

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

**REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFG:
CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E CAMPOS CIENTÍFICOS EM
DISPUTA
1978-1984**

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

**REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFG:
CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E CAMPOS CIENTÍFICOS EM
DISPUTA
1978-1984**

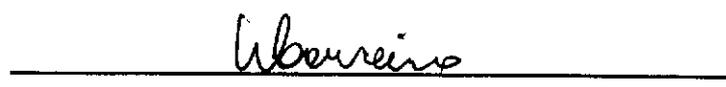
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre, sobre a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Canesin Guimarães.

um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, à sua honra ou sua vida, para perseguir objetivos e obter os proveitos decorrentes, que vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o hábito e o campo que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da *illusio* (Pierre Bourdieu).

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr.^ª. Maria Teresa Canesin Guimarães


Prof^ª. Dr.^ª. Íria Brzezinski


Prof^ª. Dr.^ª. Walderês Nunes Loureiro

AGRADECIMENTOS

À Prof. Maria Teresa Canesin Guimarães, pela disponibilidade e seriedade com que conduziu a orientação desta pesquisa. Sem o seu trabalho persistente, numa conjuntura tão adversa à realização da atividade docente na universidade, certamente esta dissertação não consistiria no momento privilegiado de sistematização do curso de Mestrado.

Aos professores do Programa de Mestrado da FE-UFG, que com suas experiências e conhecimentos, contribuíram para a minha formação acadêmica. Gostaria de agradecer, principalmente, às professoras Maria Teresa Lousa da Fonseca e Anita Resende.

À Simone que contribuiu grandemente para que eu pudesse realizar esta investigação.

Aos amigos Mona, Waldivino, Neisi, Juçara, Íris, Maria de Jesus pela força nesta caminhada.

Aos meus irmãos, que acompanharam essa fase de minha vida.

Aos colegas de Mestrado Simei, Margarida, Lenza, Roseli e muitos outros com os quais compartilhei minhas angústias e alegrias de estudante.

Aos professores, colegas de trabalho, da FE-UFG Mirza, Hudson, José Marques, João, e outros, que me estimularam a vencer os desafios dessa etapa de formação acadêmica.

Aos professores que gentilmente cederam seu tempo para a realização das entrevistas, sem as quais essa pesquisa se inviabilizaria.

Ao *Campus* de Catalão da UFG, que no momento de realização das disciplinas do curso, contribuiu para que eu pudesse conciliar trabalho e estudo.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho consiste em investigar as concepções que nortearam o processo de discussões, realizado na Universidade Federal de Goiás, em torno da definição de projetos de formação de professores, em fins da década de 70 e início da década de 80. Mais especificamente, pretende investigar a inserção institucional e as articulações da Faculdade de Educação e dos Institutos Básicos na orientação do processo de definição de políticas de formação de professores nesta universidade. Para alcançar os objetivos expostos, analisa as mediações existentes entre o contexto histórico, a produção teórica, as discussões sobre a formação do “professor-educador” e as percepções dos professores que participaram desse processo de discussões.

O estudo foi realizado a partir da compreensão de que, no interior da universidade, existem diferentes campos científicos. Estes buscam a afirmação de seu “capital cultural” numa luta concorrencial que visa a conquista de prestígio e de legitimidade institucional e social. A presente investigação apresenta como as discussões e as concepções que se constituíram em torno da formação de professores na UFG, no início da década de 80, estiveram condicionadas pelas disputas existentes entre os campos científicos envolvidos na preparação de docentes.

ABSTRACT

This work aims at investigating the conceptions which have guided the discussing process that took place at Universidade Federal de Goiás about the definition of teachers development projects, by the end of the seventies (70s) and beginning of the eighties (80s). It is more specifically aimed at investigating the institutional participation and the articulations of Faculdade de Educação and the Basic Institutes in orientating the process of teachers development and its political definitions in this university. To achieve the aims above it is analysed the interferences that exist among the historical context, theoretical production, the discussions about what "educator-teacher" concerns as well as the perceptions of those teachers who took part of this discussion process.

This study was realised from the comprehension that in the university there are different scientific fields. They seek the assurance of their "cultural capital" in a competing fight that intends to conquer prestige and institutional and social legitimacy. The actual investigation presents how the discussions and the conceptions which have been constituted about teachers development at Universidade Federal de Goiás, at the beginning of the eighties, were conditioned by disputes which exist among the scientific fields involved in preparing its staff.

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- ADUFG – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás
- AI – Ato Institucional
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação
- ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História
- ARENA – Aliança Nacional Renovadora
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CCEP – Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEPAE – Centro de Estudos e Pesquisas Aplicados à Educação
- CEEC – Comissão de Especialistas em Ensino de Ciências
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CODCOPEL – Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas
- CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CPB – Confederação dos Professores Brasileiros
- FE – Faculdade de Educação
- FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
- GT – Grupo de Trabalho
- IME – Instituto de Matemática e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IMF – Instituto de Matemática e Física
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de outubro

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP – Partido Popular
Prograd – Pró-Reitoria de Graduação
Proext – Pró-Reitoria de Extensão
PSD – Partido Social Democrático
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBF – Sociedade Brasileira de Física
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU – Secretaria do Ensino Superior
SOC – Secretaria dos Órgãos Colegiados
UCG – Universidade Católica de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
MEDIAÇÕES ENTRE A “TRANSIÇÃO POLÍTICA”, A PRODUÇÃO TEÓRICA E AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 70 E 80	30
1 – Fundamentos da produção teórica em educação no processo “transição de política”	31
2 – Professor X Educador: falso dilema?	45
3 – Panorama das propostas de formação de professores	54
3.1 – Propostas do MEC	55
3.2 – Propostas das Áreas específicas	58
3.3 – Propostas do curso de Pedagogia	60
CAPÍTULO II	
AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFG NO CONTEXTO DA “TRANSIÇÃO POLÍTICA” EM GOIÁS	72
1 – “Transição política” em Goiás	73
2 – As discussões na UFG sobre a formação de professores	77
2.1 – Faculdade de Educação da UFG apresenta sugestões ao MEC para a formação de professores (1979)	77
2.2 – I Seminário sobre as Licenciaturas na UFG (1980)	79
2.3 – Relatório: A situação das Licenciaturas na UFG (1980)	83
2.4 – O Comitê Pró-Formação do Educador e as Discussões em Goiás	84
2.5 – Seminário de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação – Região Centro - Oeste (1981)	88

2.6 – A Implantação do Regime Seriado Anual na UFG (1984)	90
2.7 – Faculdade de Educação: <i>Locus</i> Adequado de Formação de Professores?	97

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES E OS IMPACTOS DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG

101

1 – Um breve histórico	102
2 – Concepções de Faculdade de Educação e de Formação de Professores	107
3 – Relação Bacharelado e Licenciatura	116
4 – Relação Faculdade de Educação e Institutos Básicos	119

CAPÍTULO IV

AS CONCEPÇÕES E OS IMPACTOS DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NOS CURSOS DE MATEMÁTICA E HISTÓRIA DA UFG

126

1 – Curso de Matemática	127
1.1 – Um breve histórico	127
1.2 – Concepções de Formação de Professores presentes no Curso de Matemática	131
1.3 – Relação Licenciatura e Bacharelado	136
1.4 – Relação Curso de Matemática e Faculdade de Educação	138
2 – Curso de História	142
2.1 – Breve histórico	142
2.2 – Concepções de Formação de Professores	143
2.3 – Relação Bacharelado e Licenciatura	146
2.4 – Relação Curso de História e Faculdade de Educação	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
---	------------

ANEXOS	180
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar as concepções que nortearam o processo de discussões, realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em torno da definição de projetos de formação de professores no início da década de 80. Mais especificamente, pretende investigar a inserção institucional da Faculdade de Educação (FE) e dos Institutos Básicos na orientação do processo de definição de políticas de formação de professores nessa universidade. Nesse sentido, visa, também, examinar as articulações da Faculdade de Educação com os Institutos responsáveis pela tarefa de formação de professores. Para alcançar os objetivos, propõe analisar as mediações entre o contexto histórico, a produção teórica, as discussões sobre a formação do “professor-educador” e as percepções dos professores que participaram do processo de discussões.

Os debates travados na Universidade, em fins da década de 70 e início da década de 80, foram marcados profundamente pelas transformações vivenciadas pela sociedade brasileira. Esta, por condições estruturais e conjunturais, enfrentava desafios inerentes ao processo de redemocratização, o que exigia da Universidade uma maior participação na construção de projetos que expressassem especificamente o seu papel como *locus* de um saber crítico. Essas exigências pontuais impunham que a universidade saísse de seu “encastelamento” e participasse das mobilizações pela mudança político-social em curso.

Nesse cenário, surgiram discussões nacionais e regionais sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, com a preocupação de formar profissionais da educação comprometidos com as mudanças que se efetivavam. A efervescência do período possibilitou a elaboração de uma fértil produção teórica, que buscou romper com as concepções de sociedade e educação existentes até então, indicando perspectivas de atuação no sentido de

compreender e acelerar o processo de transformações políticas, incluindo as políticas educacionais .

O período em estudo, de 1978 até 1984, consiste num momento privilegiado de discussões, na universidade brasileira, sobre a formação de professores, impulsionadas pelo contexto sócio-político e pela produção teórica realizada.

Uma série de eventos nacionais e locais sinalizaram o período. O ano de 1978 constituiu-se em marco inicial para o repensar das propostas de formação de docentes nos cursos de Licenciatura, tendo como referência a realização do "Seminário de Educação Brasileira", em Campinas. Na UFG, refere-se ao início da produção de textos, artigos, conferências por parte de intelectuais e/ou estudiosos do fenômeno educacional, da realização de seminários para a discussão da realidade da escola pública de primeiro e segundo graus e do estímulo a debates mais sistematizados sobre os cursos de Licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia.

A elaboração da nova proposta de formação do professor na UFG teve como espaço institucional a Faculdade de Educação e os Institutos que oferecem Licenciaturas. Nesse processo, a FE/UFG teve um papel importante na organização e no desenvolvimento dos debates, assumindo a função de coordenadora ^{grupo de trabalho} da Licenciatura, conforme definido pela Reforma Universitária que a constituiu.

A Faculdade de Educação da UFG foi sede do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador¹ de 1980 a 1982, tomando-se pólo irradiador de discussões e debates sobre a formação de professores. No momento em estudo, essa faculdade tornou-se referência nacional, sendo que alguns de seus professores foram convidados a ministrar palestras em várias universidades e publicaram textos sobre essa temática em livros e revistas especializados de outros estados. Gestaram-se, no espaço dessa instituição, concepções e propostas de formação de professores que acabaram por indicar parâmetros de reformas curriculares no plano local e nacional. A sua proposta para o curso de Pedagogia,

¹O Comitê Nacional Pró-Formação do Educador foi criado em 1980, com o objetivo de organizar as discussões sobre a formação do educador. No capítulo III deste trabalho, será apresentado um estudo sobre o Comitê.

certamente, influenciou, direta e/ou indiretamente, a reformulação curricular de algumas universidades e faculdades brasileiras.

Cabe, a partir das colocações acima, perguntar qual o papel da Faculdade de Educação na condução das discussões, no interior da UFG, para a reformulação dos cursos de Licenciatura. Quais as concepções e os elementos básicos das concepções que estiveram presentes nas discussões desse período? Que força tiveram as concepções de formação de professores da Faculdade de Educação na definição de uma política na UFG? A FE-UFG conquistou a hegemonia de seu projeto de formação de professores, em relação aos Institutos, fazendo-os assimilar sua proposta?

A investigação desse período é, ao nosso ver, de extrema pertinência, sobretudo se tomarmos como referência os desdobramentos que se realizaram nos anos subseqüentes, relativos ao papel da Faculdade de Educação e da própria temática da formação de professores.

No decorrer do início da segunda metade da década de 80, a Faculdade de Educação foi perdendo seu papel de fermentadora das discussões em torno da formação de professores na UFG. Esse processo de enfraquecimento deu-se em decorrência das críticas a ela endereçadas e às mudanças no contexto histórico, que havia dado suporte às suas propostas. No ano de 1989, após arrefecimento das discussões, foi realizado o "II Seminário de Licenciatura da UFG", promovido pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), que questionou o papel da Faculdade de Educação, sua articulação com as outras unidades e as suas propostas de formação docente. Em 1990 foi criado, pela Pró-Reitoria de Graduação, um Grupo de Trabalho (GT) para estudar as questões ligadas aos cursos de Licenciatura. Este GT indicou a necessidade da criação de um Fórum de Licenciatura com a função de definir as políticas de formação de professores da UFG. O Fórum foi criado pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP), em março de 1992, e vem-se constituindo em espaço de debates sobre as Licenciaturas na UFG.

Desde a sua criação, o Fórum implantou algumas medidas significativas: transferiu a disciplina Didática e Prática de Ensino das diversas Licenciaturas, que era ministrada na FE-UFG, para departamentos dos Institutos Básicos e retirou da

estrutura da Faculdade de Educação o Colégio de Aplicação, que passou a ser vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação, recebendo a denominação de Centro de Estudos e Pesquisas Aplicados à Educação (CEPAE).

Ocorre hoje na UFG a redefinição de propostas de formação de professores e mudanças do papel da Faculdade de Educação nesse projeto. Se no início da década de 80, a Faculdade de Educação conduziu o processo de montagem das propostas de formação docente desta universidade, hoje cabe-lhe apenas participar do Fórum de Licenciatura com dois representantes, um por oferecer um curso de Licenciatura, o de Pedagogia, e outro por ministrar as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas.

Este trabalho está impulsionado pela necessidade de conhecer melhor a trajetória da Faculdade de Educação, bem como as concepções que deram sustentação aos projetos de formação de professores, existentes na UFG no período de 1978 a 1984.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa são:

- resgatar o processo de reformulação do projeto de formação de professores da UFG, no início da década de 80, buscando perceber as vinculações entre as discussões nacionais sobre a formação de professores e os debates travados na UFG, na década de 80;

- compreender o processo que levou à constituição da Faculdade de Educação, enquanto coordenadora das discussões em torno da busca de uma nova identidade do educador a ser formado na UFG, no início da década de 80, identificando as origens do “vigor” das concepções e das propostas de formação de professores por ela apresentadas;

- conhecer as concepções dos professores que vivenciaram a definição da política de formação de professores no período em estudo;

- examinar os impactos dessas concepções no delineamento de propostas de formação de professores na UFG e como foram incorporadas às reformulações curriculares das Licenciaturas.

Para investigar as concepções norteadoras do processo de discussões realizadas em torno de projetos de formação de professores, contrapondo o papel

institucional da Faculdade de Educação com o dos Institutos Básicos no interior da UFG, no período 1978-1984, este trabalho apoia-se em certas indicações teóricas.

Tem-se o entendimento de que um estudo desta natureza requer que se dê atenção a três aspectos relevantes.

O primeiro refere-se ao termo: “concepções”. A sociologia compreensiva weberiana aponta como sinônimo os termos “idéias”, “concepções”, “mentalidades”, quando se refere ao “modo de pensar” específico de determinados grupos sociais. Assim, compreende-se por concepções *“juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem”* (Weber, 1974) – portadoras de uma dinâmica própria, as concepções se relacionam mutuamente com as condições materiais dentro de uma relação adequada, em que ambas se condicionam mutuamente. As indicações weberianas permitem inferir que a eficácia das “concepções” podem ser examinadas empiricamente quando se toma como referência a relação de sua adequação com a estrutura sócio-econômica-política. Como diria Minayo (1994: 95) *“há a possibilidade histórica de conjunturas econômicas forçarem concepções e atitudes específicas.”*

O segundo, como desdobramento do primeiro, refere-se mais especificamente ao impacto que os eventos sociais e políticos, enquanto condicionadores conjunturais, provocam na localização dos grupos que organizam, elaboram determinadas concepções e se esforçam para fazer prevalecer suas propostas seja nas discussões, seja nas indicações de reformas curriculares. As concepções que os grupos produzem são portadoras de um caráter social e histórico e se constituem em campo de expressão das relações e das lutas sociais travadas na sociedade mais ampla. Assim, a produção teórica desses grupos aparece pontualmente, traduzindo em discurso, com menor ou maior visibilidade, a importância do cenário político no qual se insere.

O terceiro refere-se ao entendimento de que o momento das discussões, que expressam embate de “concepções”, é marcado por lutas entre grupos no interior da instituição que, por se localizarem em espaços epistemológicos e políticos diferenciados, vivenciam disputas, conflitos, alianças, negociações e compromissos, em busca de hegemonia e de legitimidade de suas concepções.

As pontuações construídas acima acerca das relações entre o objeto de estudo e as sinalizações teóricas consideradas adequadas para interpretá-lo, permitem que se elejam certas contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, e de alguns autores que se apropriam de seu referencial para as suas análises, para fundamentar as reflexões deste trabalho.

O objeto em estudo aponta para a necessidade de a investigação centrar-se nas concepções de formação de professores, produzidas na conjuntura específica do período de 1978-1984, entendidas como concepções abrangentes (modo de encarar a educação, a escola, a sociedade...) que expressam disputas, conflitos entre grupos no interior da universidade e, desta com os condicionantes mais amplos da sociedade.

Nas palavras de Minayo (1994: 103),

Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação que é determinada pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. A palavra é a arena, onde confrontam os valores contraditórios.

Além disso, as discussões entre as “concepções de formação de professores” referem-se a uma determinada área do conhecimento que se realizam em um *locus* específico – universidade – que por sua vez é densamente permeada por valores externos que condicionam o próprio prestígio e legitimidade do conhecimento/saber.

