular do Curso de Pedagogia de 1996, proposta assim denominada por tratar-se de enxugamento de carga horária, introdução de disciplinas optativas e articulação das áreas de formação (professores e especialistas). Com a mesma concepção inicial de formação do pedagogo, proposta em 1987, ou seja, o profissional capaz de atuar no âmbito do todo através de uma prática pedagógica crítica e capaz de intervir no cotidiano escolar, identifica-se que o currículo do Curso de Pedagogia não sofreu alterações nos seus aspectos fundamentais (Atualização Curricular, 1996, pp.1-10).

Em decorrência, retrata-se que o currículo, do ponto de vista estrutural, oferece sete habilitações, sendo três (Pré-Escola, Séries Iniciais do 1º grau e Matérias Pedagógicas do 2º grau) para a formação do magistério, e quatro (Supervisão, Administração, Inspeção Escolar, e Orientação Educacional) para a formação do pedagogo. A integralização curricular do curso diurno está estruturada para ser realizada em 4 anos e, do curso noturno, em 5 anos, sendo que

existem 29 disciplinas obrigatórias para as diferentes habilitações num total de 3.120 horas com exceção do estágio e prática de ensino.

Sobre essa Atualização Curricular de 1996, alguns professores entrevistados assim se posicionaram:

*P.2- (...) muita gente reclama que os alunos que saem daqui, chegam às escolas meio perdidos. Mas o que acontece com um aluno desses que não consegue transportar, sabe fazer a teoria estudada, como que esta teoria que ele estuda não dá suporte para ele poder ler na realidade e atuar dentro da realidade? (...) a teoria é em cima de uma prática, (...). Mas acho que a gente ao enfatizar demais essa de teoria e prática acaba reforçando essa separação. (...) eu acho que as disciplinas continuam fragmentadas embora tenham várias experiências no Brasil de tentar se fazer, mas parece que enquanto nós, professores do curso, não cuidamos de dar uma orientação com objetivos, como está traçado no projeto do curso eu acho que fica muito... cada professor vai dar do seu jeito, da sua forma, uma contribuição diferente. (...). Eu acho que o que falta é os professores e todas as disciplinas trabalharem de acordo com este projeto.(...). Um exemplo disso é na Educação Física, (...) na época em que o Apolônio estava lá e ele conseguiu elaborar um projeto de curso maravilhoso, mas os professores e nem a estrutura estavam prontos para aquilo. (...) e ele pensou além do que o curso poderia, do que o grupo de professores poderiam dar. Quer dizer, não tinha formação, não tinha a compreensão, mas o projeto estava lá e os professores não trabalhavam dentro daquele projeto, e se tentou colocar e acabou não dando, estava fora da realidade e da vontade dos professores. (...) depois que eu estou trabalhando com o pessoal da ESEBA, eu tenho percebido o tanto que nós somos realmente individualistas.*

*P.6- (...) na época em que eu estava na coordenação, por exemplo, houve uma coisa que me marcou muito que foi a participação dos alunos nas discussões do curso. Nós, inclusive, fizemos um ajuste curricular que não foi feito no gabinete, foi feito com a participação maciça dos alunos, nós chegamos inclusive a nos reunir mais de uma vez na fazenda da universidade com a presença de uns 70 alunos. (...) e eles fazendo avaliação, palpitando sobre quais disciplinas como é que era, então tem muita coisa assim que hoje no curso tem; de flexibilidade no curso, disciplinas diferentes, de tudo que foi coisa que a gente tinha naquela época. (...) o currículo, do ponto de vista da grade curricular, eu acho que a gente está mais ou menos dentro de um equilíbrio, porque ele tem padrão para a gente poder trazer algumas inovações sem ficar mexendo muito, toda vez aquela coisa que você nem avaliou e está mexendo. (...). Do ponto de vista do desenvolvimento do currículo por professores e alunos, a minha observação é de que a gente precisava de fazer algum trabalho para isso ser encarado de outra forma; do ponto de vista do compromisso dos alunos, (...) dos professores com a formação desses alunos. (...) porque enquanto eu não me permito que, na maioria das vezes, as coisas que surgem atrapalhem a sala de aula e isso aí eu*

vou fazer o máximo possível para não acontecer, tem muita gente que é o contrário; usam exatamente isso como justificativa para não estar em sala de aula. (...) acho que a gente está precisando de resgatar alguns valores que foram perdidos, questão, por exemplo, de disciplina mesmo no sentido assim de responsabilidade de aluno, de professor. Ter hora para entrar, ter hora para sair e respeito ao aluno que chega no horário, dar uma aula preparada, (...). Olhe, eu acho que os alunos agora estão buscando isso, e a gente discute bastante isso, mas a gente não consegue uma mudança por parte dos professores.

P.8- (...) eu acho que hoje, na reforma de 96, a gente conseguiu superar mais. Ou seja, colocar desde o início do curso alguns estudos de alguns conteúdos, de algumas disciplinas e já trabalhar essa questão da escola, da educação para já ir introduzindo, para não deixar só os fundamentos. Então, nesse currículo de 96, eu acho que a gente já conseguiu fazer um pouquinho mais, mas essas mudanças são muito difíceis porque não depende só do que está no papel, depende da prática. E aí, outro problema também que a gente identificou em 86, depois em 92 a gente tentou mudar, mas não deu certo, quando foi em 96 a gente voltou atrás; é a questão da prática no último ano do curso porque é um outro problema seríssimo que nós temos.

P.10- O que tem acontecido aqui é que poucos profissionais acham que têm competência para estar mudando o currículo do curso de pedagogia. Então um entra na coordenação muda, outro entra muda, outra entra e isso às vezes acerta, às vezes emperra em algumas questões porque eles acham que tal coisa é importante ou que não é importante. E as vezes em que eu participei de reformulação do curso, que eu me lembre, (...) presenciei uma situação muito interessante, quando a professora Conceição foi coordenadora do curso de pedagogia; ela consultou os alunos, tanto avaliou os professores como os conteúdos, como o que faltava no curso de pedagogia para você ser um bom profissional. (...) o currículo de pedagogia melhorou muito da época que eu fui aluna para hoje, mas tem alguns problemas sérios. O curso tem que acompanhar a revolução da humanidade e a evolução das escolas também, das necessidades das escolas e não dá para ele ficar parado no tempo.

Diante das representações sociais reveladas pelos educadores, constata-se que a questão do ensino e/ou ensino-pesquisa e relação teoria-prática emergem também da enorme dificuldade de alguns educadores em lidar com o novo e com as mudanças. Se, por um lado, observa-se a luta e a evolução dos docentes em buscar novos conhecimentos teóricos e, com isso, propostas e reformulações curriculares, por outro lado, o pensamento prático encontra-se arraigado a crenças e valores preconcebidos que impedem a descoberta e interação com os colegas. Daí, os discursos, mesmo que contraditórios: todos explicitam a necessidade e

urgência do trabalho coletivo e interdisciplinar, ou seja, algo que teorizam e vivem na realidade cotidiana.

Apesar de algumas incoerências (o C.F.E. exige que, para a formação de pedagogo, o aluno tem que ter entre 6 meses e 1 ano de experiência de magistério em nível de 2º grau; para o ingresso no curso, isso não é cobrado, é pressuposto epistemologicamente que a base para o pedagogo é o trabalho de professor e no currículo separa-se a formação em dois troncos, carga horária que excede o exigido pelo Parecer 252/69 - 2.200 horas quando as demandas implicam a agilidade e rapidez), a Proposta de Atualização Curricular de 1996 emerge de discussões por parte de alunos e professores desde 1984. Com esta proposta, obteve-se um enxugamento da carga horária global: de 3.120 horas passou para 2.940 horas, podendo o aluno optar por duas habilitações (UFU, 1996, pp.11-15).

Com isso, dentre os princípios norteadores dessa proposta, destacam-se: *a questão da profissionalização*: demanda requerida pela complexidade da escola e da diversificação do trabalho docente o que acarretou a exigência do magistério de 1ª a 4ª série como requisito básico para as outras habilitações; *a racionalização*: advinda da constatação de programas repetitivos e da falta de tempo para a realização dos estágios nas duas habilitações escolhidas, tem como base a configuração de um só currículo (professor & pedagogo); *a atualização*: conjugação entre quantidade e qualidade o que significou o mesmo tempo de formação para o diurno e noturno (com carga horária optativa de 120 horas podendo ser cursada conforme disponibilidade do aluno); *flexibilidade*: abertura que é rígida no sentido de não permitir dependências de disciplinas anteriores e o aluno avançar para a série subsequente de modo mais maleável porque abre para a antecipação de disciplinas (carga horária máxima semanal de 32 horas).

É neste sentido que se articula a proposição de que as representações sociais emergem das mediações sociais (processos de comunicação e práticas engendradas), pois a análise

destas não se limita no sujeito individual, mas também aos fenômenos advindos das construções particulares da realidade social (o social enquanto totalidade):

*As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. (...). E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVITCH, 1997, p. 81).*

Assim sendo, como nosso objetivo é um recuo na trajetória histórica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, evidencia-se, dentro dessa perspectiva em que os três documentos foram analisados, e dessa realidade paradoxal, que as demandas para a formação docente não se limitam à reorganização curricular. Nessa dinâmica de construção e reconstrução curricular, a formação do educador contexto tem, como base e concepção, a formação do pedagogo com um perfil multidimensional, ou seja, o intelectual com visão histórico-social e cultural, capaz de desenvolver uma prática pedagógica crítica e consciente diante das resistências e confrontos do cotidiano escolar.

Portanto, no bojo desses desafios e embates e da leitura acurada sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, algumas mudanças se fazem urgentes e necessárias: implementação de um projeto acadêmico articulado com o projeto histórico e social; um trabalho coletivo que envolva docentes, discentes e funcionários; integração entre saberes e novas práticas pedagógicas; configuração de uma formação que tenha, como eixo, o professor-pesquisador; produção do conhecimento e prática social fundamentados na redefinição da relação teoria e prática; asseguramento da formação inicial e continuada; recuperação da postura ética na formação do educador, dentre outros.

### 3.2 – Dimensões estruturais das representações sociais

Em outro momento, neste trabalho (Capítulo II), referimo-nos à perspectiva histórica no processo sobre a formação de educadores, pelo qual procuramos construir o alicerce necessário à compreensão e aplicação das representações sociais entre dimensões históricas e estruturais. É nessa dinâmica da história-homem e sociedade e/ou mundo real e simbólico que as representações sociais sobre a formação de educadores emergem, pois o discurso dos educadores entrevistados (docentes e futuros docentes) não é homogêneo e, sim, saberes das ambigüidades e tensões vividas nas relações e práticas com outros e com a sociedade. Não é homogêneo porque, como temos explicitado no decorrer das análises, a compreensão e o trato com as revoluções humanas e o conhecimento têm-se dado em meio às barreiras e questões do mundo real e ideal.

Enquanto alguns procuram reestruturar suas próprias vidas, redimensionando a questão da profissionalização para as demandas atuais, outros, infelizmente, parecem dissociar-se desse caminho e nele desintegrar-se: posicionam-se teoricamente como sujeitos políticos que estão lutando com os outros pelos mesmos objetivos e ideais, contudo não percebem que, ao discursar sobre como os outros deveriam atuar e se inter-relacionar, descomprometem-se, negligenciando suas próprias maneiras de lidar com os colegas docentes e discentes. Daí, a importância de atentarmos para aspectos como: a influência positiva da família através de pessoas ligadas à educação; a ignorância intelectual da família como elemento de motivação e busca de transformação social; a apreensão do valor do conhecimento científico como forma de desenvolvimento humano e a passividade e/ou alienação acarretadas pela falta de experiência sócio-político-educacional.

### 3.2.1 – As interdependências e o perfil acadêmico de docentes e discentes no processo de formação do educador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse momento em que vivemos, na multiplicidade de sujeitos coletivo-históricos e individuais e na dinamicidade de determinações histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, torna-se complexa a formação e a preparação do homem como sujeito passível de empreendimento e transformação social. Em consequência, os indivíduos nesse processo que tem, como implicação, o desafio de acompanhar o fio da história, são acometidos por uma realidade quase que indomável de confrontos, resistências, rupturas, avanços, retrocessos e perspectivas.

Então, em face dessa sociedade demarcada por transições, críticas e questionamentos, indagar sobre o processo de formação dos entrevistados teve, como implicação, buscar compreender as interdependências coletivas e individuais, dimensões que têm determinado as concepções, os valores, as relações, as comunicações e as práticas construídas entre os homens. No intercâmbio desse contexto coletivo, individual, social e psíquico cujo conhecimento do senso comum é construído, apreendem-se as representações e reflexões iniciais do processo de formação dos entrevistados, as quais serão articuladas e analisadas, tomando-se por base a conexão sujeito-história e sociedade.

Por um lado, sob a perspectiva que Moscovici pensou com Durkheim segundo a qual as formas de pensamento prático não são inerentes à natureza da sociedade (tradições, memórias, passado, símbolos, etc.), evidenciam-se as representações sociais desses docentes sobre a questão da formação inicial:

*P.1- (...) a escolarização da minha mãe seria 2º grau completo. Ela é normalista - daquele antigo normal, (...) de uma forma geral, a origem da*

família, do meu pai tem várias pessoas ligadas à educação e várias pessoas ligadas também à questão cultural. (...). Então, acho que isso foi um suporte para que eu pudesse, hoje, talvez estar na Universidade. (...) na opção pelo magistério houve, de uma certa forma, alguma identificação aí com a formação da minha mãe, etc. (...) eu fiz o curso de normalista - o curso normal, e o meu desejo era fazer pedagogia na graduação. Mas como eu optei por sair, não morar mais em Araguari e ir para Brasília, na época, na UnB não tinha ainda o curso de pedagogia, tinha o curso de Letras, (...). Então eu fiz a minha graduação na UnB, o curso de Letras, Português-Francês. (...). Eu sempre achei que a educação era uma das maneiras de você estar, a educação é uma das maneiras pelas quais a sociedade, o ser humano se transformam. (...) a educação permeia todas essas relações e ela é extremamente determinante, (...) porque nós educamos; os pais também são educadores, os religiosos são educadores seja de que religião for. (...) então a educação está estreitamente ligada à questão de como a sociedade vai se formar e as relações sociais vão se estabelecer dentro de uma determinada cultura.

P.5- Olhe, os meus pais eram fazendeiros, todos os dois filhos de fazendeiros. O meu pai estudou em Ituiutaba, (...) ele estudou ali até a 8ª e depois não quis mais e foi embora para a fazenda, (...). Minha mãe, (...) a formação dela eu não sei até quando porque o meu avô era ainda daquela criação muito antiga, bem tradicionalista; ele contratava professores para dar aula para os filhos dele. Então ia na própria fazenda, o professor já dava aula para todos os filhos e eram muitos, (...). No 2º grau eu fazia científico de manhã e contabilidade à noite porque, na minha época, o científico geralmente era a tradição só para homens e a mulher geralmente fazia o normal que era mais um curso espera-marido. (...). Resolvi fazer pedagogia pensando o seguinte: pelo menos eu vou ter uma formação mais psicológica e filosófica para poder criar os filhos. Quer dizer, dentro dessa mentalidade bem tradicionalista porque o meu pai nunca me deixou trabalhar, o noivo falava: não, mulher minha não vai trabalhar e à época, quer dizer, eu era nova ainda para poder fazer o que eu queria. Queria ter um curso superior, mas sempre com vontade de trabalhar, mas nunca tive coragem de ir contra essas forças de tradicionalistas, então eu acabei optando pela pedagogia. (...). É quando eu estudei no Museu, os bons professores eram realmente aqueles que exigiam muito conteúdo, exigiam demais e você saía no final assim: de 50 alunos passavam 10. (...) os bons professores, eram aqueles que exigiam mais, eram os mais autoritários, aqueles que, no dia da prova, cobravam além do que eles davam em sala de aula. (...) como educadora eu trabalhei primeiro, assim, junto com os meus filhos; eu procurei educar e como eu estava estudando pedagogia eu tentava aplicar aquilo que eu estava vendo dentro da minha casa.

P.7- (...) meu pai não foi para a escola, aprendeu a ler assim com vizinho e tal. Minha mãe fez até o antigo 2º ano primário só. (...). A minha história foi mais ou menos o seguinte: meu pai era um, eu sou a 8ª caçula de oito filhos e ele achava (...) que mulher não tinha que estudar muito, inclusive eu fui fazer Contabilidade porque os outros sete tinham feito. (...) e aí então era para parar por aí. (...). Não, eu pensava em fazer faculdade de alguma coisa, queria continuar era estudando, eu não queria parar. Aí, durante o 1º ano, então,

quando eu tive o propedêutico, (...) aí então eu escolhi Psicologia. (...) eu venho de uma família não posso dizer pobre porque o meu pai tem um armazenzinho, mas ele conseguiu educar todos, mas muitos filhos, (...) depois por ter que trabalhar aí todos nós estudamos em escola particular, mas escola particular daquelas em que a gente brincava muito PP, pagou passou porque não podia exigir muito porque a gente trabalhava o dia inteiro. (...) e chegava a noite você ia para a escola, assim era muito mais um lazer do que estudar mesmo e a política do meu pai era o contrário, tem que tirar nota, e a pressão era: se repetir sai da escola. (...) então você estudava para não sair da escola, era exatamente uma política antipsicológica que eu falo, não incentivava você a estudar para galgar alguma coisa, não. (...). Continuo acreditando que a educação é fundamental só que já não acredito que mova tanta coisa assim não, sabe, mas eu acho que tem que ter, que entra governo e sai governo você está percebendo que a educação está cada vez mais desvalorizada, só que é a única coisa que permanece. (...). Você consegue (...) tentar pelo menos exercer o contra-controle, se você não tem educação você é um objeto fácil na mão dos manipuladores (...). Independente de você mudar de classe ou não, é através da educação que você consegue, a história dos bons, dos grandes movimentos revolucionários foram murchados ou implementados por quererem mudar a educação.

