



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO**

**O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE  
REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS EM 2006: PERFIL POLÍTICO-FORMATIVO,  
TRAJETÓRIA E AÇÕES.**

Maceió-AL

2010

LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO

**O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE  
REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS EM 2006: PERFIL POLÍTICO-FORMATIVO,  
TRAJETÓRIA E AÇÕES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obter o grau de mestra.

Orientadora: Profa. Doutora Adriana Almeida Sales de Melo.

Maceió-AL

2010

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus porque, sem minha religiosidade, jamais caminharia e superaria as dificuldades que se colocam num processo como este.

A minha família que, com sabedoria, soube ter paciência e compreender minha ausência em várias situações e, em especial, ao amor dedicado por meu esposo, sempre companheiro e presente em todas as horas e a minha filha Camila que, desde pequenina, me acompanha dentro desta universidade.

À Universidade Federal de Alagoas e ao Centro de Educação que me acolheram desde 2003 e a quem devo o que sou hoje.

Ao apoio e incentivo de todos os professores e professoras que acompanharam este processo e, em especial, à Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Almeida Sales de Melo, sempre presente no processo de formação que desenvolvo desde 2003, como amiga, educadora e orientadora.

Aos educadores e educadoras do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em especial a: Maria Alba Correia da Silva, Élcio de Gusmão Verçosa, Elza Maria da Silva, Fernando Antônio Mesquita de Medeiros, Iralde Correia de Souza Oliveira, Maria das Graças Marinho de Almeida, Maria das Graças de Loiola Madeira e Wilson Correia Sampaio, mentores deste trabalho.

À inestimável contribuição dada quando da qualificação e defesa deste trabalho pelos educadores Prof. Dr. Élcio de Gusmão Verçosa e Prof<sup>a</sup> Maisa Gomes Brandão Kullo nos diversos momentos de orientação deste processo.

Às amigas da graduação presentes neste processo nas pessoas de Marlúcia de Abreu Rocha, Maria Roseane Lopes de Melo e, em especial, a minha Amiga Irmã Ionara Duarte de Góis, sempre presente em minha vida em todos os momentos. Como também, às boas amigas que consegui preservar e às novas que construí durante todo este percurso.

E, por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada e que por uma falha minha deixei de mencioná-los neste momento, deixo aqui registrado o meu muito obrigado.

## RESUMO

A presente pesquisa se propõe a apresentar o perfil político-formativo, a trajetória e as ações de docentes do ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas que participaram ativamente da reconstrução e reorganização de seu Projeto Político Pedagógico, conforme os novos direcionamentos propostos para a formação de professores no contexto da reforma curricular do ensino superior no início do século XXI, a partir das Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e CNE/CP nº 1, de 15 de maio 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ambas fundamentadas, por sua vez, nos Pareceres CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 005/2005. Por meio da matriz teórico-metodológica do estudo de caso com abordagem qualitativa, construiu-se um tipo de investigação que possibilitou a aproximação de sujeitos em ação, considerando a importância do estudo de caso histórico, e o conhecimento originado com a escolha do objeto a ser estudado. Realizamos entrevistas semiestruturadas, analisando as falas de professores e professoras participantes deste processo no qual foi possível observar os seguintes temas: “A construção dos processos educativos em Alagoas”, “De que forma Alagoas começou a pensar sobre a formação de seus professores”, “A reformulação do Curso de Pedagogia, ressaltando a proposta de formação de educadores para o século XXI”, “As atividades de gestão e docência, compreendendo e analisando a importância da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas práticas educativas” e “O papel deste intelectual formador de intelectuais no novo projeto político-pedagógico”.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais - Educação Superior – Curso de Pedagogia – Projeto Político-Pedagógico - Formação docente.

## ABSTRACT

This research aims at presenting the political and formative profile, the trajectory and the professors' actions of Teacher Education through the Teacher Formation Course of the Center of Education at the Federal University of Alagoas, locally known as Pedagogy Course. These professors participated actively in the reconstruction and reorganization of the political-pedagogical project of the course, as well as in the new directions proposed for teacher training in the context of the curriculum reform for Brazilian higher education in the XXI Century. The project was based on official documents such as: 1) the Resolution CNE/CP No.1-February 18, 2002, which established the National Curriculum Guide for Higher Level Courses of Teacher Formation designed to Elementary Education, that is to say, complete university graduation, commonly known as licensing courses; 2) CNE/CP-Nº1, dated of May 15, 2006, which established the National Curriculum Guidelines for University Graduation Programs in Teacher Education, bachelor's degree; both courses were based, in their turn, in the Official Opinions CNE/CP 009/2001 and CNE/CP 005/2005. This research was carried out from the matrix theory and method of case study with a qualitative approach; in fact it was built as a kind of research that led to the approach of individuals in action, considering the importance of the historical case study, and the knowledge originated with the choice of the object to be studied. The author conducted semi-structured interviews, analyzed speeches of professors and teachers who participated in the process. In this analysis, it was possible to observe themes such as: "The construction of educational processes in Alagoas"; "How Alagoas began to think about teacher formation"; "The redesign of the teacher formation course (Course of Pedagogy) highlighting the proposed training of educators for the XXI Century"; "The activities of teaching management, understanding and analyzing the importance of the indivisibility of teaching, research and extension in the educational practices" and "The role of this intellectual precursor of intellectuals in the new political-pedagogical project. "

**Keywords:** Educational Policies; Higher Education; Teacher Education; Political-Pedagogical Project; Teacher Training.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEC</b>	- Associação de Educação Católica
<b>AGB</b>	- Secção de Alagoas – Associação dos Geógrafos do Brasil
<b>ANDES</b>	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>ANFOPE</b>	- Associação Nacional de Formação de Professores
<b>ANPAE</b>	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
<b>APAL</b>	- Associação dos Professores de Alagoas
<b>APEFEAL</b>	- Associação de Professores de Educação Física
<b>AOEAL</b>	- Associação dos Orientadores de Alagoas
<b>ASEAL</b>	- Associação dos Supervisores de Alagoas
<b>CBE</b>	- Conferência Brasileira de Educação
<b>CEDU</b>	- Centro de Educação
<b>CFE</b>	- Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CNTE</b>	- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
<b>CPB</b>	- Confederação dos Professores do Brasil
<b>CONARFCE</b>	- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
<b>DCNs</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>FENOE</b>	- Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
<b>FENASE</b>	- Federação Nacional dos Supervisores Educacionais
<b>FORGRAD</b>	- Fórum de Pró-Reitores de Graduação
<b>FORUMDIR</b>	- Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das IES públicas

<b>IES</b>	- Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISE</b>	- Instituto Superior de Educação
<b>PNPG</b>	- Plano Nacional de Pós-Graduação
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>PNQ</b>	- Plano Nacional de Qualificação
<b>PROUNI</b>	- Programa Universidade para Todos
<b>SINAES</b>	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SENAC</b>	- Serviço Nacional do Comércio
<b>SESu</b>	- Secretaria de Educação Superior
<b>UFAL</b>	- Universidade Federal de Alagoas
<b>UNDIME</b>	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>O ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS: <i>um olhar sobre a formação docente</i>.....</b>	<b>24</b>
1.1	<b>A construção dos processos educativos em alagoas: <i>uma breve retrospectiva</i>.....</b>	<b>41</b>
1.2	<b>A formação de professores em alagoas: <i>uma conquista da determinação</i>.....</b>	<b>46</b>
<b>2</b>	<b>REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: <i>uma proposta de formação de educadores para o século XXI</i>.....</b>	<b>52</b>
2.1	<b>Uma breve retrospectiva histórica do curso de pedagogia no Brasil.....</b>	<b>54</b>
2.2	<b>A constituição do centro de educação.....</b>	<b>64</b>
2.3	<b>As ações dos docentes no processo de reformulação do curso de pedagogia da UFAL.....</b>	<b>75</b>
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO FORMADOR DE INTELECTUAIS NO NOVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL.....</b>	<b>81</b>
3.1	<b>Um novo olhar sobre a formação do professor.....</b>	<b>84</b>
3.2	<b>Tensões presentes no repensar interdisciplinar da proposta do CEDU.....</b>	<b>102</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Discutir formação docente, por mais que seja um discurso bastante debatido nos dias atuais, sempre leva a novas reflexões pelo caráter complexo da formação humana. Este caráter complexo proporciona uma diversidade de questionamentos pertinentes a nossa vivência possibilitando, assim, um permanente confronto entre teoria e prática.

É refletindo sobre tais questionamentos que venho por meio deste trabalho discutir e refletir sobre o pedagogo formado pelo Centro de Educação da UFAL, considerando-me um desses sujeitos políticos em formação.

As questões propostas aqui surgem de algumas experiências vivenciadas por mim, tanto profissionalmente, como no decorrer de minha formação, em nível superior, nesta instituição de ensino, durante a graduação em Pedagogia enquanto pesquisadora em 2005 do projeto de Avaliação dos Cursos de Qualificação Profissional do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, onde observei, *a priori*, o perfil dos cursos e, conseqüentemente, dos docentes e discentes que participavam dos cursos ofertados pelo plano

Quando menciono a influência de minha experiência profissional, refiro-me aos cursos de qualificação profissional oferecidos aos funcionários da empresa privada em que trabalhei durante 14 anos, em cuja execução sempre que possível colaborava, já que estes atendiam à formação técnica dos funcionários, apesar destes, em grande maioria, serem analfabetos.

Como em minha juventude vivenciei durante quatro anos uma experiência com a escola básica, como professora do ensino de 1º grau (hoje anos iniciais do ensino fundamental), aquela situação deixava-me bastante perturbada, pois, não conseguia entender como um “professor” pode se preocupar com a formação técnica de um trabalhador, também “cidadão”, sem que este soubesse ler ou escrever.

Esta experiência acabou por me conduzir a novos olhares acerca do “perfil do professor”, agora, da qualificação profissional. E, mais uma vez, tive oportunidade de refletir sobre o “sujeito político professor” através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC - 2006 – 2007 - UFAL, executado na instituição SENAC – Alagoas, *locus* da pesquisa, a qual deu origem a meu Trabalho de Conclusão do Curso em Pedagogia em 2007, intitulado “A formação do professor de qualificação profissional do SENAC/AL no século XXI” (SENAC, 2005).

O documento base foi o Projeto Político Pedagógico do SENAC/AL do ano de 2005, onde se procurou estabelecer uma relação entre as ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição, juntamente com os pontos norteadores expressos formalmente na LDB nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que apresenta, em sua constituição original, a preocupação com a concepção geral, dirigida à formação omnilateral do ser humano e com o papel deste professor diante dessa proposta.

Apresento aqui parte da discussão presente nas considerações finais daquele trabalho,

Percebemos nas falas dos professores a ausência por hora, de um investimento da própria instituição na formação continuada, pois todos arcam com despesas de cursos ou especializações ao desejarem aprimorar e inovar seus conhecimentos. Entretanto, a formação continuada direcionada aos gestores, vem oportunizando a estes reciclarem seus conhecimentos, permitindo o acesso às mudanças vigorantes em sua área de atuação.

Algo que nos chamou atenção foi a questão do Projeto Político Pedagógico, ou como é chamado em Alagoas, Plano de Ação. Os professores não têm acesso a tal documento que norteia as ações do SENAC/AL, mesmo sabendo de sua importância, já que o mesmo aparece mencionado em todos os outros documentos institucionais. No Parecer CNE/CEB nº. 16/99, homologado em 05/10/1999, aborda a importância do Projeto Político Pedagógico nas ações e princípios fundantes da Educação Profissional, sendo relevante o envolvimento não apenas dos docentes, mas dos demais profissionais da instituição, bem como de toda a comunidade em que estão inseridos, principalmente os representantes de trabalhadores.

Os professores colaboradores de nossa pesquisa alegaram que a falta de acesso ao Plano de Ação, objeto construído para atender e respeitar as questões regionais se dá por acreditarem que ao receberem o material referente aos cursos que irão ministrar este, já contemplará em seu conteúdo a proposta da instituição. [...] Os professores da instituição SENAC/AL relataram durante as entrevistas, as dificuldades presentes no desenvolver dos cursos ofertados na modalidade básica, já que esta, não exige requisitos mínimos de escolaridade, o que muitas vezes tem dificultado a aprendizagem dos educandos, por acharem complexos os

conteúdos abordados, como também, o acesso ao uso das novas tecnologias. Questões como interpretação, participação nas aulas e uso de cálculos matemáticos simples, aparecem como uma barreira que dificulta a aprendizagem. Possivelmente a não exigência da escolaridade prejudique o bom desenvolvimento dos educandos e dos educadores, que se sentem impotentes diante da realidade.

No entanto, o mercado de trabalho extremamente mutável exige, não apenas o domínio das tecnologias como, também, o acompanhamento assíduo de suas inovações. [...] O empresariado vem fortemente desenvolvendo e interferindo em programas que atendam as mudanças qualitativas e quantitativas do processo de produção dentro do sistema educacional, com o intuito de qualificar o trabalhador a atender ao chamado dos novos meios de produção. [...] Estas questões apenas atendem a interesses próprios de uma minoria que não considera o grande número de pessoas necessitadas, não apenas dos cursos de qualificação, mas de uma maior preparação para enfrentar a realidade imposta por nossa sociedade capitalista. Estas necessidades se tornam mais visíveis quando este trabalhador não tem consciência da grande distância que existe entre o conhecimento a que até então foi submetido, e a velocidade com que a tecnologia vem tomando conta de todos os espaços. [...] a universalização da educação básica e a reformulação do projeto político-pedagógico, demonstram claramente suas marcas nas contradições de um modelo de educação, que ao mesmo tempo em que produz conhecimento e riqueza, gera exclusão em proporções assustadoras (GÓIS, RIBEIRO, 2007:52-55).

Apesar de compreender a relevância do Projeto Político Pedagógico para a organização e condução coletiva das propostas norteadoras de qualquer instituição, ressaltando, aqui, que o lócus da pesquisa é uma instituição de ensino que traz no cerne de suas relações a “formação de sujeitos políticos” que devem atender as necessidades do mercado, e se tornarem críticos e emancipados, não foi surpresa confirmar que muitos não sabiam da existência do documento e não entendiam de que forma sua proposta poderia interferir no planejamento de cada professor.

No decorrer de mais uma experiência como pesquisadora em 2008, estive em contato com mais um Projeto Político Pedagógico, só que, desta vez, já como professora de educação básica da rede municipal de Maceió. Como fazia parte da construção deste tão importante documento e pude perceber o grau de dificuldade encontrado para sua organização, já que se tratava de um trabalho coletivo, ou pelo menos, deveria ter sido, resolvi que minha monografia da Especialização em Gestão e Educação Ambiental, por se tratar de um projeto de intervenção, deveria ser estruturada de forma que eu pudesse deixar uma contribuição para a escola, já que esta se localiza em uma comunidade muito carente e necessitava deste instrumento para poder começar a receber as verbas públicas destinadas ao funcionamento da escola. A escola era nova, com apenas cinco anos de funcionamento, e

completamente sucateada. Apesar de todas as dificuldades encontradas para a execução desta pesquisa, o trabalho recebeu o título de Gestão Ativa na Escola: Repensar o Projeto Político Pedagógico.

A necessidade de repensar sobre a “escola” e sua função dentro de uma comunidade foi sendo entendida como lócus maior de reflexões em busca da construção de uma cidadania para todos que dela fazem parte. Esta compreensão me fez resolver convidar alguns amigos, também professores, que na ocasião concluiriam comigo esta especialização, para que então discutíssemos juntos alguns pontos problemáticos na escola.

Escolhemos Gestão Ativa, como título central, pois, a partir da reflexão sobre a “gestão” como um todo e o poder direcionador e articulador desta categoria, decidimos repensá-la como tronco alimentador de outras quatro ações de caráter importantíssimo para o bom andamento do processo escolar daquela unidade. Resolvemos desenvolver nossas monografias e deixar uma contribuição para a escola e, a quatro mãos, desmembramos este trabalho após ouvir o corpo docente e discente. Foram eles: **Gestão Ativa**: Repensar o Projeto Político Pedagógico; A formação de professores na Educação Ambiental; O papel do gestor na gestão democrática e o Ressignificar da avaliação, que, em decisão coletiva do grupo, optamos por rever os direcionamentos proporcionados aos resultados da Provinha Brasil, já que envolvia os alunos das 1ª séries do ensino fundamental que se organizavam em um número de 12 turmas, sendo seis em cada turno. Explicando aqui, que as primeiras séries a que me refiro não dizem respeito ao ensino de nove anos, ao qual, na época, a escola não havia aderido por total falta de estrutura.

Como se tratou de um projeto de intervenção, tenho apenas algumas colocações sobre a ausência da participação de muitos professores na construção do Projeto Político Pedagógico. Ainda existe muita incompreensão de sua relevância, mas, como diz Gadotti, (1997) para que ocorra “uma grande mudança é necessário um esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações” (p.40).

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento em constante movimento, que deve considerar a multiculturalidade, marca relevante da contemporaneidade, observando sempre, a interação entre o currículo, os métodos, os atores internos e externos que fazem da escola campo rico de

reflexão, marcado pela contradição, que a torna plural, instável, portanto, viva.

Como dizia Freire,

*[...] a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível ser feita hoje, é fazer aquilo que pode ser feito. Mas se eu fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer. (FREIRE, apud GADOTTI 1997).*

A inquietação da escola lê nos desafios que são lançados a todo o instante, a necessidade de utilizá-los como forma de superação e de crescimento em nossa prática, em nossa formação, enquanto educadores desafiadores do que pode ser mudado, do que pode ser reinventado.

A proposta aqui discutida, e transcrita para este projeto de intervenção coletiva, se propõe a discutir de forma articulada todos os envolvidos, segmentos escolar e comunidade no entendimento de que, juntos, devemos construir ações que possibilitem o exercício da cidadania para a emancipação do ser humano, capaz de conquistar direitos e ressaltar deveres dentro do espaço escolar. (RIBEIRO, 2009:20)

Por idas e vindas durante minha formação acadêmica, conforme relato neste trabalho, estive por várias vezes repensando o papel e a formação do professor, ou o papel deste intelectual formador de novos intelectuais, ora na educação profissional, ora na educação básica e agora, na educação superior.

Durante meu percurso acadêmico venho recebendo oportunidades que poucas pessoas têm, principalmente, alunos como eu, de um curso noturno, que em sua maioria trabalham o dia inteiro e ainda conseguem, a duras penas, concluir uma formação inicial.

Particpei de vários eventos na área da educação, como também, pude compor o grupo Política e Planejamento Educacional que fortaleceu meu desejo de conhecer o perfil, a trajetória e as ações do docente, só que agora no ensino superior, mas, especificamente, no curso de Pedagogia, em um nível mais estrito e complexo, através de um curso de mestrado. Pelas relações que construí dentro da universidade durante todos estes anos, de 2003 até a presente data, posso me considerar uma pessoa privilegiada, pois, em minha caminhada, encontrei muitos “intelectuais formadores de intelectuais”. Com a convivência construtiva que sempre tive só poderia ter fortalecido ainda mais minha vontade de construir, a cada novo obstáculo, meu ser de pesquisadora.

Hoje, como aluna do Mestrado em Educação Brasileira, sinto-me responsável pelas ações que escolho para conduzir toda minha formação enquanto

aluna, e principalmente, enquanto educadora. A fertilidade de minhas experiências me engrandece como ser político que sou, e me proporcionam, cada vez mais, o repensar consistente de minha prática. E com esta consciência procuro relacionar as diversas áreas do conhecimento que, no decorrer de minha formação no mestrado, tenho conseguido ter acesso e extrair delas o que de melhor posso para conduzir esta pesquisa.

Neste segundo semestre de 2009, tive uma experiência muito gratificante ao fazer a disciplina de Historiografia da Educação: teoria, métodos e fontes II. Deste modo, como pesquisadora da área de política, consegui começar a compreender a ligação necessária e existente entre política e história. Foi possível, mesmo que preliminarmente, problematizar e conhecer a riqueza da área de História através da interrelação entre os saberes sem desmerecer, em nenhum momento, a relevância de todas as outras disciplinas que concluí, mas, reconhecidamente esta, me apresentou vários embates acerca da metodologia que eu iria utilizar em meu trabalho.

Descobri, refleti e confrontei vários conceitos até então desconhecidos para mim, primeiramente através da história escrita e depois, pela história oral. Esta última foi a que se apresentou com grande semelhança às entrevistas qualitativas que utilizo em meu trabalho, já que este se trata de um estudo de caso.

O confronto entre as metodologias me propôs uma consolidação mais consistente sobre a matriz metodológica escolhida para desenvolver minha pesquisa. Mesmo reconhecendo ser quase impossível me dedicar à história oral, contexto novo nesta etapa de minha caminhada, já que o fator tempo é algo muito preocupante para um pesquisador que tem sua produção delimitada, logrei acrescentar ao processo de minha formação um número maior de discussões sobre a pesquisa no campo educacional e, mais bem fundamentada teoricamente, fazer a escolha correta.

Ao delimitar o lócus da pesquisa no CEDU, no docente do ensino superior, no repensar do Projeto Político Pedagógico/2006 do curso de Pedagogia e nos docentes que participaram ativamente desta reconstrução, tornou-se inviável para o projeto não discorrer sobre a História da construção dos processos educativos em Alagoas e, conseqüentemente, na formação dos professores e constituição deste

curso. O entendimento da indissociabilidade existente entre a história e a política surgiu para a compreensão dos fatos.

Segundo André (2009c),

[...] os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas. Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas a antropologia, à história, à lingüística, à filosofia. Consta-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais [...]. (ANDRÉ, 2009c:53).

Reporto-me também, a Bloch (2001), por compreender a relevância da contribuição do autor, que nos leva a entender a importância do conhecimento histórico, como necessário à preparação da própria construção ou análise de um “novo” conhecimento.

[...], iniciar o trabalho do historiador somente com a coleta dos fatos, ao passo que uma fase anterior exige do historiador a consciência de que o fato histórico não é um fato “positivo”, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, a constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema. (BLOCH, 2001: 19).

A docência do curso de Pedagogia, objeto deste trabalho leva a uma abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2007), permitiu um tipo de investigação que utilizará justificativas diversas para a produção do conhecimento, como também, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados.

Este tipo de investigação, como ressalta André (2009a), permite “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 2009a:66).

A abordagem da pesquisa qualitativa se dará na matriz do estudo de caso, pois, envolverá uma instância em ação, que leva em consideração a importância do estudo de caso histórico, bem como o conhecimento originado com a escolha do

objeto a ser estudado. Envolve as seguintes técnicas de coleta: observação, entrevistas, análise e transcrições de entrevistas, depoimentos, análise de documentos legais, gravações, anotações, documentos significativos, citações, e outros.

Buscou-se ainda, em André (2009b), outras contribuições para o trabalho, acrescentando “que esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” ANDRÉ, 2009b:54).

Segundo André (2005),

Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para o aprofundamento ou para futuros estudos. (ANDRÉ, 2005: 34).

Diante deste contexto, a técnica das entrevistas, suas análises e transcrições, caracterizadas como uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso, estão conduzindo e permitindo de forma espontânea, como ressalta Yin (2001), que tanto se indague a respondentes-chave, como se opine sobre determinados fatos durante a realização das entrevistas junto aos professores colaboradores deste trabalho.

De acordo com André (2005),

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e as suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2005: 24).

A escolha desta perspectiva de pesquisa se deu devido à contextualização existente no espaço investigado, pela relevância dos fatos envolvidos, de forma concreta, menos abstrata e menos formal, a partir de experiências reais, que estão

respeitando a sensibilidade dos envolvidos, levando a entender importantes circunstâncias do cenário histórico educacional nacional e particularmente alagoano.

Compreendido o objeto, formulada a pergunta, configura-se um problema “que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar” (PESAVENTO, 2005: 63).

Ou ainda, como explicita Gatti (2002),

Cada pesquisador com seu problema têm que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa idéia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande (GATTI, 2002:11).

Neste momento, a erudição do historiador será de fundamental importância para ir de um texto a outro, para poder cruzar informações, detalhes, conseguir identificar no suposto supérfluo a relevância importante à interpretação do problema.

Por exemplo, quando do início das entrevistas com alguns professores, percebeu-se que estes traziam em suas falas algo em comum, que era deixar claro que o Centro de Educação – CEDU havia feito uma opção pela Escola Pública e pela Formação dos professores em Alagoas, tendo como base comum a docência. Esta discussão localizando a “docência” começa a clarear a partir do conhecer e do refletir sobre a histórica luta dos educadores, narrada através dos textos que foram e são produzidos pelo movimento de educadores no Brasil e que há muito tempo discutem sobre a formação e valorização dos profissionais da educação.

Lara (2008), diz,

Um bom ponto de partida para abordar o tema é reconhecer a diferença entre fontes e documentos. O historiador tem à sua disposição um número limitado de textos e, para fazer história, precisa inventar suas fontes. Claro está que não se trata de criar, mas, sim de inventar fontes: interrogar os textos de tal modo que sejam capazes de fornecer informações sobre as ações humanas do passado. Para fazer história, é preciso selecionar alguns deles e transformá-los em fontes de informação histórica (LARA, 2008:18).

Tomou-se como ponto de partida a relação dialógica proposta nos espaços de discussão sobre a formação do educador, a exemplo da CONARCFE, hoje ANFOPE, onde estas entidades ligadas ao movimento dos educadores discutem, nos espaços oficiais, as propostas para o campo educacional voltadas à formação do professor.

Reportando ao pensamento de Lara (2008), [...] “verificar como as palavras usadas traduziram costumes, nomes e cargos [...] bem como prestar atenção às diferenças de ortografia e de transcrição na transmissão de um manuscrito para outro” (LARA, 2008:20).

Foi possível verificar claramente que a “atenção” que Lara (2008) ressalta é importantíssima para perceber quem são os sujeitos dos discursos nas diferentes épocas em que retratam esta trajetória docente, para então, identificar quais propósitos, carregados de distintos interesses, foram levados para o (re) direcionamento das ações que conduzem ou conduziram a trajetória dos processos educativos.

Identifiquei na fala dos professores colaboradores da pesquisa, uma discussão que há muito se desenvolve no cenário nacional das políticas públicas voltadas à educação básica e formação de professores, através de entidades ligadas aos movimentos sociais e às reformas educativas que direcionam a reorganização dos cursos de formação dos profissionais da educação nas universidades, bem como, se fez pertinente um recorte da reconstrução histórica do curso de Pedagogia para a compreensão das discussões aqui presentes.

A fala de Bloch (2001) nos traz,

“O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: “compreender o presente pelo passado” e, correlativamente, “compreender o passado pelo presente”. (BLOCH, 2001: 25).

Sem um conhecimento prévio desta discussão, da literatura que embasa e também, da história da construção dos processos educativos em Alagoas, seria impossível analisar e confrontar os depoimentos com as discussões que dão suporte a este campo político do conhecimento.

Quando escolhi Pesavento (2005), foi por localizar nesta autora a clareza de sua contribuição quando coloca ao historiador e, frisa-se aqui, a compreensão de

que a necessidade da erudição não se reporta só ao historiador e sim, a todo pesquisador que necessita confrontar fatos e falas em seus diversos contextos e para tal, a importância da significação da construção de seu conhecimento no seu tempo.