Estas reflexões indicam a pertinência das contribuições de Bourdieu, sobretudo o estudo sobre capital cultural e campos científicos. Procurar-se-á pontuar algumas indicações teóricas do autor para fundamentar as reflexões sobre o objeto de estudo.

A teoria do campo científico oferece contribuições para a análise das estruturas de poder presentes na sociedade e os seus condicionantes na prática pedagógica da universidade.

Para Bourdieu, o campo científico,

Enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, é o lugar, o espaço do jogo de uma luta concorrencial. O que se está em jogo especificamente nessa luta, é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social, ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente, que é socialmente outorgada a um agente determinado (1983: 122).

O interior da universidade é marcado por disputas entre os diferentes campos científicos ali representados. Nesse sentido, cada campo busca afirmar sua competência científica em detrimento dos demais.

Reafirmando essa compreensão, Bordieu declara que:

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponível (*Id. Ibid.:* 136).

A lógica que define a produção e a distribuição do conhecimento no interior da universidade está permeada por disputas de poder entre as áreas do conhecimento que dela fazem parte. Na disputa os concorrentes possuem capital cultural diferenciado, os dominantes são aqueles que conseguem impor sua concepção de ciência como legítima. Entretanto, a definição da lógica de avaliação dos campos científicos, apesar de possuir justificativas epistemológicas, está condicionada pelo jogo de imposição de uma definição da ciência.

Nesse sentido, Bourdieu esclarece:

Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é bom juiz porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada (*Id. Ibid.:* 130).

Bourdieu questiona o tratamento homogêneo dos diferentes espaços da ciência, pois a produção do conhecimento está permeada por relações de força,

em busca de consolidação de campos científicos diferenciados – limitação do campo de problemas, dos métodos e das teorias que podem ser consideradas científicas. Dessa forma, não existe a “busca desinteressada pela verdade científica”. O campo científico reproduz as lutas concorrenciais presentes no espaço de produção social de determinada área do conhecimento.

Os campos da produção de bens culturais e simbólicos estruturam-se a partir de relações de aliança e/ou conflito entre seus agentes. Estes disputam a posse de formas próprias de capital simbólico, expresso através do prestígio, da legitimidade, da autoridade de seu campo e atuação.

Cunha (1994) apresenta dois componentes esclarecedores para a questão em estudo:

O primeiro refere-se à compreensão de que há fatores externos que determinam os indicadores de valor do campo científico de cada curso na universidade e, portanto, eles são definidores da lógica presente nos processos de ensinar e aprender que acontecem no seu interior. O segundo trata do reconhecimento de que o campo científico da Pedagogia é considerado “menor” na valorização dos demais, e isto resulta da pouca importância que é dada à formação pedagógica do professor universitário e até mesmo às atividades de ensino que o professor exerce, em confronto com a pesquisa e/ou com a administração acadêmica (Cunha, 1994: 385).

O primeiro componente, ao afirmar a existência de valores externos que condicionam o valor interno do campo científico, oferece elementos para a percepção de que, se o exercício do magistério é desvalorizado socialmente, esse valor condicionará o “desvalor” das áreas que atuam na formação do professor, no interior da universidade. No caso específico do curso de Pedagogia e Licenciaturas, que trabalham essencialmente com a formação de professores, a desvalorização é mais significativa, daí decorrendo, o segundo componente apresentado por Cunha – a compreensão de que o campo científico da Pedagogia é considerado “menor”.

Esse fato faz com que as análises da educação, ou mais especificamente, da formação de professores, apresentadas por outros campos científicos, como a Sociologia e Filosofia, sejam aceitas com mais legitimidade em decorrência da

fragilidade do conhecimento pedagógico como capital cultural presente na sociedade contemporânea.

A prática pedagógica que se dá na universidade não é homogênea, pois está intimamente relacionada ao campo científico do curso que a abriga. Para entender essas especificidades, são de fundamental importância as contribuições de Enguita (1991). O capital cultural das profissões liberais difere daquele posto para as profissões científicas e são diferentes das chamadas semi-profissões.

Enguita (1991) apresenta as principais características de cada uma dessas profissões, como se seguem.

Os cursos das chamadas profissões liberais são valorizados pelo prestígio que se obtém no campo profissional específico. O professor é reconhecido não por cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – mas pela resolução de casos destacados, pela participação em seminários internacionais, pelo *status* de sua clientela etc. Essa área valoriza a docência como meio de angariar capital cultural necessário para a divulgação de sua atuação. O ensino enfatiza a prática, e a experiência do professor serve como material de análise e reflexão dos alunos. Correspondem aos cursos de Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia, dentre outros.

O grupo das profissões científicas, os agentes de média profissionalização, geralmente são assalariados e possuem um conhecimento valorizado na sociedade. Segundo Cunha, *“A pesquisa é seu principal fazer e os méritos dela advindos são computados no seu capital cultural”* (Op. cit.: 386). Nessa área, são valorizadas publicações, principalmente as internacionais, o vínculo com professores de renome na comunidade científica e a realização de cursos de pós-graduação. É desvalorizado o ensino e existe a concepção de que o conhecimento da área não deve ser acessível a todos, mas somente àqueles que “merecem”, pelo esforço, entrar no grupo. Esse grupo é constituído pelos cursos de Biologia, Química, Física etc.

Os cursos das semi-profissões são constituídos pelas Ciências Humanas ou área de serviços. Seus egressos são em sua maioria assalariados e possuem como principal empregador as instituições sociais. Nesse grupo estão incluídas as profissões do magistério, enfermagem, serviço social e outras de perfil semelhante.

A demanda por esses cursos é baixa, o índice de evasão também é pequeno e ocorre o predomínio de mulheres. O capital cultural valorizado consiste em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, número e prestígio de publicações, gabarito da instituição empregadora, além da exigência de um compromisso político-social e de intervenção na realidade.

Com essa caracterização, percebe-se que os processos de produção e reprodução (socialização) do conhecimento, em cada um desses grupos, são diferenciados. Essa distinção tem como principal motor os valores constitutivos, internos e externos, do capital cultural dos diversos campos científicos.

O referencial indicado pode ser fértil para se refletir sobre o objeto de estudo em questão. A temática da formação de professores, na forma em que se desenvolveu no período em estudo, expressou a disputa por afirmação de campos científicos no interior da universidade.

Tem-se o entendimento de que a Faculdade de Educação, e a educação enquanto área do conhecimento, eram desvalorizadas por condicionantes externos (por exemplo, o desprestígio do magistério) e, muito provavelmente, pela estreita vinculação ao tecnicismo que, enquanto concepção, fincou raízes profundas desde a constituição dessa faculdade, produzindo uma "imagem" de desprestígio para a unidade no interior da universidade.

Embora, a partir de 1968, pela Reforma Universitária, a Faculdade de Educação passasse a gozar de alguns "privilégios", como por exemplo, assumir a coordenação dos cursos de Licenciatura em decorrência da extinção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL)², ser responsável pela formação de todos os licenciandos da universidade, constituir unidade independente enquanto faculdade, mesmo ministrando apenas um curso, o de Pedagogia, estas condições institucionais não foram suficientes para proporcionar-lhe um *status* científico ou um aparato de legitimidade que lhe permitisse intervir ou influenciar os institutos, quanto a questão da formação de professores.

²Sobre a implantação da Reforma Universitária na UFG, Rezende afirma que: "Após a Reforma de 1968, a Faculdade de Educação e o Instituto de Ciências Humanas e Letras passaram a dividir o mesmo prédio – as modificações não foram implantadas imediatamente, e sim de maneira gradual. Foi somente a partir de 1971 que a nova estrutura pensada pela reforma começou a funcionar integralmente em Goiás" (1997: 123).

Provavelmente, a Faculdade de Educação e a educação, enquanto área do conhecimento, vivenciaram um período de fertilidade teórica e política no período de 1978-1984 e buscaram afirmar-se com competitividade no Campo Científico, pelo fato de se produzir no interior dessa Faculdade grupos, lideranças gestadores de concepções de educação “eficientes” de acordo com as exigências conjunturais da sociedade goiana/brasileira. Estes grupos/lideranças produziram concepções críticas, sobretudo por desalojarem princípios do tecnicismo e buscarem fundamentos históricos-dialéticos para compreender a relação educação e sociedade. Os grupos realizaram reflexões que sintonizavam com a efervescência política do período e estabeleceram vínculos estreitos com a produção teórica nacional.

Este trabalho, em resumo, orienta-se pelas seguintes diretrizes:

a) a análise das concepções e das propostas de formação de professores e de seus impactos na organização dos currículos de Licenciatura só adquire significação e densidade, se examinadas as relações das mesmas com o contexto histórico-social em que foram gestadas;

b) as concepções e as propostas expressam conflitos, disputas entre diferentes campos científicos no interior da universidade.

De acordo com essas diretrizes, a orientação metodológica indica que se busque examinar as interferências externas e internas que fazem mediação na elaboração das concepções e propostas de formação de professores.

No caso desse estudo, as interferências externas referem-se às transformações políticas da sociedade goiana e brasileira em torno da redemocratização. As mudanças no cenário político fertilizaram a produção teórica em educação, que rompe com as concepções próprias do tecnicismo, além de propiciar condições para que renascessem entidades congregadoras dos profissionais da educação, com a responsabilidade de organizar e impulsionar os debates sobre a formação de professores.

As interferências internas dizem respeito à existência, no interior da UFG, de diferentes grupos competidores, com projetos diferenciados, que lutavam pela afirmação de seu campo científico. A constituição de “lideranças” que elaboram propostas alternativas para a formação de professores e, ainda, a própria

organização da universidade que, naquele momento, estava em reorganização administrativa e acadêmica, também fazem parte desse tipo de interferência.

A partir de tal entendimento, o presente estudo buscou examinar no contexto sócio-político, dos finais da década de 70 e início da década de 80, as diferentes concepções e propostas de formação de professores existentes em níveis local e nacional, pontuando porque esse contexto possibilitou a emergência de propostas de formação docente, que interferiram na constituição do curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas.

A investigação efetivou-se mediante algumas etapas de trabalho, indispensáveis para a compreensão do objeto em estudo.

A primeira realizou-se através do estudo bibliográfico do contexto histórico da sociedade brasileira e goiana em fins da década de 70 e início da década de 80. A produção teórica, do período, sobre a formação de professores na universidade foi examinada através de uma pesquisa bibliográfica em revistas especializadas em educação, livros, anais e documentos de Congressos, como: *Em Aberto*, *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, *Revista Educação e Sociedade*, *Documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)*, *Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd)*, *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, *Revista Ciência e Cultura* etc. A produção local foi consultada, principalmente, através da *Revista Inter-Ação*³, importante veículo de expressão das concepções existentes nessa instituição, e também, através do *Caderno de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG)*.

A segunda etapa teve-se ao resgate das discussões sobre as Licenciaturas através da análise dos debates ocorridos na UFG, mais especificamente, em três de seus cursos: História, Pedagogia e Matemática, que expressavam as diversidades/similaridades de situações presentes nas Licenciaturas. Esses cursos foram selecionados, dentre outros, por preparar professores diretamente para a escola de primeiro e segundo graus, diferentemente de cursos como o de Sociologia e Filosofia, que não se constituem enquanto disciplinas do currículo escolar daqueles graus de ensino.

³Segundo Rezende (1997) a Revista Inter-Ação da FE-UFG foi criada em 1976, acoplada ao curso

O curso de Pedagogia foi analisado por ser o único ministrado pela Faculdade de Educação e por ser o que mais sofreu modificações na reformulação de 1984. Pode-se dizer que esse curso foi o palco das discussões ocorridas na UFG e seu maior alvo. É um curso da área das Ciências Humanas e que oferece a habilitação Licenciatura.

O curso de Matemática foi objeto dessa investigação por pertencer à área das Ciências Exatas e oferecer as duas habilitações, Licenciatura e Bacharelado. O aluno faz sua opção no terceiro ano do curso, momento em que são introduzidas as disciplinas pedagógicas.

O curso de História fez parte do presente estudo por ser o único na UFG a oferecer ao aluno, simultaneamente, as duas habilitações, Licenciatura e Bacharelado, isso por não estar regulamentada, no Brasil, a profissão de historiador. Dessa forma, a única profissão reconhecida que os alunos podem exercer é a de professor de História.

A constituição e história dos cursos selecionados foi realizada através da análise documental, entendida como estudo dos documentos de criação dos cursos, atas de reuniões dos Conselhos Departamentais, dos Departamentos e do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP)⁴, relatórios, boletins informativos, guias, programas de cursos, resoluções, portarias, convocações para reuniões etc.

A utilização de documentos oficiais como fonte de consulta deu-se a partir do entendimento que:

um documento não é objetivo, inócuo, primário. Verdadeiro, mas sim um produto de poder de certo grupo, o que requer sua interpretação à luz das relações de poder que possibilitaram essa autoria. Um documento é resultado do esforço de uma sociedade para impor ao futuro determinada imagem de si próprio. É uma montagem, uma aparência enganadora. Faz-se necessário, então desmontar, demolir a montagem, desestruturar a construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 1985).

de especialização dessa faculdade, com o objetivo de divulgar estudos e pesquisas realizados.

⁴Observa-se no estudo das atas do CCEP, no período de 1982-1983, um grande número de reuniões que, muitas vezes, se realizavam em dias sequentes, e com um número também elevado de processos.

As fontes documentais foram contextualizadas em seu momento de elaboração, além de se realizar um trabalho de complementação com outras fontes de pesquisa, como o estudo bibliográfico e as entrevistas.

Na terceira etapa, fez-se a reconstituição das concepções que nortearam a elaboração da reformulação das Licenciaturas, através de entrevistas com professores⁵ que vivenciaram esse momento, utilizando-se do que vem sendo chamado de "história oral".

Entende-se que:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo (Queiroz, 1988: 22)

A utilização desse recurso metodológico deveu-se à compreensão de que um grupo, ao manter estreita convivência entre seus membros, ao trabalhar intensamente em conjunto, desenvolve uma tendência de analisar e interpretar os acontecimentos, seguindo determinados esquemas comuns e coerentes.

A presente análise buscou perceber nos relatos dos professores dos cursos de Licenciatura, "esquemas comuns" de explicação do período em estudo. Esse recurso possibilitou a identificação de diferentes concepções e projetos existentes, que por sua vez levou à percepção dos grupos que lutavam para a conquista de adesão às suas propostas.

Pretende-se analisar esses "registros mentais", não como referentes apenas ao "mundo da pessoa", algo genérico e subjetivo, mas a partir da realidade interpessoal das instituições sociais.

Nesse sentido, as palavras de Bosi são esclarecedoras:

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com os grupos de

⁵A relação dos professores entrevistados é apresentada no final do trabalho.

convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (Bosi, 1987: 17).

As lembranças estão relacionadas ao mundo vivido e não apenas ao mundo sentido e são acionadas ou não a partir das referências da vida atual. A alteração do ambiente atinge a sua qualidade mínima.

Bosi afirma que:

Na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (Id. Ibid.: 17).

Reconstruir memórias, à procura de percepções presentes em determinado momento e contexto, significa reconhecer que as mesmas não se constituem num retrato fiel dos acontecimentos vivenciados, mas numa construção atualizada de tais eventos.

Segundo Bosi,

Não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se relê da mesma maneira um livro. O conjunto de nossas idéias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez (Id. Ibid.: 21).

O passado é "trabalhado qualitativamente" pelo sujeito, mas isso não significa dizer que não possui validade para o conhecimento de uma determinada realidade. Pelo contrário, consiste em fonte indispensável, quando se busca as percepções em relação a um determinado processo. No caso dessa investigação, a reconstituição das concepções, através das técnicas de história oral, está associada ao trabalho de análise de documentos e pesquisa bibliográfica, que tornam possíveis a confirmação ou não de algumas afirmações obtidas nas entrevistas. Nesse sentido, o material coletado através das entrevistas foi analisado e interpretado, além de ter sido confrontado e complementado com as informações

obtidas na análise documental. Diferentes grupos de professores foram entrevistados, garantindo o cruzamento dos conteúdos desses depoimentos referentes às discussões sobre a formação de professores na UFG. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com vinte e um professores de três cursos da UFG, sendo dez professores do curso de Pedagogia, seis do curso de Matemática e cinco do curso de História. Foi elaborado um roteiro comum a todos os cursos que buscou identificar as diferentes versões dos fatos. Os critérios de escolha destes professores foram a participação nas discussões para a reformulação dos cursos de Licenciatura da UFG, no início da década de 80, e a vivência da implantação dessas propostas.

Através das entrevistas, buscou-se perceber como os professores, entrevistados concebiam a formação de professores, e como registraram a experiência vivenciada. A concepção de formação de professores, a relação Bacharelado e Licenciatura, conteúdos específicos e pedagógicos, relação Faculdade de Educação e Institutos Básicos, assumiram relevância nessa pesquisa por terem se constituído em temas presentes nos debates do período estudado.

Interessava saber as concepções de professor existentes de 1978-1984, que competência esse profissional deveria ter, as habilidades necessárias e as preocupações e indagações que estavam permeando as discussões em torno da definição de uma política para as Licenciaturas na UFG. Buscou-se ainda identificar se a concepção de professor dominante na Faculdade de Educação se fez presente nos outros cursos de Licenciatura. O objetivo principal desse item foi localizar as formas de se pensar a formação de professores na UFG, relacionando-as às influências que a Faculdade de Educação possa ter exercido nessa formulação.