P.9- (...) em termos de formação escolar, eles eram praticamente analfabetos, só sabiam assinar o nome. (...). Não fiz Pedagogia não, fiz Biologia e complementação pedagógica. Na época foi em função da progressão da carreira do magistério público de 1º e 2º grau do Estado de São Paulo. (...). Eu faço, eu sou professora por opção, o meu irmão (...), quando eu saí do curso de Biologia e fui lecionar a quase cem quilômetros da minha cidade, ele falou para mim: larga essa porcaria e vai fazer Odontologia que eu te sustento, eu não quis. (...) eu tive uma homenagem num Colégio, eu fiz de 5ª a 8ª e o Científico num Colégio só, pequeno, então nós tivemos um grupo de professores oito anos seguidos, um tipo de convivência muito boa porque a gente tinha esse tipo de formação. O aluno tinha a escola como a casa dele. (...). Eu gostava tanto da escola e isso não é pieguice e nem tipo, como se diz, ingenuidade de você ir para a escola e até encerar o chão do laboratório que você inaugurou, (...) tinha o grêmio estudantil, tinha competições, a educação física uma disciplina que formava a gente interiormente, então é toda essa formação ampla. (...). Quando eu fui para Campinas fazer a minha pesquisa mudou lógico, a época é outra, mas eu levei um choque porque ficou tão gradeada, janelas todas gradeadas e aqui está acontecendo isso. (...) as próprias leis pelas quais a gente passou - Lei de Diretrizes e Bases, elas cercearam muito num determinado tempo as suas atividades todas. Então eu acho que essa educação ampla vem desde as séries iniciais, vem formando o indivíduo porque um indivíduo que é formado assim quando ele chega aqui não vai ter essa postura de enfrentamento e de desrespeito aos professores.

Diante das representações sociais desses educadores, observa-se a questão da escola

excludente, tanto com relação aos professores que foram educados nesse sistema quanto àqueles que tiveram que lutar contra o mesmo. Nesse processo, é claro como a formação

inicial foi vivida e incorporada pelos docentes, pois, se para alguns essa experiência se fez determinante e coercitiva (influência sobre as escolhas profissionais e vida pessoal), para outros essa trajetória se configurou de forma positiva e empreendedora (articulação escola e vida como espaço de conhecimento e crescimento).

Em contraponto, há que se destacar a realidade daqueles que foram excluídos e que tiveram que buscar mecanismos de luta e transformação. Para estes, confirma-se que a consciência e compreensão das forças dialéticas e contraditórias que envolvem o homem e a sociedade já eram presentes, pois, mesmo com os sonhos de que, através da educação, poderiam mudar suas realidades sociais, souberam tolerar as frustrações iniciais e se desenvolver dentro das reais condições do mundo material. Com isso, evidencia-se a possibilidade de atuação profissional como sujeitos histórico-políticos desse processo, continuando a luta e buscando novos recursos para exercer o contra-controle.

Nessa mesma perspectiva, considera-se o peso hegemônico do tradicional demarcando algumas interfaces do fenômeno social, ou seja: reconhecendo a força do que é coletivo, consensual e reificado, destacam-se também as representações sociais desses discentes sobre a questão da formação inicial:

*A.5- A minha mãe não chegou a terminar o antigo ginásio, foi até a 6ª série. E o meu pai fez colégio agrícola no Japão. (...) olhe, no começo eles (...) não acreditavam que eu estivesse escolhendo uma área. Mas assim, hoje realmente eles acompanham bem assim, a minha formação dentro do curso da área de educação. (...). E a minha esposa como tem a formação na área em psicologia escolar, então a gente discute bem essa questão, (...) eu tenho um apoio muito grande, na minha formação. (...). Escolhi o curso de pedagogia por uma opção mesmo, porque eu recebi muito incentivo do meu pai em termos de formação dentro da área de educação. Eu pensei comigo: Por que também não poderia estar ajudando pessoas numa área em que eu realmente tive incentivo? E acabei optando por essa área. (...). Homem-sociedade e educação: eu acho que era meio romantizada, (...) o que a gente sempre via em televisão, a gente sempre vê que até a própria formação que recebia era errada, eu acho que a educação transforma a educação e pode resolver os problemas da sociedade. Eu acho que o homem sozinho não transforma, e ele vinculado à educação e a educação também não transforma, (...) a educação é uma célula diante de todos os outros fatores que estão vinculados à situação econômica do país. (...)*

*existe educação, existe saúde, existem outras áreas que estão interligadas, que sozinha ela pode resolver parte da questão.*

*A.6- Eu acho que eles não terminaram o primário não, acho que o primário incompleto, se eu não me engano. (...) Eu fiz o colegial, eu tinha intenção de fazer química e aí eu desisti. (...) e fiquei pensando, e cheguei à conclusão que o curso de pedagogia dava uma visão muito boa porque tinha vários ângulos. Eu não ia estudar só uma coisa, não era só química que eu ia estudar, mas eu ia estudar várias outras disciplinas e não era só cálculo, cálculo, cálculo. (...). Olhe, eu tinha uma visão diferente, o que eu aprendia aqui eu não tinha essa visão de que, de interação e de dinâmica, eu via a coisa mais, uma relação mais autoritária porque foi a que eu tive, relacionamento assim professor mandando e aluno fazendo. O professor bom era aquele que o enchia de tarefa, mandava e você fazia. Os alunos ficavam todos caladinhos em sala de aula. (...). Agora, digamos assim, que eu era mais individualista, hoje eu tenho uma visão mais coletiva por causa da formação do curso que transmite essa visão para a gente.*

*A.7- Meu pai tem o 1º grau e a minha mãe tem secretariado em magistério, mas é 2º grau (...) não só os meus pais e meus irmãos eu sou uma das que continuo o estudo, que está fazendo faculdade, (...). E esperam que eu vá sempre crescendo, desenvolvendo e ampliando os meus conhecimentos (...). Eu fiz o magistério e vi que eu tinha gostado da área da educação, não só dar aulas, mas como, sei lá, supervisionar alguma coisa, tudo na área da educação eu gosto muito e optei fazer pedagogia. (...) eu via a educação antes assim, (...) você tem conhecimento, você tem educação, você tem poder. (...) então é uma questão de competição, educação leva à competição (...) eu acho que ainda não via a questão, qual o valor da educação para a formação desse homem em sociedade, eu acho que essa visão ainda não era bem aberta. Era mais assim, o homem vive em sociedade e para ele competir nessa sociedade ele precisa da educação, (...) e não pensava o quanto a educação é importante para o homem viver em sociedade.*

*A.10- Minha mãe tem o curso primário, ela estudou até a 4ª série e o meu pai tem o técnico de contabilidade, técnico oficial II. (...). Então a expectativa é que termine com sucesso o curso, (...) que traga resultados positivos e que não seja frustrante. (...). Eu vejo que a minha formação não foi muito diferente das demais, creio que até foi num padrão médio de você poder esperar a universidade porque você vai conseguir mais conhecimento e sempre com uma expectativa de, num nível maior de conhecimento alcançar mais e mais clareza das coisas. (...) o que me possibilita pensar assim é que a vida acadêmica, o estudo, a pesquisa são parte da vida do ser humano (...). Então, no Brasil, que é um país em que a gente vê que tem muito recurso mineral, muita perda, muita riqueza, mas não sabe administrar isso e isso cobre sua própria capacidade, fica na dependência de outros, a educação fica à mercê e a sociedade fica à mercê porque são produtos. (...) durante o nosso processo histórico a gente já sabe disso, o domínio e a hegemonia tentam não perdê-la. A educação é manipulada de forma a condicionar as pessoas a não criticarem, a não posicionarem reivindicando mais nada, que elas se acomodem nas camadas onde estão e continuem para o bem da classe e por aí vai.*

Em face das representações sociais dos discentes, confirma-se o quanto as forças tradicionalistas e as próprias trajetórias históricas iniciais tendem a delimitar e a condicionar a construção de saberes e práticas: se o indivíduo ainda não estabeleceu e/ou ainda não vive uma relação de interdependência com o universo de conhecimento e a realidade social, tem-se, como conseqüência, a configuração de concepções e posturas desarticuladas da sociedade sócio-histórica e material.

Com isso, as relações dos discentes, no contexto acadêmico, inclinam-se a caracterizar na continuidade e repetição de alguns modelos (professores-reflexivos & professores-pesquisadores): em face dos tipos de formação recebida pelos diversos professores, alguns alunos se percebem e se posicionam como partícipes do processo de construção e transformação dos saberes e práticas, enquanto outros não conseguem transpor suas condições de discentes e nem se vêem como sujeitos histórico-políticos dessa evolução. Daí, a desintegração vivenciada entre as questões do ensino, do ensino-pesquisa e das relações teoria-prática.

Por outro lado, Moscovici (SÁ, 1995, pp.19-43) abriu-se para a apreensão desse saber do senso comum, também como fruto da natureza dos homens (história, dialéticas, contradições e evolução). Assim evidenciam-se as representações sociais de alguns docentes sobre a questão da formação inicial:

*P.2- (...) quando eu comecei a fazer o curso normal não queria, não me via como professora, apesar de que assim eu tinha (...) certas habilidades necessárias à docência, porque, desde os 14, quando estava fazendo a 8ª série, quando eu comecei a dar aulas particulares. (...). Então isso foi, eu tinha um dom, até eu era sempre contratada para fazer isso porque eu conseguia fazer os alunos terem rendimento, até que as pessoas achavam que eu deveria ser. (...) quando eu entrei no curso normal eu lembro que eu chorava porque não queria ir, mas antes de terminar o 1º ano eu já estava totalmente apaixonada pelo curso, adorando. Eu acho até que fui uma aluna do curso normal, (...) acho que despertou coisas que já estavam dentro de mim mesma. (...). Eu fiz o curso, se não tivesse o curso de pedagogia na minha cidade eu acho que teria feito a opção por ele, se eu tivesse ido para um outro lugar, (...) ir para o curso de pedagogia foi já uma coisa muito natural, a partir do que*

passsei a gostar do curso normal, dos estágios que eu vivenciei. (...) eu trabalhava de manhã e de tarde e estudava de noite. Eu tinha uma ânsia muito grande de estudar, (...). E meio-dia, o sol quente do Ceará, parece que aquilo não significava. (...) mas esta história de estudar e vivenciar a prática educativa foi uma coisa que me iluminou, me fazia superar os obstáculos (...). Olhe, eu comecei a militar muito cedo também, a participar de grupos, de estar voltada para o social (...). E foi uma coisa pela minha prática assim, eu participava de eventos, era preocupada com, falava de transformação social, inclusive falava disso com 15 anos por aí e trabalhava. (...) hoje eu penso muito nas questões da perspectiva das relações entre o todo, tudo está relacionado, até como diz o Kaplan no Ponto de Mutação há uma teia de relações em tudo e não dá para separar, então as coisas são muito complicadas. (...) quer dizer, a influência cartesiana que até hoje a gente tem de pensar nas coisas separadas, a tendência é a gente, nós termos que reaprender. (...) então há uma coisa que caminhando, trabalhando para se ter uma nova perspectiva de mundo, um novo paradigma. Não só de teorizar, de viver, de viver porque até nisto teorizar já está falando muito de vida, até nisto.

P.6- Mamãe tinha o 4º ano primário e papai chegou a ter o ginásio, mas depois que já estava quase se aposentando. (...) eu fiz Pedagogia porque sempre a minha aspiração foi ser professora, tanto que eu fiz o normal por causa disso. (...) eu fiz o curso normal, depois esse pós-normal voltado para as especializações, depois eu completei pedagogia eu fiz pedagogia no tempo em que não tinha as habilitações a gente era pedagogo, embora pudesse exercer qualquer uma das demais atividades exceto orientação educacional, a única que sempre foi no nível de pós-graduação. (...) Quando eu comecei a trabalhar, comecei como professora primária, então (...) eu tinha uma visão de formar no aluno determinados valores que naquele momento eu acho que a gente não tinha muita condição de pensar, sabe. Se eram valores impostos ou se não eram, se eram questionáveis ou não, mas eram valores aceitos e por nós acatados socialmente. (...) E a gente foi assim, talvez pela possibilidade de nos mostrarmos mais partícipes disso, muito mais voltados para a tentativa de melhorar, de resgatar alguma coisa que ficou perdido, e do homem, por exemplo, deixar de ser passivo para poder ser mais ativo, mais construtor da sua história. Mas tudo isso tem uma trajetória que sempre é entremeada, como socialmente acontece, (...) sempre tem períodos que parecem um retrocesso e outros em que você caminha para o progresso.

P.10- (...) minha mãe estudou até a 4ª série e o meu pai também. (...) eu fiz Educação Artística por opção que era uma área de que eu gostava muito e gosto até hoje, aí eu vim fazer Pedagogia depois que comecei a dar aula. (...). E achei que a Pedagogia podia me dar fundamentos, subsídios teóricos para que as pessoas me respeitassem enquanto professora (...) eu procurei várias áreas, eu achei que a pedagogia era a que mais se aproximava e que ela podia me dar elementos para o curso lá. (...) eu sabia que era errado fazer festas nas aulas de Educação Artística, mas eu não conseguia discutir por várias razões; pela falta de fundamentação, pela imaturidade do meu 1º trabalho também. (...) tenho certeza que fazer pedagogia me abriu outros horizontes. Se eu tivesse ficado só com o curso anterior de Artes, eu teria ficado muito limitada

*com relação à escola; enxergar melhor a escola e o papel dela, enxergar melhor o que cada professor poderia estar fazendo e isso era uma curiosidade muito grande, e o curso de pedagogia me proporcionou isso. (...) enquanto eu fazia pedagogia, o que me instigou a estudar muito, a ser uma pesquisadora e mesmo antes de fazer Mestrado, estar sempre incomodando os meus professores na época é o fato de estar trabalhando.*

Tomando por referência as representações sociais desses educadores, observam-se algumas trajetórias que sugerem formas diferenciadas de apreensão e trato com o conhecimento, ou seja, uma história de sujeitos que já se viam dentro das relações estabelecidas entre as individualidades humanas e a sociedade. Com isso, o delineamento e a construção de conhecimentos e práticas são articulados tanto na consideração e adequação às demandas e necessidades sócio-educacionais, quanto nas possibilidades e competências que o homem moderno pode adquirir como agente de transformação.

Percebe-se com isso, não somente a compreensão e o posicionamento desses docentes dentro do processo de evolução e desenvolvimento dos homens e da sociedade, mas também a articulação do significado e sentido da educação na construção de suas vidas profissionais. Identificaram-se e procuraram lidar, como muitos colegas, com os entraves e imbricações de um tempo demarcado por forças tradicionalistas e dominantes, contudo não se deixaram ser controlados e massificados, pois souberam aprender e se desenvolver, enquanto pessoas e profissionais passíveis de luta e reconstruções. Daí, a valorização a questão da formação continuada e da articulação da relação teoria-prática, uma vez que se estabelecem e se constroem nas próprias interdependências e dinâmica do processo.

Paralelamente a essa abordagem, considerando-se a interconexão entre o mundo real e o simbólico na construção dessas formas de pensamento prático, alguns discentes também revelaram as representações sociais sobre a questão da formação inicial neste prisma:

*A.2 Olhe, meus pais, os dois, meu pai acho que não fez a antiga 4ª série, e a minha mãe eu acho que foi só até a 4ª série, antiga 4ª série do ensino primário (...). Meu 2º grau é uma miscelânea de coisas porque eu comecei a fazer curso de contabilidade e depois fiz 2 anos e parei. Depois eu voltei para*

a escola, comecei a fazer colegial e parei de novo. Ai, eu voltei em outra oportunidade e achei que não dava mais para perder tempo fazendo os 3 anos, ai fiz o chamado supletivo, (...) eu prestei vestibular e entrei aqui na faculdade no curso de Economia, isso foi em 79. (...). Pedagogia. Assim, porque eu sempre tive muita facilidade de estar conversando com as pessoas, de estar falando com o público, sempre tive muita facilidade de me expressar. (...) com o decorrer dos anos eu fui observando que, se a gente quer mudar alguma coisa no cidadão adulto, a gente tem que começar na criança, começar a criar uma criança mais crítica, mais pensante. E a educação tem tudo para estar agindo. (...) a expectativa é mais é que termine, que entre no mercado de trabalho, que vai atuar apesar de que é, eu sei que a meia idade hoje no Brasil, quem tem 40 e poucos anos já é considerado, ainda é considerado velho. Mas ser professora também, e ensinar é uma das poucas profissões em que não importa a idade que você tenha. (...). Até então eu via a educação (...) como mãe de família, e achava assim que o professor tem obrigação de tudo, de estar ensinando a criança, (...). Agora, hoje em dia, estar do outro lado da moeda, do outro lado da porta (...), então normalmente a gente passa a enxergar o professor com outra visão. (...) ela se torna mais delineada nesse sentido porque ai você consegue, a partir do momento em que você passa para o lado de cá, passa para o lado do educador, ai você observa que (...) são relações interpessoais que vão se construindo. Essa construção é diária, ela se dá no dia-a-dia, na escola, casa, família, sociedade, não tem como separar.