[...]”, a bagagem de leituras e de conhecimento que todo historiador deve ter para situar o seu tema e objeto, historicizando-o. Se há um capital próprio à formação do historiador é justamente este: ter um volume de conhecimentos disponíveis para serem aplicados e usados, dando margem a uma maior possibilidade de conexões e inter-relações. (PESAVENTO, 2005: 66).

Tornar relevantes os documentos oficiais e não oficiais para a interpretação das questões que subsidiam este trabalho, é saber explorar as fontes e como diz Pesavento (2005),

“aprofundar a análise do mesmo, explorando todas as possibilidades interpretativas que ele oferece o que só poderá ser dado por meio de um intenso cruzamento com os outros elementos, observáveis no contexto ou mesmo fora dele” (PESAVENTO, 2005: 66).

Tomar conhecimento destas matrizes teórico-metodológicas, assim como reforçar minha opção pelo estudo de caso, como pesquisa direcionadora deste trabalho fez-me reconhecer a dimensão da área de educação e de todos os seus encaminhamentos. A riqueza da história oral é merecedora em outro momento de ser explicitada, a partir de um maior aprofundamento teórico de que, infelizmente, não disponho neste momento. Resolvi destacar algumas falas pertinentes à área da Historiografia por reconhecer sua importância e sua aproximação com o estudo de caso.

Como, também, compreender que

[...] “o conhecimento produzido nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa

produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação” (GATTI, 2002:35).

E como mais uma contribuição à questão das entrevistas qualitativas e sua relação com a história oral, verifiquei em Meihy (2005) que,

A memória individual, apesar de se explicar no contexto social, é aferida por meio de entrevistas nas quais o colaborador tenha ampla liberdade para narrar. É preciso cuidado em relação às interferências presentes nas entrevistas, que podem existir ou não dependendo dos pressupostos estabelecidos no projeto. O mesmo deve ser estabelecido em relação aos estímulos, pois muitas vezes provocações podem motivar aspectos da lembrança que não emergiram com naturalidade das recordações. (MEIHY, 2005: 110).

Conceber a imparcialidade ao detectar o embate entre o vivido e o escrito se faz pertinente já que é preciso oferecer, ao final do trabalho, a devolução do depoimento oral, organizado e definido, considerado, assim, um momento pedagógico. E, este momento pedagógico, será melhor compreendido quando da interrelação (aproximação) entre a história oral e a política no caminhar e na construção deste processo de pesquisa.

Este trabalho está sendo conduzido por entrevistas semiestruturadas, realizadas em mais de uma etapa, a fim de atender as necessidades e responder aos encaminhamentos do trabalho, como também, à bibliografia adequada à temática que permitiu um confronto entre teoria e prática de forma consistente.

As análises das falas permitiram desenvolver um processo de investigação, que respondeu as proposições deste estudo de caso. As falas dos professores-colaboradores deste trabalho, participantes ou que reconhecem o processo de reformulação do curso de Pedagogia em 2006, foram caracterizadas como uma das mais importantes fontes de informações, de modo a refletir sobre os fatos colhidos e que, após analisados em sua essência, responderam ao objeto deste projeto.

Foram examinados nas falas os seguintes temas recorrentes no processo: “A construção dos processos educativos em Alagoas”, “De que forma Alagoas começou a pensar sobre a formação de seus professores”, “A reformulação do Curso de Pedagogia ressaltando a proposta de formação de educadores para o

século XXI”, “As atividades de gestão e docência compreendendo e analisando a importância da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão nas práticas educativas” e “O papel deste intelectual formador de intelectuais no novo projeto político-pedagógico”.

Ressalto, aqui, que a importância destas fontes está na possibilidade de reconstituição de momentos e fatos históricos relatados na pesquisa a partir da vivência de cada participante deste trabalho. Compõem este processo oito (8) professores colaboradores, entre eles, professores, coordenadores e gestores do curso de Pedagogia da UFAL. Para a identificação fictícia destes, utilizei carinhosamente, o **nome próprio** de alguns pensadores da educação, homenageando duplamente, os grandes pensadores da Educação e os mentores deste trabalho. Entre os escolhidos estão: Anísio Spínola Teixeira, Anton Semionovich Makarenko, Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, Jean Piaget, Jean Jacques Rousseau, Lev Semenovitch Vygotsky, Maria Montessori e Paulo Freire.

Realizadas leituras, transcrição e análises das falas, ficou este trabalho organizado em três capítulos que pudessem atender aos pressupostos a seguir discriminados:

Desta forma, no Capítulo I, denominado “**O ensino superior em diferentes momentos históricos**: um olhar sobre a formação docente”, inicio a discussão fazendo um recorte da trajetória do ensino superior no Brasil e uma reflexão sobre os processos educativos em Alagoas e quando se começa a pensar sobre a formação de professores.

No Capítulo II, chamado “**Reformulação do curso de pedagogia**: uma proposta de formação de educadores para o século XXI” trato, brevemente, da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, reconstruo a constituição do Centro de Educação e identifico, na fala dos professores, de que forma se deram as ações dos docentes no processo de reformulação do curso de pedagogia da UFAL a partir dos novos direcionamentos orientadores propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizando a formação dos educadores para o século XXI;

O Capítulo III, intitulado “**O papel do formador de intelectuais no novo projeto político pedagógico da pedagogia da UFAL**”, pretende verificar a condução proposta pelo Projeto Político Pedagógico 2006 do CEDU para a

formação de professores em Alagoas no século XXI através de suas atividades de gestão e docência, compreendendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas educativas, como também, o papel deste intelectual formador de intelectuais frente às mudanças proporcionadas pelas diretrizes neste novo projeto.

## **1 O ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS: um olhar sobre a formação docente**

Neste capítulo, abordo a formação de professores proposta pelo Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Entretanto, antes de adentrar nas especificidades que responderam ao objeto desta pesquisa, discorro de forma sucinta sobre a trajetória do ensino superior.

Ao falar em ensino superior, em sentido amplo, deve-se compreender primeiramente que desde o “invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram sob uma forma e outra, um ensino superior” (CHARLE & VERGER, 1996: 7). Portanto, a universidade representa apenas uma parte desta modalidade entendida como lócus de uma comunidade autônoma de professores e alunos voltados ao estudo de um determinado número de disciplinas, previamente escolhidas, e seu nascimento remonta à civilização ocidental em meados do século XIII na Itália, França e Inglaterra. Este modelo perdura até hoje, espalhando-se pela Europa a partir do século XVI e principalmente, pelos demais continentes nos séculos XIX e XX.

Do Brasil Império à República (1889), o ensino superior se constrói controlado pelo governo central, onde a hegemonia portuguesa se manifestava nas formas repressoras de como esta modalidade de ensino se desenvolvia. Caracterizou-se por cursos isolados e profissionalizantes, sob o controle da coroa, mas com características francesas.

Fávero (2000) relata a fase conturbada pela qual passava o Brasil durante o período que compreendeu o século XVI da transição e necessidade de se outorgar o nível universitário aos que aqui concluíam seus estudos nos colégios jesuíticos, pois, estes deveriam ir para Coimbra ou outras universidades europeias com o intuito de concluir seus estudos. O ensino, até então, se dividia em duas partes: Cursos de Letras e Artes, caracterizados como intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores. A divisão deste ensino tinha a finalidade de atender aqueles

que ingressariam nos estudos das leis, medicina, etc. Na própria Companhia de Jesus não havia um entendimento a respeito dos títulos acadêmicos, vez que para alguns jesuítas era muito temida a autonomia conquistada através destes e esta recusa para concessão dos títulos permaneceu até o período monárquico. Muitas foram as tentativas fracassadas devido a uma política de controle que impedia qualquer iniciativa de independência cultural e política.

O Brasil, mesmo como sede da monarquia, só conseguiu estruturar poucas escolas superiores apresentando características práticas e profissionalizantes. Nasce sob o signo do Estado Nacional, limitado culturalmente, e somente a partir de 1808 começa a formar “profissionais para o Estado, e especialistas para a produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais liberais” (FAVERO, 2000: 19).

Segundo Morosini (2005), o ensino superior no Brasil é de criação recente, seus primeiros cursos surgem no início do século XIX e nossa primeira universidade surge no século XX, mais precisamente em 1920, em meio a mudanças culturais, políticas e sociais que marcaram profundamente as décadas seguintes. A Nação brasileira chega ao século XIX, presenciando acontecimentos que influenciam diretamente os setores emergentes. Esses indivíduos (XAVIER, 1994), desligados das atividades produtivas, compreendiam que o acesso ao ensino superior seria o instrumento de ascensão social.

De acordo com Morosini (2005), no Brasil, o primeiro professor a receber a titulação de “professor do ensino superior” aconteceu em 1808, juntamente com a criação do curso de medicina e as determinações para o desempenho de sua função, a partir das diretrizes para a *lente de cirurgia* (MOROSINI, 2005:307) criando o Primeiro Estatuto do Ensino Superior Brasileiro.

A mudança de regime político, a abolição, a imigração e a industrialização, agora fortalecidos, propiciam a descentralização do ensino superior. Contudo, segundo Morosini (2005), o Código Epiácio Pessoa em 1902, ditava que competia à União legislar sobre o ensino superior e a partir desta legislação surgem os cursos superiores nos Estados.

As reformas que aconteciam no interior dos gabinetes ministeriais, segundo Morosini (2005), nada mais eram do que conservadoras e aperfeiçoadoras das instituições de D. João VI, ou criadas no Império, através dos cursos jurídicos.

Segundo Drezer e Debelle (1983), mesmo governos sucessores acabaram por não conseguir restituírem e restaurarem a cultura que neste espaço se concretizava através da efetiva constituição de sua personalidade e autonomia.

O período que compreende o final do século XIX e os anos de 1930 é movimentado (MOROSINI, 2005) por inúmeras reformas consecutivas e desconexas. O sistema educacional ainda recebe influência dos jesuítas e ainda, se expressava de forma intelectual, alienada, descontextualizada e distante da realidade que o cercava, apesar das diversas modificações significativas dos diversos segmentos políticos, econômicos e sociais.

Os Pioneiros defendiam um sistema de ensino, que sustentasse como princípios democráticos da educação escolar a escola única, laica e gratuita. Eles previam a inclusão, nesse sistema, da universidade concebida com uma tridimensionalidade de funções, quais sejam: de “elaboradora ou creadora de ciência”, de transmissora de conhecimentos” e de “popularizadora das ciências e das artes” (Manifesto dos Pioneiros 1984, p. 419). Ocorre que a intelectualidade brasileira, quando se tratava de eleger a prioridade entre as três funções, esteve dividida em dois segmentos – o dos “cientista” e o dos “educadores” (BRZEZINSKI, 2009d:88).

Este fato histórico acabou por não conduzir o ensino brasileiro à superação do clássico, ou seja, livrar-se da influência do modelo francês e ainda a não permitir a complementaridade da relação teoria e prática, fato bastante discutido nos dias atuais nos espaços educacionais no âmbito da formação de professores.

Nossa primeira Escola de Educação em nível universitário foi criada em 1932, no Rio de Janeiro, incorporada à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935 e recebe o nome de Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Sendo uma escola profissional de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissionais, requer, para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática, dos níveis para cujo

magistério forma professores, representando tais escolas verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática, além dos demais laboratórios especiais que lhe cabe manter, de psicologia aplicada, de testes e medidas e de tecnologias de ensino de tipo mecânico e eletrônico em fase de desenvolvimento, tudo isto sem mencionar a necessidade básica de uma biblioteca altamente especializada no campo da Educação, concebida esta em todas as suas modalidades (TEIXEIRA, 1988: 46).

Anísio Teixeira manifestava claramente a necessidade de que no nível superior as futuras escolas de Educação deveriam lembrar as escolas normais e institutos de Educação que formavam, mesmo que modestamente, nossos professores para o magistério no ensino primário e no jardim de infância, sem permitir que esta formação acontecesse em um espaço limitado de ensino informativo de natureza verbal, apenas se reportando ao livro e a biblioteca. Esta formação se fortaleceria nos conhecimentos humanos e não pela busca do conhecimento pelo conhecimento.

O crescimento do sistema escolar em todos os níveis propunha a urgência de formação do magistério no Brasil de forma a atender a uma demanda crescente.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso (TEIXEIRA, 1988: 47).

O ensino superior no Brasil se efetiva como uma modalidade marcada pela formalização, orientado por inúmeras legislações até os dias atuais que acabam por caracterizá-lo como: ensino de elite com alto grau de privatização, subordinado ao Estado, diversificado em instituições públicas e privadas e em cursos de graduação, seqüenciais, tecnológicos e de pós-graduação e avaliado por um forte sistema de avaliação. Torna-se mais uma exigência do capital, tanto para atender as demandas produtivas do mercado, como para a falsa propagação da inclusão difundida pela burguesia. Tais elementos aparecem em um “colonialismo educacional” fortemente combatido por professores e estudantes que lutavam pela democratização das universidades. Em contraponto, frações da sociedade burguesa reivindicavam a modernização da educação superior para acompanhar as mudanças do mundo capitalista.

Por seu caráter elitizado, o ensino superior não recebia a importância merecida dentro das lutas por financiamento na educação pública, de modo que, segundo Melo (2004), por mais que a educação superior tenha crescido no século XX, o foco das políticas ainda não era este, já que

O Plano Decenal de Educação para Todos, no Brasil, em formação oficial desde 1992, restringe as ações políticas educacionais brasileiras à educação básica para as massas e, paulatinamente, restringe a universalização da educação básica à educação fundamental obrigatória, dos 7 aos 14 anos. (MELO, 2004: 211).

Dentro deste cenário, e da tão evidente necessidade de repensar a política educacional, observou-se que a formação de professores envolve uma política social que historicamente vem se construindo, onde agentes sociais envolvidos ou não em iniciativas do poder público encontram como referência o Estado.

Estes agentes de diferentes grupos nem sempre estão envolvidos (VIEIRA 2002) na elaboração oficial das leis, mas, é na correlação destes grupos, esferas do Estado, sociedade civil e políticas, que são definidas as práticas que irão interagir no campo educacional. Assim como as diferentes instâncias, União, Estados, Distrito Federal e Municípios esta interrelação entre diversos segmentos da sociedade caracteriza significativamente as mais variadas iniciativas.

Segundo Vieira (2002), a partir da década de 1990, passa-se a enfatizar, a priori, a formação docente, como ponto fundamental à condução das políticas educacionais, sugerindo “novas interfaces” na pesquisa que trata desta polêmica dimensão. Todavia, este ainda não é o ponto da discussão, pois, analisar através da compreensão a influência orientadora que vem ocorrendo na educação por meio dos mais diversos agentes de mudança global na contemporaneidade, tem sido o entrave no espaço educacional.

Desde (1996) que a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da educação básica se fez presente no âmbito das políticas no campo educacional. Diversos e distintos sujeitos coletivos que tornam este debate plural e cada vez mais relevante, a educação escolar se torna essencial na emancipação do cidadão em sua vida profissional e política, caracterizando a necessidade de uma

formação de qualidade aos educadores, prevista e prescrita na legislação que dá suporte a esta modalidade.

Entre ganhos e perdas, no cerne do espaço educacional, surgia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou, LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que vinha apresentando avanços, e mesmo representando o marco da institucionalização de políticas educacionais, permitia dúvidas e muitas interpretações errôneas, apesar dos profissionais da educação terem recebido em especial um Título elencando *dispositivos programáticos* (CURY, 2008:15) para a valorização destes profissionais. “As medidas no campo da formação, regulamentadas pelo CNE, têm se caracterizado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções que vão conformando a reforma universitária” (FREITAS, 1999:2).

Após estabelecida a obrigatoriedade de ensino superior para os professores através da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), foram localizadas mudanças significativas nos conceitos que embasam a legislação norteadora desta formação, ressaltando questões relacionadas aos currículos escolares e à formação docente no centro das discussões. Nova reforma curricular começa a ser pensada a fim de se construir coletivamente novas diretrizes para a formação de professores da educação básica e para os cursos de Pedagogia. Estas diretrizes são norteadoras da formação docente pelo caráter amplo que estas podem proporcionar às universidades e pela aproximação real entre o nível básico e o nível superior, expressos na qualidade da escolarização que passa a ser pensada.

A princípio, foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que visa à melhoria da qualidade da educação através das reformas curriculares. Conceituadas como avanços em relação às propostas anteriores, não apresentam conteúdos explícitos ou fechados e ainda possibilitam a dinâmica em sua elaboração dos diversos segmentos da comunidade educacional brasileira. No entanto, o embate proporcionado pelos diversos projetos e concepções historicamente construídas, nos permite compreender ser difícil chegarmos a um consenso e com isso, não foram conquistados todos os objetivos almejados.

Outro ponto passa a ser privilegiado por novos debates e, mesmo em separado das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP 009/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura –Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, fundamentada no Parecer CNE/CP 05/2005 consolidam as discussões e reflexões em torno desse campo, permitindo e exigindo que se delimitem os novos contornos e perspectivas para a formação de professores que se construirá a partir dessas diretrizes aprovadas. Entre os limites pré-estabelecidos verifica-se a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, entendendo aqui,

“A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” [...] (AGUIAR, 2009g:07).

No âmbito destas políticas não se pode desconsiderar o papel fundamental dos governos, como também, a participação do movimento dos educadores e de outros atores que se interessem pela concretização das condições necessárias ao sucesso da educação escolar, obedecendo aos princípios e objetivos estabelecidos pela Constituição de 1988, e pelas leis que dão suporte às ações educacionais. No entanto, para que estas condições se efetivem juntamente com a qualidade da formação de nossos professores, será imprescindível que seja reconhecida a valorização deste profissional.

[...] a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites de poucas escolas. Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área (CURY, 2009h: 02).

A era da informação traz mudanças profundas no mundo contemporâneo e a mercadoria mais cobiçada nos aspectos sociais e econômicos, “o conhecimento”, nunca foi tão disputado. Disputa essa que tem transformado este mecanismo em mais um instrumento de exclusão em uma sociedade que emerge envolta em um novo século e em suas contradições propostas anteriormente nos documentos oficiais que conduzem as ações e os direcionamentos do campo educacional.

De acordo com Neves (2002), esses reflexos são facilmente observáveis já no processo da Constituição de 1988, enquanto estavam sendo delineados pontos de transição de um regime ditatorial a um regime democrático, onde a manutenção de privilégios acabou por efetivar dualidades comprometedoras de um novo tempo que se concretizava. Deixando aqui expresso que, dado o caráter relevante e democrático das discussões promovidas por distintos sujeitos coletivos que definiam normas de convivência social no âmbito econômico, social e político, seria quase impossível não serem mantidas propostas conservadoras e propostas de mudanças.

Muitos foram os embates travados durante o processo de elaboração desta Constituição, e a educação como não poderia deixar de ser, finalmente é reconhecida como direito social.

No art. 205 da Constituição de 1988 está determinado que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988: 104).

Mediante a declaração expressa na Constituição, ampliaram-se seus espaços e resguardaram-se seus limites. Levando em consideração a conjuntura da época, foi colocado para a educação todo um contexto econômico ao qual o país se submetia e o papel de qualificação profissional foi delimitado com vistas a atender um mercado em crescimento. O Estado assumiu o desenvolvimento científico e tecnológico do país sem garantir ao sistema educacional condições necessárias para “formar” cidadãos contemporâneos e limitou o papel modernizador do sistema educacional ao ensino superior, à educação básica e à erradicação do analfabetismo. Não assegurando que este instrumento seja acessível a todos os

níveis de ensino, o Estado consegue mais uma vez que a proposta de Educação firmada pela Constituição de 1988, que almejava uma educação para a cidadania, passe a ser pensada para um futuro distante.

Os apelos à mídia, através de parcerias, ONG's, sociedade civil em geral, permite analisar o visível distanciamento dos cada vez menores financiamentos para a educação.

Segundo Silva (2002), o Conselho Nacional de Educação (CNE) de aparelho de Estado passa a agente do empresariamento do ensino superior, espaço de lutas favoráveis e contrárias, defendendo as políticas propostas pelo governo FHC. Este também executa políticas que tenham maior controle sobre instituições de ensino superior, fortalecendo as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e propostas que defendam a qualidade burguesa nos serviços educacionais.

Na verdade, como explica Silva (2002), o Estado desarmou o Conselho através de medidas provisórias, provocando uma redução de sua ação nos segmentos ligados à defesa do padrão universitário público e gratuito. Entretanto, se fortalece como representante das instituições privadas, e se esvazia frente ao ensino superior privado não-universitário, quando este, desde seu início, trazia como característica primordial, discutir e definir políticas para a educação.

Fica mais difícil ainda entender a compreensão que se tem de ensino superior a cada documento que é analisado, pois, os termos da lei não expressam o embate de forças. São inúmeros os equívocos expressos no “entendimento” do Estado. Vejamos a Diretriz do Plano Nacional de Educação, através da Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que contempla o Ensino Superior:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. No mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (BRASIL, 2001: 29).

A concepção de desenvolvimento discutida neste documento já era palco de reflexões no documento O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) onde se ressaltava que a educação superior no Brasil estava longe de ser uma educação universitária, visto que não alargava seus horizontes científicos e culturais. Refletia sobre a necessidade da compreensão de que a pesquisa seria o “sistema nervoso da universidade”, o que só assim tornaria possível o constante aperfeiçoamento do ser humano e a superação dos limites da formação profissional e do espírito enciclopédico.

Fernando de Azevedo (1932), referindo-se à predominância do ensino sobre a pesquisa na Educação Superior Brasileira, diz que

“O pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez do conhecimento (Azevedo, 1932:199)

É neste documento, também, que se legitima a organização de Universidades a fim de se criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, conquistando este estado de ânimo nacional, capaz de reagir, criticar, escolher e superar a indiferença e a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido” (Azevedo, 1932:199).

A ANFOPE foi um dos sujeitos políticos coletivos que esteve presente às discussões que antecederam os Pareceres CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b) e CNE/CP 05/2005 (Brasil, 2005) direcionadores das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 01/2006. Esta entidade, a ANFOPE, se consolidou historicamente por seu trabalho desenvolvido em princípios que dão suporte ao seu caráter militante e à forma como seus membros se posicionam no campo das políticas educacionais, particularmente aqui mencionado, por sua atuação na luta pela formação e valorização dos profissionais da educação, discussão proposta por este trabalho de pesquisa.

Nesta linha de pensamento, continuo localizando discursos voltados para a melhoria da qualidade da educação e equacionamento, segundo a Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE 2000, dos problemas da formação do professor em organismos diversos que deslocam a responsabilidade do Estado na reformulação de reformas desconexas ou mudanças de paradigmas no âmbito da escola.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), preocupada com a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, vem questionando, construtivamente, formulações e contribuições curriculares das IES no Brasil.

A entidade vem crescendo e consolidando-se a nível nacional através do trabalho que executa coletivamente em busca do entendimento para as propostas de formação dos profissionais da educação. A profissionalização do magistério e a luta dos educadores brasileiros surgem neste espaço de discussão, conjuntamente com outras entidades do campo educacional, tais como: Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das IES públicas (FORUMDIR), Fórum Nacional em defesa da escola pública, entre outros.

Dentre os sujeitos coletivos já destacados anteriormente e com grande influência em todo o processo que antecedeu as DCN's aparece a Comissão dos Especialistas, que surge para regulamentar [...] *“o movimento de criação das diretrizes curriculares nacionais de todos os cursos superiores [...] no final dos anos de 1990”* (MARIA, 2010).

Criada inicialmente em 1997, com duração de dois anos, composta por professores universitários, a Comissão de Especialistas tinha o papel de repensar os cursos já existentes, estabelecer critérios de funcionamento e, de qualidade para que estes cursos se fortalecessem. Então, a primeira comissão de Pedagogia, tentou caracterizar o que era um curso de Pedagogia, já que uma das grandes discussões tanto na ANPED, como na ANFOPE, quanto na História da Educação Brasileira era “o que é que é o curso de Pedagogia?” Qual de fato é a natureza do curso de Pedagogia? Que profissional ele está formando, o especialista da educação, ou a pessoa das disciplinas pedagógicas, da educação infantil e de 1ª a 4ª séries. Esta primeira comissão foi pioneira em sistematizar este período da história da educação principalmente na formação de professores [...] em 1999 chegou à conclusão de que Pedagogia era uma licenciatura e que não poderia discutir o curso de pedagogia como bacharelado. Mas, nesta licenciatura formava o professor das disciplinas pedagógicas, didática, estrutura de ensino, psicologia da educação, eram disciplinas pedagógicas

e ainda contemplava uma série de formações. Esta comissão se depara com este impasse, vai caber tudo em um curso de Pedagogia? Em 1999 o MEC e a SESU resolve discutir mais profundamente a formação de professores e aí cria no Ministério da Educação o setor de formação de professores. [...] E é neste período que começam a surgir às grandes discussões acerca do curso de pedagogia. É o curso de Pedagogia que vai fazer tudo? Ou deveria existir um curso específico para formar este professor? [...] Este ano, de 1999, era a época de reformular as comissões de especialistas. [...] Nesta reformulação que vai de 1999 a 2001 surge uma comissão nova, a Comissão de Pedagogia e a Comissão de Formação de Professores. [...] A discussão estava em torno da necessidade desta preparação para a docência se dar apartir do momento que a pessoa se decidisse a ser professor. E isso resultou na elaboração de um documento, que nós chamamos de documento norteador para a orientação de criação dos cursos de Pedagogia e que ficou em vigor até um bom período do começo dos anos 2000 como orientação para quem queria pensar no curso de formação de professores. [...] este documento foi escrito a oito mãos, cinco da Pedagogia e três da formação de professores, a ponto destas duas comissões se confundirem e se fundirem praticamente em uma única comissão (Maria, 2010).

Esta comissão acaba por ser um produto da CONARCFE e na indefinição do governo, pelo menos ao que diz respeito ao curso de Pedagogia, ela acaba fazendo a mediação entre o governo e a sociedade civil (Paulo, 2009).

Há ainda uma articulação com entidades acadêmicas das áreas específicas no campo da formação, entre estas, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), que tem como objetivo a formação dos educadores, visando o compromisso institucional das IES com a Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE), juntamente com o Sindicato Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) sobre a valorização do magistério e organização dos profissionais da educação.

Um dos pilares da ANFOPE prima pela formação teórica de qualidade:

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina seus campos de estudos, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática. (ANFOPE, 2002:7)

De acordo com Lima (2006), a reforma da educação superior realizada pelo governo Lula da Silva acontece em detrimento dos interesses da maioria. No centro da reorganização do Estado capitalista, a reforma objetiva a consolidação e estratégias da burguesia internacional que deseja superar a crise estrutural em que se encontram.

Neves (2006) relata que a não redefinição da regulamentação das propostas para a reforma do Estado, voltadas para a educação, ocorreu a partir de uma nova dinâmica a ser executada por parceiros na “nova” sociedade civil. Estas políticas sociais passam a não ser serviços exclusivos do Estado, e sim, exercidos simultaneamente pelo Estado, iniciativa privada e organizações públicas não-estatais. O Estado passa a reconhecer “a educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente”. Corroborando com os ditames de organismos internacionais o Estado responsabiliza-se pela educação básica das massas trabalhadoras e divide com a iniciativa privada a qualificação que se dá na educação superior.