A relação Licenciatura-Bacharelado foi investigada com o objetivo de se perceber como se deram os confrontos entre as diferentes concepções acerca da formação do professor e do pesquisador, no período em estudo. A relação Licenciatura-Bacharelado é uma questão bastante problemática, como indicam vários estudos, que apontam a valorização do Bacharelado e a desvalorização da Licenciatura. Em geral, os professores e alunos vinculados ao Bacharelado são mais respeitados, pois, segundo se afirma, trabalham diretamente com a produção da ciência, enquanto professores e alunos que trabalham com a Licenciatura são

tratados com “algumas reservas”. Da mesma forma, as disciplinas que objetivam a formação do bacharel são chamadas “disciplinas de conteúdo”, ou seja, “têm o que ensinar”. As disciplinas que contribuem para a formação do professor são chamadas de “pedagógicas”, o que, em oposição ao nome das primeiras, parece indicar que não possuem conteúdos, mas apenas um “conjunto de regras de como ensinar”, e por esse motivo são tidas como de “complementação”. Através do estudo das entrevistas buscou-se compreender como os professores dos cursos de Pedagogia, História e Matemática percebiam a relação entre essas disciplinas, no início da década de 80.

Do processo de investigação resultou um trabalho de dissertação disposto em três capítulos.

O primeiro capítulo analisa as mediações existentes entre as transformações ocorridas na sociedade brasileira, em fins da década de 70 e início da década de 80, a produção teórica desse período e as discussões sobre a formação do professor. A produção teórica foi marcada pelas críticas apresentadas ao tecnicismo, pela circulação, no Brasil, das teorias reprodutivistas e pela elaboração das teorias críticas da educação, preocupadas em dar suporte à construção de uma escola comprometida com a transformação social. A análise da utilização do termo educador, em substituição à expressão professor também constitui-se em parte desse capítulo.

O segundo capítulo trata mais especificamente da realidade goiana, buscando perceber como se deu a “transição política” em Goiás. Nesse contexto trata das discussões realizadas, principalmente, na UFG sobre a formação de professores. O papel da Faculdade de Educação como organizadora de tais debates é enfocado, apresentando-se os principais eventos que debateram as questões das Licenciaturas e as produções que mais marcaram o período.

O terceiro capítulo foi elaborado, primordialmente, a partir das entrevistas realizadas com professores que vivenciaram o final da década de 70 e início da década de 80, e buscou reconstruir as concepções referentes à formação de professores. A influência dessas concepções na elaboração de projetos de formação docente na UFG também constituiu-se em objeto desse capítulo. Um breve histórico dos cursos de Licenciatura em estudo – Pedagogia, História e

Matemática – antecede a análise das concepções que permearam as discussões sobre a formação de professores. Em seguida, são enfocados os impactos das discussões e concepções nas reformulações curriculares implantadas na UFG, a partir de 1984.

Certamente, o processo de investigação do qual resultou este trabalho, via análise de documentos, pesquisa bibliográfica e depoimentos de professores que vivenciaram o momento, contribuirá para elucidar o significado da temática da formação de professores no interior da UFG. Nesse sentido, este estudo pretende oferecer subsídios para a elaboração de políticas de formação de professores que considerem as experiências já realizadas e contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura através de uma compreensão mais precisa das relações Institutos Básicos e Faculdade de Educação.

CAPÍTULO 1

MEDIAÇÕES ENTRE A “TRANSIÇÃO POLÍTICA”, A PRODUÇÃO TEÓRICA E AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 70 E 80

O objetivo deste capítulo consiste em investigar as mediações existentes entre as transformações políticas ocorridas na sociedade brasileira, em fins da década de 70 e início da década de 80, e a produção acadêmica produzida no período, que dão suporte às discussões sobre a formação de professores na universidade brasileira. No período em estudo, surgiram diferentes propostas de formação docente, que se originaram de diferentes concepções abrangentes de sociedade, homem, educação e do papel do professor. O resgate dessas concepções e propostas constituem parte do capítulo.

1 Fundamentos da Produção Teórica em Educação no Processo de “Transição Política”

O final da década de 70, como vários estudos apontam, foi marcado pelo enfraquecimento do regime militar, que se constituiu a partir de 1964, e o fortalecimento da sociedade civil, em torno das reivindicações que se orientavam no sentido da democratização da sociedade brasileira. Este processo deu-se de forma conflituosa, permeado por inúmeras tentativas de revigoramento do regime autoritário pelos militares.

Segundo Germano (1993: 94),

A sociedade brasileira, no período 1964-1985, atravessou ciclos de repressão e liberalização política, que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes.

O período, que se inicia com a posse de Geisel (1974) e vai até o fim do governo Figueiredo (1984), é um momento em que o regime militar apresenta sinais mais evidentes de crise expressa no processo de abertura “lenta e gradual”. A crise traduz os conflitos existentes entre as diferentes facções militares, a “sorbonista”⁶, favorável à liberalização política e a “linha dura”, contrária a possíveis projetos de democratização. Inúmeros fatores estruturais compuseram um cenário favorável ao processo de abertura do regime militar – o enfraquecimento da aliança entre militares e frações da burguesia, em decorrência da queda das altas taxas de crescimento econômico; a destruição da resistência

⁶Esta facção dos militares era considerada como liberal e vinculada à Escola Superior de Guerra (ESG).

organizada da extrema esquerda pelos militares; o crescimento da oposição de setores da sociedade civil que reivindicavam o retorno do Estado de Direito e as possibilidades visualizadas de retomada da direção do Estado, por determinadas frações da burguesia, que abdicavam da proteção dos militares.

Nestas condições, a facção militar no poder – a sorbonista – conduziu um processo de “transição pelo alto”, incorporando reivindicações da sociedade civil. Esse processo, que visava revigorar o regime militar, institucionalizando um “autoritarismo de natureza civil”, contraditoriamente, com avanços e recuos, possibilitou o fortalecimento da oposição ao Regime e a sua desativação.

A resistência ao regime militar expressa-se tanto no plano político-partidário, quanto na organização dos movimentos sindical e popular. No plano político-partidário, a partir de 1978, progressivamente o partido de oposição, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi aumentando o número de parlamentares, apesar dos casuísmos utilizados pelo governo, para manter a vitória de seu partido, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Como exemplo de casuísmos podem ser citadas a denominada “Lei Falcão” (1976), que proibia o pronunciamento dos candidatos no rádio e na TV. O Pacote de Abril (1977)⁷, do ponto de vista eleitoral, tornou permanentes as eleições indiretas para governadores, alterou as regras para determinar o número de deputados de cada Estado na Câmara Federal, aumentando a representação das Unidades Federadas em que a Arena era mais forte. Introduziu, no Senado, a figura do “senador biônico” que deveria ser escolhido indiretamente por um Colégio Eleitoral, e aumentou para seis anos o mandato do Presidente da República.

Para conter o avanço da oposição, foi implantada a Lei Orgânica dos Partidos Políticos (1979)⁸ que extinguiu o sistema partidário criado em 1962 e instituiu o pluripartidarismo, com o objetivo de dividir a frente oposicionista ao governo. A Arena adotou uma nova sigla, PDS (Partido Democrático Social), e o MDB passou a se chamar PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)⁹. Em decorrência dessa legislação formaram-se novos partidos: o Partido dos Trabalhadores (PT), vinculado ao movimento sindical do ABC paulista, o Partido

⁷Emenda Constitucional nº 8, de 13 de abril de 1977.

⁸Lei nº 6 767/79

⁹Esta legislação definiu a obrigatoriedade da palavra partido em todas as agremiações políticas.

Democrático Trabalhista (PDT) que pretendia dar continuidade ao trabalhismo populista de Vargas e Goulart. Organizaram-se também o Partido Popular (PP), reunindo os setores conservadores e burgueses do MDB, dentre eles Tancredo Neves, e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que agrupava parte do antigo trabalhismo e correntes janistas e lacerdistas. Apesar dessas mudanças, o PMDB continuou a ser uma frente heterogênea, pois abrigou uma parte da esquerda clandestina (MR-8, PCB, PC do B) e o PP, que foi extinto pouco tempo depois de sua criação.

Em novembro de 1981, instituiu-se um Pacote Eleitoral como mais uma medida "da situação", com o objetivo de manter-se no poder. As restrições à liberalização política ocorreram através da proibição de coligações partidárias, da adoção do "voto vinculado", que obrigava o eleitor a votar em candidatos de um mesmo partido, e da manutenção da "Lei Falcão" que censurava a propaganda eleitoral.

Ao comentar os resultados das eleições de 1982, Germano afirma:

Como aconteceu das outras vezes, o Regime obteve relativo sucesso no sentido de comprimir a vitória eleitoral da oposição, devido às reformas de 1977 e 1981. Mesmo assim, para a Câmara Federal, a oposição elegeu 10 deputados a mais do que o PDS (PMDB, 200; PDT, 24; PTB, 13; PT, 8; totalizando 245), que preencheu 235 cadeiras. No Senado, a existência do senador biônico favoreceu o PDS que "elegeu" 46 parlamentares, enquanto a oposição atingia apenas 23 cadeiras (PMDB, 21; PDT, 1; PTB, 1) (1993: 222).

Os dados acima demonstram o crescimento da oposição ao regime, em detrimento da "situação". No executivo estadual, esse avanço também pode ser observado: o PDS elegeu onze governadores, o PMDB venceu em nove estados¹⁰ e o PDT foi vitorioso em uma unidade da federação.

O movimento sindical e popular, nos anos de 1978-1979, foi marcado pela denúncia à tortura, à repressão, aos crimes cometidos contra os direitos humanos, às fraudes e ao tráfico de influências. Este é um momento, mesmo ainda com dificuldades e resistências, fértil para as críticas sócio-político-econômicas da sociedade brasileira. As greves começaram a surgir em 1978 e aumentaram

¹⁰O PMDB foi vitorioso no Estado de Goiás, elegendo como governador Íris Resende Machado.

significativamente em 1979, demonstrando as insatisfações de metalúrgicos, portuários, bancários, profissionais da saúde, professores, trabalhadores rurais etc, em vários estados brasileiros. As manifestações ocorreram, apesar das tentativas do governo em contê-las, através da repressão e das perseguições políticas.

A "liberalização" da sociedade brasileira pode ser observada, dentre outros, pelo abrandamento da censura à imprensa, da revogação do Ato Institucional n.º 5 (1978)¹¹, da concessão da anistia política (1979) e do restabelecimento das eleições diretas para governadores (1982). À medida que se ampliavam os espaços de participação, surgiam novas formas de mobilização e de resistência. Várias instituições, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, associações de professores e estudantes e a imprensa alternativa se organizavam contra o regime em vigor.

Nessa conjuntura de significativa organização da sociedade civil, foi elaborada abundante produção teórica, resultante dos estudos históricos, sociológicos e filosóficos, que buscou, a partir de vertentes sobretudo ligadas a um referencial teórico marxista, compreender as transformações por que passava a sociedade brasileira. Dessa forma, no âmbito acadêmico, espaço de elaboração do conhecimento crítico, os debates passaram a expressar os conflitos e impasses vivenciados pela referida sociedade.

A partir de 1974, as reuniões da SBPC transformaram-se em espaços privilegiados de discussão política e de oposição ao Regime.

Brzezinski ressalta a importância das reuniões dessa entidade para a elaboração de críticas às propostas para o campo educacional:

É bom salientar que o único canal aberto para alguma divulgação das questões educacionais durante a ditadura, mesmo com sérias restrições, eram as reuniões anuais da SBPC que, a partir de 1971, permitiram a entrada das ciências sociais em suas programações (1996: 98)

¹¹O AI-5 atribuiu ao executivo o poder de legislar sobre qualquer tema e de decretar intervenção em estados e municípios. Além de suspender todas as garantias constitucionais e definir a censura prévia à imprensa, instituiu um verdadeiro clima de caça às bruxas. Em decorrência desse ato foi promulgado o Decreto nº 477/69, que definiu um rigoroso controle sobre as instituições educacionais, prevendo, dentre outros, uma política de perseguição aos alunos, professores e funcionários universitários que questionavam o regime imposto.

A posição crítica da SBPC fez com que passasse a ser alvo de represálias por parte do governo que, em 1977, inviabilizou a sua reunião anual, que deveria ser realizada em Fortaleza. O governo suspendeu a liberação de verbas e dificultou a participação de professores e pesquisadores vinculados às instituições oficiais. A reunião anual da SBPC acabou sendo realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) que, por este motivo, também recebeu represálias.

Em clima de inconformismo, foi realizado, em 1978, o "I Seminário de Educação Brasileira", que se constituiu em referência do movimento dos educadores contrários às políticas oficiais para o campo educacional. Marcadas por um caráter autoritário e por uma concepção "tecnoburocrática", as políticas oficiais que impediam a participação dos profissionais da educação em seu processo de elaboração. Por isso a principal reivindicação dos educadores reunidos no Seminário foi a interferência na definição de políticas educacionais.

Destaca-se também, no momento de reorganização da área educacional (1979), a criação da ANDE, com o objetivo de congregar os educadores em torno da defesa da educação pública, universal e gratuita. A ANPEd, organizada a partir de 1976 atrelada ao MEC, passa em 1980 a constituir-se como entidade autônoma e independente dos órgãos oficiais. Desde 1980 são realizadas as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que, dentre outros objetivos, visaram divulgar o conhecimento produzido no campo educacional e contrapor-se às diretrizes educacionais implementadas no período. Na primeira CBE, pós-golpe militar, realizada em São Paulo, foi organizado o Comitê Pró-Formação do Educador, que assumiu a função de coordenar e socializar as discussões sobre a formação de professores no Brasil. O Comitê teve sede em Goiânia até 1982, momento em que foi transferido para São Paulo.¹²

A realização desses eventos possibilitou a circulação de uma fértil produção teórica na área da educação, procurando romper com as concepções vigentes e compreender as mudanças em curso.

¹²Em 1983, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador passou a constituir a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A partir de 1990, a Comissão deu lugar à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Germano pontua que essa produção

ocorre na medida em que uma camada de intelectuais, cada vez mais numerosa e quase sempre vinculada à universidade, procura, ao exercer a crítica à educação, efetuar sobretudo uma crítica da sociedade estabelecida e da sua divisão em classes sociais. A sociedade não é encarada como uma entidade abstrata, mas como uma realidade dotada de conteúdo histórico-concreto, que encontra a sua determinação na existência do modo de produção capitalista, no país (*Op. Cit.*: 150).

A análise crítica da concepção pedagógica tecnicista, dominante na década de 70, foi um dos objetos de estudo da produção teórica do período analisado. Essa concepção converteu-se na pedagogia oficial dos governos militares, organizada a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema educacional deveria pautar-se pela visão científica da administração gerencial. Essa organização levaria à otimização na utilização dos meios, possibilitando um produto com maior qualidade e menor custo.

Dessa concepção resultou, segundo Saviani (1989: 24),

O parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas.

No período de predomínio da pedagogia tecnicista, sob o signo da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, surgem estudos e propostas que privilegiaram a “dimensão técnica” do processo de formação de professores, restringindo-a à “instrumentalização técnica” necessária ao ensino.

A formação dos especialistas em educação buscou capacitar:

o organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (Candau, 1982: 20).

Feldens (1984) afirma que, a grande preocupação com a formação de professores na década de 70 consistia nos métodos de “treinamento de professores”.

A segunda metade da década de 70 foi marcada pela denúncia da situação da escola pública brasileira. A crise educacional era apresentada em suas vinculações com as condições econômicas, políticas e sociais que constituíam uma sociedade profundamente desigual e excludente.

Nesse sentido, Pereira (1996: 22), ao analisar a produção teórica do período em estudo, esclarece:

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério parece com alguma frequência nos textos sobre a formação de professores. Essa questão enquadra-se, com certeza entre os temas consensuais do debate.

Um outro aspecto importante levantado por Pereira, consiste na

expansão da rede escolar, evidenciada pelo aumento do número de matrículas. A “democratização” do ensino, caracterizada pelo aumento do número de vagas nas escolas e, conseqüentemente, do número de profissionais do ensino, não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior. Esta, por sua vez, se deu principalmente através de um alargamento do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de Licenciatura (1996: 23).

O movimento de denúncia desencadeou críticas ao caráter neutro, a-político, a-histórico da educação presente na concepção tecnicista, até então hegemônica. Essas críticas receberam a contribuição do Paradigma Reprodutivista, que é incorporado, sobretudo, nas análises da Sociologia e da Filosofia da Educação.

Segundo Nogueira (1990), o Paradigma da Reprodução¹³ surgiu em fins da década de 60, em oposição à crença otimista diante do papel da educação no desenvolvimento social, presente nas décadas de 50 e 60. Significa, deste modo, um pessimismo em relação à montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social, englobados sob a designação de *welfare state* ou *État-providence*. Estes visavam à implantação de políticas de combate à pobreza e programas de reforma social, ou seja, a promoção da igualdade social através da luta contra as desigualdades.

Apesar do entusiasmo desenvolvimentista e produtivista e da crença na mudança social, presente nas décadas de 50 e 60, a década de 60 terminou, segundo Nogueira, *“com um pipocar de revoltas sociais em que estiveram em jogo conflitos raciais, culturais, de classe e entre nações.”* (p. 51)¹⁴

As políticas educacionais mencionadas, possibilitaram a ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino secundário, em alguns países da Europa. Essa realidade colocou, para o Estado e para os sociólogos, novos desafios. Para o Estado, os problemas relacionavam-se à administração das “grandes máquinas” em que se tornaram os sistemas de ensino. Para os segundos, surgiram controvérsias, conflitos e debates sobre as desigualdades educacionais e as condições para a democratização das oportunidades escolares. Nesse contexto, novas problemáticas instalam-se e passam a interrogar as primeiras gerações de sociólogos da educação, cujo centro de atenção passa a ser o estudo das disparidades entre os grupos sociais, face aos sistemas de ensino.