A.9- Minha mãe finalizou o magistério, 2º grau, e o meu pai finalizou o 1º grau. (...). Com relação a minha família, apoia muito até porque eles acreditam que o educador é realmente uma profissão muito digna, muito forte porque sem a educação também nós não temos (...) oportunidade de crescer. (...) fiz o 2º grau nem profissionalizante e nem normalista, foi colegial. (...). Optei por pedagogia, por educação especial e por várias outras áreas da pedagogia que me interessam, e também porque era um período único, não era integral e eu poderia ter acesso a trabalho. (...) eu sempre fui muito crítica, sabe, desde pequenininha sempre procurei estar formando isso na minha mente, eu acho que quando a gente vai trabalhar com sociedade é algo extremamente assim particular, cada um tem sua visão de sociedade, por mais que a sociedade seja coletiva acaba sendo, é um todo certo. (...) é aquela coisa que a sociedade seja coletiva acaba sendo, é um todo certo. (...) é aquela coisa muito do cotidiano, você estuda, (...) você faz um bom trabalho, nem sempre a gente sabe que é assim, mas a tendência é essa. É aquela coisa (...) nossa, uma pessoa universitária não pode, não faz isso porque tem uma cabeça, pá-pá-pá, ela está ali, quer dizer, hoje, eu já mudo completamente esse meu pensamento. (...) não quer dizer que hoje um pedreiro seja pior do que um professor universitário, não quer dizer nada. Às vezes, em termos de cultura, um pedreiro tem muito mais a fornecer do que um professor universitário que não procura, realmente, ter essa relação consigo mesmo.

A.11- Primeiro grau incompleto. Os dois. (...). A expectativa é muito grande porque inclusive minha esposa (...) é professora aqui na universidade, ela já fez o curso de Mestrado. Meus pais também têm uma expectativa assim, aquela velha história; as pessoas mais antigas querem sempre que os filhos estudem e saiam bem, que se destaquem, principalmente quando uma pessoa vem pobre, no caso, ela vai, entra na faculdade é um grande feito. (...). Eu

*terminei o curso em técnicas agrícolas, e logo passei a dar aula (...) hoje está com 10 anos que eu dou aula em técnicos agrícolas, o motivo principal foi para organizar a minha prática educativa. É além de professor, eu sempre gostei muito do lado de pesquisa e como eu (...) trabalho em técnicas agrícolas e atuo em Escola de 1º e 2º graus (...) a pedagogia vai inserir justamente para fundamentar, organizar todo um trabalho profissional. (...) eu observava muito a forma como os professores davam aula. (...) naquele tempo 6ª e 7ª série, eu não sabia dar aula, mas sabia que escola que eu gostaria para mim, que tipo de professores eu gostaria, então, bem antes, eu já estava tentando relacionar sem saber; qual tipo de educação, qual seria a formação. (...). Então como eu era muito curioso e já estava na escola, eu ficava sempre tentando me despertar para essas relações (...) tanto que saí de lá e estou aqui, se não fosse por essas relações eu não estaria aqui porque a distância de lá para cá é muito diferente. São visões completamente diferentes, tanto que eu não discutia muito em casa essa relação de sociedade, educação porque (...) o pessoal ia achar que eu estava maluco e para mim era uma coisa tranqüila, tanto que eu vi esse lado e vim me formar.*

No que se refere às representações sociais desses discentes, também se confirma um avanço na apreensão do conhecimento e maneira de lidar com ele, pois é clara a articulação entre realidade social e individualidades humanas: conseguem perceber a influência e as determinações históricas sobre questões do ensino e da formação inicial do educador, mas também se vêem partícipes dessa dinâmica, posicionando-se em mútua relação com os outros e com o mundo. Daí, a abertura e flexibilidade para a formação e a prática pedagógica, voltada para o ensino-pesquisa, como, também, comprometimento e reconstrução processual com a relação teoria-prática.

Em face disso, corrobora-se a premissa da vertente psicossociológica proposta por Serge Moscovici (SÁ, 1995, pp.24-41), ou seja, a compreensão das representações sociais como conceito e como fenômeno social, tendo-se por base uma visão dinâmica e interativa entre o meio e o homem. Então, tanto é considerada a natureza da sociedade com todas as suas implicações e imposições sócio-históricas e culturais sobre as condições de vida e comunicação entre os homens, como a natureza do ser humano com todas as suas capacidades de conhecimento, dialética, construção e transformação.

No bojo dessas dimensões e determinações, a questão da formação inicial foi experienciada, sentida, simbolizada e representada pelos sujeitos entrevistados de maneira diferenciada. De acordo com o referencial pelo qual se busca compreender esse saber, o sujeito, ao se dispor entrar em contato com a própria história e/ou suas formas de pensamento prático, faz novas interpretações teóricas e epistemológicas, por isso o conhecimento, através das representações, sugere a articulação entre mundo interno e externo e/ou mundo real e simbólico.

Neste sentido, retrata-se a contribuição de Moscovici sobre a explicitação das temáticas sujeito e subjetividade;

*Para esse autor a comunicação (e a linguagem) são constitutivas e constituidoras do sujeito e das suas representações, ou seja, o sujeito é constituído pelas significações culturais e é constituinte de significações sociais. A mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é o processo de representação que permite a comunicação entre as pessoas. Portanto, os sujeitos e os grupos estabelecem relações sociais através das representações que são por eles construídas, através das mediações semióticas, sendo que o processo de representação transita nas diferentes dimensões do sujeito, ele atravessa o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar e o agir... Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como um "quase social", e a subjetividade enquanto fronteira, ou seja, está na interface do psicológico e das relações sociais, do psicológico e da cultura (MOREIRA & OLIVEIRA, 1998, p. XI).*

Analisando-se as principais questões que caracterizaram o momento da formação inicial dos entrevistados, na sua maioria foi possível obter respostas de cunho avaliativo sobre tal fase, uma vez que essa trajetória é demarcada por uma relativa diferença cronológica, histórica e ontológica entre o contexto vivido pelos docentes e o contexto vivido pelos discentes. Na construção dessa base, possibilitou-se distinguir variáveis como: a influência positiva da família através de pessoas ligadas à educação; a ignorância intelectual da família como elemento de motivação e busca de transformação social; a apreensão do valor do conhecimento científico como forma de desenvolvimento humano e a passividade e/ou alienação, acarretadas pela falta de experiência sócio-político-educacional.

Portanto, nesse processo de construção e desenvolvimento humano, as representações sociais sobre a questão da formação inicial dos sujeitos entrevistados revelam, não só a face com que a sociedade, em determinados momentos, apareceu como força de pressão e de elevação para os indivíduos, mas também, mostram suas descontinuidades e estagnações. Assim, no caráter e domínio das operações simbólicas, retrata-se, entre os vestígios da vida coletiva e nas lutas das particularidades humanas, a busca de sentido e significado tanto para a existência quanto para as formas de organização, comunicações e interações sociais, processo pelo qual o homem está sempre lutando contra a história sem sujeitos e/ou contra estes sem história social.

Prosseguindo com a investigação sobre as interfaces que contribuem para o processo de formação dos entrevistados, através das representações sociais, a formação continuada emerge das próprias contradições e ambigüidades retratadas no cenário educacional, tais como: demandas para a formação do educador com perfil do profissional consciente-crítico e capaz de intervir no cotidiano social; inexistência de um projeto político-pedagógico calcado numa concepção dialética de história e de mudança; desvalorização da profissão docente e ausência de planos de carreira condignos, e propostas de formação do pedagogo com capacidade de inserções múltiplas na prática sócio-educacional.

Diante do avanço da ciência, da tecnologia e da cultura, a formação continuada (que se acrescenta à idéia de base comum na formação inicial) se estabelece como condição de sobrevivência e luta pela recuperação do valor e do papel do educador na construção e formação dos homens em sociedade. Essa é a tarefa que se impõe ao educador hoje com todas as implicações histórico-político-econômico-sociais e culturais, ou seja, a questão da formação continuada tende a ser configurada entre condições rudes de resistências e confrontos de ordem histórico-político-filosófica e/ou entre lutas desafiantes para se construir e se redefinir o sentido e inserção do homem no mundo.

Nesse processo de reordenação e compreensão da realidade concreta, o conhecimento do senso comum emerge da coexistência de duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os reificados os quais se interpenetram e se integram para que a sociedade seja considerada como um sistema de pensamento. É na dinâmica e inter-relação desses contextos que buscaremos apreender as representações sociais sobre a formação continuada, as quais serão rastreadas, tomando-se por base a conexão conhecimento-aspecto formal (objetividade) e especificidades (subjatividade).

No que se refere aos universos reificados, ou seja, o conhecimento originário do mundo científico propriamente dito, vinculado e determinado pelas condições de objetividade e rigor lógico, retratam-se algumas representações sociais que esses docentes construíram em seus processos de formação continuada:

*P.1- (...) eu, com meu marido, mudamos para os Estados Unidos e lá é que eu voltei para a universidade, e fiz um curso de especialização em Educação Infantil, que é a área em que eu atuo hoje na universidade. (...) o que mais me chamou a atenção (...) o fato da própria universidade oferecer o que eles chamavam na época (...) de laboratório. (...) eles tinham dentro da Faculdade de Educação lá, e na área de Educação Infantil que (...) uma escola de aplicação (...) que ela atendia às necessidades do ensino, ou seja, dos estudantes. E era também um campo de pesquisa para os professores. (...) nós tínhamos condições de estar observando as crianças, observando os professores, enfim, atuando junto com as crianças, juntamente com os professores. Então, a união da teoria com a prática é presente mesmo (...) a minha trajetória dentro do magistério está específica dentro da área de 0 a 6 (...) porque na época, quando eu comecei a atuar, há 20 anos, quando eu fui contratada pela UFU, a área de Educação Infantil era muito incipiente no Brasil. Nós praticamente iniciamos aqui na UFU, na década de 80 e (...) eu queria pedagogia, mas eu queria fazer pedagogia fora da redondeza, eu queria ir para outra universidade, fui para Brasília (...). Mas a minha opção em Pedagogia, também em Educação, é para educação de crianças pequenas e eu encontrei isso nos Estados Unidos.*

*P.2- Eu entrei no Mestrado querendo recuperar o que eu não tinha aprendido na Pedagogia e querendo dar conta de fazer o próprio Mestrado. (...) enquanto eu era estudante na pedagogia, eu participava de tudo e percebi, quando cheguei no Mestrado, que eu tinha um discurso panfletário, não era aquele discurso elaborado. (...) ficou muito aquela sensação de que eu tinha sempre que saber mais. (...) por conta disso, sabe, de achar que eu não sei o suficiente (...) isso é uma coisa assim que me perturba muito, de tempo em tempo ela me*

ataca, sabe. (...). Então, assim, do Mestrado eu acho que (...) eu aprendi muito, reelaborar e elaborar. Tive uma orientadora maravilhosa (...) porque tem pessoas que orientam bloqueando. Ela não, ia puxando de um lado, de outro e ia me fazendo, quando eu lembro do primeiro texto que eu levei para ela não tinha 10 páginas e aos poucos ela me fez fazer aquele negócio ganhar corpo e tudo. (...) mas acho que o Mestrado me calou muito (...) eu dizia antes que ele tinha roubado a minha fala (...) tanto que hoje é que começo assim a voltar a falar em público. (...) eu terminei no início de 91 e em 91 mesmo já surgiu o concurso aqui. Ai vim, fiz o concurso, passei e vim pensando em fazer Doutorado. (...). Mas aí, quando eu cheguei e comecei a estudar, me envolvi com as disciplinas, com a didática, com a disciplina com que eu trabalho, isso me tomou muito tempo. (...) cada vez que eu pensava no meu projeto de Doutorado, eu sentia de novo as barreiras. (...). Tanto que só fui sair para o Doutorado o que cheguei aqui em 92 e fiz em 95, e para quem vinha com o intuito já de fazer Doutorado. (...) agora é a Faculdade de Educação, as coisas estão começando, (...) tenho um relacionamento assim bom, estou começando (...) eu estou tentando interferir mais nas reuniões, o que é uma coisa que eu não fazia muito, e ainda por conta da história da minha voz que eu perdi, estou tentando recuperá-la.

P.5- (...) eu terminei o Mestrado, defendi em 93 e, no mesmo ano, enquanto eu estava terminando a tese, fiz o meu projeto de Doutorado (...). Então a minha trajetória, depois que mudei de disciplina, ficou bem definida porque eu me identifiquei muito com a disciplina, História da Educação. (...) eu gostava de Didática, mas aí chegou a um ponto em que a Didática estava assim, a influência da História na Didática começou a se fazer de uma forma tão grande que a Didática foi caindo naquele historicismo, eu diria. (...) É a própria instrumentação que era o que a gente estava (...) eu comecei a criar muita polêmica, a jogar muita questão em cima dessa grande mudança que ocorreu dentro da Didática, questionando, inclusive, o historicismo. (...) nessa confusão eu comecei a procurar leituras na área da História da Educação para melhor definir esse objeto e foi quando então eu fui me identificando com a História da Educação porque fui vendo uma história que não foi aquela que eu aprendi. Era uma história de vultos, de heróis, de marcas, de cartas, mas era uma história interpretada, era uma história que a gente tinha de tentar compreender e atingir o máximo possível dessa realidade. (...) acho que foi a logicidade que eu encontrei lá fora que era a logicidade que eu tinha tido no curso científico, foi quando eu encontrei essa identidade. (...) tanto na área da educação quanto na área da história isso acontece, você não tem uma coisa pronta e acabada. Você tem os sinais, os dados e aquilo ali você vai tentando interpretar e foi isso aí que eu achei gostoso (...) eu teria de colocar o meu raciocínio em cima. A partir desse momento, eu me identifiquei com a área.

P.7- (...) enquanto estava na Psicologia, eu trabalhava com a comportamental, (...) mas de repente comecei a estudar e não acreditava tanto na comportamental mais. O meu Mestrado tinha sido numa abordagem ecológica, que aí você pega o todo do indivíduo, do ambiente e tal, então isso tudo tinha me influenciado (...). É ela é extremamente, uma pessoa maravilhosa, mas extremamente rígida na comportamental e não pode sair um pouquinho, então nós começamos a ter desavenças em termos de como

*analisar os dados (...). Tentei mudar de orientador, mas exatamente por ela ser a rapa, a USP não permitiu e aí eu fiquei assim num conflito absurdo e falei: Não vou defender um Doutorado em que eu não acredito, (...). Cancelei o Doutorado, estava só para acabar de escrever e defender, pedi mudança de departamento porque lá na Psicologia eu não tinha chance de trabalhar em outra linha também (...). Então por isso é que eu não sou doutora, preferi morrer mestre coerente do que doutora incoerente, então parei a formação formal, parei por aí, gosto muito de ler e acho que tanto o Mestrado quanto o Doutorado acabam levando a pessoa ao estresse muito grande exatamente por isso. (...) se você vai ler outra coisa fica com remorso de não estar se dedicando àquele tema, mas você também fica se sentindo mal por querer saber de outras coisas e não conseguir. Então por isso eu não me dispus jamais a fazer de novo, não quero, não vou fazer porque eu gosto de ler tudo o que me interessa, de estar mais ou menos por dentro.*

Diante das representações sociais desses educadores, constata-se que as questões da formação continuada, do ensino-pesquisa e do professor-pesquisador se estabelecem como “uma prova de fogo” para a maioria, pois entrar em contato com toda a formalidade e sistemática do universo acadêmico tem, como consequência, questionar e reavaliar-se mutuamente: em face de todas as demandas e implicações de um conhecimento que tem, por princípio, a objetividade e a coerência racional, pensar e adquirir novos saberes acarreta, não somente uma mudança de postura da prática pedagógica, mas, também, uma reinserção como seres políticos e seres humanos nessa nova sociedade (realidade mais apurada).

Daí, as dificuldades e conflitos vividos nesse processo de formação: necessidade de entrar em contato com o desconhecido e enfrentar os desafios, capacidade de tolerar a frustração diante da limitação dos próprios conhecimentos e da urgência de aquisição de outros saberes; a descoberta e a identificação profissional à custa de rupturas e de novo direcionamento de ideais e escolhas; prioridade à formação sistemática e formal da Academia Científica em detrimento da abdicação de concepções e valores concernentes ao cumprimento de papéis profissionais e pessoais adquiridos até então.