Melo (2006) identifica no discurso do Banco Mundial que um dos desafios para o crescimento dos países periféricos estaria no fato de se ajustarem e acompanharem o crescimento do capitalismo contemporâneo. Dentre esses desafios estaria posta a capacidade destes países se adaptarem ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, adquirindo e incorporando o conhecimento dos países desenvolvidos, estes muitas vezes já ultrapassados, a fim de que possam superar a competição internacional na área de prestação de serviços, principalmente no âmbito educacional, com vistas a atender a massa de necessitados: pobres que precisam ingressar na educação superior e que conseqüentemente atendam as necessidades emergências do mercado de trabalho.

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. “A universidade adentra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho” (CHAUI, 2001: 52).

Mesmo diante de tais esforços, das diversas entidades ligadas à valorização da docência, ainda convivemos com uma proposta de governo decenal que, em pleno século XXI, não consegue compreender a real necessidade de reestruturação do ensino superior.

De acordo com Siqueira (2006), o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010)- (BRASIL, 2004) é outro documento de suporte à docência que defende o aligeiramento da formação com a finalidade de atender as necessidades do mercado no que diz respeito ao ensino e, ao tratar da pesquisa, associando-a aos interesses empresariais, voltada para a assistência das instituições privadas de educação superior. Quando se trata da pesquisa, ignora ser este o diferencial da pós-graduação, correndo o risco de transformar este nível de ensino em um escolão de quarto grau.

O PNPG 2005-2010 esclarece em sua introdução,

O Plano tem como um dos objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduação requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial (BRASIL, 2004:09).

Segundo Siqueira (2006), o IV PNPG (BRASIL, 2004), apesar de não ter sido divulgado, trouxe em seu corpo questões como: autonomia, liberdade acadêmica e financiamento público. Este também foi norteador pela reforma do Estado que, atendendo as especificidades do mercado, com vistas ao lucro, propôs a redução dos gastos públicos nas áreas sociais. Neste contexto, as universidades, museus e hospitais seriam transformados em organizações sociais, como entidades privadas de direito público, com contratação e remuneração nos mesmos moldes aplicados ao setor privado.

Se reconhecermos a universidade como lócus maior para a realização central da docência no ensino superior, não poderíamos terminar esta discussão sem nos reportar à relevância da “pesquisa” na formação deste docente. Conforme reforça Franco (2000) sobre a temática supracitada, esta ainda acontece em um

espaço universitário com características napoleônicas, através da orientação para a formação profissional.

Segundo Teixeira (1988), a compreensão de que a universidade e pesquisa são espaços únicos e unidos, não nos reporta ao entendimento de que basta apenas dizer que a universidade precisa dedicar-se a pesquisa e tudo estará resolvido. É necessário formular o conhecimento que se vai ensinar, e não apenas incorporar mais uma tarefa a este espaço educacional para que este venha a se tornar uma universidade de pesquisa. “A universidade só será de pesquisa quando passar a formular a cultura que se vai ensinar” (Teixeira, 1988 p. 95). Portanto, ao se explicitar uma cultura que não foi elaborada nacionalmente, ocorrerá apenas repasse de informações e não fazendo EDUCAÇÃO. Segundo Texeira (1988), não estaremos reconhecendo esta cultura como parte histórica da sociedade de que fazemos parte, conseqüentemente, não estaremos fazendo CULTURA.

Segundo Teixeira (1988), a fragilidade do sistema educacional superior brasileiro está no fato de continuarmos reproduzindo ideias apenas nas cabeças das pessoas e não na sociedade a que pertence. Não é a democracia nem sua manifestação que nos falta, e sim, a reflexão de que esta educação deve ser construída em bases de cultura real.

“Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro” (Teixeira, 1988:97).

De acordo com Teixeira (1988), o processo educativo só se faz numa sociedade em que o pensamento político existente seja o nosso próprio reflexo e isto só acontecerá em uma sociedade que conseguir formar ou resgatar sua cultura nacional e, conseqüentemente, imbuída deste espírito, ensiná-la.

Quando me reporto ao século passado não pretendo ser nostálgica e sim, rever discussões dantes já compreendidas por pessoas que entendiam a relevância da mudança de paradigmas neste espaço educacional e como não poderia deixar de ser, na formação de nossos professores.

Não se permite, é claro, deixar de compreender que a universidade no Brasil é muito recente e que o advento da pós-graduação, (Franco 2000), tem apenas três

décadas. Contudo, não se justifica deixar de provocar debates e questionamentos sobre a formação deste docente no âmbito da pesquisa.

Esta compreensão se faz necessária já que a universidade do século XXI se depara com questões adversas entre elas: a redução de verba para a pesquisa, as reformas na legislação que orientam esta modalidade, como também, a crescente demanda ao ensino superior e as contradições existentes entre a relação qualidade versus quantidade. Diante de tais questões, é inviável não refletir na formação deste professor que se encontra no cerne desta discussão.

Através das normas estabelecidas pela LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), nos artigos que direcionam a educação superior, é possível identificar este docente como parte imprescindível na regulação e funcionamento desta instituição chamada universidade. Ser compreendida como parte desta comunidade do conhecimento, as funções desempenhadas por este docente, por si só, já caracterizam a mediação da pesquisa na formação deste professor.

O artigo 52 da LDB 9394/1996 faz saber que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, p.15).

Segundo Morosini (2000), a década de 1990 é marcada pelo Estado Avaliativo, onde a educação, a formação e o desempenho acadêmico deste docente são permanentemente avaliados. Novos desafios ao mundo globalizado são requisitados, onde se encontram inseridos padrões de excelência em uma sociedade informatizada.

A docência no ensino superior se efetiva, ou pelo menos, deveria se efetivar no ensino, pesquisa e extensão, como também, em sua autonomia didática que

interage de forma contínua nos espaços de investigação que surge no decorrer de sua formação.

Cunha (2007) vem chamando a atenção para a forma diluída como vem se realizando iniciativas voltadas para a uma formação específica para a docência do ensino superior. Entretanto, a autora levanta questionamentos acerca da importância da pesquisa voltados à reflexão sobre políticas públicas e instituições unidas na sistematização de investimentos neste docente universitário.

A necessidade de se entender que investimentos pontuais não resolveram e não resolverão o problema da docência nesta modalidade de ensino nos reporta ao reconhecimento e valorização desta docência por parte do Estado e das próprias instituições de ensino.

A pesquisa, mediadora da prática docente, já não mais encontra seu real valor dentro das polêmicas limitações centralizadas em políticas descomprometidas e desconexas com a sua real função dentro de uma sociedade que emerge de antagônicas relações sociais, econômicas e políticas.

Chauí (1999) já vislumbrava, nos anos de 1990, um cenário de risco que nossa universidade pudesse passar de instituição social à organização social. Nela perpassaria outra prática social, a da instrumentabilidade própria dos ditames do capital. Apresentar-se-ia em meio a conceitos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Discussão, reflexão e questionamentos não mais são percebidos no interior da luta de classes, inexistiria a universalidade.

A instituição social tem como princípios, valores e normas da própria sociedade e a organização social, apenas, almeja a competição, objetivos particulares do sucesso, onde a idéia de flexibilidade atua rapidamente na condição veloz de se adequar as mudanças solicitadas pelo mercado.

De acordo com Chauí (2008a),

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2008<sup>a</sup>).

Neste cenário, localiza-se o entendimento de pesquisa e docência desarticuladas da formação humana com vistas ao aceleração do mercado. A docência é pensada como rápida e fragmentada habilitação para o emprego, onde a relevância da formação desaparece e a pesquisa não é reflexão, não é conhecimento, apenas um instrumento de intervenção e controle de meios para se chegar a um objetivo pré-estabelecido.

O homem empreendedor, colaborador, se reconhece nas propostas das reformas educacionais, e nunca foi tão necessário se refletir acerca deste intelectual urbano que se pretende formar. Não há outro espaço, senão o da pesquisa, para se discutir os valores que estão se estabelecendo nas relações hegemônicas com vistas à “humanização do conhecimento”.

Segundo Sampaio (2007), a investigação é o meio de se chegar à constituição do conhecimento, é o ativador da curiosidade. Este é o caminho libertador, capaz de nos alimentar e de nos levar à criatividade do espírito da investigação.

É na compreensão da relevância da pesquisa na formação deste docente que sua dimensão ultrapassa os limites estabelecidos por políticas que continuam a pontuar as ações do professor dentro de novas competências e habilidades.

Refletir sobre condutas pedagógicas, valores, conceitos e práticas neste espaço plural onde os discursos que envolvem a universalidade desta construção necessitam ultrapassar as barreiras e obstáculos da cultura docente, a priori, é a maneira de superarmos ou evitarmos as consequências desastrosas que certamente desencadeará no exercício de sua profissionalização.

### **1.1. A construção dos processos educativos em Alagoas: *uma breve retrospectiva***

O reconhecimento efetivo de processos educativos escolares em Alagoas são tardiamente identificados na literatura específica da área. É mais precisamente no século XVIII que, segundo Verçosa (2001), surgem iniciativas de processo organizado e formal de educação na região. Estes foram ministrados pelos frades

franciscanos nos conventos que acabavam de ser erguidos nas vilas de Alagoas e Penedo.

De acordo com Verçosa (2001), “instaladas mais precisamente no ano de 1719, essas classes oferecidas sem qualquer remuneração parecem ter sido as únicas iniciativas destinadas ao público, no campo educacional, até o final do século”. (Verçosa, 2001:54):

Em meados do século XVIII, em uma sociedade caracterizada como rural e bastante hierarquizada, o único meio de acesso a cultura letrada fora organizada em torno dos preceptores, em sua maioria padres-capelães, pertencentes às famílias melhor abastadas, de forma que aqueles que desejavam ter acesso ao ensino superior deveriam se deslocar a Metrópole.

A autonomia de Alagoas, agora capitania independente, mais precisamente no século XIX, vem da conjugação de dois setores: o político e o econômico. Ambos caracterizados pelo novo controle administrativo que ressaltava com a criação da nova unidade.

As iniciativas no campo educacional ainda são poucas em fins do século XVIII e meados do século XIX, entretanto, há uma total aceitação pelo poder público à proposta do governo de D.Maria I, à criação de uma cadeira de Gramática Latina.

Se, aparentemente, aulas dessa natureza parecem ter utilidade restrita, servindo apenas para preparar candidatos para o sacerdócio e para estudos mais avançados na Europa, não podemos perder de vista seu caráter cultural dentro dos padrões da época, cujos efeitos iriam, com certeza, repercutir na preparação de futuros ocupantes de funções públicas, inclusive padres (VERÇOSA, 2001: 57).

Apesar da tão almejada autonomia, Alagoas continua a apresentar pouquíssimas iniciativas do poder público no campo educacional. Conquistamos outra cadeira de primeiras letras, ainda no século XVIII, na sede da Comarca, e no início do século XIX vamos ter mais uma cadeira de primeiras letras, agora sob a jurisdição de Santa Luzia do Norte.

O século XIX chega sem muitas alterações, somente a constatação de que ao término de mais de duas décadas deste século, apenas, mais duas cadeiras são

acrescentadas às iniciativas já existentes. Estas são: Filosofia e Geometria, o que podemos considerar até como compreensível diante da estrutura rural e escravista que até então permanecia entre nós, não havendo, portanto, “necessidade” de maiores atenções ao campo educacional.

Foi notório que a ampliação do espaço educacional em Alagoas, a fim de atender a modernidade que crescia aos olhos de todos, conviveu com uma politicagem a serviço do interesse de poucos em prejuízo de uma demanda muito maior. Foram muitas as iniciativas de organização do ensino superior em Alagoas desde o início do século XX. Entre elas podemos citar, segundo Verçosa (1995), o Seminário Diocesano, fundado em 1902, que apresentava em sua organização e ensino formal ministrado, características pós-secundárias. Entretanto, vem sendo bem aceita como primeira experiência de ensino superior no estado a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, fundada em 1916. Esta, já nasce com a emblemática denominação de Academia para que ninguém pudesse questionar a natureza do empreendimento que trazia como intuito de atender a um ramo específico da economia, “o comércio”.

Ressalta ainda Verçosa (1995) que, no início deste século, encontrava-se funcionando em Alagoas, sob a organização da igreja católica, um primeiro centro de ensino superior oferecendo um curso de Filosofia e um de Teologia.

A hegemonia intelectual presente na formação daqueles que por estas duas instituições passavam vem se confirmar nos cargos designados a estes dentro do magistério, do funcionalismo público e da política.

Mesmo carregando o nome de academia, a Academia de Ciências Comerciais, por mais que valorizasse o saber e por mais que obtivesse o apoio da sociedade como um todo, estava fadada a lidar com os saberes práticos atribuídos as funções destinadas ao comércio e a emitir uma certificação de valor simbólico e limitado.

Chegando até 1924 sem outra alternativa de educação superior além da oferecida pela Igreja e pelo comércio, Maceió seria saudada, naquele ano, por uma nova iniciativa, desta feita bem diversa das anteriores. Na edição do Jornal de Alagoas de 24 de janeiro, sai com destaque à manchete: “Vai funcionar nesta cidade uma escola de Agronomia” (VERÇOSA, 1997:34).

Segundo Verçosa (2001), Alagoas, caracterizada de Terra dos Marechais, começa a se urbanizar lentamente no início do século XX. O setor educacional, apesar de restrito e de caráter elitista, apresenta um crescimento considerável durante um período que compreendeu os anos de 1932 a 1946.

Ainda durante a década de 1920, serviços como o abastecimento de água são expandidos a todas as sedes municipais, como também a energia e o setor rodoviário que finalmente vê asfaltar duas das principais rodovias que ligavam Maceió a Palmeira dos Índios, e de Maceió a Pernambuco. Apesar de não ter grande extensão, propiciou o aumento da comunicação entre algumas regiões. Consequentemente, as oportunidades educacionais também cresceram nos níveis primário e médio, tanto no setor público, como no privado. Por fim, as escolas secundárias se expandem através de novos colégios na capital e em cidades importantes do interior.

Oficialmente, a área privada cresce consideravelmente com a criação de ginásios, Escolas de Comércio e de Formação de Professoras Primárias.

Na década de 1940, chega a Alagoas a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, de caráter comunitário, originária de Pernambuco, com o objetivo de criar escolas secundárias que pudessem atender as áreas desassistidas pelo poder público. Esta se concretizava da união de profissionais com formação superior, entre eles advogados, médicos, agrônomos e padres.

Em dado momento, o movimento muda de nome e toma outra forma em troca de uma educação de qualidade duvidosa. O trabalho, agora se traduz em prestígio e privilégios políticos, entretanto, a educação ganha espaço diante do governo e este cria uma Secretaria para tratar de assuntos pertinentes ao espaço educacional.

Na década de 1950, por intermédio da iniciativa privada, surgem 8 Faculdades – Medicina, Filosofia, Economia, Engenharia, Serviço Social e duas de Odontologia, ambas unem-se à Faculdade de Direito, fundada na década de 1930, (VERÇOSA, 2001) em atendimento às necessidades colocadas àqueles que, de algum modo, permaneciam em completo *ostracismo político* e que viam neste movimento uma maneira de reverter aquela indesejável situação, visto que se tratava dos aristocratas rurais. Junto a isto, o “*surto de desenvolvimento urbano*”,

consolida no estado de Alagoas, a conquista de um diploma em nível superior pelos filhos da classe média.

De acordo com Verçosa (2001), com o crescimento da escolaridade se faz necessário pressionar o Estado pela ampliação desta formação através de movimentos estudantis, e a década de 1960 traz o ideal da Universidade de Alagoas.

Uma dura batalha de mobilização política se trava neste longo processo de efetivação da universidade. Os três poderes: executivo, legislativo e judiciário faziam-se presentes nas ações representativas de políticos, professores, médicos, advogados, diretores de escolas e estudantes, onde todos estavam “pela primeira vez na história política de Alagoas unidos em torno dessa grande causa” (VERÇOSA, 1997: 132).

Após longas e cuidadosas negociações e costuras políticas se efetivava em 26 de janeiro de 1961 a Universidade de Alagoas. E assim, conquistado um empreendimento desta natureza, caberia aos envolvidos dedicar todo o ano de 1961 a institucionalização desta.

Os anos seguintes trouxeram muitas reivindicações pela exigência da reforma universitária que acontecia em todo país, e o ideal de universidade se esbarra na ânsia de alcançar a modernidade, através da compreensão de que seu desenvolvimento e concretização se dariam em uma Cidade Universitária, onde a prioridade seria “instalações adequadas para os organismos que ali viessem surgir” (VERÇOSA, 1997:138).

O conselho universitário delibera, e a Universidade passa a se organizar em oito (8) Institutos de formação básica e em Faculdades responsáveis pelo ciclo de formação profissional.

Segundo Verçosa (1997),

Aprovados em fins de 1967... Criados os Institutos de Ciências Exatas, Letras e Artes, Filosofia e Ciências Humanas, Geociências e Ciências Biológicas, mantidas as Faculdades de Direito, Medicina e Odontologia. Foram mudados os nomes da Escola de Engenharia, que passou a se chamar Faculdade de Engenharia, e de Faculdade de Ciências Econômicas, que recebeu a denominação de Faculdade de Economia e Administração, sendo também extinta a Faculdade de Filosofia, Ciência e

Letras e, finalmente, criada a Faculdade de Educação (VERÇOSA, 1997: 138-139).

Uma nova fase adentra a década de 1970 e a reestruturação da Universidade, desta vez, envolvida em um movimento de ditadura, através da fusão de órgãos e criação de Centros no lugar dos Institutos e Faculdades, como também, a ampliação da oferta de cursos e mobilização às ações de ensino, pesquisa e extensão, traz uma reconfiguração ao ideário universal que a caracterizava.

O processo de modernização, desenvolvimento e organização da sociedade alagoana que nos anos seguintes se manifestaram nos mais diversos processos educativos, apesar de lento, não mais poderia ser ignorado e a dinâmica da sociedade vem sendo construída dentro e fora da instituição universitária.

## **1.2. Formação de professores em Alagoas: *uma conquista da determinação***

Não se pode considerar que os processos de formação de professores em Alagoas tenham pertencido a um cenário de hegemonia intelectual soberana. Em sua maioria ligados à Igreja e a interesses diversos deixaram, por inúmeras vezes, de acompanhar as discussões que nacionalmente se desenvolviam através de suas rupturas e permanências nos poucos espaços formadores existentes.

A inexistência de uma política autônoma, por sua dependência de Pernambuco, datada do século XVI, faz Alagoas ficar inviabilizada de pensar ações voltadas à formação de professores, dado que, naquele momento, a presença forte da igreja em toda colônia estava voltada ao ensino de monta e a conformar o povo à submissão ao despotismo que ali se configurava.

Segundo Verçosa (2001),

Será dentro dessa moldura geral que irão se efetivar a ocupação e a posse do território alagoano, através do sistema de sesmarias, com todas as conseqüências históricas e políticas que daí advirão para todas as atividades sociais, inclusive para a educação e, conseqüentemente, para a

formação dos que irão exercer a tarefa educativa em terras alagoanas (VERÇOSA, 2001:157).

Não sendo justificável, mas, compreensível, o atraso observado na construção e organização de processos educativos vem a ser explicado pela falta de necessidade de ocupação de cargos diretivos, visto que estes se organizavam distantes em Olinda e Salvador, demonstrando a falta de necessidade da cultura letrada, até mesmo para os que detinham posses, tornando o analfabetismo algo comum para a sociedade da época.

Em meio a este contexto, a submissão desenvolvida neste panorama social escravizava não só o escravo, mas, também, o trabalhador livre, dentro do progresso que se restringia a proliferação de engenhos e a pedagogia catequética.

Em finais do século XVII, já passados dois séculos do início de nossa formação social, sérias consequências começam a surgir nos setores político-administrativos e no exercício do magistério, de forma que a falta de instrução comprometia o desenvolvimento da região, e os processos de improvisação organizados por aqueles que se habilitavam ao ensino das primeiras letras, sem formação e conhecimento necessários, tornam-se algo comum.

De acordo com Verçosa (2001), notícias de organização de processos formais de educação na região datam do início do século XVIII, mais uma vez pelas mãos da igreja, que não apresentava em seu objetivo ações voltadas ao ensino, como também, não haveria de pensar sobre a formação dos que o ministrassem.

Os processos educativos continuavam a ser direcionados às famílias mais abastadas onde o aprendizado de monta só seria recebido a quem pudesse se deslocar aos centros maiores, o que restringia o ensino superior apenas à Metrópole.

O século XIX traz a independência de Alagoas e apesar da região superar algumas capitanias em sua produção de açúcar e números de engenhos, são poucas as iniciativas voltadas para projetos em educação em terras alagoanas.

A importância do Seminário de Olinda surgirá aqui como uma ação renovadora que consistiria na formação dos futuros professores. Ações estas que começavam a ser elaboradas para a superação do atraso, vez que o progresso e a

autonomia começavam a despontar e não seria mais possível conviver com uma educação restrita somente às elites, até porque, agora, Alagoas necessitava formar quadros para a política e administração.

De acordo com Verçosa (2001), “somente em 1836 é que vai ser regulamentado o funcionamento das escolas de primeiras letras, transcorridos quase vinte anos de autonomia político-administrativa da região” (VERÇOSA, 2001: p.163). E diante desta deprimente constatação, começam a surgir vozes oficiais a se preocuparem verdadeiramente com o fato, a ponto de se entender como necessária a criação de uma escola normal, no obstante não existir, em terras alagoanas, pessoas com formação suficiente para enfrentar tal desafio.

A politicagem subsidiada pela afilhadagem, como era de se esperar em uma sociedade rural e hierarquizada, agrava ainda mais a situação do processo que começava a se estruturar reconhecendo a educação como só mais um departamento administrativo. Sem formação, os candidatos a professor bastavam saber ler e escrever para serem considerados aptos a exercer, sobre a orientação de uma legislação outorgada pela Assembléia alagoana da época, os saberes a serem ensinados.

Na verdade, o Curso Normal (Verçosa 2001), só vai ser criado em fins da década de 1864, vindo a se efetivar realmente depois de inúmeras tentativas fracassadas no final da década de 1860. O Curso Normal para preparação de todos os professores se efetiva anexo ao Liceu de Maceió, e ressalta-se que este foi dirigido até 1889, por um único professor no campo didático-pedagógico, que em sua formação acadêmica apresentava o curso de medicina.

O século XX adentra a República demonstrando o caráter de desvalorização do magistério, eminentemente masculino, pouco atrativo pela baixa remuneração e precárias condições de trabalho. A não dedicação dos homens ao magistério vem trazer oportunidades às mulheres, apesar do significado maternal, religioso e vocacional antagônico atribuído à profissão destas.

Enquanto o movimento de educadores Brasil afora lutava por educação pública de qualidade e a necessidade de educação superior já era uma realidade inadiável ao crescente processo de industrialização e urbanização, aqui em Alagoas, continuávamos em uma situação crítica, não dispendo nem ao menos de bibliotecas

abertas ao público. “A Educação [na década de 1930] era bastante restrita, com o setor público estadual oferecendo à população, além de escolas isoladas, apenas 5 grupos escolares, mais o Liceu e a Escola Normal” (VERÇOSA, 2001a:172).

A década de 1930 traria reformas polêmicas ao curso de formação de professores em meio ao processo de modernização do país e finalmente acontece a ampliação de duas escolas normais no interior do estado. A nossa única escola normal, até então, recebe um novo prédio e passa a se chamar Instituto de Educação. Esta começa a crescer em prestígio e autonomia.

Os anos que se seguem às décadas de 1940 e 1950 são decisivos aos processos formativos em Alagoas. Diretrizes são estabelecidas para a organização dos cursos de formação de professores e a iniciativa privada já é uma realidade. Alagoas chega a um novo tempo e a modernização, tão esperada, apresenta algumas necessidades a serem preenchidas como, por exemplo, a formação de professores para o ensino secundário.

Com um atraso bastante significativo em relação ao primeiro Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), que institui o “padrão federal”, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Alagoas, vem fazer parte deste contexto na década de 1950, com a criação da Faculdade de Filosofia de Alagoas sob os cuidados da Sociedade Colégio Guido de Fontgalland. Esta, já em 1960, sob a direção do Padre Teófanos, eminente educador alagoano formado nesta faculdade, vai fazer parte da Universidade Federal de Alagoas.

De acordo com MADEIRA & VERÇOSA (2005),

[...], o relatório de atividades da Faculdade de Filosofia do ano 1954 relacionava em torno de trinta instituições educacionais – entre escolas secundárias e de nível superior em Alagoas – incluindo-se aí colégios, ginásios, escolas técnicas e seminários católicos – com vistas a justificar a importância da criação do Curso de Pedagogia para a formação de futuros professores do ensino secundário. (MADEIRA & VERÇOSA 2005: 14).

Como até então não existiam pessoas com formação em educação, apenas bacharéis, formados pelos cursos até então existentes, não haveria porque ser mais adiada a autorização para funcionamento do Curso de Pedagogia em 1955, pois, o

campo educacional público em Alagoas crescia a passo acelerado. A modernização dos processos de ensino que tardiamente chega aos alagoanos necessita, a princípio, que se formem no curso de Pedagogia quadros para a gestão, planejamento e coordenação daqueles que se responsabilizariam pela educação formal e institucionalizada.

Já no âmbito da UFAL e ligada à unidade então chamada de FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALAGOAS, a área de educação, além de formar graduados e graduadas em PEDAGOGIA, continuou a desenvolver ações acadêmicas inerentes à formação de todos os graduados pela Universidade aptos a, legal e plenamente, exercer a função de professores nos chamados cursos secundários, enquanto formava, emergencialmente, também aqueles que, na prática, se tinham feito professores e professoras. (MADEIRA & VERÇOSA, 2005: 18).

Ao longo da década de 1960, no bojo das reformas feitas pela ditadura que tomaram forma definitiva através da Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968), a universidade passou por dois tipos de organização estrutural. Primeiro, institutos e faculdades, e nesse momento, surge a Faculdade de Educação e depois os Centros e Departamentos. Entre outros centros, o Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA responsável por formar todos os profissionais da educação em nível superior em Alagoas. Neste movimento a Faculdade de Educação vai se constituir em um departamento de educação dentro do centro.

A evolução deste movimento começa a ser contada a partir de relatos orais dos professores colaboradores deste projeto, que fizeram e fazem parte ativamente do Centro de Educação, a exemplo do que veremos a seguir no próximo capítulo, através das ações dos docentes para a organização do que mais tarde viria a ser o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

E refletindo sobre a importância dos relatos orais na evolução desta reconstrução Nóvoa, nos diz que,

Munido de precauções cada vez maiores (conceptuais, metodológicas, éticas, etc.), mas prolongando as mesmas convicções, fui continuando a acreditar que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração, fui continuando a acreditar que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a

elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (NOVOA, 2007:25).

Esse projeto vem se manifestando no comprometimento dos professores envolvidos neste processo, bem como, na condução das políticas voltadas para a formação de professores em Alagoas, organizadas e propostas pelo Centro de Educação, agora, envolto em novas questões hegemônicas colocadas para os processos educativos para o século XXI.

## **2 REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: uma proposta de formação de educadores para o século XXI**

Retomando o debate sobre formação de professores em Alagoas me deterei, neste capítulo, a analisar de que forma se deram as discussões junto aos professores acerca da reformulação do curso no contexto das Resoluções CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura, direcionadores da Reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, demarcando uma nova proposta de formação de educadores para o século XXI desta instituição.