Os estudos sociológicos mostraram que a expansão/transformação do aparelho escolar não correspondeu a uma mudança das estruturas sociais, nem

¹³A concepção reprodutivista foi sistematizada por alguns teóricos, dentre os quais se destacam alguns franceses. Bourdieu e Passeron (1970) apresentaram o sistema de ensino enquanto instância de Violência Simbólica; Althusser (1969), aponta a existência de Aparelhos do Estado, os aparelhos repressivos e os ideológicos, nos quais está incluída a escola e Baudelot e Estabiet (1971) analisam a dualidade da escola na sociedade capitalista.

¹⁴Para Nogueira (1990), as revoltas sociais manifestaram-se na luta contra a persistência das disparidades sociais e econômicas nos EUA. Nesse mesmo país, os problemas decorrentes da guerra do Vietnã, conflitos raciais, lutas feministas, lutas contra as relações autoritárias na escola, lutas contra a discriminação racial. Na Inglaterra desencadeou-se, principalmente, através do “radicalismo estudantil” o movimento de contracultura. Na França observa-se o fortalecimento da politização da juventude, que pode ser demonstrada com o movimento de Maio de 68. O que se nota nesses países é o desenvolvimento de uma “nova esquerda”, particularmente ativa no mundo universitário.

possibilitou redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais e sequer alterou as relações de cada grupo com a cultura escolar. A elaboração dessa compreensão foi possível pelos dados acumulados por pesquisas empíricas desenvolvidas nos anos 50 e 60, sem os quais a existência das teorias reprodutivistas “teria sido mesmo impensável”.

Nogueira conclui:

Foi nesse “contexto desencantado” do final da década de 60– para usar a expressão de Forquim (1980)– que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político cultural, e o conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de “paradigma da reprodução”. É que a desilusão com a democratização do ensino tinha arrefecido por completo o otimismo das décadas anteriores para com os supostos poderes da educação, tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto no terreno da equalização das oportunidades sociais (1990: 56).

Segundo Saviani, no Brasil, a produção teórica crítica, formulada a partir da segunda metade da década de 70 foi marcada por uma concepção crítico-reprodutivista da educação. Para ele *“boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional.”* (1989: 93). Essa produção inspirou-se no Paradigma Reprodutivista de educação. Para Saviani essa teoria, apesar de seu caráter não dialético, teve por mérito oferecer elementos para a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, foi confundida com a concepção dialética (p. 93).

Patto (1993) também ressalta as contribuições da perspectiva reprodutivista para o pensamento educacional brasileiro. Para ela, não se pode desconsiderar que a incorporação do paradigma reprodutivista teve o mérito de fazer a crítica da versão liberal da relação educação-sociedade, de contribuir para a superação do mito da neutralidade da educação e fornecer elementos para que, sobretudo a educação escolar, pudesse ser examinada a partir de seus condicionantes sociais.

Nos anos finais da década de 70 e início da década de 80, a produção teórica dá sinais da percepção dos limites do paradigma reprodutivista. Um

exemplo da crítica apontada à concepção crítico-reprodutivista consiste no texto de Celso Rui Beisiegel, apresentado na I CBE, em abril de 1980.

Para Beisiegel,

Há um certo tipo de literatura importante, mas mal estudada onde a escola aparece como um monolítico e mecânico aparato de reforçamento e reprodução de um esquema de dominação. Há inclusive uma capa da tradução do livro de Bourdieu em que aparece um professor com aquele colarinho duro, uma caricatura de um "arauto" a serviço de um sistema de dominação (1980: 55).

Beisiegel comenta que no Brasil o processo de expansão do ensino alterou a situação da escola. Desenvolveu-se em seu interior uma *"intensa interação entre representações de mundo de todos os segmentos da sociedade"* (p. 55). O próprio professor está submetido a uma situação de empobrecimento que o obriga a lutar pela defesa de melhores salários e de melhores condições de trabalho. Para Beisiegel, não é possível explicar a escola por *"compreensões pouco esquemáticas da realidade"* (p.55). A escola recebe hoje alunos de todos os segmentos da sociedade e, por isso, reproduz em seu interior todas as tensões presentes na sociedade capitalista. Por constituir-se numa instituição marcada pela contradição, a escola pode servir a um projeto de inovação e de transformação da social.

Nessa perspectiva, Patto mostra que, a partir da segunda metade da década de 70,

A ampliação do sistema escolar deixa de ser considerada mera ampliação da ação ideológica da escola; os conhecimentos e habilidades por ela transmitidos passam a ser valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe (1993: 120).

A nova percepção da instituição escolar, apresentada acima, reorientou a produção teórica¹⁵ dos intelectuais brasileiros, à medida que os mesmos passaram

¹⁵Germano (1993) apresenta uma relação de autores que, com suas obras, inspiradas nos referenciais apresentados acima, alteraram significativamente as análises sobre a educação no

a incorporar teorias que possibilitaram inserir, de forma mais adequada, a reflexão sobre a educação numa perspectiva dialética, entendendo, assim, a escola na sociedade de classes, como um *locus* específico, contraditório e portador de relativa autonomia capaz de exercer uma certa determinação na lógica do funcionamento da sociedade global.

Patto (1993) esclarece:

Neste resgate da importância da escola num projeto de transformação da sociedade de classes, as idéias de George Snyders desempenharam um papel decisivo na abertura do espaço para uma ruptura teórica que introduziu as idéias de Gramsci na reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo (p. 119).

Segundo Patto, por influência dessa análise, o reprodutivismo foi questionado pelo pensamento pedagógico brasileiro:

Foi por este caminho que o pensamento educacional brasileiro de vanguarda resgatou recentemente a reflexão sobre o papel transformador da escola para o beco sem saída em que havia sido colocada pela adoção ao pé da letra, das idéias que Althusser expressara em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1993: 132).

Gramsci, ao desenvolver o materialismo histórico dialético, recoloca a instância das superestruturas como espaço de *“produção e reprodução social, de repetição e criação, e a cultura (da qual faz parte a ideologia) como uma das formas de práxis social”* (Patto, 1993: 131) e fornece elementos para a reconceitualização da escola como parte dessa instância.

Segundo Gramsci,

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (1991: 9).

De acordo com a concepção gramsciana, a escola consiste num espaço de promoção da cultura, da técnica e dos vários campos da ciência, propiciando a formação de intelectuais de diferentes níveis. Na sociedade moderna, as categorias e funções intelectuais assumiram tamanha importância, que se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, multiplicando e aperfeiçoando as especializações existentes. Nessa perspectiva, a mais elevada especialização técnico-cultural não pode colocar-se em oposição à difusão da instrução elementar e dos graus intermediários.

Para Gramsci, as noções científicas difundidas na escola entram em luta com a “concepção mágica” do mundo e da natureza presentes no folclore. Da mesma forma as noções de direitos e deveres ensinadas na escola confrontam-se com a “barbárie individualista” existente.

No dizer de Gramsci,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (1991: 130).

Superar as concepções mágicas e folclóricas do mundo consiste numa das contribuições primordiais da escola. Esta é uma tarefa indispensável que fornece o ponto inicial para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

Gramsci declara que:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (1991: 130).

Percebe-se, então, a importância histórica da instituição escolar para a formação de uma nova visão do mundo e para a formação de um novo intelectual. O novo intelectual consistiria no organizador, no construtor militante que, além de elaborar e dar homogeneidade a formas de pensar e compreender o mundo, seria o responsável por sua veiculação.

Segundo Gramsci,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político) (1991: 8).

A escola traz uma marca social, visto cada grupo social possuir um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. A escola organizada para o povo restringe cada vez mais suas capacidades, com uma formação meramente instrumental/profissional, contribuindo para a perpetuação das diferenças sociais. Para romper essa determinação, deve-se evitar a multiplicação das escolas profissionais e garantir a construção de um tipo único de escola, que forme o jovem “*como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (p. 136).

Para Gramsci:

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 necessárias para o fim de governar (1991: 137).

A instituição escolar, além de espaço da reprodução de ideologia e de cultura, passou a ser compreendida como produtora e criadora de ideologias, cultura e de formação de um “novo governado”, por isso espaço de luta hegemônica. O conceito de luta por hegemonia vincula-se à disputa de classes e grupos por conquista de adesão, de outros grupos e classes, às suas concepções, idéias e valores. A hegemonia é entendida por Gramsci como direção política, moral, cultural e ideológica. Nesta concepção, a cultura consiste num elemento fundamental, pois conquista-se a direção (hegemonia), de uma sociedade não apenas através da dominação econômica e política, mas através de um consenso estabelecido nas formas de pensar, de conhecer e nas orientações culturais e ideológicas de uma sociedade.

Chauí, desta forma, ressalta que:

Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica sobretudo porque suas idéias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação (Chauí, 1981: 110).

Quando se fala em crise de hegemonia significa expor que, além de uma crise econômica e política, há uma crise das idéias e dos valores dominantes numa determinada sociedade ou grupo. Significa a recusa, por parte dos dominados, da totalidade da forma de dominação existente. Caberia ao “novo intelectual” contribuir para a eclosão da crise hegemônica.

Na função de conquista da hegemonia dos grupos dirigentes, os intelectuais realizam a tarefa organizativa e educativa de constituição homogênea das concepções de mundo existentes.

Para Gramsci,

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (1991: 11).

A partir de fins da década de 70, o pensamento gramsciano demarcou parcela significativa dos estudos que discutiam a relação Estado e sociedade civil e instituição escolar e a formação do professor. Como exemplos de pesquisadores que adotaram como referencial teórico as contribuições de Gramsci, destacam-se: Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Moacir Gadoti, Jeferson Idelfonso da Silva, dentre outros.

2. Professor X Educador: Falso Dilema?

As mudanças que se realizam na produção teórica, do período que se analisa, obviamente não acontecem *in abstracto*, mas são mediadas pela dinâmica da sociedade brasileira e, por sua vez, influenciam essa dinâmica. As análises sobre sociedade/educação e organização dos profissionais desta área, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito sindical, fertilizam discussões em torno do papel do professor. A terminologia “educador” entra enfaticamente em cena, geralmente, associada à temática da formação.

Há, nesse momento conjuntural, a emergência de questionamentos sobre o papel da educação escolar e dos agentes nela envolvidos. Em meio a mudanças vividas na dinâmica de redemocratização da sociedade o ideário de que a “educação/escola deve se colocar a serviço dos setores subalternos da sociedade”, institui-se com certo vigor.

Diante do desafio de colocar-se a educação a serviço de um projeto de transformação da sociedade, os profissionais da educação, pesquisadores e professores, começaram a pensar a necessidade de mudanças na formação dos docentes, que vinham sendo formados a partir de uma proposta tecnicista, veiculada, sobretudo, pela produção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação. Essas preocupações levaram à utilização de forma mais intensa, entre os que militavam na área da educação, do termo “educador” em substituição à expressão “professor”.

Mas afinal, o que significava essa substituição? Por que a concepção de “educador” poderia se diferenciar e até ser colocada em oposição à concepção de “professor”? Para responder esta questão foi preciso rastrear a produção teórica da década de 80 sobre a formação desse profissional.

A análise da produção teórica sobre a educação do período possibilita a identificação de diferenças entre as concepções de “educador” e “professor”. O conceito de “professor” é entendido como mais reduzido que o de “educador”, por referir-se apenas ao domínio do conhecimento científico de uma determinada área e aos meios para seu ensino. O compromisso do professor consistiria estritamente na transmissão do saber acumulado e em sua assimilação pelos alunos. Daí, o risco de vir a constituir-se num mero “repetidor de aulas”, como alerta Menezes (1984).

Nessa discussão, Libâneo posiciona-se da seguinte forma:

Tradicionalmente a formação de docentes abrange três aspectos: o saber, o saber fazer e o saber ser. Ao longo do tempo ora se privilegia um ora outro. Presentemente vem sendo valorizado o “saber ser” ou o professor-educador supondo-se que o trabalho escolar depende mais da qualidade da relação professor-aluno do que da extensão de conhecimentos ou do uso das técnicas. Entretanto, para não fragmentar mais uma vez o ato educativo, a ênfase num aspecto não dispensa outros. A prática pedagógica não dispensa o “saber fazer” e nem o “saber” pois a incompetência no conteúdo ou na falta

de habilidades compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os fins sociais e políticos dessa prática (1981: 35).

Uma distinção da expressão “educador” e “professor” é apresentada por Carvalho e Viana, quando discutem o papel das disciplinas integradoras na formação docente:

As propostas destas novas disciplinas (disciplinas integradoras) vão da educação brasileira (ênfase na formação do educador), e outra que focaliza o ensino dos conteúdos específicos (como por exemplo, a didática especial, ênfase na formação do professor) (Carvalho e Viana, 1988: 146).

Essa questão volta a ser discutida por Menezes da seguinte maneira:

Como “repetidor de aulas” o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar, o que ensina (Menezes, 1985: 119).

A percepção das diferenças existentes entre a formação do professor e do educador é indicada por Nagle. Para ele, no Brasil, nem se conseguiu formar o “professor” e querem passar a formar o “educador”.

Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum, sem que se saiba bem o que é o educador (Nagle, 1985: 167).

A formação do “educador” é mais ampla do que a preparação do “professor”, que se limita ao conhecimento básico a ser ensinado na escola, como expressam as citações acima. O que distingue a formação do “educador” consiste na formação “humanística e social”, ou seja, na compreensão da relação dialética entre educação e sociedade e, a partir desta compreensão, o seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Florestan Fernandes destaca que a atuação do “professor-educador” – ele utiliza os termos indistintamente – deve estar profundamente marcada por um compromisso político com a transformação social.

Para ele,

O professor não pode estar alheio a esta dimensão (a política). Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão (1985: 23).

Após a caracterização da distinção entre os termos “educador” e “professor” surge a seguinte questão: o que fez com que a categoria professor passasse por um processo de substituição pela concepção de educador. A utilização mais freqüente da expressão educador em substituição ao termo professor, ou o emprego simultâneo ou associado da representação professor-educador, se relaciona às mudanças acerca da concepção do papel da escola e dos processos que nela ocorrem, alterações estas vinculadas à produção teórica e às transformações ocorridas na sociedade brasileira de então.

O surgimento de novo ideário pedagógico e de críticas às propostas educacionais existentes caracterizou o período em estudo. A Pedagogia Tradicional, predominante no Brasil, foi alvo de inúmeras análises e, em relação ao papel do professor, recebeu muitas críticas. Para a Pedagogia Tradicional o processo de ensino deveria centrar-se no professor, que tinha o papel de transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Por este motivo, o professor deveria ser “emocionalmente preparado” para ser capaz de transmitir a seus alunos um acervo cultural.

A escola tradicional teria por objetivo, através da transmissão de um conhecimento pronto e acabado, transformar os “ignorantes” em indivíduos esclarecidos e, por isso, livres da miséria moral e política. Esses indivíduos estariam aptos a viver numa sociedade democrática, que se desenvolveria linearmente em direção ao progresso.

O professor contribuiria para o avanço social por possuir uma bagagem cultural e científica que deveria ser colocada ao acesso dos alunos. A concepção de professor da Pedagogia Tradicional marcou profundamente a imagem que se tinha desse profissional.

Fernandes (1985) observa que, assumindo o papel de transmissor, o professor perde a dimensão criadora de seu trabalho e restringe o potencial de seus alunos:

O próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis a alcançar de realização da cultura por imitação (p. 16).

A Pedagogia Nova surge propondo-se corrigir os equívocos da Pedagogia Tradicional, e no Brasil, constitui-se num momento de incremento do processo de industrialização em decorrência das necessidades de implantação do capitalismo industrial.

Segundo Xavier (1990),

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período (década de 20-30), através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente dos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (p. 64).

O escolanovismo reforçou o papel social da educação, ao propor uma educação com o objetivo de reformar a sociedade através da formação de homens diferentes, que conseqüentemente produziram uma sociedade diferente. A Pedagogia Nova mudou o centro da escola para o aluno, que por ser único, detentor de características específicas, deveria ser respeitado em seu desenvolvimento. O papel da escola passa a ser o de *“adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”* (Saviani, 1981: 20).

A nova proposta de escola alterou substancialmente a forma de se entender a educação. Em vez de um professor que detivesse o conhecimento e o

transmitisse aos alunos, o professor passou a ser o estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Nessa nova visão o importante na escola consistiria em “aprender a aprender”, e para que isso ocorresse seria indispensável uma boa relação interpessoal entre professor e aluno. Se na Pedagogia Tradicional a figura do professor foi demasiadamente exaltada, na Pedagogia Nova essa figura desapareceu para que o aluno pudesse sobressair. Em ambos os casos, o papel do professor passou a ser questionado.

Diante das críticas à Pedagogia Nova, no sentido de que a mesma permitiu o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, articulou-se uma nova Pedagogia, a Técnica. A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a Pedagogia Técnica propôs a reorganização da escola, visando torná-la mais objetiva e operacional. Essa proposta baseava-se na divisão social do trabalho e implantou-se, no Brasil, num contexto de internacionalização da economia, constituído sob a “influência” americana.

O domínio da Pedagogia Técnica, década de 60 e 70, num contexto de ausência de democracia, levou ao parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções. Surgiu a figura do técnico em educação que deveria realizar o planejamento e a organização racional do trabalho escolar.

Saviani ao analisar a Pedagogia Técnica, comenta que:

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (1983: 24).

Como pode ser observado, a função do professor mais uma vez é reduzida, a ele cabe realizar o que os técnicos definiram.