Em relação aos universos consensuais, ou seja, cujo conhecimento se configura por uma lógica natural e corresponde às atividades intelectuais da interação social, ressaltam as representações sociais que esses docentes revelaram sobre a questão da formação continuada:

*P.3- Não tenho pesquisa, (...) eu sempre fui muito absorvida pelas atividades de ensino, muito requisitada e muito absorvida também. (...) nesse processo todo parece que não tem me sobrado muito tempo desde que eu defendi a dissertação, eu ponho nos meus planos e tudo, (...) mas sempre fica difícil. (...). É um peso de consciência porque eu acho que estou desperdiçando o meu tempo. (...) deveria estar produzindo, eu estou improdutiva, essa realmente é uma coisa muito mal resolvida na minha vida acadêmica. (...) essa coisa de pesquisa também é muito complicada, é muito delicada na Universidade porque é um problema que cada um resolve individualmente. (...) segundo a percepção dos mais antigos, a gente precisaria aprender a fazer pesquisa. E eu acho que essa coisa (...) acaba que acomoda um pouco o profissional, o professor, alguns foram e outros ficaram. (...) teve um momento aqui em que nós fizemos uma espécie de escala de saída (...) nós priorizamos a capacitação dos docentes e no ano passado (...) é que começaram a chegar os colegas que tinham saído para fazer o Doutorado. Então quem ficou, ficou muito sobrecarregado e aí não sobrava tempo mesmo para pensar em pesquisa (...) a história acadêmica da gente é muito uma história circunstancial, depende muito do momento em que você entra na Universidade, as circunstâncias do departamento a que você pertence, do coletivo a que você pertence.*

*P.4- (...) se a gente pensar em termos de perspectiva eu acho que você imagina um 3º milênio, acho que com as transformações que estão postas, as exigências para este homem nesse mundo que está posto. (...) que leitura ele vai fazendo, cada vez mais aprimoradas desse contexto que está posto, esse homem muito mais aberto às transformações. Eu vejo esse homem por aí, numa sociedade contraditória, numa sociedade que realmente vai exigir um educador muito mais crítico, com leituras diferenciadas, pessoas muito mais bem formadas, (...) acho que essa dimensão aí que é inerente ao afetivo, social, eu vejo muito esse homem nessa relação capaz de estar valorizando estas outras linguagens. Que esse século nosso valorizou muito essa linguagem oral e a escrita, mas este homem com esse novo milênio está valorizando a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem televisiva da informática. (...). Portanto a nossa escola vai ter que se abrir em termos de perspectivas de trazer essas outras linguagens para o processo de formação desse educador. (...). Um desafio para a nossa formação, acho que vai ter que ser esse profissional que saiba estar trabalhando todos esses aspectos lá. Seja com as crianças, com seus adolescentes e, portanto, ele tem que ter sido trabalhado também, como perspectiva e como desafio, (...).*

*P.10- (...) o Mestrado eu fiz aqui em Uberlândia, sem liberação, e dando aula, o Doutorado eu estou fazendo fora de Uberlândia com liberação, com bolsa. Então assim a própria produção é outra, (...) você fica por conta de estudar, você fica preocupada só com aquilo que está fazendo e não tem outras coisas*

para desviar a sua atenção e o tempo também. (...). Teve época de muita briga; briga por lugar, briga por conhecimento, briga para ser reconhecido enquanto profissional e isso hoje está mais tranquilo, as pessoas estão mais maduras, eu acho que ajuda muito, o sofrimento das pessoas no Doutorado amadurece muito. (...) grande parte dos professores que saíram para o Doutorado estão voltando esse ano e o ano que vem, então eu acredito num grupo muito mais maduro, mais cuidadoso para decidir, embora venham assim com muitas idéias novas, mas mais cuidadosos. É isso ajuda muito o relacionamento porque o que prejudica os relacionamentos são (...) a falta de maturidade e a falta de projeto de vida e projeto profissional e aí as coisas são enroladas. (...) nós tivemos uma época (...) o grupo do Mestrado achava que eles eram diferentes dos outros professores. Foi um período muito difícil de convivência, um período em que vários relacionamentos passaram por conflitos por conta de; a mentalidade de quem estava no Mestrado estava muito longe do que a gente queria enquanto grupo, do que a gente queria enquanto faculdade, do que a gente entendia por democracia e do que a gente entendia por conhecimento também. Então, assim, a coisa passava muito mais pelo status, (...) hoje eu acho que não tem outro caminho para você adquirir conhecimento que não seja a maturidade, que não seja estudando e que não seja sofrendo muito; eu achei que, no começo eu tinha a ilusão de que a gente aprendia com mais prazer e não é não. Tem momentos de muito sofrimento, de muita solidão, de muito isolamento e isso depois tem uma coisa legal, que é você poder compartilhar com muitas pessoas (...) eu tenho consciência de que o que eu estou fazendo é para uma sociedade melhor, para um homem melhor, eu quero professores muito melhores do que os que nós temos; então eu consigo ter essa visão, tudo o que eu faço é pensando nisso. (...). A minha postura como professora tem peso também na construção dessa visão de homem-sociedade e educação.

P.11- (...) bom, a formação eu acredito assim que é paralela a um processo de trabalho, pelo fato da gente estar atuando em sala de aula, tem que sempre estar estudando; sempre tem que estar buscando alguma coisa, lendo, participando de encontros, simpósios, seminários e congressos, essa coisa toda. (...). Agora eu estou indo para o Doutorado e tenho que ir fora porque aqui não tem, mas eu acho que é melhor essa coisa de sair porque eu fiz graduação aqui, especialização em psicopedagogia, Mestrado em Educação; tudo aqui apesar de eu não ser de Uberlândia, mas a minha formação quase toda ocorreu aqui.

Com relação ao discurso de representação desses docentes, evidenciam-se as influências e determinações das condições e relações interpessoais no contexto acadêmico-científico, as quais podem configurar entraves e frustrações no processo de formação e/ou superação e viabilização de novos contextos e ligações: se para alguns educadores estas condições e relações interpessoais representam obstáculos e/ou até mesmo abdicação e

comprometimento da própria formação, para outros podem estabelecer-se como elementos de luta, desafio e transformação sócio-político-educacional.

Entre relatividade e antagonismos inerentes a esse processo, duas variáveis emergem das falas da maioria dos professores: a questão da aceitação e da capacidade em lidar com todo o isolamento e a solidão necessária à construção e formalização do conhecimento, e a questão do trabalho, articulado ao processo de formação, como elemento de inter-relação e integração entre a realidade social e o mundo acadêmico. Daí, a importância dos *grandes mestres* e dos *ilibados orientadores*, os quais podem desencadear e provocar a nossa própria alienação e mortificação intelectual e/ou nos instigar e compartilhar da nossa tão indecifrável liberdade e capacidade de auto-realização.

Nessa dinâmica de apreensão das representações sociais, tem-se, como princípio, a inter-relação entre o meio e o homem, pois, como não é possível captar, de uma representação social em sua totalidade e especificidade, o fenômeno, este tem, como implicação, um processo de transformação. Assim, na coexistência dos universos reificados e consensuais dinamicamente modificados na sociedade, para se retirar e se apreender, da complexidade de sua natureza, o fenômeno da representação, há necessidade da simplificação do mesmo até que se possa compreendê-lo como objeto de pesquisa.

Em face disso, confirma-se a contribuição mais atualizada do Grupo do Midi à compreensão das relações entre representações e práticas sociais em transformação:

*Considerando que, no funcionamento cotidiano da representação, são as prescrições — absolutas e condicionais — que determinam o engajamento dos indivíduos ou grupos em determinadas práticas sociais, configuradas de tal ou qual maneira, deve-se esperar, segundo Flament, que esses “prescritores” tendam a “absorver” as eventuais modificações das práticas, ocorridas em função de algum fator circunstancial externo. (...). Segundo o autor, tudo se passa de tal sorte que cada indivíduo envolvido no processo possa dizer: “Nas circunstâncias, eu faço alguma coisa não-habitual, mas eu tenho boas razões para isso”(...). A essa formulação básica são acrescentadas então algumas possibilidades combinatórias, que acabarão por determinar diferentes cursos e*

*desfechos para o processo, ou seja, permitirão distinguir entre diferentes casos típicos de transformação das representações (SÁ, 1996, pp. 92-93).*

Analisando-se essas formas de conhecimento prático, observa-se a importância e a significação do caráter material das circunstâncias em que as relações e os pensamentos foram configurados, pois, como se pôde apreender, as representações sociais dos docentes sobre a formação continuada revelam o reflexo cognitivo gravado com essa experiência. Daí, a proposição de Flament (1994, pp.49-50) a respeito da reversibilidade ou irreversibilidade sobre o processo de construção e/ou transformação das representações sociais, dinâmica pela qual emerge o que ele denomina de “boas razões” para a invocação e análise das mesmas.

Portanto, em face das determinações construídas entre a objetividade e a subjetividade e das interconexões entre o mundo real e o simbólico, as representações sociais desses educadores sobre a questão da formação continuada emergem como modalidades de pensamento prático do cenário educacional: como constructos das relações que se estabeleceram entre os indivíduos e o meio, e como práticas construídas entre o coletivo e o individual, as representações sociais sobre a formação continuada revelam a forma como essas experiências foram vividas e filtradas pelos docentes e/ou, ainda, o que ficou inorganizado e registrado.

Outra abordagem que se articula na caracterização do perfil dos docentes e discentes, no processo de formação do educador no Curso de Pedagogia da UFU, refere-se às representações que esses entrevistados revelaram sobre a questão do bom educador (sucesso docente) e mau educador (fracasso docente). (Explicita-se que utilizamos essa terminologia para que assim pudéssemos entender a formação como um processo que se tem efetivado ou não de uma forma positiva e satisfatória, o que, por sua vez, implica entrar em contato com concepções, interesses, valores, práticas e relações, ou seja, representações sociais construídas por docentes e discentes).

Tomando-se por base as faces que estruturam as representações sociais (figurativas e simbólicas), as quais sugerem uma relação entre sujeito e objeto, o conhecimento de uma representação se estabelece a partir do sentido e significado conferidos ao objeto que foi simbolizado e representado pelos sujeitos. Nesse processo, duas estruturas se definem: a objetivação, que designa a transferência de idéias para imagens concretas e/ou reabsorção de um excesso de significados interconectados com a sociedade, e a ancoragem, que revela uma rede de significações em torno do objeto e/ou classificação e denominação de determinado objeto para que possa ser materializado e compreendido numa dada realidade.

No que se refere à compreensão do processo de objetivação (conjunto de palavras representadas e selecionadas configurando o núcleo figurativo, o que sugere que um complexo de imagens e de idéias facilita a comunicação), destacam-se as representações sociais que docentes revelaram sobre a questão dos alunos com bom desempenho:

*P.2- (...) dizem que o bom mestre é aquele que permite que o aluno o supere. (...) eu acho que o bom aluno é aquele que estuda, que busca, que questiona, que duvida. Não aceita as coisas, que procura. Conhecimento é busca. Se está dentro de uma instituição de formação é para estar buscando. Então o bom aluno acho que, para mim é este, não aquele quietinho, uma que não se quer ele mais, (...).*

*P.3- (...) um aluno com bom desempenho (...) precisa ter responsabilidade (...). Ele precisa ter um objetivo na vida e também uma auto-estima positiva, ou seja, ele precisa acreditar nele (...) precisa ser um aluno (...) interessado pelo novo, por descobertas, por estar aprendendo. (...) eu acho que pensar no coletivo, ele não pode ficar pensando só nele porque sozinho não vai aprender, ele precisa do outro para aprender também. Precisa trocar idéias, precisa estar discutindo as idéias dele. (...) ele tem que ter autonomia para poder estar assim, dando saltos para a frente. (...) ele não pode ser um dependente do professor, eu acho que a melhor coisa para a gente, como professor, é ver que o aluno deu um salto. É que deixou para trás, (...) você não é mais o professor dele. (...). Porque isso significa que o aluno deu o salto que precisava dar e que consegue andar com as próprias pernas.*

*P.4- (...) acho que o bom aluno é aquele aluno comprometido com o que veio fazer. Então é o aluno que realiza as atividades propostas, um aluno que tem o que falar dentro da sala de aula até porque ele leu, foi atrás, buscou. (...) é aquele aluno participante, aquele aluno que faz o que foi programado, que foi*

*acordado com ele. (...) aquele aluno presente não só na sala de aula, mas presente nas outras atividades ou disciplinas ou no curso.*

*P.9- Eu tenho, por princípio, que o aluno que se dedica é freqüente, faz os trabalhos seriamente, automaticamente ele tem um bom desempenho porque meu processo avaliativo não é só prova. Então tipo assim: 50% trabalho em grupo e 50% trabalho individual, então ele tem oportunidade de estar se expressando nos dois campos, se ele tem compromisso e seriedade, acaba tendo um bom desempenho.*

Em face das representações sociais que os docentes revelaram sobre os alunos com bom desempenho, algumas condições se fizeram determinantes, tais como: o interesse e a capacidade de análise e crítica dos educandos; a disponibilidade e o comprometimento em buscar novos saberes; identificação e responsabilidade com o papel que lhes cabe assumir (futuros educadores); autonomia e empreendimento nos objetivos e ideais de formação; articulação e atuação dialética entre contexto acadêmico e mundo material; abertura e flexibilidade para a luta e estabelecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, e amor à profissão, dentre outras.

No entanto, se nos reportarmos às falas de alguns discentes, poderemos verificar que muitas dessas premissas se limitam ao plano dos discursos e dos ideais, pois, analisando-se as representações sociais dos professores e de alunos, observam-se ambivalências e entraves nessa dinâmica: se, por um lado, são reconhecidos e valorizados os professores que têm como prática o ensino articulado com a pesquisa, por outro, essa dimensão se torna foco de rejeição e repulsa, acarretadas pelo autoritarismo e descompromisso de alguns docentes. Daí, a importância da articulação entre realidade social e contexto acadêmico, como também inter-relação entre vida profissional e individualidade humana.

Em contraponto, como o processo de objetivação também se refere a duplicar um sentido por uma figura (cada sentido e cada figura integram as expressões e produções de pensamentos construídos entre os sujeitos), evidenciam-se as representações sociais que docentes registraram sobre a questão do aluno com mau desempenho:

P.5- É aquele aluno apático que não participa, um aluno que não questiona e se ele não participa, não vai questionar, não vai desenvolver e isso, para mim, é um aluno que vai ter mau desempenho. (...). Você vê alunos apáticos dentro de sala de aula, alunos que não participam, muitos ficam com a cabeça deitada porque estão com sono ou então não têm interesse nenhum. (...) o mau desempenho vem um pouco disso aí, desinteressar porque ele não está encontrando nada ali com que possa se identificar. Poderia ser o cansaço profissional, mas também encontrou alguma coisa que não, não houve nada ali que pudesse despertá-lo, (...).

P.6- (...) às vezes é aquele aluno que não está interessado naquele curso, está fazendo o curso porque não conseguiu passar em outro, ou então, é aquele aluno que já absorveu tanto esses valores que estão aí hoje que não tem mais que ficar pedindo licença para sair da sala de aula, que ele é dono do nariz dele, que pode entrar e sair na hora em que quiser e aí entra a questão do respeito também. (...) ele não pode entregar o trabalho no dia certo, o professor tem que dar um jeitinho. (...) às vezes se vale da própria característica de ser um aluno mais carente, de não sei o que e achar que, por causa disso, se você não der jeitinho está discriminando, você está com preconceito (...) ele não percebe que é o contrário, ele é que está usando dessas coisas para poder querer exigir (...) isso é muito ruim porque lá fora ele não vai ser tratado desse jeito.

P.7- O mau desempenho, eu acho que tem, reconheço que tem mais dificuldade num conteúdo ou noutro, mas basicamente seria a falta dessas características: de persistência, de seriedade, de compromisso, de organização. Então é a ausência dessas características do bom desempenho, eu acho que é aí.

P.11- (...) bom, eu fico pensando até que ponto o mau aluno não o é em função do mau professor também, (...) não que a responsabilidade é toda nossa, eu acho que é uma interação, mas, não sei; eu acho que o mau aluno é aquele em 1º lugar, às vezes aquele aluno que não quer nada, que não se interessa. (...) ele está ali porque ainda existe aquela concepção de que o curso de pedagogia é um curso mais fácil para você entrar, que, em tese, é um curso fácil de ser feito. (...) ele não sabe nem o que é o curso de pedagogia e aí, depois, quando começa a perceber o que é, fala: Eu não quero isso, não. E aí começam os problemas; como é que ele vai fazer, vai prestar outro vestibular? Não já estou aqui, então fico aqui mesmo. Então assim tem tudo para ser um aluno que não vai ser bom (...).

Diante dos discursos de representação dos educadores sobre o aluno com mau desempenho, alguns reconhecimentos se fizeram comuns, tais como: a apatia e a falta de participação nas atividades pedagógicas; o desinteresse e a negligência em relação ao significado e ao valor do curso; a indefinição da escolha profissional e o descomprometimento diante da necessidade de confronto e reavaliações; a acomodação e a alienação sócio-político-

educacional; baixa auto-estima e desvalorização enquanto ser humano, passível de desenvolvimento, e prioridade ao trabalho em detrimento do empreendimento intelectual, entre outros.

Com isso, mais uma vez a tendência de repetir e reforçar as concepções e os comportamentos preestabelecidos é muito forte e determinante, pois, devido à ausência de articulação entre mundo real e simbólico e/ou inter-relação entre o coletivo social e os indivíduos, a problemática se torna complexa. Daí, o desafio tanto para os educadores quanto para os educandos, ou seja, aos educadores cabe buscar discernimento e compreensão dialética das razões que estão levando o aluno ao mau desempenho, e aos educandos, enfrentar o embate e superar as dificuldades e os empecilhos do caminho. Então, uma tarefa que exige mútua troca de conhecimentos e experiências e também respeito e empreendimento como profissionais e como seres humanos.

Assim, pela inabilidade e incompetência profissional de muitos sujeitos que integram a sociedade (governantes, administradores, pesquisadores, pedagogos, professores, alunos, etc.) e, em particular, o universo acadêmico, nós – sujeitos histórico-políticos e sociais de uma realidade específica (formação do educador e pesquisador na UFU) não estamos dissociados e protegidos de toda essa maléfica e aprisionante confusão entre construção & desconstrução & reconstrução humana e social. Daí, a urgência e necessidade de os seres humanos e, em especial, os educadores atentarem para a identificação e a compreensão daquilo que realmente os motiva, pois é essa a dimensão primeira que faz com que nos acomodemos ou nos desafiemos em relação a algo inovador e empreendedor.