Considerando que a Resolução CNE/CP 01/2002 origina-se dos Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 27/2001, e a Resolução CNE/CP 01/2006 origina-se do Parecer 05/2005, este texto se deteve “apenas” nas RESOLUÇÕES, tendo em vista que os objetivos deste trabalho seriam plenamente respondidos apartir destes documentos, embora, tenha considerado toda a importância da filosofia inserida no pareceres.

Segundo Schneider (2008),

Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCNs estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos. Por não oferecerem caminhos fechados, elas são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores, consubstanciadas pela acepção de Estado Autoritário, que fixava currículos mínimos. (SCHNEIDER, 2008: 13).

Apesar da dinâmica existente na construção deste documento ter envolvido vários segmentos da comunidade educacional brasileira e ter sido o diferencial das políticas anteriores, onde professores eram meros executores de políticas e

programas deliberados pelo Estado, ainda não foi possível alcançar os resultados esperados. Mesmo assim, recebendo o caráter de legalidade, as orientações expressas nestas Diretrizes servem de normas e referência para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Conforme se observa abaixo no Art. 1º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002: 1).

No bojo das discussões nacionais, o Centro de Educação (CEDU/UFAL) tem como objetivo institucional a defesa da melhoria da educação pública, direção que, desde 1978, sempre teve ressonância na composição dos objetivos do Curso de Pedagogia. O Projeto Político-Pedagógico (UFAL, 2006), documento relevante para este estudo, foi construído coletivamente em 2006 paralelamente às discussões nacionais por meio tanto da participação em diversas entidades locais, quanto pela participação do Diretor desta Unidade Acadêmica no Fórum Nacional de Diretores de Centros e Faculdades de Educação – FORUMDIR.

A discussão nacional e a defesa em torno da consolidação da formação do pedagogo de forma integral, articulando a formação para a docência na educação infantil, primeiros anos da educação fundamental, educação de jovens e adultos, disciplinas pedagógicas do curso de magistério, bem como a formação para a gestão, foi uma constante nas discussões da época.

Dessa forma, a consolidação da articulação entre teoria e prática faz com que se aprofunde a discussão da prática pedagógica como o espaço ideal para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico do curso, assim como se percebe a existência de influências trazidas do campo da militância política dos movimentos sociais e de educadores na educação básica pelos interlocutores desta análise, permitindo que estes repensem de forma consistente a formação deste intelectual formador de intelectuais, e na importância da relação ensino, pesquisa e extensão na formação destes professores.

A reconstrução dessa proposta se deu em consonância com os princípios assumidos por uma instituição acadêmica como a UFAL que, em seus fundamentos, procura atender aos sujeitos políticos coletivos no espaço educacional, nas demandas da sociedade alagoana e nacional contemporânea.

Neste processo, Nóvoa (2007) analisa que apesar de todas as *fragilidades e ambigüidades* é impossível não reconhecer que as histórias de vida têm nos oportunizado uma série de reflexões sobre as práticas, um verdadeiro movimento socioeducativo enriquecedor da ação capaz de promover a integração teórica necessária à compreensão da complexidade das práticas.

O aprofundamento dessas categorias, bem como o confronto com a avaliação do processo, é ponto de diagnóstico identificado na fala dos professores colaboradores desta pesquisa, apontando para a necessidade de repensar alguns pontos que estão sendo modificados na própria realização do Projeto Político-Pedagógico do curso.

## **2.1. Uma breve retrospectiva histórica do Curso de Pedagogia no Brasil**

O século XX coloca o curso de Pedagogia no foco das discussões polêmicas da área educacional e suas políticas direcionadoras. Em mais de meio século de existência apresenta em toda sua trajetória contradições em torno de sua constituição.

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. (SILVA, 2003, p. 11).

Estava em vigência o Estado Novo, um regime político autoritário, unitário, antiliberal e antidemocrático, e todas as práticas do movimento democrático-liberal de Anísio Teixeira são coibidas por este governo e pelos representantes da escola tradicional, “entre eles os católicos, que desde a década de 1920 se aglutinavam

para combater as idéias “comunistas” dos Pioneiros da Escola Nova” (BRZEZINSKI, 1996: 36). Este regime passou a perseguir todas as forças políticas que fosse uma ameaça ao poder instituído. Diante disto, a intelectualidade brasileira defensora da universidade, do liberalismo, do socialismo, do comunismo, entre outros que se faziam oposição ao regime, acabaram por sofrer perseguições e o ideário defendido pelo movimento entrou em declínio.

É neste cenário que, de acordo com Saviani (2008),

A concepção que vai orientar essa faculdade se contrapõe tanto a idéia inicial que presidiu à proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, quanto, principalmente, à Universidade do Distrito Federal. Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratório, naquela separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional (SAVIANI, 2008: 37-38).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova criticava a prática reducionista das escolas superiores profissionalizantes que colocavam a ciência a serviço da arte ou da técnica necessária as profissões, onde o pragmatismo estava presente nas relações utilitárias em função de uma carreira pública e/ou privada.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

De acordo com Brzezinski (1996), as instituições de ensino superior existentes até a publicação do manifesto não ultrapassavam o entendimento limitado necessários apenas a formação profissional das escolas de engenharia, medicina e direito. A universidade brasileira surge nos anos de 1930 como reflexo dos movimentos dos intelectuais que defendiam um sistema nacional de ensino

democrático, único, laico e gratuito. Entretanto, mesmo com todo o esforço dos pioneiros pela igualdade de oportunidade a todos, não foi possível a institucionalização de uma política de formação de professores.

Na ausência de uma política orgânica institucionalizada para a formação de professores, compreendendo a necessidade de uma unidade entre o ensino e pesquisa, o “padrão federal” como ficou conhecido pelo decreto-lei 1.190/ 1939, organizou e estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: filosofia, ciências, letras, pedagogia e uma seção especial de didática.

Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008: 39).

Todos os cursos desta faculdade, obedecendo aos critérios orientadores impostos pelo padrão federal, organizaram-se em duas modalidades: bacharelado, com duração de três anos e licenciatura. A licenciatura seria adquirida a partir do cumprimento da disciplina de didática correspondente ao período de um ano. Nasce neste contexto o famoso esquema conhecido como “3 + 1”, com um currículo fechado e não vinculado a investigação e pesquisa dos processos e problemas que envolviam o campo educacional. O bacharelado formaria o pedagogo técnico em educação que após a conclusão da disciplina de didática se tornaria “professor”.

Em sua própria gênese, o curso de pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional (SILVA, 2003:13).

Esta preparação iria atender aos trabalhadores intelectuais que serviriam aos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, como também, os licenciados teriam o direito a lecionar em Escolas Normais.

Assim, as práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicista e sociologista reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva (BRZEZINSKI, 1996:43).

Esta estrutura permaneceu até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que veio regulamentar “currículos mínimos” para vários cursos, entre eles a Pedagogia.

Segundo Brzezinski (1996), a Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) conciliou interesses dos liberais liderados por Florestan Fernandes e dos proprietários de escolas por Carlos Lacerda, podendo-se concluir que *entre concessões mútuas e acordos políticos foi engendrada a lei*. Ocorreram avanços no caráter orgânico e integrado ao sistema de ensino, mas, é perceptível a falta de requisitos democráticos quanto à garantia da gratuidade da escola pública para todos; a ausência da comunidade estudantil participativa, como também, “o legislador incapaz de fugir às pressões dos interesses privatistas, oficializou a “*leigalização*” do magistério do ensino médio quando prescreveu como exigência para o exercício do magistério, somente o registro dos professores em órgão competente” (BRZEZINSKI, 1996:53).

Em consonância com a Lei 4024/1961 (BRASIL, 1961) uma nova regulamentação para o curso de pedagogia surge do Parecer nº 251 (BRASIL, 1962), de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo CNE em 1962. O texto do parecer já ressaltava a controvérsia existente entre a extinção ou manutenção do curso devido à falta de conteúdo próprio, “na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos superiores ao de graduação”(SILVA, 2003: 15). Considerando que para a época a formação de professores primários em curso secundário já era um avanço, Valnir Chagas decide fixar o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. Este passa a ser definido em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, havendo apenas a diferenciação da regulamentação anterior, no sentido de que as disciplinas de licenciatura seriam cursadas paralelamente ao bacharelado. Seu currículo mantém o caráter generalista, ainda não introduzindo as habilitações técnicas.

Brzezinski (1996) ressalta que para o conselheiro Valnir Chagas,

[...] à medida que o homem comum pretendesse aumentar sua escolarização, não se conformando com os níveis primários, a elevação dos níveis de formação do professor ocorreria pressionada por interesses da sociedade. No entanto, avaliava que, para a época, a proposta de elevar no Brasil a formação do professor primário ao nível superior era bastante ambiciosa. Previa, contudo, que seria uma solução real por volta dos anos 70 (BRZEZINSKI, 1996: 54).

A década de 1960 traz uma movimentação intensa no campo educacional e a necessidade de uma nova regulamentação para o curso de pedagogia era necessária, uma vez que não existia uma formação exclusiva para este profissional, e nem tampouco, função definida no mercado de trabalho.

Neste contexto em Alagoas, o pedagogo aqui formado,

“estudava os fenômenos educativos de modo geral, ele não era um especialista em nada, a formação contemplava todas estas questões da escola de hoje, era uma formação generalista. Se você fosse fazer um planejamento, você faria uma especialização em algo, se você ia ser diretor de escola, você se fazia na prática, agora, se você ia ensinar no curso de Pedagogia, no curso normal, que lá eram os pedagogos quem ensinavam você estudava mais sociologia, mais história. [...] (PAULO, 2009).

E, completando a noção de formação do pedagogo em Alagoas nos anos de 1960, apresento o currículo

*"MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA*

*UNIVERSIDADE DE ALAGOAS*

*Rua Dr. Bento Junior, 110. C. Postal 279 - F ONE 3775*

*FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS*

*CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA*

*Período: 1961-1964*

*1961 - CONCURSO DE HABILITAÇÃO*

*DISCIPLINAS: Português, História Geral, Psicologia e Lógica, Inglês*

*1ª SÉRIE: DISCIPLINAS: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional.*

1962 –

*2ª SÉRIE: DISCIPLINAS: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar.*

1963 –

*3ª SÉRIE: DISCIPLINAS: História da Educação, Psicologia da Educação, Administração Escolar*

1964 –

*4ª SÉRIE: DISCIPLINAS: Filosofia da Educação, Didática Geral, Prática de Ensino de Matemática*

*EXPEDIÇÃO DO DIPLOMA – 08 DE JUNHO DE 1965*

*CERTIFICADO DE REGISTRO DE PROFESSOR – 1974 – Carteira do MEC*

*Habilitação: Ensino de : Matemática – 1ºGrau*

*História – 2º Grau*

*Psicologia – 2ºGrau"*

*(Informações fornecidas por um dos mentores deste trabalho, ANTON, 2010- arquivo próprio).*

Concomitantemente a crise do sistema universitário, ocorre a união da vanguarda intelectual, dos estudantes e de parte da sociedade civil em um movimento social contra a ordem educacional vigente. Nesta época acontece uma reforma universitária imposta pelo regime militar e a lei da reforma universitária, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), apresenta uma nova regulamentação ao curso de pedagogia. Esta, consubstanciada pelo “Parecer nº 252/ 69 do CFE (BRASIL, 1969), também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a resolução CFE nº 2/69 com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2008: 44).

Segundo Saviani (2008), o conselheiro Valnir Chagas argumentou no parecer nº 252/ 69 (BRASIL, 1969) que a profissão correspondente ao setor da educação só poderia ser uma, portanto, só deveria admitir uma capacitação a partir de uma base comum e outra diferenciada compreendendo as habilitações e que esta formação deveria se dar em apenas um curso, sob o título geral de curso de

pedagogia, resultando em um só diploma, considerando que o licenciado nas áreas de “conteúdo” é “*um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino*” (SAVIANI, 2008:45).

Segundo Brzezinski (1996) o Parecer 252/1969 (BRASIL, 1969) trazia a especificação de preparar profissionais da educação com duração mínima de 2.200 horas, distribuídas em no mínimo três e no máximo sete anos letivos e que ainda, competiria aos “Institutos de Educação”, formar especialistas para atuar na escola primária. “Essa alternativa aligeira a formação do especialista e retira da estrutura universitária essa função, favorecendo a criação de escolas isoladas menos qualificadas para se dedicar à formação desse educador, tornando ainda mais precário o seu preparo” (BRZEZINSKI, 1996:74).

Neste parecer observa-se que o relator trata do caráter não só mais generalista do curso, mas de forma fragmentada, sem discutir a parte técnica, ou seja, as habilitações ou especializações de forma fragmentada compreendidas não em sua totalidade, mas, apenas como simples divisão do trabalho e da ação educativa.

E Brzezinski (1996) ainda acrescenta que o Parecer preservava a função de preparar também o professor para atuar nas séries iniciais de escolarização e que o relator afirmava que tanto do ponto de vista legal, como técnico “*quem pode mais pode o menos*”.

Dessa forma, o licenciado em pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser “professor primário”, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (p.109), desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (da 1ª à 4ª séries). Esse novo credenciamento em pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica. Ocorre que a realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica (BRZEZINSKI, 1996:74-75).

Percebe-se que na explanação dos autores há um equívoco profundo quando no mesmo parecer o relator não menciona especificações para os professores das licenciaturas de 1º e 2º graus que não fossem pedagogos. “[...] são

desconsideradas as áreas que para o curso de pedagogia foram propostas como base de qualquer modalidade de formação pedagógica” (SILVA, 2003, p. 37-38).

O tratamento diferenciado dado ao curso de pedagogia em relação às demais licenciaturas deixa transparecer a “estranha” concepção dos legisladores de então a respeito da divisão do trabalho realizado nas escolas e sistemas escolares: com exceção dos que lecionam as disciplinas pedagógicas dos cursos normais, os demais professores devem compreender a organização escolar referente especificamente ao ensino de 2º grau e voltar sua ação ao processo ensino-aprendizagem, reduzido este à sua dimensão estritamente psicológica. Isso significa que quem realiza a essência do processo educativo não é considerado educador e, portanto, sua formação não é prevista como tal; já os que orientam, administram, supervisionam e inspecionam as condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra são considerados educadores” (SILVA, 2003: 38).

Um dos pontos relevantes que ficara em aberto no Parecer 252/1969 (BRASIL, 1969), diz respeito à obrigatoriedade da experiência anterior em magistério, o qual é retomada pelo Parecer 867/1972 (BRASIL, 1972), de autoria novamente de Valnir Chagas, que definiu um ano letivo de magistério para o aluno da habilitação em orientação educacional e um semestre letivo para os demais.

Segundo Brzezinski (1996), foi possível notar que o relator começava a compreender a docência como base comum de formação do especialista, mas a inviabilidade desta posição é logo percebida, já que apenas os portadores de outras licenciaturas, atuantes na escola, que voltavam à universidade para complementar as habilitações, os professores formados pela escola Normal ou professores leigos ingressantes na universidade, se adequariam as novas determinações, contudo, os alunos de Pedagogia que não exerciam o magistério não se encaixaram neste perfil.

Levando em consideração a realidade do país, as instituições foram se moldando as suas reais necessidades e passaram a reconhecer o estágio das disciplinas pedagógicas e a monitoria realizada pelos alunos durante o curso como experiência no magistério.

Entretanto, a priori, esta condição acabou permitindo que a formação do professor ficasse em segundo plano, porquanto concedeu aos alunos licenciados a comprovação do exercício do magistério, mesmo para aqueles que nunca haviam

estado em uma sala de aula como professores, não permitindo que se entenda que papel teria a “experiência” na formação.

Decorrentes dessas atitudes e da degradação da Escola Normal, descaracterizada pela implantação da Lei 5692/1971 que transformou o Curso Normal em uma habilitação entre tantas do ensino do 2º grau, o magistério gradativamente deixou de ser a base comum na formação dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1996: 76).

Com base em Brzezinski (1996), Chaves (1981), Saviani (2008) e Silva (2003), observam-se a força e a condução do mercado de trabalho dentro das especificidades colocadas à formação do educador. Mercado de trabalho este que vem se mostrando bem constituído, demandando direcionamentos para a formação dos profissionais da educação com uma formação específica para ser suprida pelo curso de pedagogia, subordinando a educação à lógica do mercado. Por iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação, acompanhado de perto pelo movimento dos educadores, muitas foram às tentativas de modificação do curso de pedagogia, mesmo assim, esta regulamentação permaneceu em vigor até a década de 1990 com a aprovação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), só vindo a ser reformulado em maio 2006 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Antes da reorganização deste projeto,

[...] o CEDU no rastro desta participação social e política dentro da CONARCFE até a definição das DCN's em 2006 promoveu pelo menos duas ou três reformas de seu currículo, acabando com as especialidades e tendo a docência como referência”, fato este que só possível graças às pequenas mudanças conquistadas através da mediação proposta pela Comissão dos Especialistas que acompanhou toda essa discussão (PAULO, 2009).

Em contribuição ao entendimento deste movimento um dos mentores deste trabalho explica que

[...] nós tivemos uma reforma em 1987, muito discutida, outra em 1994 quando estávamos entrando no regime anual e esta de 2006 quando a universidade entrou no regime semestral. [...] Na reforma de 1985/1987 o curso de Pedagogia saiu das habilitações [...] Nós tínhamos uma demanda [...] e a reclamação era que os egressos de Pedagogia não podiam fazer concurso para professor da educação infantil e nem para o ensino fundamental, só quem tinha o magistério, a não ser que o curso fosse especificamente para formar professor para o ensino fundamental. Mas, em regra geral o curso de Pedagogia no Brasil formava para isto, para as habilitações e para o magistério só para o ensino médio, que se chamava magistério, pedagógico, normal e tantos nomes que já teve por aí a fora. [...] Com a história da instalação da ANFOPE que vem da década de 1980 a discussão em torno do curso de Pedagogia já desvinculando a discussão das habilitações, [...] discutia que a base do curso seria a docência [...] nessa discussão da ANFOPE embora não fosse uma entidade referendada pelo Conselho Nacional de Educação era referendada na sua discussão, não tinha uma regularização de lei, legalmente não tinha poderes para isso, mas as pessoas se fortaleceram nesta discussão que não era um grupo pequeno. Era no Brasil inteiro discutindo a formação dos professores, inclusive a Pedagogia, que era a discussão maior e mais forte. [...] no começo da década de 1990, já que havia uma integração nas áreas e nós não poderíamos enxergar a escola numa perspectiva específica, como, um orientador, supervisor, administrador [...] as professoras fizeram uma proposta para dar aula de forma integrada, os alunos das habilitações em algum momento tinham o mesmo professor. [...] Começaram a fazer um trabalho de integração nas habilitações mesmo, no contexto das disciplinas isoladas e chegou o momento que muitos se dispuseram a fazer um trabalho em conjunto com esse objetivo, de que a escola deveria ser enxergada em sua totalidade. A partir disto nós começamos a perceber que poderíamos fazer um planejamento de atividades nas habilitações, sem necessariamente fazer um trabalho isolado. [...] Paralelo a isto, a universidade começava a discutir seu projeto pedagógico [...] e a gente observava, que essa deficiência de não formar professores para o ensino fundamental era uma demanda que a gente tinha de professores. [...] Tinham Pedagogia, mas não podiam dar aulas no ensino fundamental e não podiam fazer os concursos. Na verdade estávamos formando uma turma de professores, de técnicos, mas, eles não tinham como atuar. [...] A gente aproveitou a discussão do projeto pedagógico global da universidade, que havia começado no final da década de 1980 [...] e aí nos começamos a discutir o curso de Pedagogia de novo. Nesta discussão em 1993 participaram, a direção, coordenação da unidade e professores. Tivemos um momento de reflexão e fizemos um seminário para decidirmos, nós estamos formando o que? Qual é a nossa demanda, hoje? [...] Nessa reformulação a proposta de estrutura do curso seria [...] a base do curso seria a docência, o curso forma para ser professor, não da educação infantil, pois, ainda estávamos desregulamentado constitucionalmente. A Constituição de 1988 não trouxe uma lei que regulamentasse ainda, já que a LDB só viria em 1996 e estávamos em 1993. Então o curso formaria para professor do ensino fundamental, para ser coordenador pedagógico e aí não havia lugar nenhum que reconhecesse este coordenador pedagógico e em alguns lugares era coordenador de disciplinas. [...] o MEC não reconhecia isso [...] Eu lembro que nós fomos apresentar o projeto que foi aprovado pelo conselho, em 1994 toda a Universidade passou ao regime anual. O projeto de maior complexidade foi o nosso [...] teve mais modificações, foi uma virada no projeto até desconhecendo legalmente o que dizia lá a Resolução do Conselho, mas, sempre negociando, já que não seria possível fazer uma proposta de curso em que os alunos não teriam diploma. [...] Na perspectiva do anual o aluno do curso de Pedagogia se formava para professor do ensino fundamental, coordenador pedagógico e gestor de processo educativo. [...] foi uma mexida muito grande do curso,

porque além da mudança do projeto, a gente também tinha que mudar o jeito de agir e aí fica mais complexo, porque nós tínhamos que trabalhar com os alunos e professores uma nova forma de ver o curso de Pedagogia já que muitos até discordavam, porque não estava previsto na lei ainda e nós continuávamos executando. Em 1996 o CEDU já estava com o projeto novo e com a prerrogativa de formar melhorar a qualidade dos professores em Alagoas, com convênios e tudo mais. [...] Neste mesmo ano foi promulgada a LDB e em seqüência as delegacias do MEC foram extintas e foi dada as universidades autoridades para registrar os diplomas, então, não precisávamos mais do MEC para dizer se o curso estava correto ou não.[...] Em 1997 saiu à primeira turma e em 1998 fomos fazer uma avaliação do curso. Fizemos seminários e foi muito boa a participação dos alunos [...] Esta discussão foi para lá e nos continuamos a participar dos encontros de Pedagogia, da ANFOPE, e agora qual era a discussão das diretrizes de Pedagogia. A discussão era a Pedagogia vai formar para quê? (JEAN, 2010).

Ao analisar, conforme as informações de Jean (2010), de 1980 para cá aconteceram três reformas. Uma em 1987, outra em 1994 e uma em 2006. As duas primeiras discussões tomam por base a discussão do movimento dos educadores e da ANFOPE que se mostravam em alguns momentos contrários as decisões do CNE. A reforma de 2006 considera as diretrizes seguindo a regulamentação da lei. Ambas as reformas ressaltam questões locais, inclusive a demanda de trabalho que passa a pensar o local de trabalho dos alunos e alunas formados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

## **2.2. A constituição do Centro de Educação da UFAL**

A constituição do CEDU acompanha a luta desencadeada nacionalmente pelos educadores em busca da valorização deste profissional através da compreensão de uma formação de qualidade para toda a educação. O ponto de grande relevância desta construção ocorre na descentralização do poder e na capacidade de se lidar com questões conciliadoras e contraditórias, próprias de um movimento articulado e democrático.

Tornar-se importante colocarmos a fala de Anton para conhecermos melhor de que forma se deu a evolução deste segmento.

O Centro de Educação tem sua construção articulada a um protagonismo de professores oriundos da Educação Básica com militância desenvolvida junto ao movimento dos professores de Alagoas. Trata-se de um conjunto de fatores que foram se articulando no contexto da ditadura militar de 1964 [...], fatores de cunho político que, no campo teórico são acompanhados por novos paradigmas interacionistas contra o positivismo fragmentário das relações de produção social e do conhecimento (ANTON, 2010).

Anton (2010) ressalta, ainda, que em Alagoas

A mobilização mais politizada se expressava na organização da Sociedade Alagoana de Direitos Humanos que se constituiu no Comitê de Anistia de Alagoas. Passa também pela União das Mulheres de Maceió e outras entidades feministas, OAB, Federação dos Moradores de Bairro, na luta pela retomada dos Centros Acadêmicos e do Diretório Central dos Estudantes da UFAL, dentre outras formas de luta, inclusive no campo político partidário buscando quebrar o bipartidarismo imposto pela ditadura militar. Na área da educação, essa mobilização política e as iniciativas acadêmicas trazem novas concepções que passam a questionar a forma taylorista-fordista de formação e organização do trabalho escolar fragmentado entre professores, supervisores, orientadores educacionais, administradores, diretores de escola, planejadores, inspetores. Questionava-se também a forma autoritária de condução da dinâmica escolar desarticulada do contexto de vida dos alunos (ANTON, 2010).

Apesar de todo um contexto de repressão imposto pela ditadura militar e pelo modelo econômico urbano-industrial, a vanguarda intelectual, os estudantes e parte da sociedade civil se reorganizam em torno da necessidade de se construir novas idéias, concepções e práticas para o começo da emancipação da sociedade como um todo.

Vão se expressando formas de organização, inicialmente segmentadas, mas com forte apelo inovador e com interessante articulação nacional: Associação dos Professores de Alagoas – APAL/Confederação dos Professores do Brasil – CPB; Associação dos Orientadores de Alagoas - AOEAL/Federação Nacional dos Orientadores Educacionais – FENOE; Associação dos Supervisores de Alagoas – ASEAL/Federação Nacional dos Supervisores Educacionais; Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB-Secção de Alagoas, Associação de Professores de Educação Física – APEFEAL, Associação de Educação Católica – AEC (ANTON, 2010).

É com a chegada da década de 1980 que se fortalece, mais ainda, o movimento dos educadores através das discussões, dos diálogos e dos conflitos acerca da reformulação dos cursos. Nosso país caminhava para o término de um momento histórico ditador, de uma profunda crise do sistema político para o caminho da redemocratização marcado por avanços e recuos.

A politização alcançada leva à unificação dos segmentos profissionais da educação na categoria profissional dos trabalhadores da educação resultando na criação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas – SINTEAL, ao mesmo tempo em que, no âmbito nacional, a Confederação dos Professores do Brasil – CPB transforma-se em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (ANTON, 2010).

Logo que o cenário político começa a dar indícios de abertura, os movimentos sociais, mesmo que de maneira tímida e descontínua, iniciam o processo de reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania através da organização da sociedade civil.

Esse período de reorganização, inclusive de reeducação do educador, favoreceu estudos e debates sobre a dimensão política do ato educativo, fortaleceu o compromisso do educador em tornar-se um agente de transformação da realidade social mediante o ato pedagógico e despertou a necessidade de seu engajamento em associações de classe, sindicais ou científicas. A nova tarefa exigia, portanto, que o educador fosse reeducado e uma dimensão dessa reeducação se construía na formação política, dimensão integrante de sua formação intelectual e didático-pedagógica (BRZEZINSKI, 1996: 96).

Nesta reorganização em torno da problemática da formação dos profissionais da educação e de sua relevância de caráter político e intelectual, possibilitou que o movimento dos educadores começasse a se articular desde a década de 1970 e se materializasse na I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo em 1980. Por ocasião deste importante evento foi criado o “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constitui na ANFOPE, que continua em atividade (SAVIANI, 2008: 58).

Em Alagoas, o movimento nasce no final da década de 70 e, nos anos 80 período em que componentes desse movimento ingressam no Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais da UFAL. Buscando as transformações necessárias, no embate de concepções políticas e pedagógicas é criado o Centro de Educação da UFAL que passa a integrar o processo de democratização da gestão da UFAL e, acompanhando o movimento nacional vai, progressivamente, construindo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia (ANTON, 2010).