A partir da exposição sobre as tendências pedagógicas, percebe-se que no interior desses debates a figura do professor passou a ser tematizada. O termo “professor” constituiu-se historicamente no sentido de conformar os indivíduos a uma sociedade dada. Esta conformação poderia se dar pela transmissão do

conhecimento sistematizado, pelo desenvolvimento das diferentes habilidades dos indivíduos ou pela preparação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado. Apreende-se daí que, historicamente o professor atuou no sentido da reprodução social, pois o caráter político de sua ação foi negado. A educação sempre foi percebida como neutra, a serviço de “todos” os indivíduos e, por isso, capaz de reverter o fenômeno da “marginalidade”.

A concepção crítica, ao propor a análise da sociedade a partir do princípio da contradição, resgatou o caráter político da educação ao perceber as suas mediações com a sociedade. Neste sentido, o “professor” deixa de ser visto como um “arauto a serviço da dominação” e passa a ser encarado de forma diferente.

Fernandes (1985) diz que:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (p. 31).

Segundo Pereira (1996), o descontentamento generalizado com a formação de professores no Brasil levou à utilização do termo educador:

Na literatura, a própria insistência na utilização da palavra “educador” ao invés de “professor” pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase que unânime, com o profissional formado até o momento. Parece existir também, nesse procedimento, a necessidade de demarcar o surgimento de um “novo tempo” para a educação brasileira, onde ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior (p. 30).

É nesse processo que a expressão “educador” assume destaque em substituição ao termo “professor”. A denominação “professor” estava carregada de uma visão negativa e até preconceituosa, por referir-se a uma profissão que havia se colocado, historicamente, ao lado das elites dominantes. O que se deduz é que a terminologia “educador” teria uma maior densidade teórica, pois expressaria

“uma vontade política” de transformar a realidade, conferindo à educação um caráter eminentemente político.

Para se garantir uma educação “crítica”:

A formação do profissional da educação precisa ser revista e repensada, novas propostas ser apresentadas a fim de que seja devidamente reparado para desempenhar sua função de agente de transformação social (Guaraná, 1985: 179)

A utilização da terminologia educador foi potencializada pelos movimentos políticos que se constituíram no início da década de 80. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa terminologia ao mesmo tempo que está condicionada pelas lutas para o retorno da democracia política, condiciona tais mobilizações, dando um impulso político à ação de organização da categoria de professores. O uso do termo “educador” indicava a necessidade de libertação do profissional da educação das amarras do conservadorismo. Daí toda discussão em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas para se alcançar a formação de um “novo professor”, ou seja, do “educador”.

O que se percebe é que a utilização mais constante da expressão “educador” estava intimamente vinculada à produção teórica do período que, por sua vez, vinculava-se às transformações ocorridas na sociedade brasileira no início da década de 80. Expressa, dessa forma, a necessidade de mudanças na realidade educacional e social e para isso seria necessário um novo profissional. Profissional capaz de perceber as reais possibilidades de sua ação em sala de aula, negando uma visão ingênua da educação e, ao mesmo tempo, o reprodutivismo.¹⁶

Segundo Pereira (1996), enquanto os finais dos anos 70 e início da década de 80 foram perpassados pelas discussões sobre a formação do educador, com ênfase no caráter político da ação docente, depois dos primeiros anos dessa década a discussão sobre a formação técnica do professor assumiu grande importância.

¹⁶Nos anos 90, a distinção “professor-educador passou a ser secundária. Entretanto, é impossível não considerar a importância dessa dicotomia na primeira metade da década de 80, quando se procurou superar o modelo tecnicista vigente anteriormente.

O livro de Guiomar Namó de Mello, "Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político" (1982), suscitou polêmicas nos debates sobre a formação do "professor".

Ao tratar da competência do profissional da educação a autora define que:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. Não introduzo qualquer hierarquia de importância entre essas características e chamo a atenção para o fato de que elas não implicam necessariamente uma visão crítica e superadora dos *determinantes estruturais, da sociedade de classes, da dominação econômica* (p. 43; grifos da autora).

Percebe-se a preocupação com a formação técnica do professor, entendida como o "*domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para a transmissão desse conteúdo do saber escolar*" (Mello, 1982: 145), sem, no entanto, descartar a competência política, também presente nas preocupações da autora.

A relação dessas duas competências é apresentada por Mello (1982) da seguinte forma:

A competência técnica realiza um dos sentidos políticos da prática docente, exatamente aquele que, diminuindo ou atenuando a seletividade, procura em algum grau negar o sentido também político do fracasso escolar e da exclusão (...). O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor (p. 44).

3 Panorama das Propostas de Formação de Professores

No contexto das discussões que fertilizaram a área da educação, começaram a emergir propostas para a formação de professores em várias instâncias e organismos sociais.

A elaboração dessas propostas fez-se a partir das divergências e interlocuções estabelecidas entre os diferentes agentes envolvidos na preparação de docentes: o MEC e os diferentes cursos de Licenciatura, ministrados em universidades ou instituições isoladas de ensino superior. Os cursos de Licenciatura podem ser distribuídos, a partir de suas concepções, em dois grupos, o vinculado ao curso de Pedagogia, que criou um canal específico de manifestação de seus princípios, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, e o grupo das demais Licenciaturas, que teve suas discussões sistematizadas pelo próprio MEC ou por suas organizações científicas.

É possível identificar, no período em estudo, três propostas principais para a formação de professores no Brasil:

- a proposta do MEC que consistia na implantação da licenciatura curta e polivalente;
- as propostas dos diferentes cursos de Licenciatura, que se manifestaram por canais diferenciados;
- a proposta dos profissionais vinculados ao curso de Pedagogia, que era contrária à formação dos técnicos em educação, defendendo que a docência constituiria a base do trabalho do educador.

A seguir, são apresentadas as diferentes propostas, buscando-se perceber suas aproximações e distanciamentos.

3.1 Propostas do MEC

A primeira proposta, implantada parcialmente pelo MEC, defendia a Licenciatura curta e polivalente e a formação do especialista no professor.

Braga (1988) apresenta um resgate histórico da Licenciatura no Brasil, no período 1973-1987. Em relação às propostas do MEC para a formação de professores, ele afirma que:

Nos anos 70, sob a égide de governos militares de concepções centralizadoras e autoritárias, e em consequência da reforma de ensino estabelecida pela Lei n.º 5692/71, o Conselho Federal de Educação elaborou vários documentos disciplinando a formação de docentes e profissionais da educação (Braga, 1988: 152).

A proposta do MEC para as Licenciaturas é apresentada na Indicação

nº 22/73¹⁷ de Valnir Chagas, que define:

Em cada Licenciatura haverá portanto, duas ordens de habilitações: a habilitação geral, que denomina o próprio curso e lhe determina o campo, e habilitações específicas, tantas quantas possíveis e proporcionadas pelo estabelecimento, relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda, em duração plena. Para o ensino de disciplina ou o exercício de especialidade pedagógica. Ainda que situado na perspectiva do regime anterior e, portanto, sem exploração de todas as suas virtualidades, este modelo foi adotado em 1962, pelo Parecer n.º 283, no curso de Letras, e em 1969, pelo Parecer n.º 252, no de Pedagogia. A tendência é a sua generalização, mesmo aos setores não relacionados com a formação do magistério (1973: 22).

O MEC propunha a manutenção das Licenciaturas plenas em algumas áreas, e a expansão das Licenciaturas curtas, não somente na área do magistério, mas generalizando o seu modelo a outros cursos de formação profissional.

À Indicação n.º 23/73¹⁸ do Conselho Federal de Educação (CFE), que definiu as Licenciaturas para a formação de professores de educação geral no ensino de

primeiro e segundo graus, seguiu a Resolução n.º 30/74 e, posteriormente, a Resolução n.º 37/75 do CFE fixando o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Ciências e tornando obrigatório um modelo único de Licenciatura na área. Segundo essa proposta, a formação do professor de Ciências e Matemática, para as últimas séries do primeiro grau, dar-se-ia exclusivamente via curso terminal, polivalente, de curta duração aproximadamente de dois anos), que capacitaria o docente para lecionar ciências como área de estudos no primeiro grau. O professor formado nesse curso poderia continuar seus estudos por mais dois anos, habilitando-se ao ensino de Matemática, Biologia, Física ou Química no segundo grau, conforme sua opção.

A Resolução do CFE n.º 30/74, provocou “imediate repulsa e indignação na comunidade científica do país” (Braga, 1988: 152). Essa posição foi manifestada, principalmente, pela SBPC e Sociedade Brasileira de Física (SBF). Com o passar do tempo, essa reação foi fortalecida por instituições que implantaram cursos a partir da mesma orientação do CFE. Algumas das maiores universidades do país, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), recusaram-se à implementação desta proposta, o que fez fortalecer ainda mais a oposição existente.

Os opositores da proposta do CFE questionavam a impossibilidade de conciliar a abrangência do curso ao reduzido tempo disponível para a formação do professor; a idéia do ensino de ciência integrada, através do método de projetos, idéia central da concepção de Licenciatura presente na Resolução do CFE n.º 30/74; a separação da Licenciatura e do Bacharelado; a necessidade premente de formação de um contingente de licenciados em curto espaço de tempo, para atender às regiões mais carentes do país; dentre outros.

O MEC, diante da oposição da “comunidade científica”, viu-se pressionado e adiou a implantação obrigatória da resolução. Para reexaminar esta proposta, criou uma Comissão de Especialistas em Ensino de Ciências (CEEC).

Os resultados da CEEC foram apresentados em meados de 1980 e deram origem às minutas de Indicação que mantiveram a mesma diretriz da Resolução do

¹⁷Indicação aprovada em 8 de fevereiro de 1973.

¹⁸Indicação aprovada em 8 de fevereiro de 1973. Autor Valmir Chagas. Define os cursos e habilitações para as Licenciaturas da área de educação geral.

CFE n.º 30/74, ou seja, a formação polivalente e curta, o ensino da ciência integrada e o método de projetos. Criava também a possibilidade para a formação do licenciado no modelo anterior de organização dos cursos de Licenciaturas plenas e polivalentes em Ciências, para o ensino correspondente no primeiro grau. Defendia a prioridade para o licenciado em ciências no ensino de primeiro grau e indicava a necessidade de se cuidar também da formação do professor para ministrar Ciências, como áreas de estudos, no segundo grau.

Em decorrência das divergências que ocorreram durante o trabalho da CEEC e representantes das sociedades científicas, para analisar as minutas de indicações e de resoluções apresentadas pela Comissão, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) propôs que, através da SBPC, fossem encaminhadas sugestões das sociedades científicas sobre a questão.

Na área de Ciências Sociais, o MEC, aproveitando-se de legislações anteriores à Lei n.º 5 692/71, Indicação s/n.º de 01 de outubro de 1964 e Portaria Ministerial n.º 117/66, que previam a formação do professor polivalente para o antigo ginásio, com duração de três anos, alterou o currículo mínimo e a duração dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais.

Por essa nova determinação, os cursos passaram a ter duração de mil e duzentos horas, com integralização de um ano e meio a quatro anos. Logo após, através da Portaria n.º 790/76 e do Projeto de Resolução da Comissão Central de Currículos, o CFE buscou instituir o modelo único, similar ao proposto pela Resolução do CFE n.º 30/74, para a formação dos professores de História, Geografia, Filosofia e Sociologia em habilitações do curso de estudos sociais. Mais uma vez, diante da oposição das associações científicas, o MEC teve de recuar, adiando e, por fim, eliminando a sua obrigatoriedade. Para estimular os debates em torno desta questão, em 1981, foram constituídos grupos de consultores de Geografia e História junto à SESu/MEC.

Para o curso de Pedagogia, a Indicação nº 70/76 definiu a formação do especialista no professor. Isso significaria que, por meio de habilitações feitas após a Licenciatura, o professor se tornaria também um especialista em educação. A indicação "sinalizava" para a formação do professor "primário" em nível superior.

Através desta medida, o curso de Pedagogia estava plenamente esvaziado, por que suas características profissionalizantes estariam extintas.

Com a aprovação da Indicação nº 70/76:

O especialista passaria a ser formado em habilitações posteriores ao curso de graduação, nas Licenciaturas, e a tradicional formação do professor para a Escola Normal tornava-se desnecessária, pois este professor não seria mais o formador do professor. A formação do professor primário teria lugar na Universidade, conforme previa Chagas, em 1970 (p. 345).

Essas mudanças, no entendimento dos profissionais da área, descaracterizariam o curso de Pedagogia, por não garantir a identidade do profissional por ele formado, o pedagogo.

3.2 Propostas das Áreas Específicas

A segunda proposta de formação de professores, elaborada no início da década de 80, constituiu-se a partir das divergências entre o MEC e as áreas específicas (Ciências, História, Geografia e Letras) envolvidas nessa formação. Essas áreas tiveram como porta-voz de suas propostas, principalmente, a SBPC, mas isso não significou que elas tivessem um projeto único para a Licenciatura, pelo contrário, cada campo definiu suas diretrizes.

Braga refere-se a essa situação da seguinte forma:

É interessante também verificar-se que cada área específica (ciências e Matemática, ciências sociais, letras e Pedagogia) tem se manifestado isoladamente e através de canais peculiares (Braga, 1988: 157).

Os professores do curso de Letras manifestaram-se a partir de relatórios de “comissões de alto nível” indicadas pelo Ministro da Educação. Nas Ciências Sociais, os professores de História expressaram-se através da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a área de Geografia através da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), mas os documentos mais importantes foram produzidos pela SESu-MEC.

Depois de várias reuniões regionais, em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Salvador, a SBPC encaminhou em dezembro de 1980 à SESu uma proposta que defendia, para os cursos das áreas de Ciências Exatas e Biológicas:

- a formação de professores para o primeiro e segundo graus para as áreas de Ciências e Matemática deveria ser feita em cursos de Licenciatura plena;
- da quinta à oitava séries, o ensino de Matemática deveria ser feito sob a forma de disciplina;
- os cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química habilitariam para o ensino destas disciplinas no primeiro e segundo graus, e, mediante complementação, para o ensino de Ciências no primeiro grau;
- a formação pedagógica do licenciado deveria incluir, obrigatoriamente, além das disciplinas de caráter técnico, outros que, abordando a História e a Filosofia da Educação, permitissem maior compreensão do papel cultural e social da escola e da educação;
- as Licenciaturas deveriam preparar o professor, para as salas de aula, através de disciplinas especiais, tais como as atuais Práticas de Ensino e Instrumentação para o Ensino;
- no primeiro grau, o ensino de Ciências deveria ser feito por disciplinas separadas, isto não significando necessariamente que as disciplinas Biologia, Física e Química deveriam ser oferecidas simultaneamente em uma mesma série;
- a conveniência de uma base comum entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura;
- admitiam-se esquemas emergenciais para a formação de professores, em regiões carentes, por tempo determinado e funcionando sob a coordenação de universidade credenciada;
- a superação dos problemas de ensino no país passaria necessariamente por melhores condições de trabalho e de remuneração para os professores e profissionais da educação.

Frente a essas duas propostas divergentes, a do MEC e da SBPC, a SESu promoveu ampla consulta sobre a matéria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas com cursos de Licenciatura, e constatou-se a preferência pela proposta da SBPC.

A implantação da Licenciatura curta na área de Letras não causou tantas divergências entre os educadores. Isso pode ser explicado pelo menor número de cursos que foram criados e por estarem desvinculados da polivalência,

Mesmo assim, em 1976, o Grupo de Trabalho organizado pelo MEC para apresentar sugestões à melhoria do ensino de Português posicionou-se contrário às Licenciaturas curtas, afirmando que as mesmas só deveriam existir para atender professores não titulados no interior. Sugeriu ainda a necessidade de revitalização do estágio supervisionado, de uma maior integração “disciplinas pedagógicas” e “disciplinas de conteúdos”, da revisão dos currículos mínimos dos cursos de formação de professores em nível de segundo grau e dos cursos superiores de Letras e pela criação de uma comissão permanente nacional, para incentivar a pesquisa, orientar e estimular o aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa.

3.3 Propostas do Curso de Pedagogia

A Indicação nº 70/76 do CFE, que definiu a reorganização dos cursos de Pedagogia, causou imediata oposição por parte de seus professores e dos próprios pedagogos. Essa oposição fez com que começassem a organizar um movimento de resistência à proposta do Governo, realizando debates, estudos e apresentando propostas para a formação do pedagogo. Através destas discussões, surge a terceira proposta de formação do educador, assim expressa:

Uma das questões que mais preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação dos profissionais da educação, no final da década de 70, era a da reformulação ou da extinção do Curso de Pedagogia! Mais uma vez estava ameaçado o mencionado curso por críticas à sua identidade, exacerbadas pela divulgação em 1976, por Valnir Chagas, da Resolução que de maneira drástica extinguiria o curso de Pedagogia e conseqüentemente a profissão do Pedagogo (Brzezinsk, 1994: 344).

Em 1978, em decorrência da oposição dos educadores, o MEC sustou as Indicações do CFE e abriu debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia.

O "Seminário de Educação Brasileira", realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1978, foi o marco inicial da organização dos educadores na luta contra a proposta do MEC. Nesse Seminário havia um grupo de trabalho que debateu sobre a extinção do curso de Pedagogia. Dando continuidade a esse debate, em 1980, na "I Conferência Brasileira de Educação", foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador, constituindo-se como momento privilegiado desta fase de discussão.

O Comitê Pró-Formação do Educador teve papel importantíssimo na promoção de debates, estudos e discussões e na divulgação do conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia. Esse trabalho ocorreu com o apoio de instituições universitárias, escolas de primeiro e segundo graus e associações científicas e educacionais.