Portanto, em face dessas representações sobre o aluno com bom e mau desempenho, confirmam-se algumas constatações e medidas a serem tomadas no processo de formação docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tais como: falta de diálogo e discussão sobre a formação humana; distância e resistência na relação professor-

aluno; crise de valores e posturas; busca de rompimento do paradigma de conhecimento positivista e tradicional; inabilidade em lidar com os diferentes motivos e interesses que levam os alunos a ingressar na Pedagogia; ênfase ao discurso de comunicação e participação dos alunos no processo de construção do conhecimento; valorização à experiência e prática pedagógica dos discentes, e motivação à prática de pesquisa, dentre outras.

Outra parte estrutural das representações sociais refere-se ao processo de ancoragem (a classificação viabiliza-se por uma "lógica natural"- paradigma presente na memória, e a denominação configura-se na capacidade de os homens tornar algo identificável), em que se evidenciam as representações sociais que alunos revelaram sobre o bom educador:

*A.1- (...) um bom educador uma pessoa aberta às discussões, uma pessoa crítica, com boa vontade de, com boa disponibilidade e que esteja sempre pronta para as mudanças. (...) eu acho que um bom educador não pode ter medo da mudança, tem que estar sempre atualizado e sempre em ritmo de querer mudar, estar disposto porque não pára, nada pára.*

*A.3- (...) Primeiramente ele tem que ter vontade, comprometimento, porque aí ele vai saber articular o tempo dele, porque os educadores (...) (não sei se é falta de vontade, aquela coisa com o currículo), têm que pesquisar, têm que publicar, e aí eu sinto que acontece assim, eles não estão se importando muito com a qualidade do curso deles. (...) porque eu já vivenciei isso, eles chegam lá na classe e falam: Eu vou dar este texto aqui. Aí entregam para os alunos xerocarem. Então são textos que estão ali há vários anos. Eles não procuram revisar a bibliografia, às vezes eu acho também que é preguiça. Eles têm que ser pessoas comprometidas, têm que ter objetivos claros, ter didática e estar sempre se renovando, porque eu sinto que o pessoal aqui está um pouco parado.*

*A.6- (...) Primeiro ele tem que ter uma formação boa, (...) tem que ter muita vontade, gostar da profissão, ter bom relacionamento com os alunos, ter preocupação com quem ele está formando. (...) também uma visão política, lógico, porque a situação do professor não é das melhores e está ficando pior a cada dia que passa, mais dominado o professor, salários muito baixos. (...) que está sempre participando, que se preocupa com a sua formação e que quer mudar alguma coisa mesmo que devagar, é lógico.*

*A.8- (...) um bom educador é aquele que procura se informar, aquele que está próximo dos seus alunos porque não adianta nada você ser aquele professor distante que não dá abertura para a sala. Aquele professor que sabe perceber qual a tendência da sala em que ele está dando aula e ele saber ser flexível, de repente ele usa um certo tipo de metodologia, então acho que para ele ser um*

*bom educador tem que perceber que diante daquela sala ele vai ter que mudar.*

Tomando-se por base as representações sociais dos alunos, confirma-se que o bom educador é aquele indivíduo que está aberto às mudanças e ao desafio de buscar novos conhecimentos e mecanismos de atuação; é o profissional comprometido e consciencioso com o exercício de seu papel, que demanda construção e reconstrução da prática docente, a qual se estabelece e se caracteriza na articulação das dimensões histórico-político-econômico-sociais e culturais. É nessa dinâmica que a questão da formação continuada, do professor-reflexivo e pesquisador, se configura como forças e elementos de intervenção e contribuição efetiva para a transformação social da prática pedagógica.

Paralelamente, destacam-se algumas falas dos professores sobre o sucesso docente:

*P.1- (...) eu acho que a pessoa tem que gostar daquilo que faz, eu acho que um professor tem sucesso porque se identifica ou gosta, ou tem vocação, (...) o primordial para você ter sucesso profissional é gostar daquilo que faz.*

*P.3- Eu acho que aquele professor que (...), não tem dívida da escolha que ele fez, ele tem probabilidade de (...) ter mais sucesso nesse campo aí. Ainda que ele não seja um professor satisfeito nos outros campos, seja financeiro e tudo mais. (...) é o primeiro fator que vai definir o sucesso do professor. (...) porque este vai definir esse profissional como um profissional (...) frustrado ou não, um profissional com boas expectativas, (...) positivas ou não. (...) se ele é um profissional consciente de que não é valorizado socialmente, de que a Educação não é valorizada politicamente, mas que ainda assim ele é um professor e gosta de ser professor, ele teve aquilo como opção, então eu acho que ele vai passar muito essa imagem para o aluno dele.*

*P.4- (...) eu acho que é aquela educação continuada, que a gente não pode deixar de acrescentar. O bom educador é aquele que está estudando todo dia, que está buscando aprimoramento, quer dizer ele não pára, desde que a gente entrou na área de educação, está trabalhando na escola, quer dizer, nós vamos estudar até o final. (...) acho que esse acompanhar direto, de todos os momentos. É da produção acadêmica, é da legislação sobre a educação, sobre o ensino, mudanças no sistema, quer dizer, acho que é esse aprimoramento constante de que você tem que estar correndo atrás.*

*P.11- Sucesso docente, bom eu acho que (...) é a questão do domínio do conteúdo, de procedimentos de dinâmicas, da relação entre o educador e o educando, essa coisa da formação constante; de não pensar que já sabe tudo,*

*que já conhece tudo. Por isso que tem que estar sempre procurando melhorar e tudo mais, eu acho que passa por aí.*

Já com relação às representações sociais dos professores, alguns fatores emergem como condições básicas para o sucesso docente: identificação, gosto e/ou amor pela área de atuação profissional; interesse e empreendimento constante na formação continuada; capacidade de compreensão da educação como processo articulador com questões governamentais, jurídicas, contextuais e acadêmicas; valorização da relação entre docentes e discentes; domínio de conhecimentos teórico-técnicos e práticos, etc. Daí, a urgência e a importância de os educadores atentarem para as interações entre indivíduos e realidade sócio-acadêmica, pois, só assim, conseguir-se-á uma verdadeira mudança epistemológica e ontológica.

Dessa forma, analisando-se as representações sociais que discentes e docentes registraram sobre o bom professor e/ou aquele que consegue atingir o sucesso docente, algumas conclusões se fizeram comuns, tais como: ênfase ao comprometimento político-pedagógico com o ensino; valorização das relações interpessoais entre professor e aluno; aquisição de conhecimentos técnico-científicos e atualização conforme demandas atuais; busca de atividades e recursos que viabilizem a construção social da prática docente; respeito e aceitação aos conhecimentos e experiências dos alunos no processo de construção dos saberes; importância ao domínio de habilidades específicas e pedagógicas no processo de formação; estímulo ao trabalho intelectual contínuo e à pesquisa como bases para a construção da identidade profissional: professor-reflexivo e pesquisador.

Em contraponto, identifica-se a outra face, ou seja, as representações sociais que discentes revelaram sobre o mau educador:

*A.2- (...) o principal para a gente estar considerando a pessoa como um mau educador é quando você observa que a pessoa não tem comprometimento com o que está fazendo, (...) falta de aula por qualquer motivo, às vezes você percebe que ele não preparou a aula, não organizou o assunto, não renova o*

*material didático-pedagógico, está sempre usando aquele material de 20 anos atrás (...). É a pessoa ditadora, quando eu vejo uma pessoa que é muito ditadora aí eu questiono (...) porque ela não admite (...) nenhuma réplica, não admite nenhum questionamento e aí é isso, tem gente assim.*

*A.5- (...) eu vejo na prática muitos educadores que fazem especialização e direto estão fazendo curso, mas não se atualizam e eu me pergunto por quê? Se eles fazem cursos atuais, debatem questões atuais dentro da área e na sua prática não mudam é porque, de fato, não têm na verdade a consciência do seu papel e não se atualizam. Apenas fazer curso, fazer uma especialização, isso não vai levar à mudança de pensamento, eu acho que falta, na verdade, é a consciência do papel enquanto profissionais.*

*A.7- (...) aquele que vive, vamos dizer assim, num mundinho fechado, não quer aprender, aquilo que ele aprendeu está bom, ele não tem essa vontade de buscar algo novo, não se preocupa com seu aluno porque aquele que se preocupa com aluno se preocupa realmente em desenvolver, ele faz um bom trabalho. (...) não renova as suas coisas, (...) vamos supor que ele está dando aula há 10 anos dá as mesmas coisas desde o início do ano de carreira em que está trabalhando. Não tem envolvimento, não tem (...) responsabilidade com aquilo que faz de fato (...) quer dizer, nem aceitou realmente aquilo que ele queria fazer que era sua profissão de professor, está dando aula por dar. Então isso aí não vai para a frente, é o mau educador mesmo, não tem como ele desenvolver um bom trabalho.*

*A.11- (...) vou falar que ele não tem ética; aquele que fala do colega, aquele que fica reclamando da vida, aquele que fala do próprio curso. Tem professor no curso de pedagogia que critica o próprio curso (...). E tem aquele professor que não, a gente percebe que não está preparado (...) que o professor não leu o texto, como vai discutir? (...). É a outra, que eu acho, que é uma falta de profissionalismo muito grande, o professor falar de família em sala de aula: não falar da família, estou falando de falar direto: Ah! a minha netinha é isso e aquilo, o meu filhinho é isso e aquilo. Então, de repente, nós tivemos professoras que contavam mais histórias da vida dela do que a própria aula mesmo. (...). Eu acho que isso é um péssimo professor, isso não seria um professor dentro de uma faculdade ou então fique lá fora.*

Diante das representações sociais dos alunos, verifica-se que o mau educador é caracterizado da seguinte forma: descompromisso e desatualização com relação aos conhecimentos e práticas pedagógicas; falta de consciência e de articulação das múltiplas dimensões no exercício docente; acomodação e resistência diante das necessidades e desafios de mudança e superação da própria atuação; falta de ética e de profissionalismo no trabalho acadêmico, etc. Com isso, percebe-se a desmotivação e passividade de muitos alunos em relação à educação e aos educadores, pois se não são suficientemente identificados e

instigados para o empreendimento e auto-realização através do trabalho com a educação, tendem a repetir os modelos e paradigmas de uma realidade de conhecimentos que, na sua maioria, estão ultrapassados e desarticulados das demandas do novo século.

Por conseguinte, evidenciam-se as falas de alguns educadores sobre o fracasso docente:

*P.2- (...) eu acho que o grande fracasso está no professor, na formação deste professor, não só na formação, não só no professor. Mas aí vêm as questões de condições materiais, de salário do professor, a questão da formação, a questão dos valores desse professor. (...). É até se realmente o governo estivesse interessado em superar o fracasso da Educação, investiria no professor. (...). Aí vêm as questões políticas, econômicas, sociais e tudo, mas que envolvem o professor (...) não que seja culpa dele, mas a causa está nele por não se dar condições materiais, condições de formação, (...). Então você quer resolver o problema do fracasso investe no professor, valoriza este professor, dê condição material, condições econômicas para que ele possa ter tempo para ele, que é um outro agravante que eu acho assim, porque eu vejo assim na Universidade: é uma cobrança; se algumas pessoas não aprenderam a dizer não para algumas coisas, elas abraçam tudo e não têm tempo para nada.*

*P.6- (...) eu acho que é a falta de compromisso com o ensino e a aprendizagem porque também não adianta eu chegar na sala de aula e dar uma aula muito boa, maravilhosa que os alunos gostem e depois eles não terem aprendido nada porque eu também não vou saber para que serve aquilo e nem tampouco perguntei para os alunos o que eles aprenderam. (...). Aquela questão assim de o professor achar que ele sempre está certo, que portanto mesmo que tenha passado alguma coisa errada ele é o professor e não tem que pedir desculpas, que ele não tem que dizer que naquele momento ali ele errou. Eu acho que isso tem muito a ver com o fracasso, ele ser arrogante, eu acho que o professor arrogante, já pensou, descompromissado e arrogante, fracasso em cheio.*

*P.7- (...) uma delas é a desvalorização da educação, então o professor é incentivado a fazer qualquer outra coisa, menos incentivado a continuar como professor. Ele não tem muito incentivo para continuar se capacitando, para continuar se atualizando, ele não tem muito incentivo para tentar crescer na carreira porque as carreiras, no geral, estão muito limitadas e isso vai criando um desânimo nas pessoas. (...). São os mais diferentes motivos, ou estão ali porque foi o que conseguiram ou estão ali porque até tentaram outra coisa, mas não deu certo, ou estão ali porque pelo menos ali é garantido, professor sempre vai, precisar de professor.*

*P.11- Seria justamente a ausência de tudo isso; a ausência dessa criatividade, dessa falta de respeito às vezes entre educador e educando, enfim essa coisa de você pensar que já sabe tudo: você se distancia do aluno, se distancia do ensino, da busca constante, eu acho que isso aí realmente não, dificulta muito o nosso trabalho.*

Com as representações sociais dos educadores, o fracasso docente emerge de questões como: falta e desinteresse em estar buscando condições materiais para a formação continuada, crise e mudança de valores que acabam interferindo na atuação docente, comprometendo-a negativamente; falta de compromisso e de objetivos claros e definidos para com o ensino e a aprendizagem dos alunos; arrogância e ignorância intelectual, acarretando a resistência e a dissociação à relação professor-aluno. Assim, os entraves e confrontos negados e negligenciados no convívio cotidiano, tendem a desencadear a produção de conhecimentos e práticas fora do contexto e antagônicas.

Em face dessas representações sociais reveladas por docentes e discentes sobre a ineficiência e incompetência do educador, algumas críticas foram explicitadas por ambas as partes, dentre elas: descomprometimento e acomodação diante da necessidade de reavaliações e mudanças; posturas autoritárias e dominadoras sobre a maneira de lidar com a questão do conhecimento; desinteresse e desvalor em relação a alguns posicionamentos e críticas dos discentes; indefinição do papel e do espaço assumido enquanto educador; prática ortodoxa e tradicionalista em relação a algumas posturas técnico-metodológicas, resistência e embates diante da prática docente que prima pela pesquisa científica.

Portanto, tomando-se por base mais essas duas dimensões (bom/sucesso docente e mau/fracasso docente) que se interpenetram no processo de formação docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, distinguem-se alguns pontos de encontros e divergências, como por exemplo: importância à formação continuada, mas indignação diante do descompromisso docente em razão do excesso de atividades atribuídas ao universo da pesquisa; ênfase aos que dominaram dom/paixão/vocação/aptidão/habilidade, desenvolvidos para a atividade na área da educação, porém resistência aos que ingressam no curso desprovidos de uma bagagem prática; motivação à mudança de paradigmas (positivista para crítico-dialética), contudo cobrança de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos

na área; discurso ao trabalho participativo e integrado, entretanto crítica à dominação e ao autoritarismo sobre saber e trabalho conferidos; explicitação da busca e empreendimento da flexibilidade e interação sócio-educacional mas resistência às relações de confronto, de mudança de posturas e de redefinições.

Neste sentido, articula-se outra análise dessa complexidade do universo das representações sociais:

*Uma outra proposição teórica, já implícita na formulação original da teoria, mas admitida por Moscovici como de formalização definitiva posterior à dos processos de objetivação e ancoragem, é a transformação do não-familiar em familiar. (...) Realmente Moscovici (...) considera que "para compreender o fenômeno das representações sociais devemos começar do começo", perguntando "por que criamos as representações?". Sua resposta, apresentada sob a forma de uma intuição e de uma convicção básicas, é a de que "o propósito de todas as representações é o de transformar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, em familiar"(...) (SÁ, 1996, pp.47-48).*

Nesse movimento de demandas e redefinições do papel do educador para os dias atuais, duas tendências viabilizaram a articulação dos perfis, segundo as questões: o professor-reflexivo, voltado para o domínio dos conhecimentos específicos e/ou pedagógicos, e o professor-pesquisador com formação crítico-dialética e compromisso social. Por um lado, observa-se a postura de alguns docentes sobre a importância de o educador acompanhar os estudos produzidos na área, como também a pesquisa como determinante desse processo. Por outro, identificam-se os docentes que têm, como princípio, a ligação entre docência e pesquisa, as quais são consideradas dimensões imprescindíveis para a formação do educador nesse contexto.

Sobre o perfil do professor-reflexivo, puderam-se depreender, por parte dos docentes, essas representações sociais:

*P.1- (...) eu não sou pesquisadora, eu sou professora, quer dizer, o meu forte é a docência. Agora eu não acho que pelo fato não necessariamente para o professor ser um bom professor ele precisa de fazer pesquisa, porque eu acredito muito que, no momento em que você utiliza os conhecimentos que são produzidos pelas pesquisas, quando você assimila esses conhecimentos (e você*

vai passar para os alunos que é o ato de ensinar) você os recria também. (...). É como uma obra de arte, como uma música, por exemplo: tem o compositor, mas você tem o intérprete; o intérprete recria toda a composição ao seu modo, com o seu olhar. Então, quando eu pego uma pesquisa ou um trabalho que foi produzido na área da Educação Infantil, que é o meu caso, e eu repasso isso para os alunos, eu recrio isso e eu dou o meu tom.