O processo constituinte que vai de 1987 a 1988 marcou profundamente a vida política do país e cada força política tentou fazer valer seu projeto hegemônico de sociabilidade, “estavam em jogo, portanto, as normas de convivência social, nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais” (NEVES, 2002: 99). A superação e a conservação de privilégios e novas conquistas não poderiam deixar de acontecer já que se tratava de um processo democrático.

A educação passando a se configurar como uma política social do Estado consubstanciou-se em direito social, em direito de cidadania, de pertencimento a uma ordem jurídico-política democrática. Esse direito social, no entanto, agora ampliado, resguardou os limites impostos pelo processo inicial da democratização do Estado e da sociedade. A ela foi atribuído, então, um papel de qualificação para o trabalho, passando a ter nosso sistema educacional, em nível constitucional, um papel econômico definido (NEVES, 2002: 102).

Entre avanços e retrocessos, considerando toda a problemática que o país atravessava, emergem do movimento dos educadores duas ideias-forças. A primeira seria de que a docência é o eixo da formação do educador e a segunda seria a base comum nacional. Esta, segundo Saviani (2008), seria o princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país. Seu conteúdo deveria fluir das análises, debates e das experiências que possibilitassem a formação de um educador consciente e crítico.

O exercício desta prática política se fez ver na I CBE, de modo que todos que estiveram lá se sentiram envolvidos com o movimento e assumiram sua condição de “homem político” desenvolvendo a consciência coletiva de uma categoria profissional.

[...] mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar (GRAMSCI, 1982: 137).

A década de 1980 representou uma ruptura e ao mesmo tempo uma superação do pensamento tecnicista atuante até então na área e novas concepções sobre a formação do educador no sentido sócio-histórico, amplo, com capacidades de avanços através do desenvolvimento crítico e consciente do educador, conquista agora, a emancipação no sentido de iniciar o atendimento as transformações na escola, na educação e na sociedade. A partir desta construção teórica que se consolida com a emancipação da escola e do educador, este se constitui na concepção de profissional da educação que reconhece “na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002:139).

Este reconhecimento fez crescer e consolidar a concepção de base comum nacional fortalecendo a luta contra a degradação da profissão e contra os conceitos desenvolvidos e pré-estabelecidos pelos princípios da pós-modernidade organizados pelas políticas públicas atuais.

Os anos de 1980 ainda apresentaram outras questões importantes, entre elas, a gestão democrática da escola e da educação pública gratuita em todos os níveis, a autonomia universitária e a descentralização de poder, entendendo-os não como isenção do compromisso do Estado através da retirada dos recursos para manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino.

Solidificou-se o ideário político dos movimentos e a sociedade brasileira promove novas articulações para os setores político, econômico e cultural a exemplo do que se confere no pronunciamento dos professores-colaboradores desta pesquisa conforme transcrição abaixo:

A década de 1980 trouxe uma movimentação bastante ativa entre os professores, com o intuito de transformar a então Faculdade de Educação, em um projeto maior, em uma unidade acadêmica. Educadores com uma história de vida em movimentos sociais por uma educação gratuita e de

qualidade, já na Educação Básica, bem como, com uma trajetória de serviços diversos prestados à educação alagoana e ao comprometimento com a nova realidade educacional, abraçou a causa e compreendeu-se que a Educação seria beneficiada pela criação de uma unidade dentro da universidade. Para a constituição do Centro de Educação haveria toda uma mobilização política que modificaria a estrutura da Universidade, pois esta necessitaria de uma gestão diferenciada, mais professores e um orçamento desvinculado, para só assim, se constituir em mais uma unidade acadêmica. As discussões em torno desta questão não foram fáceis, a gestão da Universidade tinha todo um cuidado com a ampliação de unidades acadêmicas, já que estas alterariam sua estrutura, bem como, o entendimento junto aos professores em relação ao aumento de responsabilidades e a perda de poder. Seriam ampliados os leques da administração e da gestão, conseqüentemente toda uma estrutura consolidada seria modificada. Ficou decidido então, que, o Centro teria 3 departamentos, administração e planejamento, fundamentos e técnicas de ensino e a partir desta constituição foi dividido chefia e direção e os estudantes começaram a participar ativamente dos processos e movimentos que ali surgiam. Os anos que se seguem, mais precisamente em 1987, fora definida uma gestão que recebera o nome triunvirato, ou seja, um chefe para cada departamento que assumiria a gestão e a condução do processo de eleição, com consulta acadêmica, assim como ainda hoje acontece. Claramente a compreensão de que seria necessário ao processo de gestão, uma descentralização de poderes, traz ao CEDU uma gestão colegiada, a fim de que, os núcleos que ali começavam a se formar, se consolidassem em seu objetivo maior, que estava concentrado nas ações coletivas exercidas pelos professores que subsidiaram e subsidiam os processos educativos de formação de professores em Alagoas e que caracterizam o Centro de Educação reconhecidamente em uma unidade de respeito (JEAN, 2009).

Paralelamente a esta condução em Alagoas, acontecia em nível nacional uma intensa movimentação dos educadores em torno da problemática da formação dos professores através da reformulação dos cursos que formavam os profissionais da educação, e mais particularmente, ao que se refere ao curso de Pedagogia. Esta movimentação ultrapassava *“a inércia sugerida pela legislação do curso de Pedagogia, baixada pelo poder instituído [...]”*. “Significa um movimento de resistência ao poder e a imposição de mudanças vindas de gabinetes, com profundas repercussões na consciência política e no comportamento científico de seus militantes” (BRZEZINSKI, 1996: 108).

Com a abertura para a redemocratização do país, os professores

Começavam a ter acesso às leituras de Gramsci, Bourdieu, entre outros teóricos da educação e a fazer uma crítica a escola. A escola não é como dizem os tradicionais, não é um espaço neutro, que forma as pessoas para se capacitarem para o mundo do trabalho, num mundo onde todos têm as

mesmas oportunidades, este discurso era o discurso tradicional dos positivistas (PAULO, 2009).

A partir desta conscientização e reavaliação pelos educadores em nível nacional de que o momento da inércia deveria ser ultrapassado, estes, começam a se organizar em torno de um movimento de “resistência ao CFE que pretendia impor reformas aos cursos de formação de professores sem qualquer participação daqueles que militam na educação” (BRZEZINSKI, 1996: 109).

Em Alagoas, os profissionais da educação foram às ruas em busca da “Valorização da Escola Pública”, e conseqüentemente em busca da valorização do educador.

O magistério alagoano e nacional tem crescido politicamente nos últimos anos, impulsionando suas atividades e lançando-se na luta em defesa da sua valorização e de melhores condições de educação, assumindo cada vez mais, no papel de educador, um compromisso com os setores populares. Na maioria dos Estados, inclusive Alagoas, os professores têm-se levantado em greves e manifestações, como os demais trabalhadores e sindicalistas, e participam das articulações intersindicais. Em virtude do quadro político-institucional presente, com os rumos conservadores e até mesmo retrógrados da Constituinte [...] o movimento sindical brasileiro vive momentos decisivos (O MESTRE, 1987: 5).

As discussões tornavam-se cada vez mais acaloradas e os movimentos interagiam tornando-se como BRZEZINSKI (1996) coloca, “nível macro do poder, ultrapassando o círculo restrito de alguns aparelhos do Estado – o CFE e o MEC – e de seus burocratas que resistiam às contribuições dos professores que fazem educação no seu dia-a-dia” (p. 109).

Segundo Brzezinski (1996) apesar de toda dificuldade financeira para se manter os comitês e seminários nacionais, regionais e locais que acompanhavam as discussões junto ao MEC, o envolvimento das universidades foi de fundamental importância para que os debates sobre os princípios e diretrizes para uma política de formação de professores fossem decididos coletivamente. Considera-se ainda, de grande relevância, a participação dos estudantes das licenciaturas em debates e comunicações junto aos professores apresentando alternativas para suas práticas e

assumindo compromisso político nos diferentes encontros, reuniões e assembléias, *a fim de elaborar propostas de reformulação do curso de pedagogia.*

[...] representantes governamentais e lideranças dos professores e estudantes presentes, bem como pelas tensões resultantes dos embates travados no interior dos grupos dos próprios participantes, surgiu, na etapa conclusiva dos trabalhos, ocorrida no período de 21 a 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte, uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura (SILVA, 2003: 68).

Neste histórico Encontro Nacional de Belo Horizonte as discussões “pareciam” ser conduzidas pelos educadores “assegurando, mais uma vez, legitimidade às decisões coletivas e democráticas contra as imposições centralizadoras da sociedade política” (BRZEZINSKI, 1996: 154). No entanto, não foi o que aconteceu, e Alagoas, como também outros tantos estados, enviou representantes a este Encontro, e na fala de nosso professor-colaborador II verifica-se a condução deste processo,

[...] o MEC convoca os coordenadores de curso, o pessoal, sobretudo das públicas, sem falar com o povo. Este, acostumado com a ditadura vai despejar o que é que vai ser. “E aí acontece a revolução e o movimento toma o poder”. A professora Márcia Ângela, Iria Brzezinski, Helena Freitas, ou seja, UFPE, UFG, UNICAMP, entre outros, se juntou e no final quem estava na mesa não era mais o MEC, houve uma espécie de golpe ao contrário. E daí saiu essa comissão, que sai do trabalho de oposição a posição do governo autoritário de cima para baixo do MEC. Dessa comissão surge então a ANFOPE que vem discutir a formação de professor (PAULO, 2009).

Deste evento surge uma proposta que fica conhecida como “Documento Final” (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1986), que passa a constituir-se como a referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da “Formação do Educador” (SILVA, 2003: 69).

Segundo Brzezinski (1996), as 22 propostas das Comissões Estaduais apresentadas para a reformulação dos cursos reconheciam a “docência” como base da identidade de todos os profissionais da educação, sendo que, seria prioridade

para o curso de pedagogia formar, a priori, o professor e depois, o especialista da educação.

Brzezinski (1996) acrescenta:

[...] “a validade do referencial teórico das reformulações dos cursos que formam professores está, em especial, na produção coletiva, [...] a fidelidade à história da concepção de formação do educador construída pelo movimento” (p.169).

Esse referencial construído coletivamente foi sendo revisto e ampliado nos demais encontros sob coordenação da CONARCFE até 1990, e posteriormente pela ANFOPE até os dias atuais.

De acordo com Silva (2003),

A partir de 1990, a questão da identidade do curso de pedagogia - representada pelo debate sobre as funções do curso bem como sua estruturação – deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da ANFOPE. [...] O foco passa a ser, ao invés de temas específicos do curso de pedagogia, aquele referente à formação dos educadores em geral: a base comum nacional. (SILVA, 2003:75).

O crescimento e fortalecimento das discussões no campo educacional proporcionaram reflexões consistentes em relação à reformulação curricular dos cursos de pedagogia que atendiam a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, a fim de superar consistentemente a descaracterização atribuída ao curso pelas propostas orientadas pelo âmbito legal.

Ocorrem perdas significativas no campo educacional no que diz respeito à figura do professor. O professor, na década de 1980, passa pelo processo de democratização com a gestão democrática e se reconhece como sujeito histórico de suas práticas. Nos anos que se seguem, este professor passa a ser alvo fácil das políticas neoliberais com ênfase na qualidade.

Segundo Brzezinski (2009d),

[...] essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto

extremo do sistema educacional – a escola de educação básica. (BRZEZINSKI, 2009d: 94).

A partir de 1995, quando do início do governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação e a formação de professores são, a priori, o ponto fundamental para a realização das reformas educativas pretendidas pelo novo governo. Estas reformas pretendiam adequar o Brasil ao novo contexto, ressaltando a avaliação como ponto forte para a concretização destas medidas, localizando-as no cerne das políticas que atenderiam a formação, o financiamento e a descentralização e gestão de recursos.

A “qualidade” da educação seria a bandeira de luta no desenvolvimento e implantação das políticas neoliberais pelos diversos setores do governo e das empresas que entendiam que essas medidas contribuiriam para “o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p.143). A globalização chegava ao Brasil exigindo qualificação para a competitividade.

Segundo Melo (2005),

As diferenças entre público e privado, entre indivíduo e coletividade, os movimentos de socialização da política e do trabalho confundem-se nesse novo projeto capitalista de sociabilidade. Manter a realização de uma hegemonia ativa (sob uma leitura gramsciana), de direção e dominação indissociadas, exige uma complexa disciplina de planejamento e formação de consenso, a fim de destruir paulatinamente o nível de consciência atingido pela classe trabalhadora e substituir seus desejos e ações pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista. (MELO, 2005:69).

Seguindo as orientações determinadas e presentes nas *condicionalidades* do Banco Mundial de 1995, as políticas de formação de professores restringem-se apenas às melhorias na educação básica, não levando em consideração a crise pela qual passava o ensino superior, tido como “caro” para o poder público. Mais uma vez, atendendo aos ditames dos organismos internacionais, expandem-se em 1999 os ISEs - Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores encarregados da formação de professores em caráter-profissionalizante “com ênfase

no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”. (FREITAS, 2002:143).

Durante toda a década de 1990 cresce desordenadamente o número de IES nas áreas de maior demanda, entre elas: cursos de pedagogia e licenciaturas (matemática e letras). Apesar de toda a problemática estendida à formação do profissional formado pelo curso de Pedagogia, a demanda pela criação de novos cursos era grande, assim como os esforços das comissões dos especialistas preocupados com a qualidade dos cursos. Mesmo assim, não foi possível evitar a expansão dos cursos de qualidade duvidosa direcionados à formação de professores, em sua maioria, jovens que buscavam uma formação rápida que se adequasse aos princípios direcionadores do mercado competitivo e globalizado.

Frente a este embate,

Os educadores e suas entidades acompanharam de perto este movimento, e estiveram presentes, em todo este período, mobilizando-se por meio de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB se firmara junto ao MEC, SESU e CNE: as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. É indicadora ainda da compreensão de que essa formação somente atingirá níveis qualitativamente elevados se desenvolvida de forma integrada e articulada para todos os níveis de ensino, nas instituições universitárias. (AGUIAR, 2009g: 05).

Nesta contextualização, vimos toda a luta conduzida pelas formulações e concepções construídas historicamente pelo movimento dos educadores quase enfraquecer, mas, o movimento se fortaleceu no embate frente às políticas educacionais desarticuladoras, e compreendeu a necessidade de conceber um educador onde a construção do conhecimento não tivesse limites e o entendimento sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico se solidificasse em suas múltiplas dimensões, trazendo o curso de pedagogia à pauta das discussões, envolto em novas questões.

### **2.3. As ações dos docentes no processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFAL**

Repensar uma proposta de formação de professores para um novo século onde a intensidade de movimentos e conceitos encontra-se em permanente contradição foi, e tem sido um desafio para os condutores deste processo. A compreensão de que todo este processo está em constante busca, direção, intencionalidade e compromisso coletivo e político é, antes de tudo, entender que “formação queremos” e “para que sociedade estamos formando”.

A visão do mundo, de sociedade e de homem que norteia as concepções como verdadeiros lemes, dos quais nem sempre se tem consciência, transcende ao próprio discurso. Daí por que dizer-se que a revisão de paradigmas exige coragem pela falta de evidência sobre o acerto da mudança e também pelo fato de que valores podem ser dolorosamente desalojados e velhas certezas postas à prova. (RESENDE, 1995: 60).

Segundo Veiga (1995), o político e o pedagógico são indissociáveis, uma vez que a dimensão política se realiza enquanto prática especificamente pedagógica e a dimensão pedagógica se efetiva nas ações educativas que cumprem seus propósitos e sua intencionalidade.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995:13-14).

O movimento que antecede a reformulação do curso de Pedagogia da UFAL através da reorganização de seu Projeto Político Pedagógico (UFAL, 2006) fora bastante intenso, dado que as discussões que o subsidiavam vinham acontecendo durante toda a década de 1990, ou seja, bem antes do CNE divulgar o texto final da

Resolução CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, anteriormente orientada pelo Parecer CNE/CP 05/2005).

Na fala dos mentores deste trabalho comprova-se que o forte do Centro de Educação sempre foi a gestão colegiada que se fortalecia pela militância dos professores que compunham aquele processo, pois, em sua maioria, traziam uma história política nos movimentos sociais, de educadores, sindicais, entre outros. “*A vivência desses professores e professoras na educação básica concedeu a base necessária para que possamos proceder como sujeitos reflexivos*” (LEV, 2010).

A história de militância dos professores do curso de Pedagogia na atuação deles na educação básica e de que forma isto reflete na prática destes professores no que diz respeito à formação destes novos pedagogos, tem importância fundamental porque tanto a militância no exercício profissional da docência, na sala de aula, ou no exercício das tarefas de gestão, da coordenação, como sobretudo, no ponto de vista político, etc., [...] proporciona a esse profissional ter uma visão do todo, do que é a escola, o sistema educacional, o cotidiano do professor, de que forma se dão as relações entre os diversos profissionais que fazem a escola, relações com a comunidade escolar, é esta visão do todo permite que se pense melhor o processo de formação (ANÍSIO, 2010).

Reportando ao pensamento de Marc Bloch (2001), vislumbra-se de forma concreta que,

Conscientemente ou não, são sempre as nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos afim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvésemos visto homens viverem? Vale mais [cem mil] substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada. Um grande matemático não será menos grande, suponho, por haver atravessado de olhos fechados o mundo onde vive. Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador (p.66).

Essa mobilização política permitia que se analisasse o curso de forma mais prática e menos teórica, sem que em momento algum, a reflexão feita diante das

falas descaracterizasse a importância da teoria como suporte para se repensar as necessidades do curso e do público a ser atendido.

Como podemos observar na fala de Anísio (2010),

Conseguíamos pensar tanto o curso de Pedagogia de forma efetiva, mais engajada, mais concreta, quanto pensar a própria educação básica, qual o papel da universidade, do curso de pedagogia, do Centro de Educação neste universo da educação básica, particularmente em Alagoas” (ANÍSIO, 2010)

E continuamos a observar a interação na fala de Jean (2009):

[...] Tínhamos professores com uma história de movimentos sociais o que nos permitia uma gestão em um processo de discussão amplo e aberto. Como todo processo democrático permite analogias e antagonismos tivemos também, um outro modelo de gestão, o que algumas pessoas chamaram de modelo tradicional, embora enquanto colegiado de forças, nós não tínhamos do que reclamar. [...] começamos as discussões do PPP do curso, modelo anual, fizemos um movimento grande trazendo alunos, representante do sindicato, junto ao curso de Pedagogia para fazer uma proposta a atender ao processo de mudança do regime acadêmico da Universidade, que passava do sistema de crédito para o sistema anual, pois daria maior firmeza e fortalecimento aos grupos. Nós tivemos toda abertura para fazer as discussões, apesar de existir um modelo de documento bem clássico de gestão (JEAN, 2009).

A politização alcançada, o compromisso e a responsabilidade estavam presentes nas ações desenvolvidas pelos sujeitos desse processo, ainda que na época não fosse possível haver dedicação exclusiva, pois, ser professor universitário não era vantagem nenhuma. Os salários chegavam a ser menores do que o do Estado, portanto, muitos dos professores da universidade também pertenciam ao quadro estadual. Entretanto, a participação dos docentes nas discussões nacionais permitiu que fossem incorporadas ao processo de planejamento local as decisões pertinentes a coletividade no campo educacional nacional.

O forte do Centro de Educação estava no envolvimento da maioria de seus professores em suas ações, pois muitos dos que estiveram à frente tinham este perfil. [...] surgem às primeiras discussões sobre o mestrado nos anos

90 [...] Muitos dos professores [...] vão fazer mestrado e doutorado o que [...] fortaleceu o grupo para uma possível turma de mestrado. [...] há uma primeira investida na história da pós-graduação. O CEDU vai se constituindo enquanto unidade acadêmica e enquanto grupo a partir destas questões. [...] produz uma revista, a primeira revista do Centro de educação, [...] uma produção muito interessante em 1992 e assim o Centro vai se constituindo com isto (JEAN, 2009).

A visão de outro professor-colaborador sobre a importância de experiências anteriores nos leva a refletir sobre a relevância do corroborar consciente dessas ações acerca dos processos decisórios que exigem uma atuação política que leve a unificação da totalidade deste segmento.

A militância tem grande influência em minha prática, pode até haver uma confusão no que eu vou dizer agora, e não é que eu vá trazer para minha sala de aula o militante ideológico, mas, os meus valores eles estão comigo, a maneira como eu vou trabalhar na sala de aula é a questão. Não estou na sala de aula para doutrinar, mas não estou para pregar um relativismo, como por exemplo: é cada um na sua! Todo mundo numa boa! Não é isso! De qualquer maneira as minhas convicções estão no meu trabalho, até porque eu estou convencido, até que se prove o contrário, elas são as melhores, assim como qualquer outro professor estará convencido de seus próprios valores. Minha militância partidária, em movimentos de bairro, movimentos sociais, políticos e ideológicos, estão presentes em sala de aula, agora, elas não podem negar a função pedagógica de meu trabalho, a função técnica, e esta discussão nos reporta aos anos 80, quando o pessoal de Saviani ligados ao pessoal de Paulo Freire diziam que tinha umas pessoas que iam para a sala de aula fazer pregação política e partidária, não é isso! O professor ele tem uma função técnica, apesar de eu não gostar dessa palavra, pois ele tem um conteúdo, um assunto a ser trabalhado em uma determinada disciplina, e eu não posso meter a ferro e fogo na cabeça dos alunos minha concepção de mundo, mas eu também não posso fazer abstração de mundo se eu não me anular enquanto pessoa. A minha função ali é provocar o pensamento, o raciocínio, a capacidade crítica dos alunos (JACQUES, 2010).

Pelas experiências de seus componentes e pela ativa participação nos fóruns e diversos movimentos no campo educacional, o Centro de Educação, junto à PROGRAD, passa encabeçar as discussões sobre a formação de professores, e passa a dar à “Educação” o devido lugar dentro da Universidade.

Expressão de uma cultura política sintonizada com as demandas sociais, a realidade educacional alagoana passa a se constituir referência da formação do pedagogo questão que perpassa o processo de construção do

projeto pedagógico do curso de Pedagogia e o cotidiano da atuação profissional em sala de aula. Reflexo dessa cultura está na opção do Centro de Educação pela defesa da escola pública e, na prática, as interações de estágios e projetos buscando o espaço da educação pública (ANTON, 2010).

A riqueza existente nas manifestações das pessoas nos faz atentar para o cotidiano como algo com expressão capaz de proporcionar o amadurecimento do indivíduo, modificando suas relações. Dentro desta compreensão infere-se na fala dos professores-colaboradores que

O curso de Pedagogia no CEDU tem esta particularidade, pois, você tinha um conjunto de profissionais que vinha da educação básica, tanto da trajetória profissional estritamente falando, seja de uma trajetória de militância, e estando na universidade tiveram a oportunidade de fazer esta articulação neste espaço, que é um espaço de formulações proposições, política, de pensar projetos, não como uma coisa teórica, não é um iluminado que vai pensar a educação básica sem nunca ter colocado o pé na educação (ANÍSIO, 2010).

O Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em mais de meio século de existência e ações que ressaltam o comprometimento social em intervir e interagir na educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, mediante a formação inicial e continuada de educadores e educadoras, junto às ações de ensino, pesquisa e extensão, vem demonstrar através da reformulação do Projeto Político Pedagógico – 2006 construído nos princípios da democratização que regem essa casa, o compromisso dos educadores/as que compõe este centro na organização e edição deste novo projeto pensado para atender as novas demandas do século XXI.

Reconhecendo que a “possibilidade de (re) formulação implica que se abra mão de dogmatismos, em detrimento de uma racionalidade mais plural, articulada, não fragmentada” (RESENDE, 1995: 62) foi o desafio maior a ser superado para a nova proposta de formação de professores a que se propôs o CEDU.

Os professores que fazem este Centro foram chamados a construir e a discutir esta proposta democraticamente. Durante um período que

compreendeu mais de duas décadas de atividades de gestão e docência de alguns dos educadores que participaram da reformulação do curso de Pedagogia, nunca se teve um projeto tão discutido. Este foi tomado por nós como uma atividade de greve, já que enfrentávamos esta situação e decidimos adequar nossa proposta educacional às Diretrizes que haviam sido estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e que teríamos um prazo para nos adequar. Buscamos integrar as discussões da ANFOPE e do FORUMDIR, por acatarmos as posições por estes desenvolvidas, já que estas entidades são sintonizadas com movimentos estudantis e práticas sociais que se assemelham a história e a realidade alagoana que na verdade, é uma realidade de exclusão dos mais pobres. Diante deste contexto, não poderíamos optar por uma formação não-escolar, mesmo entendendo “ser chique e moderno” formar para a pedagogia hospitalar e trabalhar com os meninos que estão lá, os crônicos, quando na verdade a educação básica nem é de posse desses meninos de classe popular, bem como, ainda temos os jovens e adultos que passaram pela educação escolar e não aprenderam a ler e escrever (PAULO, 2009).

Caracterizado pela construção coletiva e pela unidade identificada na fala dos educadores colaboradores deste trabalho, nos deteremos a seguir a mediar esta relação dialógica do processo de ensinar e aprender organizado na proposta do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – CEDU – UFAL/2006 para a formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas dos cursos do ensino médio na modalidade normal, educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência, além das atividades de organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino atendendo as orientações propostas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, consubstanciada no Parecer CNE/CP nº 05/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e de forma que se desenvolveu a preocupação deste intelectual formador de novos intelectuais frente aos desafios colocados à formação do professor para o século XXI.

### **3 O PAPEL DO FORMADOR DE INTELLECTUAIS NO NOVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL**

O trabalho que finalizo com este capítulo se propõe, a princípio, fazer um breve resgate histórico da trajetória do ensino superior no Brasil e a partir deste, localizar os processos educativos voltados à formação de professores em Alagoas. Em continuidade a discussão sobre a formação de professores em Alagoas, o capítulo II trouxe a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e através de seus avanços e retrocessos reconstruí, mesmo que parcialmente, e considerando a limitação do fator tempo para uma pesquisa como esta, a história do Centro de Educação – CEDU na Universidade Federal de Alagoas, concomitantemente às ações de seus docentes no processo de reformulação deste curso a partir das DCN's 2006, principal lócus desta pesquisa.

Neste capítulo, o terceiro e último deste trabalho, venho discutir a condução proposta pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – CEDU – UFAL/2006 para a formação de professores em Alagoas no século XXI, através das ações de seus docentes em suas atividades de gestão e docência compreendendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas educativas, como também, o papel deste intelectual formador de intelectuais frente às mudanças proporcionadas pelas diretrizes neste novo projeto.

Antes de dar continuidade a esta dissertação venho mais uma vez colocar que este processo de investigação reconhece as falas dos mentores deste trabalho como uma das mais importantes fontes de informação. Ressalto, aqui, que a importância destas fontes está na possibilidade de reconstituição de momentos e fatos históricos relatados na pesquisa a partir da vivência de cada participante deste trabalho. E a partir desta compreensão e da identificação que tive com este tipo de pesquisa, ou seja, a história oral, reconheço sua importância e utilizo a fala de Antônio Nóvoa (2007) para dar mais autenticidade ao que acabo de explicitar,

[...] as abordagens (auto) biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo. [...] Encontramo-nos uma mutação cultural que pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NOVOA, 2007:18).

Em reflexão sobre o título deste capítulo, gostaria de esclarecer que quando atribuo ao trabalho do professor o caráter intelectual, de forma alguma, desejo que ele seja compreendido como “um trabalho para privilegiados e, como tal, um trabalho socialmente inútil” (RIBEIRO, 1995: 46).