Brzezinsk (1992), em trabalho que serve de fundamento para esta análise, comenta:

À medida que os debates se acirravam e o conhecimento era socializado, afirma o Comitê, agora com segurança, que era impossível reformular curso de Pedagogia distanciado da formação do educador. Conseqüentemente, emergia a necessidade de revisar os currículos das Licenciaturas (p. 78).

O Comitê Nacional Pró-Formação do Educador apontava a necessidade de se ampliar o debate a todas as Licenciaturas, para além do curso de Pedagogia, assimilando as lutas específicas que se davam em outras instâncias e por outras entidades.

Os cursos de Pedagogia no Brasil, definidos através do Parecer do CFE nº 252/69, formavam os técnicos em habilitações - Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Essa formação, segundo as análises apresentadas à proposta do CFE, enfraqueceu a formação básica e a fundamentação teórica, indispensável ao exercício do magistério, função primordial do pedagogo escolar.

Os Pareceres do CFE, emitidos de 1975-1976, por um lado fortaleceram a formação do professor em nível de graduação, mas por outro, reforçaram a formação do técnico-especialista em nível de especialização *lato sensu*.

Os educadores, preocupados com a formação do pedagogo, tendo como base de identidade a docência, argumentavam que a proposta do MEC, sistematizada por Walnir Chagas, tornaria mais precária essa formação. As habilitações eram vistas, pelos educadores, como resultado do Tecnicismo que dividia as tarefas na escola, à semelhança do que ocorria na indústria.

A citação abaixo analisa essa proposta, da seguinte forma:

Com efeito, a política educacional do Estado, especialmente nos últimos vinte anos, tem transformado o professor num mero executor, negando-lhe a condição de alguém que pensa e cria seu próprio fazer, à medida em que retira do professor a possibilidade de definir os fins da educação (os rumos de seu trabalho) e deixa-lhe apenas a tarefa de aperfeiçoar e aplicar corretamente os meios, sob a contínua supervisão e controle dos chamados especialistas (Coelho, 1983: 12)

Os educadores defendiam que o pedagogo deveria ser formado, em nível de graduação, para ser professor e ser capaz de exercer as atividades específicas da escola, a partir de suas exigências. Dessa forma, segmentos de profissionais da educação lutavam contra a formação de especialistas no professor, defendida por Chagas, e propunham que a formação do pedagogo deveria compreender tanto a formação do especialista, quanto a do professor.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESu/MEC, foram realizados sete seminários regionais sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Os educadores perceberam, então, que a discussão já realizada havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira alcançar todos os envolvidos na formação do educador. O Comitê Pró-Formação do Educador solicitou às instituições formadoras de professores que participassem dos seminários.

Os resultados desses seminários foram publicados em 1982, com a função de facilitar e promover uma nova fase de consulta dos educadores à documentação existente até o momento.

O ano de 1982 foi marcado também pela transferência da sede do Comitê de Goiás para São Paulo.

Após a divulgação da síntese dos resultados dos seminários regionais dos Estados, a SESu/MEC decidiu pela realização de um Encontro Nacional em 1983, em Belo Horizonte.

A atuação dos educadores neste período, com o apoio dos Comitês Nacional e Estaduais, da ANDE, CEDES, SPBC, ANPEd e a participação de estudantes foi de fundamental importância para o surgimento de bases para a elaboração de uma proposta para a formação do educador.

Em 1983, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador transformou-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), durante a realização do Encontro de Belo Horizonte.

Brzezinski (1992) esclarece que esta mudança se deu a partir da compreensão de que para se implantar os princípios e propostas aprovados seria necessária a criação de uma comissão que acompanhasse a continuidade do processo e mobilizasse o debate sobre a questão.

A autora aponta o contexto de tensão entre educadores e representantes do MEC no momento de criação da CONARCFE. Havia um conflito entre as diretrizes e propostas para a formação defendidas pelo MEC e pelos educadores.

Os educadores expressaram, no encontro de Belo Horizonte (1983), a necessidade de mudanças na política econômica vigente que, segundo eles, agravava a dependência do capital estrangeiro. Em relação à reformulação educacional, os educadores exigiam que o Governo Federal aplicasse os 13% previstos na Constituição para a educação; que fosse feita uma reforma tributária com o intuito de ampliar os recursos para os Estados e Municípios para que estes pudessem garantir o ensino público em todos os graus; que as reformulações no ensino partissem dos envolvidos com a escola; que fossem criadas as condições de educação permanente dos educadores; que se efetivasse uma política de

valorização do magistério em todos os níveis, e pesquisas no campo educacional e social fossem estimuladas e financiadas.

Houve, nesse encontro, ocorreu uma expressiva participação de professores ligados ao curso de Pedagogia, e uma pequena participação de professores ligados às Licenciaturas. Isto revela que os professores dos institutos básicos não aderiram às discussões promovidas pelo Comitê e, depois, pela ANFOPE.

No documento final, foi reafirmada a necessidade de liberdade, autonomia e democratização da Universidade.

Em relação aos Cursos de Formação de Educadores foram retiradas as seguintes conclusões:

- as disciplinas integradoras deveriam ser centradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades;

- as Licenciaturas curtas deveriam ser extintas no prazo de quatro anos, assim como as Licenciaturas parcelares e os cursos de Estudos Sociais;

- não deveria existir a separação inicial nos cursos de Licenciatura e Bacharelado numa mesma área, evitando-se a discriminação da Licenciatura;

- seria realizado um trabalho comum entre as unidades de educação e os Institutos;

- as instituições deveriam ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional;

- a forma de aprovação dos cursos e experiências não deveria se feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, mas através de uma forma de credenciamento periódico, visando o estímulo a um processo de renovação permanente;

- a base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental;

– todas as Licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deveriam ter uma base comum, pois dedicam-se a formar professores – a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador;

– a teoria e a prática deveriam ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador;

– o educador seria entendido como o profissional que dominasse determinado conteúdo técnico, científico e político de acordo com os interesses da maioria da população brasileira, além de ser capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas.

As concepções e propostas defendidas pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador não foram aceitas fora de seu âmbito, ou só o foram parcialmente. A proposta de uma base comum nacional para todos os cursos de Licenciatura e Pedagogia foi recusada fora do espaço dos pedagogos. Os professores das áreas específicas acreditavam que esta base feriria a autonomia universitária e impossibilitaria o tronco comum para Bacharelado e Licenciatura. Essa proposta deslocaria o eixo da formação do licenciado para a ênfase na formação do educador, em detrimento do professor, ou seja, reforçaria, no licenciado, a preocupação com a formação de habilidades e a leitura crítica do mundo, que não se referiam “diretamente” à assimilação do saber científico, característica essencial do professor.

Apesar das oposições, existiam aspectos consensuais entre as posições defendidas pelos profissionais da educação, organizados na CONARCFE, e os professores das “áreas de conteúdo”: a rejeição à Licenciatura curta; o combate ao ensino de ciência integrada; a condenação da polivalência; a necessidade de uma melhor integração entre os Institutos, responsáveis pelo conteúdo específico e as Faculdades de Educação; a existência de um tronco comum entre Bacharelado e Licenciatura; a defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos, como condições indispensáveis para atrair e manter no magistério profissionais de alto nível.

As discussões foram aprofundadas nesse Encontro, surgindo de forma um pouco mais clara as propostas dos educadores mobilizados em torno da CONARCFE.

A CONARCFE, em 1983, assumiu o compromisso de discutir todos os cursos de Licenciatura, considerando que não era possível reformular o curso de Pedagogia distanciado da formação do licenciado. As discussões para as reformulações dos cursos de formação de professor ampliaram-se para as Licenciaturas, em várias instituições preocupadas com a necessidade de modificações em seus currículos, visto que os debates se voltavam para uma única formação, a de professores.

Analisando a atuação da CONARCFE, Brzezinski (1994) faz a seguinte afirmação:

Ao apontar estas duas dimensões, a de que curso de Pedagogia e de Licenciaturas constituem o verso e reverso da mesma questão e a de que a docência é a base da identidade do profissional de educação, o movimento nacional constrói sua primeira trincheira de resistência. Esta confrontava-se com a crescente instauração da divisão capitalista do trabalho na escola, que fortalecia o poder dos técnicos e expropriava do professor o poder sobre o produto de seu trabalho (p. 347).

Pode-se compreender o eixo central defendido pela Comissão, o de que:

Todas as Licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983:3).

Se, para o movimento, a docência consistia na identidade profissional de todo educador, a proposta contida na Indicação nº 70/76 do CFE reforçava a formação do técnico-especialista, em nível de especialização *lato sensu*. Mantinha, desta forma, a fragmentação do trabalho pedagógico escolar, que valorizava a ação dos “especialistas em educação”, que planejavam e pensavam a escola, e desvalorizava o professor, a docência, que tinha seu trabalho reduzido à “operacionalização” do que havia sido definido pelos técnicos.

A CONARCFE, posicionando-se contrariamente ao tecnicismo, propunha que a docência fosse valorizada. A fim de atingir este objetivo, seria necessário que a teoria e a prática fossem o núcleo integrador da sua formação, devendo ser trabalhadas enquanto unidade indissociável.

Considerando que a docência constituiria a base do trabalho do educador, a Comissão se antecipou na definição do que consistiria o educador como profissional.

O documento final de Belo Horizonte define que educador é aquele que:

- domina determinado conteúdo técnico científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira;
- é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico (1983: 5).

A concepção de educador explicitada pela CONARCFE defende que, além de dominar o conhecimento específico de sua área, o educador necessita possuir conhecimento pedagógico, o compromisso com as reivindicações da maioria da população e a percepção das relações existentes entre educação e a totalidade da sociedade. É interessante notar que, nesta perspectiva, não basta ao educador conhecer a sociedade da qual faz parte, é preciso que atue nesta realidade como sujeito de transformações. .

Essa concepção de formação do educador consistiu na expressão melhor* acabada da crítica, feita pela produção teórica do momento, à concepção neutra e a-política do fenômeno educativo. Significava uma tomada de posição, dos educadores, contrariamente à sociedade existente, desigual e marcada pela exploração do homem pelo homem. Revelou ainda a crença de que a educação escolar teria algo a oferecer para a transformação do social, em oposição ao reprodutivismo.

A idéia da base comum nacional, foi assim expressa no documento final do Encontro da CONARCFE:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (1983: 4).

Para o curso de Pedagogia, foi aprovado, a partir da idéia de base comum a todo educador, um corpo de conhecimento que deveria fazer parte do curso:

- Teorias da Educação incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo.
- Dinâmica e organização da educação brasileira, e em especial da escola e do sistema de ensino.
- Processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas (p. 5).

Propunha-se que o curso deveria formar prioritariamente o professor das matérias pedagógicas e que poderia possuir “áreas de concentração” ou “campos de estudo” como Educação de Adultos, Pré-escola e outros. Esta possibilidade permitiria às IES adequar-se às condições da realidade nas quais estão inseridas.

Em relação as outras Licenciaturas foi afirmado que essa questão deveria ser discutida conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica. Por esse motivo, as discussões foram apenas iniciadas, necessitando para o seu prosseguimento, do envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas.

Os debates, realizados em Belo Horizonte sobre a formação do professor nas Licenciaturas, permitiram afirmar, a partir da proposta de base comum nacional, que esta deveria contemplar:

- disciplinas relativas ao conteúdo específico;
- disciplinas relativas à formação pedagógica;
- disciplinas integradoras (p. 6).

É ressaltada a necessidade de que tanto a formação específica quanto a pedagógica fossem fortalecidas e ainda, que ocorresse a integração entre elas. A

discussão da realidade educacional brasileira deveria estar presente em todo curso.

Em relação à formação pedagógica nas Licenciaturas, o documento afirma que é preciso:

- repensá-la a partir da concepção de educador já explicitada, tornando-a mais sólida e menos fragmentada;
- ampliar a carga horária sem comprometer a área específica;
- desenvolvê-la ao longo do curso.

Outra proposta do documento final de Belo Horizonte é a introdução das “disciplinas integradoras”. Estas teriam o objetivo de analisar a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nas escolas de primeiro e segundo grau e nas diferentes realidades existentes e fariam a conversão do conteúdo científico à perspectiva do ensino. Nesse encontro, as discussões acerca das “disciplinas integradoras” não foram aprofundadas.

A recomendação final do Encontro¹⁹ foi endereçada ao CFE e ao MEC, para que estes:

Antes de implementar qualquer normatização referente às Licenciaturas e à reforma do ensino, antecipadamente o comunique à Comissão Nacional dos Profissionais de Educação para que esta viabilize um debate amplo e democrático sobre o assunto. (p. 8).

A recomendação consiste na exigência da Comissão em ser reconhecida pelos organismos oficiais, enquanto interlocutor que representa o conjunto dos educadores do país e por isso deveria ser consultado diante de novas propostas para a formação do professor.

No encontro de 1983, dois temas adquiriram importância nas discussões sobre a formação de professores, a questão da formação política e das disciplinas integradoras.

¹⁹O documento final deste Encontro reafirmou, desde a criação do Comitê em 1981, a reivindicação da eliminação das Licenciaturas curtas, no prazo de três anos e a não autorização de novos cursos nestes moldes. Defendeu também a extinção das Licenciaturas em Estudos Sociais e das

A concepção de formação política defendida pela CONARCFE, é sintetizada por Menezes (1985) que, após criticar a concepção reprodutivista, comenta que:

É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, na qual não está como gostaria de estar. Atuará assim não como missionário isolado, e sim como parte do esforço social (...). Implica o conhecimento do país, e isto é mais do que saber das estatísticas, é ter uma capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos. Neste sentido, mais do que informação, há que se promover formação no sentido social, humanista do termo, coisa que a universidade não tem dado (p. 118).

Se ele souber das coisas sociais, mas não souber Matemática, Física, Química, ou o que quer que deva ensinar, inviabilizará seu papel social pela própria incompetência (p. 119).

Superar isto é compreender seu papel (o do professor) e de seu aluno, sabendo situar no plano social geral o conteúdo específico de cada curso. Isto é uma parte importante do processo pedagógico, a qual o professor raramente está consciente, porque ele está hoje diante de um desafio para o qual não está preparado. É preciso prepará-lo (p. 119).

Menezes chama atenção para a urgência de se repensar o curso de Licenciatura dando a seu aluno uma formação diferenciada do Bacharelado. É preciso repensar o conteúdo, a disciplina e o jeito de ensinar nestes cursos. Segundo o autor, cada Licenciatura deve ser pensada pedagogicamente e mostra-se contrário à concepção de que cabe, exclusivamente, às disciplinas pedagógicas a formação do futuro professor. Menezes não se refere à idéia de uma base comum nacional, mas a concepção de professor que apresenta se identifica com a proposta pela CONARCFE.

Carvalho e Vianna (1988), na 39ª Reunião Anual da SBPC, no Simpósio: "A Licenciatura em questão", discutiram o papel das disciplinas integradoras. As disciplinas do curso de Licenciatura, específicas e pedagógicas, não poderiam ser simplesmente agrupadas. Existe uma interface entre os dois grupos de disciplinas e é nessa interface que se dá a profissionalização do licenciando. No curso de

Licenciatura, a discussão do conteúdo a ser transmitido deve partir da realidade dos alunos.

Para as autoras:

Isto só poderá ocorrer a partir da formação básica em conteúdos específicos e pedagógicos, através das disciplinas integradoras (p. 146).

As disciplinas integradoras deveriam oferecer uma formação ampla do educador, contemplando a adequação, dosagem, organização e aplicação do conhecimento a ser ensinado, concepção que corresponde ao dado pela CONARCFE, em 1983. As autoras chegam a propor disciplinas integradoras: prática de ensino, didática especial e outras que fazem a transposição dos conhecimentos da área para o primeiro e segundo graus, de acordo com as especificidades de cada curso.

A responsabilidade pelas disciplinas integradoras, se da Faculdade de Educação ou dos Institutos de conteúdos específicos, seria definida a partir da proposta do curso de Licenciatura de cada universidade. Essa seria uma questão a ser resolvida em conjunto pelos responsáveis pela Licenciatura.

As disciplinas integradoras deveriam contribuir para que o futuro professor estivesse apto a lecionar, diferenciando o que deveria ser ensinado, como, porque e para quem. Por ter estes objetivos seriam de especial importância na formação do professor.

CAPÍTULO II

AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFG NO CONTEXTO DA “TRANSIÇÃO POLÍTICA” EM GOIÁS

O presente capítulo pretende resgatar as diretrizes das discussões sobre a formação de professores na UFG no período de “transição política”. Para tanto, pontua os aspectos da transição política em Goiás, examina os principais eventos da UFG no período, com o intuito de perceber o avanço das discussões e as concepções que foram sendo delimitadas até 1984. A análise de textos e documentos, que marcaram o período, faz parte do estudo por conter as concepções que forneceram as diretrizes para as mudanças implantadas nos cursos de Licenciatura.

1 "Transição Política" Em Goiás

O processo de "liberalização" da sociedade brasileira, a partir de fins da década de 70, percebido, dentre outros pelas mudanças no sistema político, possibilitou, nos estados, a emergência de pressões oposicionistas articuladas por movimentos sociais e organizações políticas.

Em Goiás, o processo de organização da sociedade civil deu-se, primeiramente, via reivindicações junto ao poder público pela garantia de habitação, saúde, educação e também, via mobilização dos servidores públicos pela melhoria salarial e das condições de trabalho.

No plano político goiano, o partido de oposição, MDB, em 1978 conseguiu eleger um senador. A ARENA, na Câmara dos Deputados e Assembléia Legislativa, diminuiu o número de seus representantes. Os resultados das eleições de 1978 significaram a ampliação da legitimidade do MDB e fizeram crescer a expectativa para a conquista do executivo pela oposição, nas eleições de 1982.