P.4- Eu acho que o curso de pedagogia está caminhando mais, tem uns avanços. Mas eu não vejo o curso de pedagogia ainda, com esse envolvimento, principalmente na parte dos alunos com a pesquisa. (...). Os alunos têm interessado mais, têm procurado os professores. Mas ainda é algo assim que vamos acreditar num caminhar. E aí, sem dúvida, que a partir desse tripé, se nós vamos ter uma pesquisa mais consolidada no nosso curso, eu acho que, sem dúvida, nós vamos ter um ensino melhor e uma extensão, também, muito mais bem definida.

P.10- (...) em relação à pesquisa, já amadureceu mais, o curso de pedagogia está começando a ter oportunidades de ter aula com bons pesquisadores e que já eram bons professores. Então o curso de pedagogia, hoje, tem outra cara em relação à pesquisa, como é que ele enxerga a pesquisa e como os pesquisadores enxergam também o curso e os seus alunos, o destino dos seus alunos.

Com as representações desses professores, pôde-se identificar que o perfil do professor-reflexivo compreende questões como: capacidade de recriação dos conhecimentos reconhecidos epistemologicamente ao próprio modo e percepção do conhecimento; ênfase à articulação da postura docente entre ensino-pesquisa e extensão; reconhecimento do professor-pesquisador como agente de transformação social da prática docente, etc. O que se verifica é uma conscientização e reflexão a respeito da importância da pesquisa no processo de formação do educador, e, não, uma real mudança de concepções e posturas dos docentes sobre abarcar a pesquisa como parte intrínseca na construção e evolução do conhecimento científico.

Paralelamente, confirmam-se as falas de alguns alunos sobre o professor-reflexivo:

A.5- (...) na verdade eu fico preocupado se existem políticas dentro da educação, mas muitas vezes elas são muitas no plano superficial, existem leis que são criadas, mas não existe, na verdade, o interesse realmente de estar mudando o direcionamento da área de educação com verdadeiras intenções. Então fazem-se leis, mas não dão procedimento a essas políticas e, para a concretização dessas diretivas, eu acho que a política é importante, e acho que só o interesse nosso enquanto docente, a gente vai atingir muito pouco. Acho

que tem que ter interesse maior, não só no plano individual, mas no plano do governo e de todos nós.

A.7- (...) eu espero que os próprios alunos do curso venham a querer alguma coisa boa. Vamos voltar e ver o que a gente pode ajudar para a formação porque a gente sempre enquanto aluno, a gente não pode só criticar, tem que procurar ajudar. Olhe, isso não está bom, vamos questionar por que não está bom, então o curso e os seus estudantes, os seus integrantes, eles têm que ter uma união para desenvolvendo. E essa formação docente tem que partir das pessoas que estão desenvolvendo, os professores que estão criando esse novos formadores, esses novos educadores e partir da própria pessoa: É isso que eu quero? Por que muita gente faz pedagogia e não sabe por que está fazendo? Muita mesmo. Você pergunta, você veio à aula e tem gente que eu não sei nem por que está fazendo. Então é você sentar numa cadeira para assistir a uma aula e falar: Eu quero isso para mim (...). Então a gente tem que estar sempre procurando desenvolver, não só criticar, ajudar também porque esse negócio de crítica pela crítica não resolve nada.

A.8- (...) não sei se a gente tem mania, enquanto aluno, de tentar mudar as coisas e fica pensando: eu acho que seria interessante por ser um curso de formação de docentes. Eu acho que, desde o 1º ano, a gente tinha que ter contato com um pouco de estágio. (...) aqui a gente faz estágio só no último ano de faculdade, então teve disciplina que pediu o estágio para a gente, pediu para a gente estar dentro da sala de aula e avaliar aquilo enquanto prática, entendeu. (...) Então eu acho que uma falha na formação é exatamente isso, muita gente que entra no curso e não sabe o que é uma sala de aula, não sabe o que é uma pré-escola, uma administração, uma supervisão e é jogado no estágio assim e leva aquele susto. Então eu acho que, se a universidade tivesse um campo dela para a gente estar, como se fosse um laboratório para os alunos saírem daqui e irem ali, (...). Eu acho que seria bem interessante, que acrescentaria significativamente na formação do educador.

A.10- Só uma questão que é difícil de pensar: mudança na política atual; mas seria de valorizar o educador, não em níveis de ensino, mas como profissionais da educação. Eu acho que todos os profissionais da educação devem ter respeito e devem ter o seu salário digno. É não categorizar que aquele que ensina no ensino primário deve receber menos, até financeiramente e em status, do que aquele que atua em nível universitário; eu acho que todos são profissionais da educação, deveriam ser respeitados e não categorizados por níveis; mas é difícil.

No que se refere às representações sociais dos alunos, observam-se essas opiniões a respeito do professor-reflexivo: capacidade de se perceber integrado e participe da realidade sócio-político-educacional; identificação e comprometimento com o papel docente como agente de transformação sócio-educacional; articulação entre teoria-prática e/ou experiências na realidade concreta desde a formação inicial; resgate da valorização do educador em todos

os âmbitos de profissionalização, etc. Com isso, identifica-se que esses sujeitos em formação, não só reconhecem o valor da mudança, como já sentem essas novas tendências e inclinam-se a assumi-las, ou seja, já vêm como condições de sobrevivência a capacidade de desafiar e superar as próprias contradições do conhecimento cotidiano-dialético e dinâmico, e de lidar com elas.

Já com relação o perfil do professor-pesquisador, outros docentes revelaram as seguintes representações sociais:

*P.3- (...) eu acho que a pesquisa é fundamental, e não acho que a pesquisa tenha que iniciar lá no primeiro trabalho científico, como dissertação de mestrado, essa coisa aí não. Eu acho que o aluno já deve participar de pesquisa, (...) já deve ser formado no aluno, já na graduação, essa cultura de ser um pesquisador. (...) ou seja, fazer com que o aluno se torne um estudioso, não só um estudante de fazer trabalho, entregar pronto e acabou.*

*P.7- E a carência de pesquisa aqui na pedagogia é absurda, eu acho; eu acho que muitas das vezes até por falta de formação em pesquisa dos próprios professores e isso não é uma crítica pejorativa não. Pode até ter feito um Mestrado, ter feito um Doutorado, mas foram as únicas pesquisas que fizeram, então quando eu falo em carência de formação é nesse sentido, não é que nunca fizeram. Mas quando a pessoa tem formação em pesquisa, ela faz pesquisa o tempo todo e aí fica muito mais fácil de querer continuar, o gosto pela própria pesquisa. A maioria não tem esse gosto, então pronto, você não tem um dos requisitos básicos para fazer: se o professor não faz automaticamente, como é que o aluno vai fazer, não é? (...). Eu acho que a atitude científica facilita o desenvolvimento do aluno em todas as outras disciplinas (...).*

*P.8- (...) eu acho que hoje a educação sem pesquisa não tem nem sentido, eu acho que nós já superamos aquela coisa da visão da escola apenas como transmissora de conhecimento; aquilo lá já está mais do que superado na teoria. Porque, na prática, nós continuamos a fazer e não conseguimos mudar nossa prática justamente porque, para eu fazer do meu ensino um espaço de pesquisa, eu tenho que mudar. Não é o meu instinto como se fosse um procedimento, não é simplesmente eu chegar para os meus alunos e falar (...) a partir de agora eu vou ensinar, vou ensinar para vocês, pesquisando; vou colocar vocês para pesquisar, para poder adquirir conhecimento e aprender. Mas essa mudança aí significa mudança de, na relação do que você vai exigir do aluno, a questão da avaliação e todo o processo de ensino e aprendizagem, então eu vejo que está muito inter-relacionado. (...). Nós tínhamos que pegar a coisa na totalidade e aí, juntos, a gente poderia dividir, mas dividir o que já está aí junto e não é juntar o que está separado. Então a questão aí eu acho que seria mais no ponto de vista do currículo, de uma nova concepção do*

*currículo, de uma opção de avaliação para poder colocar de fato isso aí em prática; mas nesse sistema, nessa forma, nesse modelo de currículo que a gente tem, nesse modelo de avaliação eu acho que a gente não consegue não, eu não acredito mais.*

Diante das representações sociais dos docentes, apreendem-se algumas premissas sobre a questão da importância da formação continuada, do ensino-pesquisa e do professor-pesquisador: a pesquisa desde a formação inicial, como elemento determinante na formação do professor-aprendiz (um estudioso e um pesquisador); formação em pesquisa, como atitude científica, e, não, postura limitada ao âmbito de titulação; pesquisa como caminho de superação e reconstrução do ensino e da prática docente, ou seja, a articulação do ensino-pesquisa e formação do professor-pesquisador estabelece-se como recurso e como determinante da transformação sócio-político-educacional do contexto acadêmico.

Também sobre o professor-pesquisador, alguns alunos assim se posicionaram:

*A.2- Eu imagino, eu tenho uma convicção dentro de mim que a partir do momento em que o homem adquire conhecimentos, enquanto ele produz conhecimentos e enquanto transforma essa oportunidade de produção de conhecimentos e aquisição de conhecimentos em oportunidades para emancipar-se enquanto pessoa, enquanto cidadão, ele tem oportunidade de construir uma sociedade melhor. Só que, por um lado, a gente vê que a aquisição de conhecimento é muito solitária, depende muito de cada um. É aí entra aquela história, o educador tem que estar sabendo lidar com cada um individualmente, saber que cada um tem um potencial diferente, cada um é um ser diferente, com manifestações próprias. (...) a escola, aos poucos, tem que deixar de produzir empregados, porque o que a escola tem feito até, então, é empregados para um mundo sem emprego. A partir do momento em que a gente estiver conseguindo liberar, das nossas escolas, pessoas independentes, criativas, críticas, certamente vai haver uma sociedade melhor (...). Se bem que muitas vezes a gente observa que a reprodução continua, que esse movimento de mudança na educação, na escola, ele tem sido lento, às vezes retrocede, mas tem que se procurar ir sempre adiante, para a frente.*

*A.3- (...) eu estou tentando, vou tentar fazer o Mestrado, mas eu fiquei sabendo que não posso entrar esse ano porque estou me formando. É para fazer a inscrição eu preciso do certificado de conclusão de curso, então nós já vamos passar um abaixo-assinado, tentar participar das reuniões dos professores e tudo. (...) eu sei que eu não vou poder parar, sabe, por mais que eu me sinta cansada, que eu saiba que, hoje em dia, para a gente ter uma vida melhor, tem que se matar de estudar, trabalhar muito. (...). Então, dentro deste contexto, eu sinto que vou ter que lutar por aquilo que eu quero, tenho que fazer uma*

especialização, um Mestrado, um Doutorado. (...) que é uma tarefa difícil, porque o negócio aqui está tão arraigado que o aluno já está pagando para fazer trabalho, ninguém está se importando com formação nenhuma, quer logo é sair daqui, ter um diploma na mão, sabe. E eu sinto que, se continuar assim, a educação no Brasil só vai afundar (...). Porque ninguém está tendo consciência do papel do educador. Então é isso, mesmo que não seja aqui na Universidade, eu quero ir às escolas trabalhar com professores, com alunos, tentando passar para eles essa visão de sociedade, do ser social, do ser ativo numa sociedade e, não, passivo.

A.9- Esses dias, eu fiz uma entrevista e coloquei o seguinte, que os professores aqui na Universidade Federal de Uberlândia são extremamente titulados. Você tem professores-doutores e tais doutores e são pessoas que estão realmente se qualificando, se atualizando (...) mas na hora da prática, a gente nota um tradicionalismo, um conservadorismo muito forte. (...). Que está acontecendo se a gente tem acesso a debater isso, criticar isso, mas a gente está notando o mesmo alicerce; (...) o que seria isso? O que será que está faltando para a gente mudar isso, qual a hierarquia que realmente tem que se modificar?

A.11- (...) acho que é essencial, na formação de um educador, que ele se torne um pesquisador, eu acho que isso seria um dos pontos principais. É através da pesquisa bem feita e bem elaborada que você vai entender a sua prática educativa, é através de ser pesquisador que você vai ser, estar sempre analisando o seu trabalho, podendo crescer, podendo fazer. E esse analisar, essa prática educativa é que vão possibilitar uma determinada autonomia para que você faça um trabalho de fato mais independente, mais claro porque esse negócio de a gente ficar usando os livros didáticos, usando os materiais que outras pessoas fizeram sem a gente ter reelaborado é muito complicado. Eu acho essencial para um educador, a parte de pesquisa, ver o que ele está tendo e o que ele está percebendo, como vai ser aplicado aquele determinado conteúdo, aquele determinado conhecimento do educador. É que cada aluno é um aluno, são alunos diferentes em cada sala de aula, em cada local, em cada bairro, bairros diferentes; e a pessoa, imbuída nesse espírito de pesquisar, estará sempre oferecendo coisas novas para os seus alunos.

Com relação às representações sociais dos discentes, confirmam-se algumas proposições a respeito do professor-pesquisador: capacidade de superar a si mesmo e reconstruir a sua prática pedagógica; atuação docente, fundamentada numa relação dialética entre realidade social e contexto acadêmico; transformação e re-articulação da dimensão teoria-prática; a pesquisa como condição de sobrevivência e desenvolvimento do educador em face das demandas atuais, ou seja, um profissional com capacidade de análise crítico-dialética, autonomia e empreendimento da própria formação e profissionalização, com dinamismo e

recriação dos conhecimentos e práticas conforme implicações da realidade em que se encontra.

Dessa forma, tendo-se como princípio, desde o início desta pesquisa, a análise do processo de formação do educador a partir da realidade tanto de docentes quanto de discentes, apreender as determinações e contribuições que caracterizam essa dinâmica significa lidar com a formação, enquanto dimensão sócio-política e pedagógica (educadores atuantes), como, também, dimensão processual e prospectiva (futuros educadores). Daí, como se pôde perceber nas interdependências que compõem o perfil de docentes e discentes, é urgente e necessário que o educador, hoje, busque condições e recursos de luta para lidar com a complexidade, a diversidade e a especificidade, implicadas com as demandas e transformações acarretadas ao homem moderno.

Em face das determinações histórico-político-econômico-sociais e culturais, o perfil da atuação docente não se limita mais à formação generalista e ao domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos da área de exercício, como também não se restringe à formação crítico-dialética e ao domínio dos conhecimentos científicos: como pudemos apreender do discurso das representações sociais de docentes e discentes, é extremamente indispensável ao educador conscientizar-se e se comprometer com o papel que lhe cabe exercer, pois é de sua competência desempenhar uma função pedagógico-política e social perante a sociedade e a formação humana, o que, por sua vez, sugere a verdadeira e concreta mudança de paradigmas.

Portanto, depreende-se, através das representações sociais de docentes e discentes sobre a formação do educador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, que é de suma importância tanto o domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos como a competência e atuação crítico-dialética na educação. Além disso, o perfil do educador, nesse processo, tem, como princípio, a articulação entre ensino-pesquisa e extensão, o que, por sua vez, implica o comprometimento com a formação inicial e continuada, como, também, a

formação do professor crítico, criativo, reflexivo, ético, enfim; capaz de lidar com o movimento e as transformações sócio-político-educacionais e acompanhá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da representação social do papel do educador no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia teve, como princípio, buscar compreender as determinações e imbricações históricas desse processo, como, também, identificar as demandas e necessidades acarretadas sobre a formação de educadores em face dessa era de mutações. Ou seja, as transformações histórico-político-econômico-sociais e culturais que têm desencadeado implicações diversas sobre os contextos educacionais, realidade com a qual muitos educadores se conflitam, desorganizando-se quanto a seus conhecimentos e práticas, e/ou se acomodam e se descomprometem de seu papel sócio-político-educacional.

É no bojo dessas discussões e dessas relações dialéticas e contraditórias que surgiu o interesse de estudar esse tema através das representações sociais, já que revelam o *saber do senso comum* e, sendo este estabelecido a partir das inter-relações e comunicações entre o mundo real e o simbólico, o propósito foi o de se conseguir articulação e apreensão mais apurada entre sujeito e objeto. Por isso procuramos analisar as propostas e/ou reformulações curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, bem como investigar, através da técnica de entrevistas orais, os saberes e práticas que estão viabilizando

a formação dos docentes e futuros docentes nessas transições entre o século XX e o século XXI.

Inicialmente, analisamos as contribuições de alguns autores sobre a origem e o desenvolvimento do campo de pesquisa em representações sociais, caminho pelo qual pudemos conhecer e encontrar os subsídios necessários à viabilização e concretização desse estudo, ou seja, a fundamentação através do referencial teórico moscoviciano que tem como princípio a consideração dos contextos coletivo, individual, social e psíquico sobre os pensamentos e práticas do cotidiano. Com isso, foi possível apreender algumas heranças históricas que têm motivado e/ou servido de justificativa para alguns alunos estudiosos e pesquisadores, à articulação e/ou à dissociação de novos saberes e práticas perante avanços e retrocessos da evolução humana.

Por um lado, confirma-se a legitimidade e a significância de algumas teorias e pressupostos, os quais possibilitaram a descoberta e a sistematização de conhecimentos dentro da área de representações sociais. Houve avanço no sentido de o homem buscar um novo tipo de conhecimento através das comunicações e práticas cotidianas, contudo limitação no que se refere à análise e compreensão do homem e da sociedade, estabelecidas de forma dissociada. Daí, a resistência e o confronto de idéias, posturas, valores, interesses e sentimentos sobre a questão da ciência e da educação, dinâmica que tem demarcado e influenciado as construções e representações dos educadores ao longo dos tempos.