Aproprio-me aqui da explanação de Maria Luiza Ribeiro (1995) quando esta vem desmitificar a questão, trazendo à tona o significado de trabalho humano, ou seja,

[...] ação transformadora do ser humano, enquanto ser social e consciente, sobre a realidade concreta, da qual resulta tanto a humanização dessa realidade como a do próprio agente. É necessário, portanto, estar convicto de que não há ação humana puramente manual ou vice-versa (RIBEIRO, 1995:47).

No presente capítulo, a história de cada um dos atores demonstrará tal posição, nas ações que incidiram sobre o desenvolvimento da ação humana que cada um vai desempenhar no lócus deste trabalho, sem deixar de valorizar neste sentido qualquer participação.

Achei cabível ressaltar este ponto, pois, compreendo que a ação humana, não é mecânica e nela há certo grau de consciência. Portanto, para seu desenvolvimento, houve um planejamento prévio do que se pretendia conseguir.

Com Vasquez (1968), compreendi que,

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente – como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não

obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja a determinação não vem do passado, mas sim do futuro (VASQUEZ, 1968: 187).

Em acordo com o pensamento do autor, podemos perceber que as ações que mobilizaram os atores desta construção coletiva, retiraram de suas experiências vivenciais, ou seja, das atividades de gestão e docência, do exercício ativo e produtivo da pesquisa, ensino e extensão, da participação política coletiva dos movimentos, das discussões nos mais diversos espaços educativos, a compreensão da diversidade necessária à formação do professor para o século XXI e para tal, se fez necessário um conhecimento anterior da realidade em que se ia atuar.

Para tanto, existiu uma unidade entre finalidades e produção de conhecimento, já que,

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado aceitasse, sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo e a si mesmo. [...] as finalidades são acompanhadas de uma realização [...] requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo [...] (VÁZQUEZ, 1968: 192).

E acrescentando, para que não se tenha dúvidas, o conhecimento acumulado vem “como condição de se elaborar finalidades mais adequadas, quanto como condição de sua concretização. Esse conhecimento, como as finalidades, também é produto da consciência” (RIBEIRO, 1995: 47).

[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. [...] Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. [...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982: 7 – 8).

Apresentamos, a seguir, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – CEDU – UFAL/ 2006 consciente de que, este projeto irá merecer um novo olhar, um olhar de renovação, de ressignificação...

### 3.1. Um novo olhar sobre a formação do professor

Durante muitos anos a formação de professores para as séries iniciais foi deixada de lado, e como pudemos acompanhar na trajetória histórica do curso de Pedagogia, havia uma incompreensão muito grande, de que profissional este curso estaria apto a formar, já que a questão da formação de professores sempre foi vista como uma “*questão menor*”.

Dentro deste contexto existia uma particularidade em Alagoas que era atender a uma demanda de professores para as séries iniciais, bem como, enxergar a “escola” em sua totalidade, já que o curso no formato em que se apresentava não permitia que conseguíssemos superar a fragmentação na formação. As habilitações impediam que os egressos do curso de Pedagogia fizessem concurso para ser professor nas séries iniciais e a preocupação com o campo de trabalho para este pedagogo era algo que necessitava ser revisto. O cargo de diretor de escola era por indicação política, muitos, sem ter, ao menos, formação no ensino médio.

[...] Ao longo dos anos de 1960, 1970, 1980 o curso normal em nível médio vai enfraquecendo, começa a perder espaço e vão se firmando os cursos de licenciaturas específicas responsáveis pela formação dos professores da quinta série em diante. [...] os anos de 1980 com o movimento dos educadores houve uma conquista, pois fica decidido que a formação dos professores das séries iniciais deveria sair do nível médio para o nível superior no espaço do curso de Pedagogia [...] que até os anos 2000 era conhecido como o curso do faz tudo. [...] ainda nos 1990 mantêm-se a formação dos professores no ensino médio, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. [...] o ano de 1997 pós LDB, junto ao Ministério da Educação traz a COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, que surge com o intuito de coordenar o movimento de criação das diretrizes curriculares nacionais, pois, ao final dos anos de 1990 existiam cursos superiores de todos os tipos no Brasil (MARIA, 2010).

Junto a essas questões o próprio crescimento da universidade brasileira exigia uma nova postura. Novos cargos vão se articulando a este movimento e a educação em Alagoas acompanha as mudanças da sociedade e da universidade.

Por outro lado, as concepções norteadoras desse processo se dão no embate de paradigmas que acompanham a sociedade e a educação. É por entre influências de concepções mercantilistas, neoliberais da educação que se dá o esforço de levar a formação do educador no Centro de Educação da UFAL nos rumos de uma concepção histórico-crítica da educação devendo acompanhar um viés interdisciplinar e contextualizado da formação do educador. Na UFAL, essa questão não fica limitada ao CEDU, mas dele recebe os componentes e as contribuições das disciplinas de formação pedagógica, através de seus docentes (ANTON, 2010).

Houve uma grande movimentação em torno do que se pretendia para a formação de professores. Compreender a formação de professores distanciada da prática foi o maior entrave do processo, já que não há como se falar de interdisciplinaridade sem prática. E como em todo processo diverso, as contradições existem e são necessárias para a solidificação da discussão...

A ANFOPE passou vinte anos discutindo as diretrizes para a Pedagogia e não é toa que ela foi à última a sair. Como você iria discutir um projeto interdisciplinar sem a prática? E o embate entre bacharel e licenciado na verdade perdura até hoje. A questão foi tão acirrada que ao sair às diretrizes indicando que o curso normal seria “exclusivamente” o lócus da formação do professor dos anos iniciais, houve uma pressão tão grande do movimento que isto foi retificado para “preferencialmente”. Só sossegamos quando conseguimos formar o professor em quatro anos e se você for comparar estas diretrizes com as demais, a nossa é a única que traz no corpo a carga horária do curso (PAULO, 2010).

E este movimento ainda compreendeu que

[...] a história do curso de Pedagogia foi o tempo inteiro uma luta por hegemonia no sentido gramsciano de não só definir o projeto através das diretrizes, mas, no confronto com o poder instituído se reconhecer como parte daquele poder e como tal, com legitimidade para definir as regras do projeto (PAULO, 2010).

E segundo Severino (2008),

“O homem tem um jeito especificamente humano de realizar sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica” (SEVERINO, 2008: 2).

A historicidade presente no movimento destes professores e professoras, em sua maioria com uma militância na educação básica, que, ao fazer a migração para o ensino superior, conseguiram superar os embates trazidos pelos paradigmas que acompanhavam a sociedade na época desta discussão, permitiu ainda, repensar o pedagogo como alguém que deve ter legitimidade para modelar e conduzir o projeto pedagógico da escola em sua totalidade.

O curso de Pedagogia é um curso estratégico, não é que as outras licenciaturas não tenham a mesma importância, têm, mas acontece que a nossa Pedagogia e se você ler o que é cabe ao pedagogo [...] uma supervisão e coordenação de todo o trabalho escolar. Então o pedagogo que seja realmente um líder e que tenha legitimidade perante seus colegas, ele modela o projeto pedagógico da escola inteiro. No caso de Alagoas, por exemplo, na rede estadual quando não tem gestores formados em Pedagogia, a maioria por conta da gestão democrática, um pedagogo que faça assessoria de direção e realmente tenha capacidade, liderança e visão política ele é capaz de dar um certo tom à gestão (PAULO, 2010).

O diálogo permanente com a sociedade civil permitiu que as ideias e práticas se resignificassem e se fortalecessem em prol de uma formação sólida e significativa para o profissional docente que precisava atender aos desafios impostos para formação do professor para o século XXI.

A complexidade da formação do pedagogo, discutida nos movimentos foi a garantia de se conceber a formação do pedagogo de forma integral, pois, além dele ensinar nas séries iniciais, ele formaria outros professores, como também, o pesquisador.

O Centro de Educação sempre foi um centro de referência dentro das universidades brasileiras, particularmente nas universidades federais, então,

sempre a questão de quem seria este profissional estava à frente da pauta. Um docente, pesquisador, que pense o fenômeno da educação, não é uma formação fácil. (ANÍSIO, 2010).

### Entendendo ser o pedagogo alguém,

[...] com uma percepção mais ampla [...] uma visão panorâmica, já que ele é o intelectual que pensa esta organização “a escola”, ele é o organizador, o gestor deste espaço, deste processo, ele é o grande intelectual da educação ou pelo menos deveria, ele tem a função de pensar o conjunto, o coletivo, a totalidade. Não é que os outros não pensem, pensam eventualmente, é uma exigência do pedagogo, pois, você pensar um diretor que não consegue pensar os diferentes aspectos de dentro de sua escola [...] o seu bairro, o seu estado do ponto de vista filosófico e do ponto de vista prático é uma grande responsabilidade. (ANÍSIO, 2010).

Esta compreensão de pensar sobre esta formação integral que antecedeu a reorganização do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia no CEDU em 2006 vem de uma mobilização mais politizada, portanto, mais participativa, de seus professores e professoras, desde a construção do Projeto Pedagógico da UFAL. Discussão esta, que aconteceu de forma simultânea ao movimento das diretrizes curriculares e a indefinição das mesmas, como também, em outras atividades de gestão dentro do universo acadêmico da Universidade Federal de Alagoas.

[...] a universidade começava a discutir seu projeto pedagógico, numa direção, um seriado anual para a área da saúde, [...] a experiência foi dando certo e essa discussão foi sendo estendida para a universidade. Os alunos tinham Pedagogia, mas não podiam dar aulas no ensino fundamental e não podiam fazer os concursos. Na verdade estávamos formando uma turma de professores, de técnicos, mas, eles não tinham como atuar. Orientador e supervisor, havia concurso, administrador nunca. E professores eles não podiam ser e não tinha vaga para todo mundo [...] a universidade podia ter autonomia de mudar o [...] perfil do egresso [...] A gente aproveitou a discussão do projeto pedagógico global da universidade, que havia começado no final da década de 1980, as discussões primeiras eram em torno das licenciaturas [...] em 1992 no sistema anual, e aí nos começamos a discutir o curso de Pedagogia de novo [...] Vamos aproveitar e ver o que nós podemos mudar em relação a isto, já que nós temos o curso formado. Neste momento a educação infantil e a pré-escola eram áreas específicas. Fizemos uma agenda de encontros de discussão [...] chamávamos ex-alunos, representantes dos sindicatos, professores, a discussão foi bastante ampla. [...] Nesta discussão em 1993 participaram, a direção, coordenação da unidade e professores. Tivemos um momento de reflexão e fizemos um seminário para decidirmos, “nós estamos formando o que”? Qual é a nossa

demanda, hoje? [...] As secretarias não aceitavam que os alunos fizessem concurso, mesmo tendo a habilitação para o magistério não era para ensinar no ensino fundamental e nós fomos ver qual era nossa demanda [...] Nesta reforma do curso nós já tínhamos as discussões da ANFOPE [...] que na verdade era quem embasava nossas discussões. O documento não era legal, mas, por nós reconhecidamente legítimo. [...] nós queríamos repensar o perfil e a mudança do egresso para atender a uma demanda social que a gente tinha, mas, sem fugir da responsabilidade de formar um profissional competente (JEAN, 2010).

### A politização fortalecida colocou o CEDU,

[...] reconhecidamente no comando da PROGRAD, por várias gestões, a inserção de seus docentes no quadro das várias licenciaturas [...] vem constituindo um desafio [...] por uma atuação mais incisiva no Fórum das Licenciaturas da UFAL. [...] a atuação do CEDU se amplia para a formação do educador nas várias áreas de formação docente. Essa é uma mudança significativa na quantidade e na correspondente qualidade de sua intervenção na formação do educador pela UFAL. Ilustrações desse registro podem ser vistas na criação e desenvolvimento do PROMUAL com assistência às Secretarias Municipais de Educação do Estado de Alagoas expressão de um compromisso com a realidade educacional alagoana; a democratização de suas decisões tomadas em plenárias do CEDU apresenta-se como uma prática absorvida estatutariamente pelo conjunto das unidades acadêmicas da UFAL, na atualidade. [...] com a criação da educação à distância; a atuação dos Núcleos Temáticos na articulação do ensino pesquisa e extensão; o funcionamento da pós graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, com o crescimento da pesquisa e da extensão, a formação de monitorias, a participação dos segmentos nas deliberações da unidade acadêmica. Essas são ações decorrentes da articulação sintonizada do Centro de Educação com a realidade social e educacional de Alagoas e do Brasil, com seus docentes protagonizando as lutas pela democracia e educação na sociedade (ANTON, 2010).

Em meio a essas ações o olhar sobre a formação do professor conseguiu ser mais interdisciplinar, pois, era diferente para um professor que tinha só a teoria como formação, questionar situações provenientes da prática e assim, pensar formas de ultrapassar limites e propor novas alternativas significativas.

É diferente de você ter uma formação apenas escolar, ou puramente teórica, por mais que você tenha uma prática posterior e é fundamental, [...] quem vinha com esta trajetória de militância da educação básica conseguia ultrapassar este vácuo enorme na formação. O curso de Pedagogia da UFAL se adiantou bastante em relação do que viria a ser posteriormente as diretrizes, porque além de se ter um engajamento com a educação básica, havia um engajamento mais político e sindical, tanto a nível de articulação com o sindicato em Alagoas, o processo de militância desenvolvido pela

APAL e os profissionais ajudaram ainda na construção do SINTEAL, articulação a nível nacional, CNTE, ANFOPE, FORUMDIR, eles estavam antenados com esse processo de reformulação, tanto na raiz do processo da LDB 9394/96 como nos projetos iniciais e construção das diretrizes curriculares da Pedagogia (ANÍSIO, 2010).

Seguindo o raciocínio da formação construída em uma vivência politizada e, portanto, capaz de levar à unificação vejamos Ribeiro (1995),

Entendo, dessa forma, que o trabalho intelectual do professor exige desse profissional um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra a transformação estrutural mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação, como cidadão, quanto pela educação de consciência que a ação pedagógica produz (RIBEIRO, 1995: 51).

Dessa forma, entendo eu, que este trabalho intelectual deixa de ser compreendido como um trabalho “privilegiado”, como uma atividade descompromissada com o processo de formação a que ela se propôs [...] “para ser um trabalho de grande responsabilidade social daqueles que o exercem para com o conjunto da população” (RIBEIRO, 1995: 51).

Quando o “pensador” se contenta com o próprio pensamento, “subjetivamente” livre (isto é, abstratamente livre), é hoje motivo de troça. A unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; ela é uma relação mestre aluno, uma relação entre filósofo e o ambiente no qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história (GRAMSCI, 1995:38).

Pensar o pedagogo na contemporaneidade, na Universidade Federal de Alagoas, exigiu que fossem eleitas prioridades, já que todo projeto tem prioridades, não se pode querer abarcar tudo que fora pensado e sugerido. Se observarmos as DCN's para o curso de Pedagogia em 2006, vamos ver que lá o pedagogo deve ser formado para atender a contextos escolares e não escolares. O CEDU fez uma opção clara desde o começo por “formar para contextos escolares”.

Porque há uma dívida histórica, com as classes populares. Elas não estão fora da escola historicamente, mas, quando começaram a entrar não obtiveram sucesso, então nossa prioridade, e não somos contra a escola privada, a gente é contra que alguém forme? Também não! Mas, nós optamos pela educação pública e isso é reflexo de uma posição militante, de quem sempre esteve nos sindicatos, de quem sempre lutou pela educação pública, gratuita para todos. Uma coisa que a gente sempre acentuou dentro desta história da educação escolar e não escolar, é que não iríamos fragmentar o trabalho da escola, e está era uma posição política e eu fui diretor de uma escola nos anos de 1970 e eu vi o que era um conjunto construído separado (PAULO, 2009).

O núcleo de professores do CEDU também foi composto por professores que não só vieram da educação básica, mas, também formavam professores para a educação básica nos cursos normais, no ensino médio, antigo curso pedagógico e que de toda forma já eram formadores de outros formadores.

Isto tem uma repercussão importante porque como diz hoje a diretriz da Pedagogia e a diretriz da formação de professores, [...] é preciso que haja uma simetria invertida, ou seja, que o curso de formação seja em ambiente propício, um espaço onde o sujeito vai atuar como profissional. E penso que os professores que foram da educação básica e hoje, são docentes no ensino superior, conseguem fazer esta ponte entre Educ. Básica e Educ. Superior (EMÍLIA, 2010).

Pelo interagir das falas dos professores-colaboradores fica cada vez mais distante entender as interações existentes na operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, fora de um contexto capaz de proporcionar confrontos que levam ao amadurecimento de questões que permeiam a formação do professor. “O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com significados que a eles atribui o sujeito” (CUNHA, 2007: 16).

E na fala de Freire, [...] “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1995: 58).

Houve uma preocupação por parte daqueles que discutiam a formação de professores, particularmente no caso da UFAL/CEDU em Alagoas, em tentar muito antes das diretrizes, dar um salto de qualidade a esta formação pretendida, como

forma de tentativa de resgate de uma dívida historicamente reconhecida, no sentido de,

[...] existir uma melhoria na educação, principalmente nas séries iniciais, por que embora o curso de Pedagogia ao longo de sua história não tenha como preocupação inicial a formação das crianças, [...] e muito mais com a escola em sua globalidade, aqui na UFAL, desde 1993 quando a gente reformulou o projeto e implantaram em 1994 na Pedagogia nós já priorizávamos a formação para os anos iniciais, entendendo isto, como uma grande lacuna na formação de professores no nosso Estado, por que ninguém se preocupava com esta formação a não ser os cursos pedagógicos, já que era o único que formava professores para as séries iniciais. E nas universidades não havia essa preocupação, é tanto que a Pedagogia, quando chegou o momento da avaliação dos cursos pelo MEC havia em média 49 cursos diferentes [...] a formação dos especialistas, incluindo aí não só as habilitações, do Parecer de 1969, como também criando novas coisas, como pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar, entre tantas outras (EMÍLIA, 2010).

Mesmo não havendo uma grande ruptura, devido ao acompanhamento das discussões sobre as diretrizes, através das proposições da ANFOPE e do FORUMDIR, alguns ajustes foram necessários e um novo olhar sobre a formação deste professor foi solicitado.

Segundo Kullo (2000), este professor deveria apresentar um perfil de professor-pesquisador, aberto a aprender, pois, a escola já não era mais a mesma, precisando rever sua dinâmica interna.

“Todas estas mudanças exigirão, também, uma nova forma do fazer pedagógico voltado para o verdadeiro conhecimento que é fruto de uma elaboração onde o aprender resulta de um processo de construção” (KULLOK, 2000: 23).

A reestruturação do projeto pós-diretrizes manteve os princípios pensados anteriormente pelo grupo que discutia o processo de formação de professores no CEDU.

[...] foi mantida a idéia de pensar formação integral do pedagogo, um profissional completo para atuar nos diversos campos da educação. O profissional que faz pesquisa, que formula, que é capaz de atuar no processo de gestão e coordenação da escola, séries iniciais, jovens e adultos, foi possível pensar pelo menos teoricamente na formação deste profissional mais orgânico. É claro que esta formação nunca vai dar conta

de toda a extensão da formação [...] é necessário continuar a formação em uma especialização, em um mestrado, entre outros e ainda pesquisar e escrever. A maior preocupação era como formar em quatro anos um profissional com todas essas capacidades plenamente habilitado [...] Mesmo assim, me parece que o resultado final foi muito positivo [...]. (ANÍSIO, 2010).

A interdisciplinaridade surge ainda mais realçada, agora como critério necessário para a realização do processo. *“Um novo paradigma sugere a interação de saberes e ações na interdisciplinaridade e na contextualização do projeto pedagógico que forma o educador para a Educação Básica no Estado de Alagoas”* (ANTON, 2010).

Esta compreensão vai aparecer no perfil proposto no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – 2006, ao egresso deste curso, atendendo as ações norteadoras das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 01/2006, ambas consubstanciadas pelos Pareceres CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 05/2005).

Profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento; que produza conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares (PPP/ PEDAGOGIA/CEDU/UFAL – 2006: 3).

Seguindo as orientações propostas pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 que institui diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, norteadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, CNE/CP 01/2006 que institui diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia, norteadas pelo Parecer CNE/CP 05/2005, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do CEDU - 2006 estabelece para o campo de atuação deste egresso,

- Funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino

Médio na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, tendo como base a docência;

- Atividades de organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação e de projetos e experiências educativas não escolares; e de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (UFAL – 2006: 4).

Apesar de entendermos que todo processo coletivo, construído na diversidade apresenta questões com as quais não é fácil de lidar, a reestruturação do projeto trouxe ganhos a formação do professor, como ainda, algum mal estar entre os docentes, já que havia uma grande preocupação por parte de todos os que estavam envolvidos no processo, com relação a possíveis prejuízos relacionados à carga horária do curso e assim ao comprometimento total da formação pensada anteriormente para atender a um déficit histórico em Alagoas.

A construção coletiva deste projeto, entendido como

projeto de uma instituição social – a universidade – refere-se aos cidadãos e tem como valor central a cidadania, o que se refletirá nas escolhas e na tomada de decisões quanto à organização curricular, das quais decorrerão objetivos, conteúdos, definições metodológicas e formas de acompanhamento. Por ser pedagógico e parte essencial de um compromisso social, esse projeto tem como cerne da instituição, na graduação, o ensinar e o aprender, visando à formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a (ANASTASIOU, 2007: 44-45).

Dentro desta diversidade ocorreram situações em que professores do Centro de Educação se sentiram prejudicados, entretanto, existiu a possibilidade de manifestação destes, nos momentos das decisões, nos momentos de através do entendimento do que seria um contexto interdisciplinar, dialogar sobre a carga horária determinada a cada disciplina, como também, defendê-la através da argumentação e decidir de forma coletiva e participativa, em que momento a disciplina conseguiria esta articulação e em colaboração com seus pares quando este processo se efetivaria. Como em todo processo compreendido “democrático”, a diversidade nem sempre é concebida em sua riqueza de construção, alguns problemas surgiram e vão surgir, já que estamos tratando de uma instância em

permanente movimento. E neste movimento, a ação humana se faz presente para que as contradições possam acrescentar de forma significativa a fundamentação necessária a relação teoria e prática. As nossas escolhas dentro de um processo democrático devem ser assumidas e consideradas como ponto de reflexão para futuras ações que o próprio processo que não está inerte colocará em destaque.

[...] Houve a reformulação e nesta, uma fusão que vejo como de grande importância, mas houve um prejuízo em relação à redução da carga horária e redução do conteúdo programático, apesar da fusão. Se mantivesse a soma das disciplinas [...],mas isto não aconteceu. Aconteceu a retirada de uma disciplina que permitia uma formação social e histórica do Brasil, visão geral do Brasil, ligada à área de ciências sociais. E pede ao professor que faça um malabarismo e me acho profundamente violentado e isso me assusta. Na minha percepção [...] há disciplinas que são fundamentais. Caberia uma reflexão mais aprofundada, o que seria sagrado?? E reconheço a minha ausência nesta discussão. Quando cobramos o político no professor não pensamos nesta redução comprometedora. Entendo a pedagogia não por suas especificidades, mas, pela formação geral e abrangente que proporciona ao pedagogo (JACQUES, 2010).

E acrescentando ao diálogo, *“Em um processo mediado pelo coletivo quem não se expõe acaba não intervindo e não interagindo em prol de algo concreto”* (JACQUES, 2010).

A ação de projetar para adiante – para o próximo ou para os próximos anos – é uma ação de “reinventar”, “de fazer de novo e de outra forma”. Exige conhecer a história da instituição, do curso, e aprender com ela. Dessa forma, o diagnóstico é o ponto de partida da reflexão e da posição do coletivo e dos grupos de trabalho (ANASTASIOU, 2007: 46).

Vivemos um momento em que a prática é ressaltada e colocada como contraponto para a avaliação das teorias, antes, inquestionáveis. O conhecimento hoje traz a necessidade de reflexão acerca dos processos onde as diferenças e o repensar sobre as ações, se apresentam como formas de superação da fragmentação existente e inconcebível de permanecer, em uma construção interdisciplinar.

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus

contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2010a: 54)

As proposições do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia-CEDU – UFAL, 2006, como andou, por vários momentos, sendo alvo de inúmeras discussões dentro dos fóruns nacionais, reconhecia na prática as suas limitações e que com a diretrizes ele passou de um curso muito teórico para um curso bastante prático. Caracterizou-se em um projeto em que, à medida que os problemas e as dificuldades fossem surgindo, ele seria reavaliado, para que as necessidades fossem discutidas e sanadas e conforme as turmas fossem sendo formadas este repensar seria necessário.

Esta movimentação acontece em meio a uma situação bastante crítica no país acerca das políticas e reformas para o ensino superior.

Esta situação era localizada num contexto político crítico mais precisamente no governo Fernando Henrique Cardoso, que cria os institutos e proporciona um aligeiramento muito maior deste profissional, que agora se formava “o professor” e não o “pedagogo”. O MEC facilitando de certa forma a vida das intuições privadas, formando profissionais em menos tempo e barateando os cursos. Era um profissional compartimentado. Passamos a pensar Qual seria a prioridade para a formação de professores em Alagoas? Poderíamos pensar uma área para que este profissional se especialize? Quais as demandas mais carentes em Alagoas? Educação Infantil e Jovens e adultos, áreas mais carentes. No projeto anterior tínhamos estas disciplinas como eletivas, e em grande maioria só eram disponibilizadas aos alunos um número de no máximo duas, inclusive a alfabetização, acabava sendo focada na educação infantil e séries iniciais. Por exemplo, dentro da Pedagogia a educação infantil era uma disciplina do curso na estrutura antiga,[...] era impossível formar um profissional para atuar na educação infantil com um ano de estudo, e logo depois, passou a ser um semestre. Aí pensávamos, será possível termos um curso que tem as mesmas disciplinas mais que focalize as diversas áreas, tendo competência para atuar para na docência, na pesquisa, na gestão escolar, etc. mais ele vai ter condições de atuar na educação infantil e na educação de jovens e adultos?? E o problema do turno era o entrave (ANÍSIO, 2010).

O repensar do PPP – Pedagogia – CEDU/ 2006 vinha sob uma perspectiva audaciosa, como era conhecido nacionalmente.

A princípio existiu um pensamento que era o de formar profissionais específicos para a Educação Infantil, Séries Iniciais, Jovens e Adultos, no entanto, isto não foi possível. Como também era sabido e reconhecido a necessidade de se formar, por exemplo, pelo turno da manhã um profissional para a Ed. Infantil e séries iniciais e a noite formar um profissional para a educação de jovens e adultos, quando na verdade era sabido que muitos alunos e alunas do curso de Pedagogia trabalhavam o dia inteiro nas escolas, só poderiam estudar no turno da noite, mas, atuavam na Ed. Infantil e séries iniciais. As necessidades eram reconhecidas e levadas a discussão mais o entrave maior estava no curso noturno com relação à carga horária (ANÍSIO, 2010).