A reestruturação partidária em Goiás, definida pela reforma de novembro de 1979, não significou uma ruptura substantiva nos arranjos partidários existentes até então. O PDS organizou-se a partir dos quadros da ARENA, mantendo-se como partido de sustentação do regime militar. O PMDB, a mais forte oposição no estado, formou-se da "transformação" do MDB, acolhendo grupos dos mais diferentes matizes ideológicos, de ex-integrantes do governo militar até representantes de setores do movimento sindical e antigos participantes da luta armada. O surgimento de outros partidos, de imediato, não teve impacto significativo na composição partidária goiana. A criação do PP restringiu-se ao plano formal. A organização do PDT e do PTB teve expressão limitada, pois esses partidos não possuíam vinculação com os principais nomes do trabalhismo anterior a 1965. O PT surgiu, de forma incipiente, como fruto da ação de segmentos minoritários da esquerda, do sindicalismo e de lideranças sindicais e populares ligadas, sobretudo, ao trabalho pastoral católico.

No plano político-sindical algumas categorias de trabalhadores goianos buscaram expressar suas reivindicações, enquanto sujeitos políticos portadores de

interesses, principalmente, de natureza corporativa. Os primeiros a se mobilizarem foram os professores da rede pública estadual vinculados à Secretaria da Educação, tradicionalmente instituída segundo os parâmetros do clientelismo. A referida secretaria servia aos interesses eleitorais de muitos políticos que indicavam diretores de escolas, nomeavam professores e servidores e elegiam-se a cargos parlamentares, através do uso extensivo e abusivo dos mecanismos de "trocas de favores", bem nos moldes do clientelismo vigente em Goiás.

A mobilização dos docentes iniciou-se nos finais da década de 70 pela combinação de vários fatores, tais como: a redução do orçamento para a educação, o declínio salarial dos professores e a luta pela aprovação do Estatuto do Magistério, em um cenário conjuntural de crescimento da oposição. O último governador indicado pelo governo militar pós-64, Ari Valadão (1979-1982), vivenciou os impactos gerados pela crise do regime militar. No decorrer da década de 80, outros servidores das áreas de saúde, fiscalização, comunicação, dentre outros passaram também a realizar práticas sindicais.

Nesse quadro político, eclodem as primeiras greves dos professores estaduais, a exigir mudanças nas relações políticas e o enfrentamento de novas questões, tanto para o governo, como para trabalhadores.

Canesin (1993: 80) afirma que:

As greves constituíram-se em um elemento novo no jogo político, que se configurava no espaço público da sociedade goiana. Através delas, evidenciava-se a presença de uma parcela significativa de servidores públicos proibidos legalmente de manifestarem-se, impondo a negociação política como um componente necessário para a relação governo e segmentos em organização da sociedade. Na perspectiva da categoria, o confronto constituía-se em uma experiência nova, que colocava em discussão a definição de estratégias políticas de neutralização do adversário e do sistema político vigente.

A mobilização dos docentes de primeiro e segundo graus, em Goiás, fazia parte de uma movimentação que ocorria em todo o país. Em 1980, foi criada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) ressurgiu. A criação da ANDES levou à

organização de associações de docentes em muitas universidades brasileiras. A organização da Associação dos Docentes da UFG (ADUFG) foi anterior à criação da ANDES, e implantada em 1978, demonstrava a oposição dos professores da UFG ao regime militar e a sua política para a educação nacional.

O processo de acomodação partidária, visando a indicação dos candidatos para a disputa do executivo em 1982, possibilitou arranjos internos e o realojamento de grupos e políticos. O PMDB definiu-se pelo candidato Íris Resende Machado, identificado como moderado e herdeiro do tradicional PSD. O PDS lançou o nome de Otávio Lage, expressão do grupo que contestava internamente a direção do partido. O PT indicou Athos Magno, presidente do Diretório Regional, para essa disputa.

Nessas eleições, o PMDB em Goiás alcançou os índices mais expressivos da vitória do partido em nível nacional. Iris Resende foi eleito com 63,12% dos votos válidos. No Senado, nas Câmaras Estaduais e Federal obteve a maioria dos votos. Nas prefeituras, assumiu o controle de 182 municípios em oposição a 59 conquistadas pelo PDS e, do total de 1967 vereadores do Estado, elegeu 1137. As demais legendas tiveram votação inexpressiva: o PDT obteve 0,05% e PT 0,64% dos votos válidos para o governo estadual e não conseguiram eleger nenhum deputado federal ou estadual e vereador.

Segundo Canesin (1993):

O resultado das eleições expressou a capacidade do PMDB de se apresentar como oposição viável capaz de oferecer à sociedade um projeto imediato de poder, através da aglutinação ou acomodação em seu interior das mais diferentes tendências e grupos políticos, que, por interesses diversos, se opunham ao governo Ary Valadão (p.102).

O governo Iris Resende, sob o slogan "o povo no poder", congregou forças e partidos, como o PDT, PC do B, PCB e instalou-se em meio a expectativas de mudanças, por parte de amplos setores da sociedade goiana. O voto popular expressou o desgaste da ARENA e do governo estadual e a percepção de que, pela participação eleitoral, pelo voto, seria possível provocar mudanças efetivas na sociedade.

O acirramento do processo de instabilidade do regime autoritário, em decorrência dos resultados das eleições de 1982 e do agravamento da recessão econômica a partir de 1983, fez com que o governo perdesse a legitimidade na condução do processo de "abertura democrática controlada, gradual e progressiva". Nesse quadro, o movimento de oposição a favor das eleições diretas para presidente, entre fins de 1983 e início de 1984, ganhou adeptos e força em nível nacional. Esse movimento orientou-se no sentido de direcionar e exprimir o protesto popular e o desejo de mudança da sociedade brasileira e goiana, contribuindo de forma marcante para o início da fase de efetiva democratização, possível pelo avanço da oposição partidária e dos movimentos sociais de contestação.

As duas principais instituições de ensino superior de Goiás, UFG e UCG, exerceram papel ativo no processo de redemocratização, tanto pela participação individual de seus professores, através da produção de artigos, conferências e outros, quanto pela ação institucional na organização de eventos/manifestações que exigiam a redefinição do papel do Estado. Estas instituições, por inúmeras vezes, expressaram seu apoio aos movimentos que lutavam pela derrocada do sistema imposto. Exemplo dessa situação consiste no amplo apoio emprestado às manifestações grevistas dos professores da rede pública estadual, realizadas a partir de 1979. Não se pode deixar de mencionar, também, a importância das declarações da Ordem dos Advogados do Brasil-Goiás, nessa etapa da história goiana de acirramento de insatisfações.

É no contexto de intensa mobilização e expectativas que a UFG realiza suas primeiras discussões em torno da reformulação de seus cursos de Licenciatura, impulsionada pelas transformações que ocorriam na sociedade.

2 As Discussões na UFG Sobre a Formação de Professores

Com a preocupação de compreender melhor como se deram as discussões na UFG sobre a formação do professor e as mudanças implementadas nos cursos que formam esse profissional, o presente item pontuará certas diretrizes que demarcaram os debates em torno do repensar dessa temática no interior da universidade. Desta forma, o estudo de documentos, textos e relatórios de eventos do período constituem material da presente investigação. Em cada um dos registros são destacadas as concepções e propostas de formação docente, que anunciavam novas concepções ou reforçavam as idéias vigentes.

2.1 Faculdade de Educação da UFG apresenta Sugestões ao MEC para a Formação de Professores (1979)

Diante da recusa de implantação das Licenciaturas curtas e da avaliação negativa das instituições que as implantaram, como exemplo a UFG, o MEC iniciou, em 1979, um processo de consulta e de solicitação de sugestões às universidades sobre essa questão. Neste documento, o MEC expôs a necessidade de que o debate sobre a formação do educador se ampliasse para todo o país, envolvendo todas as instituições formadoras.

A Faculdade de Educação da UFG enviou resposta à solicitação do MEC através de um texto²⁰ que sintetizou sua proposta embrionária para a formação de professores

²⁰O texto: "Proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia" foi elaborado em julho de 1979 e publicado na Revista Inter-Ação, Goiânia, 8, 1º sem. 1981. O documento é iniciado fazendo referência à realização do I Seminário de Educação Brasileira em Campinas (1978) que, segundo o mesmo, foi marcado pela crítica aos critérios vigentes de formação do educador brasileiro e pela defesa de uma pedagogia mais aberta e sensível às questões de ordem econômica, política,

O documento enviado ao MEC apresentou “os conflitos latentes na prática educacional” dos docentes formadores de professores: valorização do bacharel como capaz de realizar a tarefa docente, desconsiderando a formação pedagógica, entendida como domínio de técnicas eficientes para a transmissão do conhecimento; desconhecimento por parte dos especialistas em educação dos conteúdos específicos o que dificulta o seu trabalho na escola; crescimento do poder do especialista na escola, enquanto implantador e controlador de modelos; ausência de espírito do profissional da educação que não analisa os rumos e função do seu trabalho, tornando-se presa fácil de especialistas não preparados; perspectivas de redução e até esgotamento do mercado de trabalho para o especialista.

Em detrimento da supervalorização da técnica, o documento da FE-UFG propõe, para o educador, uma sólida formação teórica, que possibilite a compreensão das reais vinculações da escola e da sociedade, além de possibilitar uma atitude crítica frente aos resultados da ação da escola, compreendendo a função sócio-econômica do saber, da ciência e da tecnologia.

Para finalizar o texto, foi apresentada a proposta de reformulação dos cursos de formação do profissional da educação da Faculdade de Educação. Para essa proposta todos os cursos da Universidade deveriam oferecer a opção do Bacharelado, com o intuito de evitar que parcela do alunado fosse obrigado a cursar a Licenciatura. Desta forma, só receberiam a formação pedagógica os alunos que optassem pela Licenciatura. A formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação deveria sofrer uma reformulação em “qualidade e quantidade”. O currículo destinado a esta formação deveria enfatizar o domínio de uma sólida formação teórica que permitisse ao educador colocar-se frente aos problemas da sociedade brasileira. E por último, que o curso de Pedagogia deixasse de formar o especialista em administração, supervisão e orientação escolar e outros, passando a formar os educadores-docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno

filosófica e sociológica que contribuíssem para a valorização do educador como profissional. A reivindicação dos educadores em participar das decisões que implicassem mudanças legais na teoria e na prática pedagógica foi explicitada no referido evento. A reforma do Curso de Pedagogia foi considerada um dos mais sérios problemas para o profissional da educação, trazendo implicações profundas para a educação e por esse fato necessitando de um amplo debate nacional.

O documento, apresentado ao MEC, foi encerrado com a reivindicação de que esta consulta fosse estendida a todas as Faculdade de Educação do país, considerando que toda e qualquer mudança deveria ser feita somente a partir de um amplo debate nacional. É necessário ressaltar que o MEC consultou a FE-UFG por esta faculdade ter uma discussão sistematizada sobre a formação de professores e já possuir uma proposta “embrionária” para a formação dos pedagogos ^{por} que se posicionava contrária à formação do especialista. A solicitação do MEC não foi feita a todas às Faculdades de Educação das universidades brasileiras, mas somente àquelas que, como a FE-UFG, possuíam um amadurecimento nesses debates.

A posição expressa acima não era a única presente na Faculdade de Educação da UFG, mas envolvia parcela significativa dos professores que fazia críticas à concepção tecnicista de escola, responsável pela divisão do trabalho na escola. Essa opção revela a preocupação dessa faculdade com o resgate do trabalho docente como eixo da atividade realizada na escola e a sua “vinculação orgânica” com a escola de primeiro e segundo graus. A meta principal da FE-UFG seria formar professores capacitados para atuar na escola pública. Dessa forma, a década de 80 é caracterizada pelo fortalecimento das relações acadêmicas e, principalmente, políticas entre a UFG e a escola pública. Esse fato evidencia-se na realização dos “Encontros com a Escola Pública” onde professores dessa rede foram convidados a participar de debates na Faculdade de Educação da UFG.

2.2 I Seminário Sobre as Licenciatura na UFG (1980)

Em junho de 1980, foi realizado na UFG, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação, o “I Seminário sobre as Licenciaturas da UFG”. O documento final²¹ desse seminário, “Sugestões e Recomendações”, foi dividido em três partes,

²¹Relatório do “I Seminário sobre Licenciaturas da UFG” – Prograd e Proext, realizado no período de

referindo-se: à Universidade, de modo geral, à formação do educador e ao exercício do magistério e recomendações finais.

Na primeira parte do documento, foram reivindicadas para a universidade a ampliação de sua autonomia científica, financeira e didático-pedagógica. Em relação à pesquisa afirmou-se a necessidade urgente da definição do papel da universidade em relação à crítica de sua práxis; a crítica do projeto político nacional vigente; a análise das condições de trabalho e ao exercício do magistério; o problema da evasão do habilitado, buscando suas causas; a problemática do ensino de primeiro e segundo graus e a necessidade de um processo de democratização de suas próprias estruturas internas.

O documento propôs uma racionalização crítica do ensino ministrado pela UFG, através de um atendimento mais eficaz a sua clientela; de ações no sentido da realização de reformulações da grade curricular, do primeiro grau à universidade, com a reinclusão de disciplinas que levassem o aluno a pensar; da luta pela melhoria das condições de trabalho do professor; da denúncia de farsas no sistema, como contratação a partir de critérios políticos; da rejeição às Licenciaturas curtas e da formação, pela universidade, não do especialista, mas do educador.

Na segunda parte do texto são apresentadas algumas propostas para formação do educador e para o exercício do magistério, dentre elas: a necessidade de uma maior relação entre o sistema formador do licenciado e o sistema onde ele vai atuar; a necessidade de uma reforma do ensino, magistério e Licenciatura, que surja a partir de um amplo debate da sociedade. O texto, nesse momento, refere-se à criação do Comitê Pró-Formação do Educador, originado na I CBE, como espaço legítimo do debate sobre a formação do professor.

Para a melhoria das condições de exercício do magistério foram consideradas a necessidade de um processo de luta para a formação da "consciência política" dos educadores, para reivindicar mais verbas para a educação e para exigir do MEC melhores salários e a revitalização da Licenciatura. O documento discute ainda, a necessidade de reformulação do Estatuto do Magistério do Estado de Goiás, para que atenda aos interesses dos professores e

a necessidade de a universidade pressionar a Secretaria da Educação para eliminar o regime de contratação por hora-aula

As recomendações apresentadas pelos grupos de trabalho, para a formação de professores, referem-se à existência de relações entre educação/ sociedade e a qualidade da formação recebida pelo licenciando. No que se refere às reformas curriculares afirma-se que estas não poderiam se constituir enquanto mero agrupamento e reagrupamento de disciplinas.

A função da escola, presente no documento expressa que essa instituição deve oferecer ao *“educando sólida base teórica que lhe permita crescer em nível de consciência crítica e pensar por conta própria, apreendendo, numa visão de síntese, a sua realidade histórica”* (p.158). O curso de Licenciatura não poderia ser pensado enquanto mero subproduto de outras especialidades, visto exigir aptidões que o diferencia de outros profissionais. A diferença está no fato do professor estar preocupado com o ser humano, com a cultura e não apenas com uma ciência. Desta forma, o profissional formado pela universidade deveria se colocar a serviço do educando, para desenvolver-lhe todas as potencialidades, torná-lo um ser criativo e capaz de participar de um processo de libertação sustentado por uma consciência crítica, engajada no social (p. 159).

O documento foi finalizado destacando a necessidade de que os estágios supervisionados não fossem realizados somente no Colégio de Aplicação, mas também na rede pública e privada de ensino, para que os alunos vivenciassem experiências diversificadas. Afirmou a necessidade de, no máximo, quarenta alunos para a constituição de uma turma na universidade, para garantir maior qualidade do ensino e também revelou posição contrária a qualquer tipo de *“compartimentação estanque”* na formação do professor, justificada pela necessidade de competência não apenas dentro de cada especialidade, mas o domínio de uma cultura geral.

A análise desse texto oferece pistas importantes para a compreensão das propostas gestadas, na universidade em estudo, no início da década de 80. A primeira delas consiste no fato de que a UFG não estava à margem das discussões que ocorriam no Brasil naquele momento. Pelo contrário, estava inteirada da produção teórica que analisava criticamente a sociedade brasileira e as

concepções de educação e constituía-se em referência nas discussões sobre a formação de professor. A FE-UFG percebia a necessidade premente de democratizar-se e contribuir para a democratização da sociedade, tanto que o documento em estudo iniciou-se discutindo esta questão e o compromisso da Universidade com o ensino de primeiro e segundo graus, explicitando que a escola está condicionada pela dependência entre o social e o econômico.

A segunda pista consiste na disposição da UFG em realizar reformas em seus cursos de graduação, inclusive nos de Licenciatura. Essas reformas não deveriam vir “de cima para baixo”, mas partir das bases das unidades acadêmicas da universidade e dos organismos da sociedade que contratam os profissionais egressos da universidade, pois teriam maior vivência dos problemas e das aspirações da sociedade. Para tanto, seriam chamados a participar destas discussões a Secretaria da Educação, o Conselho Estadual de Educação, o Centro de Professores de Goiás, Associação das Escolas Particulares e representantes dos cursos de Licenciatura, dentre outros. Ou seja, a Universidade deveria abrir-se para repensar a si mesma, a partir das contribuições da sociedade.