Por outro lado, verificam-se as descobertas e aberturas reveladas por alguns estudos e princípios teóricos, os quais surgem como condição de rompimento e superação dos conhecimentos reconhecidos epistemologicamente. Com isso, concepções e práticas tradicionalistas e predeterminantes tendem a ser questionadas e/ou substituídas, pois, em face de todo o movimento histórico-ideológico e cultural, acarretado à humanidade, torna-se

necessário e urgente ao sujeito saber identificar e acompanhar as transições e revoluções que estão ocorrendo na sociedade e nas próprias inter-relações humanas.

É no emaranhado dessas construções e reconstruções, desencadeadas em relação ao processo de produção e sistematização do conhecimento, que a formação de educadores se estabelece, pois esta não emerge descolada do peso e da força das tradições e das heranças do coletivo e nem se viabiliza na unicidade das mudanças e transformações do novo século. Por isso o conhecimento através das representações sociais dos educadores (docentes atuantes e futuros docentes) no contexto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia se configura como possibilidade de compreensão dialética entre indivíduo e sociedade. A análise e a discussão dessa realidade articula-se nas interdependências e relações que estes sujeitos estabelecem com outros e com o universo, premissas que vão contribuir para a formação de diferentes saberes e práticas docentes.

Tomando por base o referencial psicossociológico moscoviciano, as representações sociais de docentes e discentes emergem das próprias tensões e movimentações ocorridas no contexto acadêmico, circunstância pela qual questões relativas à educação e formação do indivíduo são postas em indagação e crítica. Isto, por sua vez, tem, como implicação, os confrontos e questionamentos acerca de objetivos educacionais, interesses, valores e perspectivas, nos quais nem sempre se consegue implementar um diálogo e troca de experiências de forma satisfatória e produtiva.

Daí, a importância da relação professor-aluno como dimensão passível de criar oportunidade para o encontro entre profissionais e entre individualidades humanas, pois há que se lembrar que um sujeito não se torna um bom profissional, se não consegue desenvolver-se enquanto pessoa capaz de crescer e auto-realizar-se. Nessas imbricações, verifica-se que, enquanto alguns docentes e discentes se mostram flexíveis e comprometidos com a questão das transições e adaptabilidade, outros, por sua vez, tendem a rejeitar e

camuflar as determinações e interesses que vão configurando um novo ideal de vida e formação humana.

Nesse processo, a construção das consciências e da vida representativa surge como princípio norteador e articulador da análise e discussão homem-mundo, (podemos confirmar a disponibilidade interna e/ou resistência de docentes e discentes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, na apreensão e trato com o conhecimento científico). Para alguns, o coletivo se estabelece como determinante principal na construção de pensamentos e práticas sociais; já, para outros, configura-se como desafio da própria realidade e de si mesmos, enquanto sujeitos passíveis de interdependência com o meio, desenvolvimento e redefinição de papéis.

Assim, com as representações sociais reveladas por docentes e discentes, foi possível compreender como o processo de formação dos educadores tem sido estabelecido, ou seja, emerge dessas relações dialéticas e contraditórias a distinção entre dois universos de pensamentos e práticas que compõem o contexto acadêmico. Há professores e alunos que se percebem e se relacionam como se estivessem separados do universo de pesquisa, posturas pelas quais acabam reforçando dicotomias e conflitos existentes. E outros que se vêem partícipes do mundo do conhecimento científico e responsáveis por ele, realidade pela qual se identifica interesse e comprometimento com a própria atuação educacional perante a ciência e a evolução humana.

Obtém-se, com isso, não apenas uma distinção entre formas de pensar e atuar, mas prejudicialmente, uma desarticulação no próprio processo de formação docente no contexto pesquisado, pois tem-se, como consequência, a construção e o desenvolvimento de mentalidades antagônicas: por um lado, o ensino-pesquisa, a questão da formação continuada e do professor-pesquisador não são necessariamente vistos como determinantes indispensáveis na produção e sistematização de saberes. Já, por outro, estas dimensões são

consideradas e priorizadas, pois a tendência é formar o homem com múltiplas dimensões e, conseqüentemente, o educador com capacidade e competência social, histórica, política, científica, humana e educacional.

Outra referência é com relação à construção ética e à prática pedagógica, dimensões que têm por base a relação indivíduo & natureza humana e a construção social do papel do docente. Refletir e analisar sobre essas determinações significou buscar e compreender o verdadeiro sentido do processo de formação do educador, segmento que demanda, nos dias atuais, o desenvolvimento do homem, profissional e pessoalmente, já que o novo século desponta como a era do homem múltiplas competências.

Entretanto, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, observou-se que essas dimensões (ética e prática pedagógica) têm sido fortemente negligenciadas e estereotipadas, pois grande parte dos docentes e discentes ainda mantêm uma visão restritamente voltada para uma política de formação limitada à questão do ensino. Depreende-se, através das representações sociais desses sujeitos, a supervalorização de que o educador tem que saber sempre mais e mais para poder ensinar, como, também, um processo de construção do conhecimento que tende a massificar e distorcer o valor e os objetivos das atividades intelectuais para a pessoa, a sociedade e o mundo.

Por um lado, a construção ética pressupõe a capacidade do homem para a liberdade e a auto-realização, em que características principais como a solidariedade e a comunicação, têm sido fortemente menosprezadas em conseqüência da incidente competitividade. Existe, também, a desesperada e propagada filosofia do saber fazer, em detrimento do sentido do vir-a-ser, pela qual o homem tende a afastar-se do que ele tem de melhor, ou seja, sua capacidade e potencialidade para as descobertas e aprendizagens que vão contribuir para a construção e evolução de si próprio, de seus pares e de um mundo melhor.

Por outro lado, a construção social da prática docente tende a se estabelecer como proposta de mudança do processo de formação e comunicação homem & mundo, contudo o que se verifica, nas relações cotidianas, é uma situação de atropelamento de objetivos e interesses entre demandas sociais e necessidades humanas. Nessa dinâmica, compreende-se que as críticas e propostas para a formação de educadores pouco têm influenciado o contexto acadêmico, pois é preponderante o ranço sócio-histórico-educacional cuja prática pedagógica incluíra-se a ser viabilizada e mantida, bem como os resquícios do modelo de criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

Em face disso, destacam-se: a falta de identidade do papel do educador, a ausência do “amor e/ou vocação” pela profissão, o desprazer e desmotivação acarretadas com a desvalorização do exercício docente, a dicotomização e capitalização dos conhecimentos, o isolamento e desarticulação das práticas, a dissociação entre realidade social e universo científico, e muito mais. Daí, a urgência e necessidade do resgate e reconstrução da ética e da prática pedagógica, ambas articuladas à questão da mudança social do processo de formação humana e da preparação do homem para as demandas e desafios do novo século.

Através do Capítulo II, observamos que, ao longo da história da educação no Brasil, tanto a sociedade quanto os homens nela inseridos têm passado por várias formas de organização política, econômica, social, cultural e intelectual. Assim, o Estado, de mero espectador, destituído de poder e autonomia, tornou-se a peça-chave, para a implementação da sociedade capitalista-burguesa. Com isso, assistimos ao alastrar de uma polêmica por todo o país, tendo, como elementos propulsores, problemas dos mais diversos, tais como: a violência, a fome, o desemprego, a carência de recursos e apoio aos programas de saúde e habitação, o controle das empresas multinacionais, a questão da dívida externa, a competitividade, o achatamento salarial, a corrupção, a discriminação social e racial, a crise na educação, dentre outros.

Da importância e contribuições deixadas pelos pensadores e estudiosos dos séculos anteriores às descobertas e desafios propostos pelos cientistas e pesquisadores contemporâneos, apreendemos e defendemos que as transformações necessárias ao desenvolvimento e evolução da sociedade e do homem estão intimamente articuladas com uma verdadeira mudança de posturas e concepções político-filosóficas e educacionais. Esta, por sua vez, pressupõe maneiras diferenciadas e desafiadoras de perceber, considerar e compreender a dinâmica da organização, formação e preparação do indivíduo para o meio social e para a vida, quando o educador assume papel imprescindível na luta para desafiar e romper a ordem vigente.

Também cabe a este profissional adquirir conhecimentos técnico-pedagógico-políticos e humanos, pois, só assim, conseguir-se-á desenvolver uma prática coerente e comprometida. No estabelecimento dessas relações tão imbricadas e complexas entre Homem-Sociedade e Educação, evidencia-se a importância e o significado da atividade do educador: este se posicionará como ser político, ciente do seu papel e de suas possibilidades de atuação, ou seja, ao profissional docente do novo milênio cabe compreender e considerar que a essência de seu trabalho estará sempre permeada por conflitos e tensões. Assim educadores e educandos hão de atentar para a necessidade de se fazerem sempre *educadores-aprendizes*, percebendo e concebendo que o valor de um novo conhecimento reporta diretamente à urgência de outras possibilidades e maneiras de olhar o mundo.

Daí, a importância de sermos capazes de abdicar das nossas concepções e posturas costumeiras e seguras em prol da disponibilidade de desafiar e ousar diante das transformações e necessidades demandadas pela realidade atual, pois só assim conseguiremos adquirir mecanismos de luta e lidar com os determinantes dessa sociedade político-capitalista e dominante. Um dos referenciais imprescindíveis nesse processo de busca e crescimento implica comprometer-nos e responsabilizar-nos a partir da própria prática pedagógica. Como

seres passíveis da apropriação da razão e do gosto (prazer) tanto pelo que fazemos quanto pelo que pretendemos fazer, todo esforço será válido, desde que possamos responder de maneira séria e comprometida, pelos caminhos, pelas escolhas e pelas falhas acarretadas.

Também, nas relações que se estabelecem entre Homem-Sociedade-Educação, outro elemento fundamental para a formação do indivíduo diz respeito à maneira de lidar com o próprio conhecimento, ou seja, a partir do discernimento dos espaços e bases em que este é produzido, sistematizado e comprovado, o educador terá condições de se posicionar politicamente em face dos saberes deparados em seu cotidiano. Daí, nosso interesse vincular-se à temática do estudo das representações sociais do papel do educador, visto que, do conhecimento do senso comum à fase epistêmica, nos atemos ao mundo imaginário e simbólico das práticas e relações do sujeito: o objetivo foi fazer emergir, tornar conhecido e científico um conhecimento já existente na atividade representativa.

Diante da sociedade atual, com seus determinantes histórico-político-econômico-social-culturais e intelectuais, discutir o papel do Estado e indagar sobre o projeto social proposto é algo indispensável para o educador buscar um posicionamento crítico e transformador. Ele deve-se conscientizar e se responsabilizar a respeito dos rumos de sua prática, através das competências que lhe cabe desenvolver, pois isso é questão de comprometimento ético, profissional, político e social com a formação educacional e, conseqüentemente, formação humana. Dessa forma, buscar compreender a dinâmica que envolve a realidade do educador que não se acomoda e nem se descompromete com seu papel é tão importante quanto procurar saber a respeito de decisões governamentais, leis e procedimentos legais que cerceiam a ação docente.

Nessa dinâmica de construções e reconstruções que envolvem a sistematização do conhecimento científico e, particularmente, essa pesquisa, o Capítulo III emerge como resposta e justificativa aos princípios e fundamentos utilizados e concretizados nesse estudo:

de acordo com a problemática apresentada para o desencadeamento e estrutura dessa investigação (pp.6-12), a proposta do referencial teórico e psicossociológico moscoviciano se estabeleceu a partir das próprias relações de dialéticas e de contradição, vividas pelo pesquisador em seu processo de formação.

Assim, ter como referência inicial a consideração das dimensões históricas das representações sociais significou, não somente a articulação dos contextos coletivo, individual, social e psíquico, mas, também, a real compreensão desse estudo, embasado numa postura de diálogo e interdependência entre indivíduo & mundo. Daí, a importância do resgate e entendimento da trajetória histórica dos cursos de pedagogia no contexto educacional brasileiro, caminho pelo qual pudemos conhecer algumas determinações desse processo e nos fazermos partícipes dessa nova interpretação e construção sobre o real.

Dentre essas determinações, destacam-se alguns marcos que possibilitaram e/ou impediram a evolução da área de formação docente no Brasil, tais como: origem dos cursos, em sua maioria, através das Faculdades de Ciências e Letras; a maximização por vinte e três anos do esquema 3 + 1, acarretando a formação do pedagogo, limitada ao caráter profissionalizante; a projeção do Parecer 251/62, desencadeando a implantação de uma formação mais generalista entre técnicos e docentes o que acabou reforçando o descrédito em relação às licenciaturas; a passagem do generalista para o especialista, caracterizando a formação secundária do docente, aumentando, com isso, a dicotomia entre professores e técnicos-especialistas; a instalação do Comitê Pró-formação do Educador, em 1980, demarcando o início de uma abertura política através de movimentos e discussões sobre diferentes práticas pedagógicas; nos anos 90, a caracterização da formação docente centrada na preparação e capacitação para as demandas de mercado; na transição do século XX para o XXI, a polêmica com relação à criação dos Institutos Superiores de Educação – ISEs, etc.

Confirma-se, com isso, a complexidade e as diversas interfaces que compõem a organização e estruturação dessa área de formação, pois, como foi discutido anteriormente, não é possível analisar e compreender uma realidade específica sem antes adentrar a conjuntura sócio-histórica-política-econômica e social desse processo. Por isso o caminho é tão longo e exaustivo, mas, ao mesmo tempo, passível de infinitas riquezas e possibilidades de análises e reinterpretações, as quais revelam o teor da construção de conhecimentos e práticas dos sujeitos de uma determinada época, ou seja, nós, professores-pesquisadores.

Por conseguinte, outra abordagem se refere à trajetória histórica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, segmento pelo qual pudemos identificar avanços e retrocessos sobre a organização e estruturação curricular deste: a Reformulação de 1986 se estabeleceu a partir da própria realidade sócio-educacional da época, a qual foi demarcada por concepções e posturas antagônicas entre tentativas de mudança e conservação. A Proposta de Ajuste, de 1992, significou a busca do resgate da valorização e formação do educador, mas acabou revelando a falta de consolidação e presença de tensões existentes em relação à própria área educacional e aos seus dirigentes. E a Atualização Curricular, de 1996, não demarcou alterações nos seus aspectos estruturais, mas revelou avanço no sentido de buscar acatar as demandas e necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade educacional.

Assim sendo, corrobora-se que não basta falar em reestruturação do processo de formação do educador sem se considerarem as condições histórico-político-cultural-intelectuais e psicológicas dos profissionais da educação, pois estes sujeitos darão conta de desenvolver competências e habilidades necessárias às demandas atuais desde que seus papéis não sejam reduzidos a um trabalho com caráter material. Isto porque a atividade docente implica o estabelecimento de uma prática sócio-pedagógica e política, caracterizada na

dialética e dinamicidade da construção e reconstrução do conhecimento, inerente à mutação dos processos históricos e culturais.

No que diz respeito às dimensões estruturais das representações sociais, podem-se apreender, da elaboração do perfil acadêmico de docentes e discentes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, representações sociais que reforçam a coexistência de universos distintos de conhecimentos e práticas que compõem o contexto acadêmico. Por um lado, observa-se a formação de docentes e discentes, caracterizada pelas forças tradicionalistas e coercitivas dos fenômenos coletivos. Por outro, evidencia-se uma outra perspectiva de formação desses sujeitos, ou seja, a construção do conhecimento e desenvolvimento do potencial humano, articulados numa concepção dialética e dinâmica entre indivíduo & sociedade.

No bojo dessas determinações, confirma-se a premissa do referencial teórico psicossociológico moscoviciano: condições dos contextos coletivo-individual-sociais e psíquicos de cada sujeito se interpenetram e predeterminam a construção de mentalidades e posturas. Daí, a importância de os sujeitos e, particularmente, de os profissionais da educação se perceberem e se situarem como integrantes e partícipes dessa evolução; caso contrário, tendem a se deixar abater pelas forças hegemônicas da sociedade capitalista e dominante, perdendo, com isso, a capacidade de atuação sócio-político-educacional. Então, é urgente a retomada e reinserção do homem no universo, único caminho para se formarem agentes de transformação social e serem capazes de empreendimento e desenvolvimento do mundo.

Destarte, como acreditamos na concepção de que o conhecimento não se finaliza em si mesmo e nem pode ser apreendido em sua totalidade, defendemos os saberes que se configuram numa realidade dinâmica e relacional do existente com o que é passível de ser descoberto, transformado e reconstruído. No que se refere aos conhecimentos imprescindíveis à *formação de educadores*, posicionamo-nos contra a lógica de que ser "mestre - dotado de

títulos e honrarias” garante a qualidade e eficiência do trabalho de um educador, pois a busca e empreendimento na formação é tão importante e necessária quanto o sentido e valor dispensados em relação aos conhecimentos utilizados. Só assim, os educadores conseguirão indagar, identificar e interpretar os elementos positivos e negativos e/ou as forças dialéticas e contraditórias, indicadores que se estabelecem como dimensões determinantes na construção de saberes e formação de um novo homem e de uma nova sociedade.

Então lutamos por aquilo que realmente concebemos ser importante na formação docente: diante da realidade em que o educador se encontra, com todos os entraves e obstáculos acarretados, e com suas condições e possibilidades de atuação, qualquer trabalho que se proponha realizar que o faça com o máximo de seriedade e comprometimento com o outro e consigo mesmo. Acredita-se que o essencial de um trabalho não é aonde este o levará e/ou as descobertas passíveis, mas as conseqüências dos objetivos e interesses empregados na construção de novos conhecimentos e práticas, pois onde os seus projetos e ações estiverem ali estará o seu intelecto e os sentimentos (paixão) depositados e revelados por sua atuação.