Os sujeitos políticos *envolvidos* com a reestruturação do curso e a defesa da ANFOPE e FORUMDIR pensavam que a formação de professores diante do caminhar das discussões aconteceria,

[...] com ênfases diferentes [...] e assim nós montamos o projeto e quando as diretrizes saíram, tivemos que refazer para poder fazer uma juntada e incluir ensino fundamental e educação infantil. E aí, é claro, que tem alguns prejuízos das especificidades dessa formação em algumas disciplinas, tivemos que condensar, distribuir, modificar e fazer o ajuste para cumprir o que determinava a diretriz e mesmo assim, temos um curso com 3600 horas. Que é um curso bastante extenso para caber em quatro anos. É tanto que no noturno ele não cabe em quatro anos e acabou ficando em quatro anos e meio. E são esses problemas que nós vamos observando (EMÍLIA, 2010).

Entre perdas e conquistas, temos elementos constituintes deste novo olhar sobre a formação do professor, que apresentam características interessantes, fruto da proposta assumida pelo Centro de Educação, focando seus esforços formativos na instituição escolar e como se apresenta no texto do PPP – Pedagogia – CEDU/2006,

[...] a organização da matriz curricular para a formação do/a profissional da educação, pedagogo/a que queremos, porque dele/a precisa a sociedade alagoana, precisa ter como eixo central a cultura escolar, entendida como uma construção social que traz as marcas de um espaço e tempo específicos, expressos nos rituais pedagógicos, na forma de organização e gestão da escola, na delimitação de saberes e conteúdos a serem trabalhados, nos procedimentos de avaliação, numa perspectiva sempre parcial e provisória (UFAL / 2006: 29).

O projeto se organizou a partir do eixo central, verificando a necessidade de articulação entre os diversos saberes e assim, repensado na relação interdisciplinar ora existente e necessária para a formação do professor, estratégias articuladoras de interação, como por exemplo, as atividades integradoras, que como diz o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia - CEDU – UFAL/ 2006,

[...] têm como objetivo o “*estudo dos novos paradigmas da educação que norteiam a interação teoria-prática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de construção da nova proposta da Unidade Acadêmica (UA) de Educação e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de Pedagogia com vistas à formação do profissional da Educação Básica*”. Afinal, uma proposta curricular para um novo curso de Pedagogia pressupõe clareza sobre o profissional que se espera formar, o sentido da formação para esse sujeito, as formas de articulação curricular, as aprendizagens significativas, a dimensão epistemológica dos conteúdos, a atitude de investigação e pesquisa e, principalmente, uma articulação entre teoria e prática (PPP- Pedagogia- CEDU - 2006: 29).

É observável que, a partir desta interpretação, o processo que vinha discutindo a formação do professor, começa a pensar esta formação para além da “grade curricular”, fechada em si mesma. Iniciou-se uma discussão sobre a interpretação do que seriam para os professores formadores, os processos coletivos em uma matriz integrativa, onde a formulação do que seria interdisciplinaridade para cada sujeito envolvido nesta ação pedagógica era concebida de uma maneira diferenciada. Seria interessante que a diversidade de formação que agora, se organizava para pensar a formação de professores de forma unitária percebesse que iriam ter um processo a ser construído de forma coletiva e participativa, onde não caberiam concepções arraigadas e situações individualistas. O relevante aqui era a prática entendida não vinculada mais ao estágio, mas, como um componente curricular.

Como já havia um movimento anterior as diretrizes, por exemplo as atividades integradoras, foi uma maneira pensada para se fazer acontecer na prática aquilo que as “diretrizes gerais” para a formação de professores em nível superior, anterior as diretrizes específicas por cursos de graduação, já previa que fosse destinada uma carga horária para a prática como componente curricular. [...] Por exemplo, toda disciplina por mais teórica que ela fosse, ela teria uma parte prática, então no currículo deveria ser previsto esta dimensão prática das disciplinas. Então com as atividades

integradoras se tentou experienciar isto, que diversas pessoas pudessem de forma articulada construir estes espaços de prática, não a prática apenas na experiência da sala de aula vinculada a uma disciplina específica, mas, esta ideia de prática deve estar perpassando todas as disciplinas a partir de eixos durante todo o curso. Eixos integradores, por exemplo, num determinado semestre você elegeria um eixo temático que seria um elemento comum e a partir dele você poderia pensar projetos de pesquisa, atividades de extensão, coisas específicas na escola, já se poderia dar aos alunos em formação elementos que pudessem se tornar seus TCC's, que poderiam ser construídos com mais antecedência. Eles poderiam estar elegendo, pensando e vivenciando a escola na prática. Você não teria que esperar como no antigo projeto chegar ao terceiro ano do curso para ir observar a escola, sem poder fazer nenhum processo de intervenção e ter que esperar o quarto ano para ir ao estágio e tentar a partir dos elementos observados construir o projeto de intervenção na escola. Com as atividades integradoras tentamos antecipar um pouco este movimento e quando as diretrizes saíram foi mais fácil pensar este processo teoria e prática (ANÍSIO, 2010).

Esta ação de pensar a totalidade dentro de uma construção como esta, está ligada diretamente a uma herança social, que vai organizar o conhecimento de forma que possa atender as necessidades sociais do país, da região, da historicidade do contexto se materializando na pesquisa e extensão.

Segundo Anastasiou (2007), no projeto pedagógico também se discute a universidade submetida a um conjunto de regras e normas, como uma entidade administrativa, nem sempre compreendida que sua eficácia está atrelada a processos de controle, como se esta fosse uma instituição empresarial, mas, concebendo o mercado como parte integrante deste processo que irá absorver este profissional formado nesta unidade com capacidade de intervir e interagir transformando o meio em que estará inserido.

[...] eu descobri uma coisa importante para o meu trabalho de pesquisador, ou seja, que a função da pesquisa não era dizer quem está certo e quem está errado. [...] é muito mais interessante analisar o que está acontecendo. É muito mais interessante analisar as contradições, porque o povo, que está certo, não as conhece todas. [...] o trabalho de pesquisador é analisar... analisar as contradições. A noção de contradição se tornou uma noção fundamental na minha pesquisa e me ajudou a sair da palavra já pronta, da palavra da ordem. (CHARLOT, 2005:17).

E foi a partir destas contradições que o grupo passou a pensar a importância da pesquisa e sua relação com o ensino e a extensão, que como categorias eleitas para esse trabalho, conseguiram se construir claramente na expressão da oralidade das falas dos professores- colaboradores deste trabalho.

A idéia da pesquisa já era uma idéia recorrente porque no final da década de 1970 a educação já era o local onde se concentrava o maior numero de mestres dentro da universidade, inclusive porque atendíamos a todas as licenciaturas. Ali já estava presente a idéia da necessidade da pesquisa como uma questão central no modelo de formação que não fosse estático, que desse conta da dinâmica do real. A década de 1980 e 1990 o pessoal começa a sair para o doutorado, porque, começamos a observar que os formados na ditadura começavam a olhar para o mestrado como um título, eles achavam que haviam aprendido muito e davam aulas apenas, e só. O núcleo do CEDU, antes departamento, questionava como poderíamos formar um educador se não há ninguém pesquisando a realidade da formação em Alagoas? Sem conhecer direito e só conhecendo pelo que ouvíamos falar, então para nós a pesquisa sempre esteve como horizonte. (PAULO, 2010).

A relação pesquisa, ensino e extensão sempre foi pensada na UFAL, mas, o que existia até a segunda metade da *década de 1980* “*era iniciativa particular de docentes, ou outro grupo, ou setor qualquer. Você não tinha uma política que induzisse a pesquisa como prática institucional*” (PAULO, 2010).

Na década de 1990, isto foi muito forte no CEDU a ponto da universidade bancar uma turma para doutorado. Ainda temos uma dificuldade, pois, conseguimos avançar na pesquisa, a gente sempre teve pelo compromisso político do Centro, uma inserção muito grande na extensão, por exemplo, temos professores aposentados que fazem um trabalho muito expressivo nos interiores de Alagoas, A educação a distância é ensino, mas, é um ensino que tem uma preocupação muito grande com a formação para quem está na rede. É uma forma de a gente interferir na melhoria da qualidade. O primeiro grupo de 300 professores na EAD foi muito difícil, houve muita resistência dentro do CEDU e dentro da universidade. Alguns diziam que aquilo era uma maluquice e não formava ninguém. Quando terminamos aquela turma, não havia um só aluno daqueles, que não estivesse ocupando um cargo chave dentro de seu município. Era coordenador, era pessoa da direção, secretaria do município, foi uma vitória, pois, tínhamos municípios que não tinha **um licenciado**. Agora, juntar ensino, pesquisa e extensão é o desafio da educação superior brasileira, não é nem da UFAL (ANÍSIO, 2010).

Esta tríade esteve presente nas formulações do projeto no Centro de Educação, como algo que fez parte da vivência do grupo, vinculado a prática, ao cotidiano dos professores, do colegiado e da direção.

“Como o antigo projeto apresentava alguns problemas relacionados a este aspecto, era compreendido que por muitas questões, nem sempre esta relação ensino, pesquisa e extensão se efetivava na prática” (ANÍSIO, 2010).

[...] fazíamos um pouco de pesquisa, ensino e extensão, não era algo muito orgânico, mas era um experimento. Era o momento onde diversos professores das metodologias se articulavam para fazer o momento das observações nas escolas. A gente pensava aquilo como um momento de pesquisa, que poderia se traduzir na extensão e no ensino no 4º ano do curso. De que forma isto se daria: pensávamos que o aluno iria para a observação no 3º ano do curso nas escolas, que não era uma observação participante como a gente gostaria que fosse, pois, os alunos apesar de reclamarem muito ainda não poderiam intervir, mas aquilo já dava elementos para ele ter contato com o cotidiano da escola, refletir sobre os problemas identificados, sobre as experiências exitosas e pudesse ir pensando a sua própria atuação no momento do estágio do 4º ano. Nós professores começaríamos a pensar naquela situação como um momento de pesquisa [...] e se traduzir em planejamento de ensino para o 4º ano. No 4º ano do curso em alguns momentos essa observação e essa pesquisa realizada [...] se traduziria em projetos de intervenção, já que os alunos teriam que apresentar para os professores dos estágios “projetos”, a partir da realidade da escola, do cotidiano observado, a partir das carências, das demandas da própria escola, seriam apresentados projetos de intervenção. Esses projetos poderiam ser momentos de ensino, mas também, momentos de extensão (ANÍSIO, 2010).

Era o momento em que a universidade, através de seus alunos, passava a intervir, colaborar, interagir com o projeto da escola, potencializando uma ação que a escola já realizava, ou pensando junto...

(...) se traduzia em um momento de ensino, porque ali existiam atividades de ensino com os alunos, e das ações de ensino e extensão surgiam os TCCs em sua maioria eram vinculados as experiências dos estágios. Havia na prática uma articulação mais efetiva de ensino, pesquisa e extensão no 4º ano (ANÍSIO, 2010).

No processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFAL esta questão foi bastante discutida através da proposta de se levar o aluno a esta vivência a partir do primeiro semestre do curso.

O aluno começava a pensar a realidade da escola a partir de questões concretas de pesquisa. Pensar um problema de pesquisa, um objeto de pesquisa, e o contato com a prática mais cedo poderia inclusive fazê-lo desenvolver um projeto de pesquisa, como modelo de pesquisa participante. A escola é o objeto de pesquisa, mas ao mesmo tempo a intervenção dele na atividade já define e traz a resposta daquela problemática, ou questões de pesquisa que ele levantou. O ensino coloca necessidades para o contato com a sala de aula, coloca demandas para o professor, informação, [...] necessidade de pesquisar. Ao mesmo tempo esta pesquisa que ele está desenvolvendo já fornece a ele elementos que

ele pode em um ambiente de sala de aula, no processo de ensino que ele está desenvolvendo, ele já exercitar, já experimentar, experienciar, e isto se traduz numa atividade de extensão porque é a universidade indo para a escola. Não é como realizar uma atividade de extensão de fora para dentro, mas uma intervenção que se dá no próprio diálogo com a realidade da escola (ANÍSIO, 2010).

Conforme relato de Anísio, no projeto anterior havia um movimento e um envolvimento muito grande no 4º ano do curso com a escola, mas, não de forma sistemática ao longo da formação. A pesquisa não poderia continuar sendo entendida como algo episódico.

[...] Professores que trabalhavam a metodologia da pesquisa, pesquisa educacional, introdução a pesquisa pedagógica no 1º ano do curso [...] e esses alunos só iriam realizar pesquisa efetivamente no final do curso, então, aqueles saberes já haviam se dissolvidos, muita coisa se perdeu, aquela introdução a pesquisa efetivamente nunca havia sido praticada e quando o aluno se via no 4º ano começava a se perguntar e agora eu tenho que fazer um TCC e por onde vou começar, qual será o meu tema, qual será meu objeto de pesquisa, e então ele descobria que não sabia. Muitas vezes a escolha era feita muito mais vinculada àquela demanda dele como professor, porque ele já atuava, [...] e iam procurar professores que atuavam naquela área (ANÍSIO, 2010).

Na organização de um projeto político pedagógico o entendimento de que ele é muito mais do que um documento norteador das ações e princípios pensados anteriormente, vem da compreensão deste ser em sua totalidade um “*processo de ação-reflexão-ação*” (VEIGA, 2001: 56).

E o repensar de suas ações vem propondo a superação de várias questões que a demanda da formação vem colocando.

E aí quando a gente diz que o projeto político pedagógico deve ser voltado para formar o professor pesquisador esta dificuldade existe na prática concreta da política. O esforço é grande, mas, não sabemos quando iremos conseguir. [...] O pedagogo como pesquisador ele é uma prática esporádica antes da resolução e depois. O que a gente percebe é que tem mais gente fazendo discursos sobre isto. O que significa que se a prática não se efetiva, pelo menos já começa a haver uma sensibilização. As pessoas procuram ler mais pesquisas, [...] conversam mais em debates, [...] começam a pensar o real a partir de dados de estudos de pesquisa, agora, a formação articulada com a pesquisa, não sei se aquela experiência dos grupos integradores vão facilitar isto (PAULO, 2010).

O entendimento de unicidade da relação teoria e prática na formação do professor pesquisador para o século XXI vem propor reflexões mais orgânicas na prática deste intelectual formador de outros intelectuais. São questões adversas que muitas vezes superam as possibilidades de avaliação e diagnósticos necessários a este repensar. A prática compreendida nesta mediação é ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e práticas renovadas, onde a teoria só gera transformações quando aplicada subsidiando as ações que são planejadas.

Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta a prática. [...] a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta a teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VAZQUEZ, 1968: 233-234).

Partindo do problema como produto de uma reflexão mais aprofundada e coletiva, começamos a questionar e avaliar o “status quo” e conseqüentemente, legitimar as ações tornando-as referenciais reflexivos para o repensar da formação.

### **3.2. Tensões presentes no repensar interdisciplinar da proposta pedagógica do CEDU**

Esta difícil compreensão do que seja um trabalho interdisciplinar no Brasil, é tanto uma questão do CEDU, como da Universidade Federal de Alagoas, onde, em um processo como este, os sujeitos envolvidos apresentam as mais diversas formações e vivências e nisto reconheço a grandiosidade desta diversidade no construir e no refletir deste contexto novo que vem propor que algumas questões sejam superadas.

Estas questões são pequenas diante da condução e direcionamentos das próprias políticas de formação de professores de um modo geral e que precisam ser constantemente repensadas e a participação coletiva neste movimento o torna cada

vez mais legítimo. Até porque, existem muitos pontos de contradição, em uma ação que alcança uma dimensão complexa como a formação do pedagogo.

Na verdade, uma nova proposta sempre apresenta desafios. A própria estruturação do curso pelas diretrizes curriculares da Pedagogia apresenta: um **núcleo de estudos básicos** fomentando reflexão e ações críticas de realidades educacionais articulando princípios e práticas educativas; **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional com incentivo a investigações e estudos; **um núcleo de estudos integradores** fomentando participação em eventos e projetos, atividades práticas e de expressão cultural. A situação impõe a construção de uma nova cultura na prática pedagógica da formação docente. Do ponto de vista do conteúdo das diretrizes, a manutenção dos Cursos de Formação Normal Superior se não constituída uma dificuldade, pode ser considerada como elemento indicativo das diferenças paradigmáticas nas políticas de formação do pedagogo (ANTON, 2010).

Reconhecendo a realidade brasileira em sua diversidade, as dificuldades e particularidades apresentadas por cada região, torna-se necessário que o olhar do professor formador de outros formadores esteja sempre adiante em posicionamento crítico e inovador para que o acompanhamento das decisões que apresentam significativas mudanças para um coletivo sejam sempre a pauta principal nas discussões.

É essa prática coletiva que impõe desafios a toda a categoria e que exige de boa parte uma reflexão sobre essa situação vivida. Reflexão esta que produz um mínimo de conhecimento necessário sobre tal situação, pois, sem isso, planos de ação não podem ser elaborados; reflexão que exige, também, opção diante desses planos, bem como empenho na realização dos que venham a ser aceitos etc. (RIBEIRO, 1995:114).

Mesmo havendo a obrigatoriedade da formação no ensino superior para os professores e professoras da Educação Básica, esta ainda não se estabelece como locus definitivo para esta formação pelos órgãos competentes, e nos leva a necessidade de constantes reflexões e posicionamentos diante da organização curricular para a formação deste profissional que está no cerne desta discussão maior, não permitindo que uma luta já tão discutida, conquistada e ampliada no

cenário nacional e internacional não se perca nos caminhos da burocracia governamental.

A questão da formação dos professores para as séries iniciais ser reconhecida apenas no ensino superior ainda não foi uma conquista. Essa questão foi algo bastante discutida na CONAE- 2010 e colocada por BRZEZINSKI e FREITAS no ENDIPE- 2010 como um prejuízo incrível e um retrocesso sem precedentes para o ensino superior [...] mesmo reconhecendo nossa diversidade regional, a formação de professores em ensino médio, foi entendida ainda, como necessária, a maioria das regiões brasileiras e reconhecida por nosso ministro da educação Fernando Haddad. Reconhecemos perdas e avançaríamos muito se houvésssemos conseguido pressionar para o fim do ensino médio normal já que há uma expansão muito grande do ensino superior e a Universidade Aberta é uma realidade nacional e tem conseguido alcançar uma grande extensão territorial Brasil a fora (EMÍLIA, 2010).

Entretanto, compreendendo a necessidade de formação em nível superior para um número ainda bastante expressivo de professores para as séries iniciais no Brasil, é preciso considerar que, caso esta situação se concretizasse e pela demanda ser muito maior do que o número de vagas disponíveis universidades federais no país, “talvez” único espaço que atenda a formação sob a tríade ensino, pesquisa e extensão, iríamos nos deparar com uma grande corrida por esta formação, em cursos aligeirados, de baixa qualidade e permitindo um prejuízo ainda maior do que o que já temos no ensino brasileiro contemporâneo.

Apesar de não ter agradado a todas as áreas, as DCN's abriu possibilidades de se pensar coletivamente os vários aspectos que envolvem o processo educativo na articulação teoria e prática na formação do professor e possibilitar que os grupos busquem se debruçar sobre as temáticas que envolvem todo esse processo a fim de ressignificá-los à medida que forem sendo sistematizados os saberes em torno desta construção.

Quando se compreende a vinculação entre o conhecimento e a ação efetiva, pela mediação da intenção (vontade) de realização das finalidades, tem-se a medida da importância da prática que possibilita o domínio de um conhecimento que se transforme em imperativos de novas ações de qualidade e complexidade superiores, bem como a importância do profissional que se responsabiliza, em parte, por esta tarefa (RIBEIRO, 1995: 60).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia no CEDU – UFAL – 2006 apresenta uma carga horária extensa, dada a complexidade desta formação, observando que o curso noturno vem sendo prejudicado por ter um semestre a mais para sua conclusão, diante dos prejuízos acarretados ao turno, como já é de conhecimento de todos. Portanto, é chegada a hora de repensar os elementos que dão qualidade ao projeto, aqueles que vão exigir alterações em sua forma de organização administrativa e pedagógica, “resultando em novas formas de ensino, aprendizagem, metodologia e acompanhamento ou avaliação” (ANASTASIOU, 2007: 48).

[...] há uma demanda de elementos para que essa discussão aconteça e na universidade nós temos uma resolução que diz que projeto posto só pode ser revisto depois de formada a primeira turma. Os elementos já estão sendo revistos no sentido de reestruturar aquilo que a gente foi observando e tem que se dar um novo formato. Se é eletiva e tem que e se configurar em uma atividade obrigatória e vice-versa, as questões metodológicas. [...] o estágio é do jeito que a gente vem fazendo? A prática pedagógica é desse jeito? Os projetos integradores estão dando resultados? (JEAN, 2010).

Essa discussão não é nova, vem da LDB - Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), passa pelas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores e pelas diretrizes curriculares dos cursos,

[...] a universidade aprovou em 2005 uma resolução que define componentes curriculares obrigatórios para as licenciaturas em torno de 500 horas para todos os cursos. Todas as licenciaturas tem que fazer aquelas disciplinas. Aquela carga horária de prática pedagógica ela está materializada nos projetos integradores e os cursos não aprenderam a fazer porque eles estão tratando-os como uma disciplina e os projetos integradores se configuram em componentes curriculares e tem o papel de levar o estudante a conhecer o seu campo de atuação desde o início do curso, ou seja, é relação teoria e pratica desde início [...] e esta integração se dá vertical e horizontalmente. As disciplinas de cada período tem que se configurar e se incluir nos projetos integradores e na seqüência estes elementos vão sendo constituídos até o estágio. O que acontece é que em uma atividade dessa pra se alcançar os objetivos nós temos que fazer o trabalho coletivo, o trabalho interdisciplinar (JEAN, 2010).

Devido ao isolamento presente na formação inicial dos professores que, hoje, encontram-se pensando e repensando a formação dos novos professores e a

multiplicidade de dissensos que são maiores do que os consensos, este processo interdisciplinar torna-se uma prática incompreendida.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também; e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1995: 14).

Estruturar um novo projeto sem ultrapassar a forma isolada como vem se constituindo a prática do professor formador, de nada irá adiantar uma mudança sem que, a priori, a forma consensual e coletiva de entender o outro, em sua diversidade e especificidades possa envolver a todos no processo de forma global, compreendendo ser necessária a absorção dos conceitos de coletividade, trabalho em grupo, interdisciplinaridade, interação, por todos os que compõem a totalidade do fenômeno educação.

O que há de novo, por exemplo, não apenas no Curso de Pedagogia, mas integrante do modelo curricular da formação de educadores da UFAL: a interação ensino-pesquisa-extensão, a relação teoria-prática antes segmentada por um longo período de teoria e um pequeno período de estágios para garantir a prática na formação, segue hoje uma caminhada interdisciplinar que vai do início ao final do curso. Esse caminho se apresenta através dos Projetos Integradores na formação presencial e à distância. Essa experiência não só permite o diálogo e interação entre os professores como procura dar conta de uma formação do pesquisador que passa a olhar a escola enquanto campo de trabalho e pesquisa (ANTON, 2010).

Questões primárias também fazem parte de todo este contexto, como por exemplo, professores que não dominam aquilo que ensinam, aparecem com uma constante regularidade nos processos educativos.

A própria avaliação do ensino na educação básica já demonstra que as zonas mais críticas de aprendizado são também, as zonas mais críticas na formação dos professores. Eu não ensino aquilo que eu não sei. Nós temos professores que não dominam conhecimentos que deveriam servir de base para o seu próprio preparo e esta tem sido a preocupação dos formadores. Nós temos que pensar de que forma o curso de formação de professores e que estratégias ele pode utilizar para sanar essas deficiências, ou suprir algumas limitações dos alunos que são da educação básica e que serão professores (EMÍLIA, 2010).

Essas questões não podem deixar de ser observadas e consideradas como um empecilho, quando vamos repensar a formação do professor para o século XXI. Questões básicas que deveriam ter sido superadas, ainda se encontram no centro das discussões por se tratarem do alicerce de toda a formação. Neste contexto, o déficit da formação inicial continua sendo deixada para a formação continuada resgatar.

Uma discussão presente no ENDIPE-2010 foi que com este currículo extenso [...] os professores das séries iniciais eles tem que ter um saber, um domínio e um conhecimento nas diversas áreas. Na língua portuguesa, na matemática, história, [...], além das diversas áreas [...] que as leis regulamentam e que o professor tem que dominar e o que acontece, por exemplo, é que o aluno está vendo a metodologia da matemática e o professor supondo que o aluno saiba a matemática, e muitas vezes o que o aluno sabe é aquela matemática que aprendeu na educação básica muito mal, de quando ele foi alfabetizado nos anos iniciais e temos observado isto nos estágios da Pedagogia que acompanhamos. Nós estamos discutindo que é preciso que o professor das series iniciais faça uma releitura, domine os conhecimentos que são básicos, embora não sejam aprofundados, mas, eles são necessários para que o aluno tenha uma base de formação e o professor para ensinar precisa dominar isto e entender que nós não ensinamos o que nós não sabemos. Nós entendemos que as dificuldades de nosso aluno estão na forma frágil como dominou a língua portuguesa, na forma como ele foi alfabetizado, mas, ele será o professor alfabetizador (EMÍLIA, 2010).

Se considerarmos que repensar a formação do professor para o século XXI ainda se prende a questões básicas da sua formação inicial, como poderemos avançar sobre as necessidades que estão colocadas para o professor? Ainda temos as questões de toda uma formação construída em bases positivistas e que repensar a formação a partir de um currículo articulado prevê uma ruptura necessária em toda a formação, onde o “tempo” para que se faça valer e compreender novos conceitos

é seu maior inimigo. Há avanços significativos no pensar sobre a formação, mas, há resistências profundas no modo como se pretende formar.

Na verdade, a diversidade de formações que o corpo docente apresenta dentro do curso de Pedagogia é muito rica e abre um leque de possibilidades para discutir a formação, mas, até que ponto estas questões vão ser dialogadas, construídas coletivamente e articuladas a essa diversidade de contribuições significativamente construtivas?

A diversidade de formações dentro do curso de Pedagogia para mim parece ser bastante enriquecedora, a questão aqui é você está dando conta daquele universo que é seu?[...] Entendo que qualquer que seja minha formação inicial, eu como professor da Pedagogia, tenho que me aproximar ao máximo da área em que me encontro, que eu não seja apenas o professor da[...] mas, que eu enquanto professor [...] pense a educação, em sua totalidade. Talvez caiba uma reflexão [...] E, eu posso estar dizendo uma grande bobagem, até generalizando. Não é uma regra geral, eu hoje tenho uma perspectiva política, um posicionamento, Eu acho muito importante que o professor tenha essa experiência prévia, mas, que isso não é imprescindível. Agora, acho também, que não ter essa experiência pode criar algumas dificuldades. Pode ser um professor, crítico, profundamente crítico, mas, em certo sentido “despolitizado”. Por exemplo, é crítico, é contra a greve, porque a greve não vai dar em nada, ele está convencido porque os dados mostram para ele. Tem um certo fundamento, que do ponto de vista prático não leva a nada, a lugar nenhum. Ele tem uma criticidade que excede ao “status quo”, que não cede ao trabalho organizativo, por que ai nós temos dois tipos de intelectuais, aquele que está numa perspectiva arbitrária, fechado em si mesmo, que pode até ter uma certa profundidade, mas, politicamente impotente e que aposta na impotência. (JACQUES, 2010).

Neste novo formato do curso de Pedagogia, algumas áreas ganharam maior destaque e outras ainda precisam ser revistas. Disciplinas que apareciam como eletivas, hoje, são obrigatórias, até pelo contexto da reestruturação do curso atendendo aos princípios orientadores expressos nas diretrizes.

No nosso curso de Pedagogia nós temos a disciplina de alfabetização e na minha leitura ela ainda é insuficiente para formar alfabetizadores. Neste novo formato de curso a partir de 2006, ela é uma disciplina obrigatória para todos e nós temos no curso na área de língua portuguesa, uma outra disciplina, leitura e produção textual, além das metodologias, saberes e metodologia da língua portuguesa I e II, mas, mesmo assim, no que se refere a alfabetização e letramento, ainda é uma carga horária pequena que não dá conta de preparar o alfabetizador. Acho que este alfabetizador deveria ter muito maior preparo, principalmente, porque os anos iniciais são

os anos da alfabetização, todos são alfabetizadores no meu entendimento. Não só os que trabalham com o primeiro e com o segundo ano, mas, todos os que trabalham com os anos iniciais. Há uma diferenciação de nível, mas, somos todos alfabetizadores. Ainda me espanta algumas escolas afirmarem que 50% por cento dos alunos não sabem ler no quarto ano. E aí veja, as crianças estão a quatro anos na escola, no quarto ano de escolarização, e ainda não sabem ler. Será que os alunos não conseguem mesmo aprender? (EMÍLIA, 2010).

Entre tantas questões, esta tem sido, até por ser meu dia-a-dia na escola, uma que traz particularidades específicas, que é alfabetizar e decidir no decorrer deste processo, mesmo que indiretamente, o futuro destes alunos que estão sob nossa responsabilidade. Este problema deverá ser repensado junto aos formadores que agora estarão a refletir sobre a formação proposta por este curso. Há posturas que precisam ser revistas e, dessa vez, de forma mais interdisciplinar e articulada, já que o CEDU vive um momento que apresenta novos saberes e novas formas de entendê-los.

E aí estamos nos deparando com o seguinte: em primeiro lugar os professores que estão nas escolas e já são profissionais precisam compreender que eles são todos alfabetizadores e que a criança que não conseguiu se alfabetizar em um ano, ela precisa se alfabetizar no ano seguinte tem que ser feito um trabalho diferenciado com ela, uma maior assistência o que não pode se admitir é que seja passado uma esponja e que ninguém seja responsabilizado por este processo de alfabetização que é função dos anos iniciais do ensino fundamental e é a base (EMÍLIA, 2010).

E acrescentando a este entendimento,

[...] temos uma preocupação e é responsabilidade do curso de Pedagogia formar professores para os anos iniciais, então, nós temos que ter clareza de que nós estamos formando alfabetizadores. Serão os professores que deverão trabalhar nesta perspectiva, de alfabetização e letramento, entendendo que a alfabetização não se encerra em um ano, mas, que nesse processo todos estão trabalhando em um processo de alfabetização e é isso que os cursos precisarão ver (EMÍLIA, 2010).

Trazendo questões da prática para a análise mais aprofundada na formação, teremos, também, que fazer algumas considerações sobre a educação de jovens e

adultos que mesmo neste novo formato de curso, ainda aparece como uma disciplina eletiva.

[...] Estamos nos organizando para fazer uma avaliação do projeto do curso [...] Nós formamos o primeiro grupo de alunos em 2009.2. Estamos avaliando e discutindo o que pode ser modificado e o que pode ser melhorado no sentido que o curso cumpra com a sua função, que é formar professores para as séries iniciais e para a educação infantil. E na prática, como nós estamos com o curso hoje funcionando, manhã, tarde e noite, nós temos em todas as turmas esta questão da alfabetização, da educação infantil e jovens e adultos. [...] Esta é uma das disciplinas que nós temos ofertados todos os semestres, para que todos os alunos por “escolha” façam jovens e adultos, já que isto é reconhecidamente uma lacuna (EMÍLIA, 2010).

O momento pós-Diretrizes Curriculares Nacionais Resolução CNE/CP 01/2006, fundamentada pelo Parecer CNE/CP 005/2005, é um momento de avanços significativos no pensar da formação do professor. Há avanços e questões a serem avaliadas no processo que se estabeleceu com a reformulação do curso de Pedagogia da UFAL. O novo formato do curso permite que o aluno comece sua interação com a prática desde o início e seu contato com o campo estágio a partir da metade do curso. *“O aluno vai explorar, conhecer o campo, levantar problemáticas e é uma forma do aluno estar vendo, olhando todo aquele universo, agora com um olhar investigador”* (EMÍLIA, 2010). Dentro deste contexto, cria-se a oportunidade de o aluno iniciar o processo de articulação entre os conteúdos e a vivência na escola. São questões iniciais articulando a pesquisa ao campo estágio, e este é o eixo integrador do curso.

Os projetos integradores no curso de Pedagogia da UFAL abriram mais uma possibilidade de que a história do curso de Pedagogia fosse resgatada pelos alunos, quando do contato com o pedagogo professor na escola.

[...] Quando os alunos levantaram o pedagogo na escola, eles buscaram elementos e pesquisaram e eles trouxeram a tona a história da Pedagogia enquanto habilitação, porque uma coisa que eu considere importante e interessante para os alunos é que eles levantaram, para eles a Pedagogia era também muito a coordenação pedagógica, coordenadores. O olhar foi diferente e apenas dois grupos perceberam o pedagogo professor, isso também é uma cultura que está arraigada, que diz, eu estou no curso de Pedagogia, mas, não quero ser professor foi muito boa essa história,

porque, a medida que eles apresentavam isto, e era, o encerramento do primeiro semestre, o que nos obrigou a começar no segundo semestre a fazer a discussão do que era Pedagogia antes e do que é a Pedagogia hoje [...]Hoje nós já discutimos isto, no primeiro período, porque a própria prática vai levantando e trazendo estas questões e a medida que eles apresentam os trabalhos a gente tem que ir lá esclarecer, explicar, rever o que está sendo dito. Eu penso que há um ganho muito grande nesta articulação entre ensino e pesquisa em pensar o professor e é, da própria natureza do professor ser pesquisador, como diz Paulo Freire (EMÍLIA, 2010).

O curso trouxe ainda a exigência de novas competências, portanto, novos professores e novos saberes se unem para ressignificar e fortalecer a formação dos professores através da reformulação do projeto, que contemplou um diagnóstico cuidadoso da realidade educacional de Alagoas.

[...] O elemento inovador está na proposta de interação de saberes por eixos e módulos temáticos formativos que dão feição nova a sua matriz curricular. Trata-se de um modelo curricular que sugere a interação docente por setores de estudo com atuação mais dinâmica, sendo os Projetos Integradores, a cada semestre, a expressão cuidadosa desse modelo. Na verdade, o novo modelo saindo de uma matriz de natureza disciplinar, requer atuação docente mais articulada para conferir as sugestões interdisciplinares contidas e a atenção a uma visão contextualizada da dinâmica curricular que deve estar voltada para os níveis e modalidades da Educação Básica campo do ofício do pedagogo formado pelo CEDU (ANTON, 2010).

Neste momento de avaliação, em que todos serão levados a refletir sobre suas práticas, a fim de apreendê-las e compreendê-las sob um novo olhar, temos um novo produto, reflexo das ações que foram sistematizadas no decorrer do curso, no período que compreendeu a formação da primeira turma pós-diretrizes Resolução CNE/CP 01/2006, consubstanciada pelo Parecer CNE/CP 05/2005).

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento já existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 28).

Esta reflexão pedirá aos sujeitos envolvidos no processo que se pronunciem e tragam seus saberes a este movimento de repensar e ressignificar as ações do trabalho proposto para esta formação que deve atender às solicitações colocadas ao professor formador do século XXI.

[...] Penso que este momento de reformulação, é o momento da gente aprofundar a discussão da reavaliação do curso e ver quais são os problemas e que estas pessoas que estão chegando possam dar as suas contribuições. Eu penso assim, que toda mudança depende da mudança e a participação de cada professor. Se as pessoas não quiserem, não tem mudança que se efetive, que aconteça. Então o que temos feito é travar uma discussão com os professores sobre aqueles pontos que são basilares do projeto e todos precisam acreditar que aquilo possa dar certo. Neste momento tem uma questão que está sendo bastante questionada por eles que são os projetos integradores, que para nós é um elo importante e está sendo muito questionado. Mas, a gente percebe que está sendo questionado muito mais pela nossa dificuldade em fazer a articulação teoria e prática, do que de pensar que eles são falhos. Muitos dizem que eles são importantes, mas, depois retomam dizendo que a gente precisa fazer diferente, e eu tenho questionado, qual é o diferente que precisamos fazer, quem tiver proposta é hora de ir colocando (EMÍLIA, 2010).

Talvez esta dificuldade esteja na maneira como a profissão do professor se constituiu. Acabou por torná-lo alguém solitário, que desenvolve seu trabalho de forma isolada, alguém que foi formado para saber de “tudo”, e jamais expor seus limites, sem pensar na articulação necessária à compreensão dos desafios que o dia-a-dia da profissão tem apresentado.

[...] você tem que se colocar, tem que se fazer um trabalho interdisciplinar [...] muitos de nós professores queremos que aconteça na educação básica, e lá tem que haver interdisciplinaridade, mas, as nossas dificuldades de fazer este trabalho de forma interdisciplinar é grande aqui [...] tem sido nosso grande desafio fazer o professor entender como se faz esta articulação teoria e prática. Muitos professores conseguem fazer assim, ao assumir o projeto, eles querem colocar o projeto como uma atividade da disciplina dele e não pensar que o projeto deveria ser o eixo temático daquele semestre e que em torno desse eixo pudesse ser discutidos os diferentes conhecimentos que vão ser trabalhados, contribuindo para enxergar a prática ou para apartir daí analisar uma situação prática, ou seja, trazer a prática para dentro da própria formação e fazer esta articulação entre os saberes que eu estou trabalhando e o que vai acontecendo na prática e como isso pode iluminar o meu trabalho (EMÍLIA, 2010).

Esta avaliação irá desafiar o professor a compreender esta matriz integrativa que se expressa na organização do trabalho pedagógico discutido e desenvolvido nesta proposta de formação de professores. Vem deslocar o saber e a ação isolada do professor para um espaço compartilhado entre outros saberes e, portanto, para um espaço diverso onde tudo e todos estarão em foco, organizando e reorganizando os saberes e os espaços de forma individual e coletiva permitindo, assim, que a operacionalidade deste processo ganhe em tempo, qualidade e quantidade.

Em resumo, este capítulo se propôs, através das falas dos professores, a nos remeter a um processo que ainda está caminhando, onde muitos pontos precisam ser revistos, repensados e reorganizados. Temos, agora, novas questões a serem colocadas, em outro momento de pesquisa, desta vez, a partir da fala de outros atores deste processo, quem sabe, os novos intelectuais, não menos importantes do que os que participaram dessa reconstrução, mas, alguém também em permanente movimento, que vivencia no seu dia-a-dia situações concretas e capazes de trazer à discussão, contribuições significativas no ressignificar deste espaço de avanços e retrocessos.

## 4 CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste trabalho consegui perceber o campo de tensões em que o curso de Pedagogia sempre esteve durante toda sua trajetória histórica. Um campo de contradições e conflitos na busca de uma identidade própria.

O século XX, marcado por avanços e retrocessos no campo educacional rompe com o pensamento tecnicista e abre caminhos para o desenvolvimento crítico do educador que luta a favor de uma política global de formação e valorização do magistério.

Novas discussões fortalecem o movimento dos educadores; em contraponto, as políticas voltadas para a formação de professores consideraram apenas melhorias na educação básica desconsiderando a crise do ensino superior.

O século XXI vem colocar outras questões para a formação de professores a partir da definição agora em lei, de que a docência seria a base da formação do pedagogo, questão amplamente reivindicada pelos educadores desde o século XX.

Finalmente, as políticas voltadas à formação do professor da escola básica vêm reconhecer que o professor, para exercer sua profissionalidade, recorre aos saberes da prática e da teoria. Desta vez, a prática é reconhecida como rica fonte de reflexão e construção de saberes na formação do professor e do aluno.

As DCN's CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) norteada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001B) e CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006) norteada pelo Parecer 05/2005 (BRASIL, 2005) demarcam um novo tempo e possibilitam melhores reflexões sobre o professor intelectual que precisa ser formado para atender aos desafios colocados por este novo século, exigindo rupturas de paradigmas e uma busca constante para que questões do passado e do presente se tornem estímulos para o diálogo significativo capaz de ressignificar os processos de formação deste novo docente.

Tomando por base o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – CEDU – UFAL/2006, pude observar de que forma se deu o processo de

reformulação do curso a partir dos novos direcionamentos propostos para a formação de professores no contexto da atual reforma curricular.

Para tal, me apropriei da pesquisa qualitativa através do relato oral dos atores envolvidos neste processo, os quais permitiram que fosse possível compreender os significados de suas experiências numa perspectiva cultural e política. Suas narrativas promovem a compreensão dos processos vivenciados por estes, conduzindo-nos às particularidades do contexto educacional alagoano.

Os processos educativos em Alagoas são tardiamente identificados. Chegamos ao século XIX com pouquíssimas iniciativas do poder público no campo educacional, devido à estrutura rural e escravista local.

Caracterizado como um Estado onde a política tinha um forte direcionamento nas ações que atendiam aos setores econômico, social e político, Alagoas se configura no campo educacional em um espaço restrito e elitista.

Tivemos muitas iniciativas no século XX de se implantar o ensino superior, mas, apenas na década de 1960 o ideário de Universidade se concretiza.

Na verdade, Alagoas tem um déficit junto à formação de professores enorme, colocando para o século XXI o desafio de formar professores para atender à demanda da educação básica.

Esta conscientização é assumida em sua realidade pelo Centro de Educação, que fez sua opção pela formação de professores de Alagoas para a escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Este ideário se consolida na articulação entre a teoria e a prática dentro das discussões que envolveram a reformulação do curso de Pedagogia da UFAL, propondo que uma nova reflexão acerca deste profissional surja, a começar da compreensão de que o ensino, a pesquisa e a extensão devem estar presentes na formação destes professores.

Toda esta atividade trouxe à tona a necessidade de superação de paradigmas, bem como, o entendimento que este movimento só se efetivaria na flexibilidade de se apropriar das experiências vivenciadas em confronto com a teoria possibilitando que saberes e práticas interajam de forma interdisciplinar.

Esta percepção veio da mobilização política que se expressa na postura e na fala dos educadores que participaram e ainda participam dos grupos coletivos da sociedade civil organizada que defendem a educação pública de nosso país.

Entre estes grupos, localizamos a CONARCFE, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, FORGRAD, CNTE, ANDES, COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, bem como locais, APAL, CPB, AOEAL, FENOE, ASEAL, AGB secção de Alagoas, APEFEAL, AEC, FNDEP, SINTEAL entre outros, alguns já extintos, alguns voltados à educação básica e outros ao ensino superior, mas, capazes de se unificar através de uma mobilização nacional sintonizada com as demandas sociais, servindo de referência a consolidação do ideário da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Esta construção e esta conscientização política mediaram as ações e os saberes necessários à reflexão emancipatória sobre o novo olhar para esta formação visando à superação do currículo em “grade” difundido durante tantos anos e tão presente na formação inicial dos professores envolvidos neste processo.

Compreender a escola em sua totalidade, hoje, exige que este professor esteja aberto a discussão e compreensão do que sejam esses saberes teórico-práticos, ao mesmo tempo científicos e integrativos capazes de superar uma formação inicial fragmentada.

Esse diálogo permitiu que as ideias e as práticas se ressignificassem no processo de uma formação de professores mais sólida e significativa a fim de atender aos desafios propostos aos professores neste novo século.

O Centro de Educação reconheceu a complexidade de se pensar a formação do pedagogo de forma integral, ou seja, pensar o fenômeno da educação. Todo este processo antecedeu as DCN's, através da Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006), fundamentada pelo Parecer CNE/CP 005/2005 (BRASIL, 2005) e a preocupação com o déficit na formação do professor em Alagoas, historicamente reconhecida, sempre esteve à frente da pauta. Esta discussão ocorreu de forma simultânea ao processo das diretrizes curriculares nacionais, graças a participação efetiva e ativa dos sujeitos políticos envolvidos.

Elegeram-se prioridades e o projeto, após sua reestruturação, atenderia a contextos escolares e um novo olhar foi lançado a esta formação, já que a própria

dinâmica da escola não era mais a mesma. Esta formação deveria ter a docência como base, formando o docente/pesquisador/gestor dos processos pedagógicos que envolvem as séries iniciais, jovens e adultos e disciplinas pedagógicas do ensino médio no curso normal em espaços escolares e não escolares.

Como em todo processo coletivo que se constrói na diversidade, conflitos e contradições devem existir e ser compreendidos em sua riqueza de construção e colaboração, a fim de que possam ser acrescentados de forma significativa à totalidade deste processo.

As proposições do novo PPP do curso de Pedagogia/2006 (UFAL, 2006) atenderam também ao movimento dos fóruns nacionais, reconhecendo nestas, que na prática havia limitações e que logo que a primeira turma estivesse formada nesta nova dimensão, uma nova discussão seria aberta para o curso ser reavaliado nos seus limites diagnosticados durante sua execução.

Um dos pontos de avanço no projeto está no contato do aluno com a escola desde o início do curso. A prática aqui deixa de ser vinculada ao estágio e passa a ser reconhecida como componente curricular através da proposta dos projetos integradores.

O grande desafio está em pensar esta integração dentro desta diversidade onde concepções arraigadas e questões individualistas não podem mais fazer parte desta reflexão.

O conhecimento aqui construído traz o repensar da prática em atendimento às necessidades sociais locais e nacionais, capaz de materializar-se nas ações de ensino, pesquisa e extensão em um processo de “ação-reflexão-ação”. A prática aqui é a mediação para práticas renovadas em que a teoria vai gerar transformações quando apreendidas adequadamente.

Caracterizado como um trabalho interdisciplinar onde os sujeitos políticos envolvidos apresentam diversidades necessárias à efetivação do processo, o diálogo entre os diversos saberes deve proporcionar o repensar das ações anteriormente desenvolvidas, no Projeto Político Pedagógico do curso, a fim de que a operacionalização da proposta pedagógica se efetive na prática.

O momento pós DCN's - Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006) vem proporcionar o pensar de forma coletiva sobre a articulação teoria e prática na

formação de professores para que os grupos busquem ressignificar suas práticas e saberes contribuindo assim, para a superação de deficiências básicas da formação inicial, dos futuros intelectuais formadores de novos intelectuais.

Foram explicitados avanços significativos, mas, em meio às tensões próprias de um processo diverso e complexo como este, há também resistências profundas no modo como se pretende formar.

Até que ponto esta diversidade de formações, vivências e saberes que permeiam esta condução, serão dialogadas e articuladas, conduzindo ao projeto político pedagógico, significativas contribuições para as ações que direcionam as práticas? Posturas deverão ser revistas, superadas e compartilhadas em busca do ressignificar do trabalho do professor que estamos formando.

Reconhecendo os limites desta pesquisa, principalmente por estar discutindo uma instância em ação, de relações conflituosas e antagônicas, deixo minha contribuição para que, em uma futura pesquisa, ocorra a continuidade deste trabalho, agora, em um estudo mais profundo, já que considero esta pesquisa algo preliminar. Para a continuidade deste trabalho seria interessante que as práticas e as vivências dos intelectuais formados por este curso proporcionassem mais uma visão panorâmica da escola para que, juntos, possamos dar um melhor significado à prática pedagógica, espaço de lutas, contradições e resistências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação Educacional**. Brasília: Líber, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: buscando rigor e qualidade. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf). Acesso em 09 de dezembro de 2009c.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso**: Seu potencial na educação. Disponível em: [HTTP://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/528.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/528.pdf). Acesso em: 09 de dezembro de 2009b.

\_\_\_\_\_. **Texto, contexto e significados**: Algumas questões na análise de dados qualitativos. Disponível em: [HTTP://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/599.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/599.pdf). Acesso em: 09 de dezembro de 2009a.

AGUIAR, M. et all. **Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Disponível em: [HTTP://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=7449](http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=7449). Acesso em: 16/08/2009g.

ALAGOAS. **O Mestre**. Jornal da Associação dos Professores de Alagoas – APAL – agosto/ 1987 (mimeografada).

ANASTASIOU. L. G. C. Propostas Curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP. Papirus, 2007.

ÁRIES, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história**, ou, O Ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. BRASIL, CNE (2005). Parecer CNE/CP 05/2005, de 13/12/2005. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso: 16/08/2009.

BRASIL, CNE (2001). Parecer CNE/CP 009/2001b, de 08/05/2001. (Disponível em: [http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne\\_cp%20n.%2009\\_2001%20iretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf](http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%2009_2001%20iretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf) .Acesso: 16/08/2009.

BRASIL. **Lei nº. 11.096/2005, de 13 de janeiro de 2005/** Programa Universidade para Todos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de abril de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de abril de 2009.

BRASIL. **Lei nº. 10.172/2001a, de 9 de janeiro de 2001/** Plano Nacional de Educação / PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em 01/01/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 5692/71, de 11 de agosto de 1971.** Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 01/01/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968.** Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 01/01/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962.** Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.10, pp. 95-110, 1962.

BRASIL. **Parecer n. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. **Parecer 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, PP. 101-17, 1969.

BRASIL. Plano Nacional de Pós Graduação PNPG 2005/2010. Brasília dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em 16082009.

BRZEZINSKI, Iria. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v268.pdf> . Acesso em: 16082009d.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CAMARGO; A. M. M.; HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. FÁVERO, Maria de Lourdes de A; MANCEBO; Deise. (Orgs). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 263-303.

CHAUÍ, Marilena S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo. Edunesp, 2004.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional (1999). Disponível em: [http://1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_13.htm](http://1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_13.htm). Acesso em:14/09/2008.

CHAVES, Eduardo O. C. **O curso de Pedagogia:** um breve histórico e um resumo da situação atual. In: Cadernos do CEDES. Cortez. Ano I. nº 2 – 1981. <HTTP://chaves.com.br/menueng/publics.htm>. Acesso: 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007, p. 11 – 26.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_.A Formação Docente e a Educação Nacional. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>. Acesso: 16082009h.

DEMO, **Educação e Qualidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DEBELLE, Jean; DREZE, Jacques. **Concepções da Universidade.** Fortaleza: edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. Disponível: <HTTP://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaejoce.pdf>. Acesso: 16082009.

FRANCO, Maria Del Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 61-73.

FREITAS, H.C.L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos Profissionais da educação básica:** As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 16082009e.

\_\_\_\_\_**Formação de Professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 05012009f.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ / INEP, 2000.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Ed. 26ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em 26/07/2010a

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Ed. 10ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Ed. 4ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Ed. 3ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Por que um Projeto Político-Pedagógico**. Construir Notícias. Nº 29, p.5, 6 – Ano 5 – Julho/Agosto 2006.

GÓIS, I. D.; RIBEIRO, M. L. **A Formação do Professor de Qualificação Profissional do SENAC/AL no Século XXI**. Maceió – AL, 2007, 79 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Por que um Projeto Político-Pedagógico**. Construir Notícias. Nº 29, p.5, 6 – Ano 5 – Julho/Agosto 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade Maria Lerch Hoffmann**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KULLOK, M.G.B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus.** São Paulo: Annablue, 2000.

\_\_\_\_\_. **As exigências da formação do professor na atualidade.** Maceió: EDUFAL, 2000.

LARA, Sílvia H. **Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico.** Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7953/4740>. Acesso: 2009.

LIMA, Kátia Regina S. Capitalismo dependente e Reforma Universitária consentida: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: NEVES, Lúcia Maria W; SIQUEIRA, Ângela C. de. (Org). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006, p.19-42.

LUDKE, M. ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo:EPU, 1986.

MADEIRA & VERÇOSA. **O Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL.** Revista EDITA – órgão oficial do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, nº 10, 2005, p. 13 – 23.

MELO, Adriana Almeida S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: Edufal, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional do Ensino Superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: NEVES, Lúcia Maria W; NEVES, Lúcia Maria W., Ângela C. de. (Org). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006, p. 125 – 145.

\_\_\_\_\_. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

\_\_\_\_\_. e VERÇOSA, Élcio G; Histórico – Trajetória. Disponível em: <HTTP://www.cedu.ufal.br/histórico.php>. Acesso: 11 mai 2009.  
MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo, 2005.

MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p.11-20.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani (org). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 47 – 62.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M<sup>a</sup> Helena Câmara (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, vol. III, 2005.

NEVES, Lúcia Maria W. A reforma da Educação Superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lúcia Maria W; SIQUEIRA, Ângela C. de. (Org). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 80 – 106.

\_\_\_\_\_. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: Antônio Nóvoa (org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

NOVA ESCOLA. A Revista do Professor. Edição especial – **Parâmetros Curriculares Nacionais – Fáceis de entender**. Editora Abril.

O MANIFESTO dos Pioneiros da educação Nova (1932). Revista Histedbr On-Line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago.2006-ISSN:1676-2584. [www.histedbr.fae.unicamp.br/aceso](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/aceso) em: 02 set.2008.

PAIVA, Yolanda M. in **Pedagogia Freinet – teoria e prática**. Elias, Marisa Del C. (org). Ed. Papirus, SP, 199 PÁTIO, Revista Pedagógica. **Currículo**: Que pessoas queremos formar?. Editora Artmed, nº 37. Fevereiro/Abril, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º. Grau**. In: Série Idéias nº8. São Paulo: FDE/ Governo do Estado de São Paulo, 1992.

RESENDE. L. M. G. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus**. 4 ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, L. M. **Gestão Ativa na escola**: Repensar o Projeto Político Pedagógico. Maceió – AL, 2009, 34. Monografia – Projeto de Intervenção na Escola – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade / Especialização em Gestão e Educação Ambiental. Universidade Federal de Alagoas.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs). **Docência na educação superior**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SALMASO, José Luís. **Uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia**. Construir Notícias. Nº 29 – Ano 5 – Julho/Agosto 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANFELICE, J. L. **O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959) À LUZ DA HISTÓRIA**<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>

SAMPAIO, Wilson Correia. **Gramsci: política e educação**. Maceió: Edufal, 2007.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. Florianópolis – SC, 2007, 209 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. (Coord). In: NÓVOA Antônio. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. [www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj\\_pedag\\_2.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj_pedag_2.pdf) . Acesso: 2010.

SENAC. **Projeto Político Pedagógico**. SENAC/ALAGOAS. 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de Estado a Agência de Empresariamento do Ensino Superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 117-136.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. 2ª ed. Revista atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005 – 2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria W; SIQUEIRA, Ângela C. de. (Org). **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p.107 – 124.

TEXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. UFAL: Maceió, 2006.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_; FONSECA, M. (org). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: Novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

VERÇOSA, Elcio Gusmão. **O ensino Superior em Alagoas:** Uma releitura de seus primórdios. Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, v.2, n. 2, p. 07-23, jul. 1995.

\_\_\_\_\_. **Cultura e educação nas Alagoas:** histórias, histórias. 3ª ed. Maceió, 2001

\_\_\_\_\_. **História do ensino superior em Alagoas:** verso e reverso. Maceió: EDUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. A Formação dos Professores em Alagoas: Um olhar Retrospectivo sobre suas origens. **Caminhos da Educação em Alagoas:** Da colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001a, p. 155 – 178.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores:** Políticas e debates. Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 13- 46.

XAVIER, M.E.S.P. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.