Por isso é tão importante o desafio e a viagem pelo mundo do conhecimento científico: revemos nossas concepções, valores, ideais e atitudes que contribuem para a aquisição de maior logicidade e cientificidade dos saberes, bem como compreendemos a necessidade do caminho de volta, única maneira de nos fazermos agentes de transformação sócio-político-educacional e sermos sempre *educadores-aprendizes...* Que possamos, portanto, compreender as necessidades de mudanças e evoluções dos homens e da sociedade, comprometendo-nos com elas, sem jamais nos esquecermos de que a sistematização e o rigor lógico de nossos conhecimentos são tão necessários e indispensáveis quanto nossa própria capacidade de sermos seres humanos, passíveis de enganos e falhas e/ou humildade e aceitação daquilo que foge a nossa competência e condição profissional. Por que não podemos ser professores-reflexivos e pesquisadores, profissionais da educação éticos e

comprometidos com a construção dos conhecimentos e dos seres humanos, se somos, antes de tudo, apenas sujeitos mutáveis em constante estado de angústia, crítica e descoberta?

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. (1998). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes.
- ALGARTE, R. A. (1994). **Escola e Desenvolvimento Humano: da cooptação política à consciência crítica**. Brasília: Ed. Livre.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. (1994). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**. Brasília, Ano 14, nº 61, jan/mar, pp. 60-78.
- AMADO, W. (1991). O ensino colonial pré-pombalino no Brasil - 1549-1759. **Educação e Filosofia**. Uberlândia (UFU) : 5-6 (10-11), jan-dez, pp. 57-78.
- ARROYO, M. (1996). Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, pp. 47-67, vol.1.
- AZEVEDO, F. de. (1963). Prefácio da 3.ed. In: **A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. Brasília: UnB, pp. 21-27.
- \_\_\_\_\_ A descentralização e a dualidade de sistemas. In: **A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. Brasília: UnB, pp. 607-654.
- BARROS, R. S. M. de. (org.) (1960). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, pp. 203-216.
- BOBBIO, N. (1997). **Os Intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista. (Biblioteca Básica).
- BORGES, G. L. A. (1996). Universidade, formação profissional e mudanças na sociedade atual. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **IV circuito PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?!**. São Paulo: Pró-Reitoria da Graduação da UNESP, pp. 61-76.

BRZEZINSKI, I. (1995). Notas sobre o currículo na formação de professores: Teoria e prática. **ESTUDOS: Revista da Universidade Católica de Goiás**. Goiânia: Jan/Jun, pp. 47-58.

(1996). **Formação de Professores: Um desafio**. Goiânia: UCG.

BUFFA, E. & NOSELLA, P. (1991). **A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Cortez.

CAPANEMA, G. (1974). Documentos da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 60(134), pp. 253-274.

(1985). Capanema e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 66(153), pp. 187-200.

CARDOSO, C. F. S. & MONTEIRO, H. M. (org.) (1996). In: LINHARES, M.Y. (org.). **História Geral do Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, pp. 101-143.

CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS (1981). O que é que fez progredir a humanidade? In: **O que é a história da sociedade humana?** São Paulo: Global, pp. 09-15.

CHAVES, E. O. C. (1980). O Curso de Pedagogia. Um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos do CEDES**. São Paulo: CEDES, n° 2, pp.47-69.

COELHO, I. M. e outros (1987). **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia**. Brasília: INEP, (série Encontros e Debates,2).

CORRÊA, C. H. P. (1978). **História Oral (Teoria e Técnica)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

DALBERIO, O. (1998). **Metodologia Científica: uma introdução**. São Paulo: UNIUBE.

DEAN, W. (1985). A Industrialização durante a República Velha. In: FAUSTO, B. (org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, Tomo III - O Brasil Republicano - Estrutura de Poder e Economia(1889-1930), vol.1, pp.249-283.

DEMO, P. (1997). **A nova LDB - ranços e avanços**. São Paulo: Papirus.

DELORS, J.(1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DORNAS, R. (1997). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações**. Belo Horizonte: Modelo Editorial.

DURKHEIM, E. (1973). **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural.

- (1970). Representações individuais e representações coletivas. In: **Sociologia e Filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 7-49.
- EDUCAÇÃO (1983). (Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria) Santa Maria.
- ENGUITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, nº4, pp. 41- 61.
- (1993). **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FARR, R. M. (1997). Representações Sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 31-62.
- FAUSTO, B. (1985). Expansão do Café e Política Cafeeira. In: FAUSTO, B.(org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, Tomo III - O Brasil Republicano - Estrutura de Poder e Economia(1889-1930), vol. L, pp.193-248.
- FÁVERO, M. de L. (1981). **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios & perspectivas**. Série Estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, pp. 13-19.
- (1992). Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão. In: Nilda Alves (org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, I. C. A. (1998). Práticas interdisciplinares na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, Águas de Lindóia. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: USP, vol. 2.
- FERNANDES, F. (1989). **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- (1986). A formação política e o trabalho do professor. In: FISCHMANN, R. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, pp. 13-37.
- FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (org.) (1996). **Usos & Abusos da História Oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- FIGUEIREDO, L. C. (1996). **Revisitando as Psicologias: Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. São Paulo: Vozes, pp.41-62.
- FREI BETO (1996). Neoliberalismo – a nova face do capitalismo. **Revista de Educação AEC**. Brasília, nº 100, pp. 13-23.
- FREIRE, A. M. (1989). **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez.
- FREITAG, B. (1986). **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes.

FREITAS, H. C. L. de (1996a). **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Papirus.

\_\_\_\_\_ (1996b). Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas. **Boletim da ANFOPE** – Campinas: Unicamp, Abril, pp. 3 -15.

FRIGOTTO, G. (1996). **Educação e a crise do capitalismo real**. 2.ed. São Paulo: Cortez.

FROMM, E. (1960). **Análise do Homem**. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, pp.1-44.

GADOTTI, M. (1995). **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática.

GARCIA, R. L. (1996). A escola como espaço de luta por hegemonia. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: vol.1, pp. 127-143.

GIL, A. C. (1991). **Como elaborar projetos de pesquisa**.3.ed. São Paulo: Atlas .

GENTILI, P. & SILVA, T. T. (org.) (1994). **Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais - Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GRAMSCI, A. (1979). **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho.3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_ (1981). **Concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (org.) (1997). **Textos em representações sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

IANNI, O. (1986). O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMANN, R. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, pp. 39-49.

INÁCIO FILHO, G. (1997). **Ordens do Dia e Educação Política: da construção à materialização da representação coletiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. (Tese de doutoramento).

\_\_\_\_\_ (1998). **A monografia na universidade**.2.ed. São Paulo: Papirus.

KUENZER, A Z. (1988). A relação entre educação e trabalho: Pressupostos Teóricos. In: **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez.

JODELET, D. (1984). Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. 2 ed. Paris: P.U.F.

- JUNG, J. M. & SILVA, J. C. (1999). **Conversando sobre ética e sociedade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, pp.41-52.
- LANE, S. T. M. (1995). Usos e Abusos do Conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J. P. (org.) (1995). **O Conhecimento no Cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo. Brasiliense, pp. 58-72.
- LARA, T. A. (1996). **A escola que não tive...o professor que não fui...** São Paulo: Cortez.
- LEITE, D. (org.) (1997). Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: LEITE, D. B. C. (org.). **Universidade Futurante**. Campinas: Papirus.
- LINHARES, C. F. S. (1998). Terremotos na Pedagogia: perspectivas da formação de professores. IN: SILVA, W. C. (org.). **Formação dos Profissionais da Educação: O novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EdUFF.
- MACIEL, M. (1987). **Educação e Liberalismo**. Rio de Janeiro: José Olympio, pp. 03-68.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1990). In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, pp. 54-78.
- MANNHEIM, K. (1978). **Introdução à Sociologia da Educação**.4.ed. São Paulo: Cultrix.
- MARCUSE, H. (1978). **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção o Mundo Hoje, vol. 28).
- MARIANI, C. (1987). Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 68(160), pp. 623-663.
- MARQUES, M. O. (2000). **A formação do profissional da educação**. 3.ed. Ijuí: UNIJUÍ (Coleção Educação, vol. 13).
- MARX, K. & ENGELS, F. (1979). **A Ideologia Alemã**. 2.ed. São Paulo: Ciências Humanas.
- MENDES, O. M. (1999). **Os Cursos de Licenciatura e a Formação do Professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. Uberlândia: (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- MENEZES, L. C. (org.) (1986). Formar professores: tarefa da universidade. In: FISCHMANN, R. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, pp. 115-125.
- MINAYO, M. C. (org.) (1997). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. IN: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 89-111.
- MONROE, P. (1988). **História da educação**. São Paulo: Nacional.

- MOREIRA, A. F. B. (org.) (1994). **O conhecimento educacional e a formação do professor**. Campinas: Papyrus.
- MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (org.) (1998). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.
- MOROSINI, M. C. (org.) (1997). Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, D.B. C. e MOROSINI, M. C. (org.). **Universidade Futurante**. Campinas: Papyrus.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of Social Representations. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (eds.). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (1978). **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- NAGLE, J. (1974). **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP.
- NÓVOA, A. (coord.) (1995). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Porto Editora, n° 4, pp. 109-139.
- NUNES, C. (org.) (1992). Formação dos intelectuais: Conhecimento e Poder. In: **Universidade e Educação**. São Paulo: Papyrus. (Coletânea CBE).
- OTRANTO, C. R. (org.) (1999). A universidade rural e a discussão sobre os Institutos Superiores de Educação. IN: SOUZA, D. B. & CARINO, J. (org.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Curso de Educação no Rio de Janeiro**: Quartet.
- PENIN, S. T. de S. (1994). **A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura**. 3.ed. São Paulo: Papyrus.
- PERRENOUD, P. (1997). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- \_\_\_\_\_ (1999). **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PIMENTA, S. G. (org.) (1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.
- PIMENTEL, M.G. (1993). **O professor em construção**. Campinas: Papyrus.
- PORTELLI, H. (1977). **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ROMANELLI, O. de O. (1991). **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes.

SÁ, C. P. (org.) (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, pp. 19-45.

\_\_\_\_\_ (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.

SANTOS, B. S. (1993). O social e político na transição pós-moderna. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**. São Paulo: Cedec, vol.31, pp. 181-207.

SAVIANI, D. (1991). **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1997). **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

SCHÖN, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SEVERINO, A. J. (1985). **Metodologia do trabalho científico**. 12.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (1985). A formação do especialista em educação: um debate em perspectiva. **VEREDAS: Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: CEDIC, nº 102-103, pp. 292-300.

SGUISSARDI, V. (org.) (1999). Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu: Setembro/1997. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 10, pp. 33-57.

SILVA, F. C. T. & CARDOSO, C. F. S. (org.) (1996). In: LINHARES, M.Y. (org.). **História Geral do Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, pp. 15-98.

SOUZA FILHO, E. A. (org.) (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense.

SOUZA, D. B. & CARINO, J. (org.) (1999). **Pedagogo ou professor? o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet.

SPINK, M. J. (org.) (1997). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. IN: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

TEIXEIRA, A. S. (1953). Como Devemos Encarar o Problema Brasileiro de Educação. In: **Educação para a Democracia**. São Paulo: Nacional, pp. 225-231.

\_\_\_\_\_ (1984). Educação Não é Privilégio. In: **Educação Não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, pp. 39-74.

TOURAINÉ, A. (1999). A escola do sujeito. In: **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, pp.317-343.

TRINDADE, M. F. B. (org.) (1998). A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: perspectivas para o curso de pedagogia. In: SILVA, W. C. (org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EdUFF, pp.67-74.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) (1986). Centro de Ciências Humanas e Artes. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia**. Uberlândia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) (1992). Centro de Ciências Humanas e Artes. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Proposta de Ajuste no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia**. Uberlândia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) (1996). Centro de Ciências Humanas e Artes. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia: Atualização Curricular**. Uberlândia.

VALLE, B. B. R. (org.) (1999). A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: Histórias do Passado, do Presente e do Futuro. IN: SOUZA, D. B. & CARINO, J. (orgs.). **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**: Quartet.

VEIGA, I. P. A. (org.) (1996). **A didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus.

VEIGA, I. P. A. & ARAÚJO, J. C. S. (orgs.) (1999). Ética e Profissionalização do Magistério. In: VEIGA, I. P. A. & CUNHA, M. I. (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, pp.101-126.

\_\_\_\_\_. (orgs.) (1998). Reflexões sobre um Projeto Ético para os Profissionais da Educação. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, pp. 153-171.

WEREBE, M. J. G. (1974). A Educação. In: HOLANDA, S. B. de. História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, Tomo II - O Brasil Monárquico - Declínio e queda do Império, pp. 366-383, vol.4.

## ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

### A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do entrevistado e Idade
2. Naturalidade
3. Origem social
4. Formação no Ensino Médio (2º grau)
5. Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia (aspirações, obstáculos, etc.)
6. Primeira oportunidade de trabalho e forma de chegada ao cargo.
7. Tempo de trabalho na instituição e tempo de docência
8. Áreas de atuação docente (universidade, cursinhos pré-vestibulares, etc.)
9. Formação acadêmica (especializações, cursos técnicos-preparatórios, etc.)

### B. SUA RELAÇÃO COM:

1. O Coordenador do curso e chefe de departamento.
2. Os docentes.
3. Os discentes.

## **C. CONFIGURAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO**

1. Prévias ao dar uma aula (Prioridades, interesses, etc.).
2. Participação nos compromissos pedagógicos/outros eventos (congressos, seminários, etc.).
3. Relevância de cursos que participou (contribuições).
4. Articulação do trabalho pedagógico em sala de aula.
5. Fatos, acontecimentos com os alunos que marcaram.
6. Visão e postura em relação ao currículo do curso.
7. Visão e postura sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos (real x ideal).
8. Dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente (instituição, Burocracias, etc.).
9. Dificuldades encontradas em sala de aula (discentes, rec. físicos, materiais, etc.).
10. Trabalho coletivo, interdisciplinaridade, pesquisa (posicionamento).
11. Estratégias para um trabalho pedagógico satisfatório .
12. Atribuição do sucesso docente (características, determinantes).
13. Atribuição do fracasso docente (indicadores, responsabilidades).
14. Características do aluno com bom e mau desempenho escolar (motivações, dificuldades, etc.)
15. Causas e responsabilidades da má formação de educadores.

## **D. HISTÓRICO DA VIDA ESCOLAR DOS PROFESSORES PESQUISADOS SEGUNDO MARCOS E TRAJETÓRIAS: DE SUA FORMAÇÃO**

1. Passado – Concepções, valores e interesses na tríade: Homem & Sociedade & Educação.
2. Presente – Concepções, valores e interesses na tríade: Homem & Sociedade & Educação.
3. Futuro – Perspectivas & Demandas & Possibilidades.

## ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do Entrevistado e Idade
2. Naturalidade (genealogia familiar, posição que ocupa)
3. Origem Social (escolaridade dos membros da família)
4. Com quem vive (Dia-a-dia do aluno em casa)
5. Expectativas em relação à escolaridade do aluno pela família
6. Formação no Ensino Médio (2º grau)
7. Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia (aspirações, obstáculos, etc.)
8. Áreas de atuação dentro da universidade (Colegiado, Diretórios, Pesquisas.)
9. Formação acadêmica (vínculo empregatício, estágios com remuneração, etc.)

### SUA RELAÇÃO COM:

1. O Coordenador do curso e chefe de departamento.
2. Os docentes.
3. Os discentes.

## QUESTÕES REFERENTES À APRENDIZAGEM ESCOLAR

1. Prévias ao ir para uma aula(Importante e/ou desnecessário).
2. Posição ocupada na sala (lugar, pessoas, etc.).
3. Motivos de estudar nesta instituição (comodidade, ligação, oportunidade, etc.).
4. Os amigos na universidade (colegas, professores, etc.)
5. Cursos extracurriculares e participação em eventos (línguas, aperfeiçoamento, seminários, congressos, etc.)
6. Disciplina que mais gosta (motivos, interesses, etc.)
7. Disciplina que menos gosta (motivos, decepções, etc.).
8. Metodologias que considera eficaz (caráter técnico, político, emocional etc.).
9. Metodologias que não funcionam (descontextualizada, deterministas, acríicas, etc.).
10. Dificuldades na aquisição do conhecimento (caract. pessoais, prob. docentes, ineficiência no processo, etc.).
11. Tempo de trabalho e de estudo (equilíbrio, fatores determinantes, prioridades, etc.).
12. Visão e postura frente o currículo do curso.
13. Perfil do “bom educador” (afinidades, papéis, relações, etc.).
14. Perfil do “mau educador” (diferenças, resistências, relações, etc.).
15. Causas e responsabilidades da má formação de educadores.

## HISTÓRICO DA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS PESQUISADOS SEGUNDO MARCOS E TRAJETÓRIAS

1. Passado-Concepções, valores e interesses na tríade: Homem & Sociedade & Educação.
2. Presente-Concepções, valores e interesses na tríade: Homem & Sociedade & Educação.
3. Futuro-Concepções, valores e interesses na tríade: Homem & Sociedade & Educação.