Uma terceira pista consiste na disponibilidade da Faculdade de Educação em discutir as disciplinas pedagógicas, a partir das contribuições apresentadas pelos institutos básicos. Essa possibilidade vincula-se ao movimento nacional que defendia a impossibilidade de se pensar o curso de Pedagogia desvinculado das demais Licenciaturas. Percebe-se também, nesse documento, o rompimento da visão dicotômica entre a formação do professor e do especialista em educação. Ocorreu, dessa forma, a ênfase na formação do educador. A docência foi apresentada como o eixo dos cursos de formação dos profissionais da educação.

O mais importante da disposição da UFG, para o presente estudo, consiste na consideração do Comitê Pró-Formação do Educador, recém-criado, como um “legítimo começo” para o debate sobre a formação de professores. Isso significa dizer que a UFG estava sensível às contribuições vindas do Comitê para a reformulação de seus cursos de Licenciatura.

O documento do Seminário de Licenciatura sintetiza determinadas características que deveriam demarcar a atuação do licenciado:

Assim o licenciando deverá ser uma pessoa comprometida com o homem e com a cultura brasileira, imbuído de um espírito fraterno e a serviço de um desenvolvimento autêntico, do qual não estejam ausentes valores realmente significativos para a felicidade de todos os homens e de cada um; e que saiba se colocar a serviço do educando, para desenvolver-lhe todas as potencialidades, torná-lo um ser criativo e capaz de participar de um processo de libertação sustentada por uma consciência crítica, engajada no social. (UFG, 1980: 159)

A citação apresenta uma versão do papel do licenciado combinando uma concepção humanista da educação, com uma projeção idealizada do papel político do educador enquanto sujeito político a serviço do “processo de libertação do homem”.

A proposta contida nesse documento definiu a formação, não do especialista, mas do educador. O documento endereçou críticas à concepção tecnicista, que implantou as habilitações no curso de Pedagogia e se posicionou contrário à formação compartimentalizada do profissional formado pelo curso. Esse posicionamento expressa as raízes da opção da FE-UFG no sentido da extinção das habilitações técnicas e da definição da formação do professor para as disciplinas pedagógicas do Magistério e para a primeira fase do primeiro grau, como eixo do curso de Pedagogia.

2.3 Relatório: A Situação das Licenciaturas na UFG (1980)

Em 1980, o esforço de repensar os cursos de Licenciatura na Faculdade de Educação resultou na formação de uma comissão para avaliar a “situação das Licenciaturas na UFG”. A comissão foi formada por professores da Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas (CODCOPEL)²².

²²A CODCOPEL foi criada em 1977, com o objetivo de coordenar a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFG oferecida pela Faculdade de Educação.

O relatório²³, elaborado pela Comissão, apresentou um levantamento dos problemas enfrentados pelos cursos de Licenciatura, quanto à frequência, desempenho, envolvimento do alunos e aspectos materiais. Foi constatado um número excessivo de alunos por turma, matrículas sem obediência ao pré-requisito legal²⁴, falta de apoio logístico e ausência de incentivo profissional para o trabalho em horário especial.

Quanto às condições dos alunos, verificou-se que 80% do corpo discente era composto por trabalhadores que não dispunham de tempo para o estudo; ocorria considerável índice de evasão nas disciplinas pedagógicas, principalmente em Estrutura e Funcionamento do Ensino; os alunos possuíam dificuldades na leitura e compreensão de textos mais críticos e havia sobrecarga nas disciplinas do curso.

A Comissão indicou a necessidade da constituição de um grupo de trabalho para estudar os problemas apontados. Essa Comissão deveria ser composta por professores das disciplinas pedagógicas e dos Institutos. As discussões realizadas no "I Seminário de Licenciatura da UFG", ocorrido no primeiro semestre de 1980, forneceriam subsídios para a elaboração de novas propostas, além de estudos que deveriam considerar a importância da existência de uma disciplina que mostrasse a globalidade da educação e sua relação com a sociedade. A obrigatoriedade da Licenciatura, em alguns cursos, necessitava ser revista, pois dificultava o envolvimento dos alunos nas questões da educação.

2.4 O Comitê Pró-Formação do Educador e as Discussões em Goiás

²³Relatório: A Situação das Licenciaturas na UFG, 1980 (mimeografado).

²⁴Os pré-requisitos constituem disciplinas a serem obrigatoriamente cursadas, no regime de créditos, de modo a possibilitar a seqüência de conteúdos. O regime seriado anual foi introduzido na UFG em 1984, e diferentemente do regime de créditos em que os alunos se matriculam em diferentes disciplinas, define a matrícula por séries, nas quais as disciplinas já estão organizadas. Cabe ao aluno cursar todas as disciplinas definidas para cada série anual.

A vinda do Comitê Pró-Formação do Educador para Goiânia, em 1980, repercutiu significativamente sobre as discussões já existentes na UFG. Este fato deu um caráter nacional às discussões locais, criando um intenso movimento de idéias e propostas.

Com a criação do Comitê, as discussões sobre reformulação dos cursos de Licenciatura começaram a ser organizadas pelos Comitês regionais²⁵ e nacional. Em Goiás, o trabalho inicial realizado pelo Comitê consistiu na participação ativa nos encontros realizados na UFG e UCG²⁶ sobre a formação de professores.

O Comitê Regional de Goiás promoveu, em maio de 1981, juntamente com a Faculdade de Educação da UFG e do Departamento de Educação da UCG, o Seminário Regional Pró-Formação do Educador²⁷. A comissão responsável pela organização do evento deparou-se com um problema, somente os professores de Filosofia e Sociologia da Educação foram convidados para discutir a formação do professor. As propostas existentes, para a formação dos docentes, estavam sendo elaboradas, principalmente, por "cientistas sociais" e "teóricos da educação" existindo o silêncio dos pedagogos e também dos psicólogos, ambos identificados, no período, como adeptos do tecnicismo e do psicologismo.

Para resolver essa situação, o comitê organizador decidiu que os debates deveriam se centrar na fala dos pedagogos e psicólogos. Dessa forma seriam ouvidos, de um lado, os professores que trabalhavam no estágio, por possuírem uma visão mais concreta da escola e, de outro, os responsáveis pelas disciplinas teóricas, dentre elas a Psicologia, com experiências a serem relatadas.

Prevaleceu na programação do Seminário, e em sua realização, a orientação da comissão organizadora, pois ocorreu significativa participação de

²⁵O Comitê de São Paulo constituiu-se enquanto espaço de intensa atividade onde foram estudadas as propostas de Demerval Saviani e Moacyr Gadotti, elaboradas com o intuito de contribuir com a mobilização deste debate entre os docentes.

²⁶O Departamento de Educação da UCG afirma em seu relatório de 1980 que concentrou seus esforços na elaboração de um projeto curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Para alcançar este objetivo foram promovidos encontros e seminários com professores e alunos para discussão deste assunto e análise de algumas propostas. Esse trabalho possibilitou a elaboração de um projeto inacabado de Reforma Curricular que deveria continuar sendo discutido para contribuir para debates mais profundos.

²⁷O Seminário Pró-Formação do Educador, realizado na UFG em 1981, nos 21 a 23 de maio, contou com cerca de 150 participantes, dentre eles: professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, especialistas em educação (administradores, orientadores e supervisores educacionais) e estudantes universitários). Os textos e relatos apresentados nesse Seminário fazem parte de um número especial da *Rev. Inter-Ação*. Goiânia, 8, 1º sem. 1981.

professores oriundos do curso de Pedagogia, do Departamento de Práticas Educacionais, do Departamento de Administração Escolar e da área de Psicologia, áreas que, no interior da universidade, perdiam a legitimidade de seu capital cultural para outras áreas, principalmente, para a Filosofia e a Sociologia. O questionamento da validade das explicações das áreas mencionadas e a emergência de novas referências explica-se, dentre outros, pelas transformações sociais que minaram o monopólio de sua competência científica, possibilitando a valorização de novos campos científicos.

O conflito entre as diferentes áreas do conhecimento presentes na Faculdade de Educação, revela uma questão muito importante: a produção dessa faculdade estava nas mãos de poucos professores e dentre estes, principalmente, os que não eram pedagogos. Uma possível explicação dessa situação consiste nas inúmeras críticas que foram endereçadas à área da educação neste momento. Por ter-se “rendido” ao tecnicismo, a Pedagogia, passou a ser vista como cúmplice do Regime Militar e alheia às discussões realizadas em outras ciências. Isso significa dizer que não se ateve ao pensamento crítico e reflexivo, transformando-se em mero “pragmatismo pedagógico”.

Libâneo (1981), oferece significativa contribuição para esclarecer a questão, em texto apresentado no Seminário do Comitê Regional de Goiás:

A crítica à ilusão pedagógica tem sido feita extensivamente entre nós. Mais comumente envolvidos na ilusão pedagógica, os pedagogos tem sido acusados de psicologistas, tecnicistas, domesticadores, reprodutores do sistema social vigente, servidores da classe dominante etc. Como que acuados, assumiram diante da crítica reações típicas do lado mais fraco, ou seja: a) absorção do conteúdo fornecido pelos cientistas sociais, repetindo - mecanicamente e sem ir além em seus aspectos práticos; b) desalento, manifesto na auto negação do educador como participante ativo e consciente do processo de mudança (uma espécie de cinismo pedagógico); c) persistência numa postura tradicional de pensamento pedagógico, mas adotando a fraxologia dos cientistas sociais; d) retraimento, na forma de rigidez de posições tradicionais e atitudes de defesa. Entretanto há indícios hoje de que os pedagogos estariam se sentindo incomodados de ter perdido seu lugar e manifestam certo cansaço frente ao discurso crítico. Entretanto, estão cobrando o “que fazer” dos cientistas sociais, esquecidos de que essa é uma tarefa tipicamente sua (1981: 32).

Segundo a interpretação de Libâneo, a situação levou muitos pedagogos a sentirem-se incapazes de avaliar as propostas de formação de professores da UFG. Percebiam a necessidade de superação do tecnicismo, mas esperavam as contribuições de outras áreas do conhecimento.

As discussões, nesse Seminário, centraram-se na relação entre teoria e a prática, entre o pensar e o fazer; o problema da competência profissional colocada como possibilidade de solução para os problemas educacionais e a questão da relação Licenciatura e Bacharelado.

Uma das grandes preocupações que permearam todo o Encontro consistiu nas críticas endereçadas ao tecnicismo, no que se refere à divisão do trabalho na escola e que o curso de Pedagogia deveria superar essa divisão.

Um texto apresentado por Loureiro (1981) é esclarecedor a respeito da questão em discussão:

a superação da divisão do trabalho que se reproduz na escola, onde existem aqueles que pensam a educação e aqueles que a executam, o que impede a esses últimos de pensarem a sua prática levando-os a executarem apenas a tarefa reprodutora, enquanto os outros que pensam uma educação que não realizam não têm elementos para realizarem a sua crítica, mas são investidos de autoridade porque acredita-se que por saberem mais, podem mais, isto é, devem ter mais poder (1981: 57).

As conclusões dos relatos, das discussões realizadas nos grupos, apresentam a existência de três posições em relação à necessidade do técnico em educação na escola e a pertinência de sua formação.

Para a primeira posição, não há espaço para a atuação do Supervisor e do Orientador na escola, consistindo numa incoerência das agências formadoras continuarem “inflacionando o mercado” com tais profissionais. A reformulação dos cursos que formam esses profissionais não resolveria os seus problemas, pois não há espaço para eles dentro da escola, considerando-se que os professores recebem por hora-aula e não têm tempo para receber a sua orientação. A figura do técnico impede o professor de assumir a tarefa educativa, reforçando a divisão social do trabalho e a reprodução da divisão entre aquele que planeja e aquele que executa.

Na segunda posição, também é criticada a atuação do técnico na escola, no entanto o seu papel e situação precisariam ser redefinidos. O técnico em Educação deveria ser preparado no sentido de recuperar a autonomia do professor. De acordo com essa posição, técnicos e professores bem formados poderiam atuar cotidianamente, enfrentando os problemas que a escola apresenta.

Os adeptos da terceira posição defendem a necessidade do técnico na escola, à medida que esta, como uma instituição da sociedade moderna, supõe uma divisão de trabalho especializado em seu interior. O trabalho do técnico, no entanto, deve ser realizado na escola, periodicamente, por professores escolhidos por seus pares. Dessa forma, as Faculdades de Educação devem formar o técnico no professor.

A análise dos textos do “Seminário Pró-Formação do Educador”, em Goiás, permite perceber que o Curso de Pedagogia ocupa a centralidade dos debates realizados, sendo a temática da Licenciatura secundarizada. Observa-se também que, apesar dos apelos para que a comissão organizadora do evento “*partisse da premissa de que os debates deveriam centrar-se principalmente na fala dos pedagogos*” (p. 20), houve significativa participação nas palestras e mesas redondas de professores que não eram pedagogos. Pode-se comentar ainda que as discussões travadas no seminário em Goiás estavam sintonizadas com os debates sobre a educação em nível nacional.

2.5 Seminário de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação – Região Centro-Oeste (1981)

O documento final da UFG²⁸, encaminhado ao “Seminário de Reformulação dos cursos de preparação de recursos Humanos para a Educação”, Região Centro-

²⁸“Sobre a Redefinição do Educador”, elaborado pelos professores dos cursos de Licenciatura da UFG. Goiânia, UFG, 14 jun. 1981 (mimeografado).

Oeste, questiona a posição do MEC que relaciona os problemas referentes à educação somente às agências formadoras. Nesse sentido, o documento pontuou a problemática educacional, a partir dos salários baixos dos professores, da interferência político-partidária no preenchimento de vagas, na contratação de leigos, na existência de professores com até sessenta horas-aula, turmas excessivamente numerosas etc. Apresentou um cenário estrutural relativizando o papel do professor e das agências formadoras afirmando que a *"incompetência pode existir e existe, mas é arbitrário e parcial considerar o professor e/ou as agências formadoras como únicas responsáveis por ela"*. (UFG, 1981: 5)

Como sugestões foram apresentadas medidas que garantiriam a melhoria das condições de vida e de trabalho do professor e, especificamente quanto à formação, que não deveria haver diferença de quantidade, nem de qualidade de conhecimento na formação do bacharel e do licenciado. A diferença entre estes cursos seria apenas na realização do Estágio Supervisionado. O bacharel faria estágio numa empresa e o licenciado faria o estágio pedagógico na escola. A Licenciatura curta foi repudiada como modelo de formação docente, por não garantir a qualidade da formação.

No final do documento, apresentou-se uma "grade" para o regime de créditos. Em relação à "grade" algumas partes devem ser mencionadas, como a substituição da terminologia "disciplinas pedagógicas" por disciplinas de "conteúdo comum", garantia da autonomia das universidades na escolha dos currículos de seus cursos, o oferecimento para os alunos de uma visão global e integrada da sociedade, a verticalização dos conteúdos específicos seguida de uma retomada da reflexão sobre a realidade sócio-educacional brasileira e a realização dos estágios supervisionados, sob a coordenação de equipes compostas para esse fim.

O documento definiu educador como:

um indivíduo capaz de produzir o saber respondendo às determinações da sociedade e, ao mesmo tempo, criando formas de superação da própria sociedade. Ele é, sobretudo, alguém que se move no reino do saber e da reflexão, mergulhado no seu momento histórico, enraizado na cultura de seu país, inserido na sociedade vigente. Deve assim ter a formação de um cientista social e uma certa formação técnica que lhe permita criar as soluções para os problemas emergentes. Deve, principalmente, ser competente em sua área de atuação (UFG, 1981: 6).

Esse conceito considerou as questões históricas da inserção do educador numa sociedade determinada, mas enfatizou o domínio do conteúdo em sua área de atuação. “Deve, principalmente, ser competente em sua área de atuação”. Incorporou ainda o termo educador, que era utilizado com mais constância somente pelos professores da Faculdade de Educação. Em oposição aos especialistas da educação, afirmou o documento que a reformulação da formação dos profissionais do ensino deveria preocupar-se, acima de tudo, com a formação do educador, não do especialista e do professor isoladamente.

2.6 A Implantação do Regime Seriado Anual na UFG (1984)

O segundo semestre de 1983 foi marcado pelas discussões, nos cursos de graduação da UFG, para a reformulação dos currículos para a implantação do sistema seriado anual. Essa reformulação contribuiu para a dinâmica dos debates em torno da formação do professor, visto que todos os cursos viram-se com a tarefa de se reorganizarem para o novo sistema. Ao tratar das discussões para o retorno do seriado, um professor²⁹ afirmou que *“a implantação do regime seriado foi tão forte que abafou qualquer outro tipo de discussão. Inclusive, a Licenciatura, a formação de professores praticamente foi misturada com todos os outros cursos”*

A mudança de regime estava condicionada ao processo de questionamento que visava a redefinição da universidade brasileira, objetivando construir uma instituição mais democrática, através de uma nova organização administrativa e pedagógica. Nesse sentido, um dos pontos principais de discussões foi o sistema de créditos e a matrícula por disciplinas. Segundo Coelho (1986), não se tratava de

²⁹Entrevista n. 20

uma nova organização administrativa, passível de ser feita inclusive no próprio sistema de créditos e matrícula por disciplina, mas de se rever toda a questão do saber, do conhecimento e dos cursos na universidade. A partir desse repensar, deveria ser encontrada *“uma nova direção e um novo rumo, em que realmente fique claro para professores e alunos onde estamos e onde queremos chegar”* (Coelho, 1986: 26).

Para que a definição desse ponto de chegada fosse possível seria preciso um conhecimento da situação da universidade naquele momento, e discussões, debates e estudos foram realizados. Com o intuito de fundamentar as discussões sobre o regime de créditos, em 1982, a Pró-Reitoria de Graduação da UFG, através da Portaria nº 00425, uma comissão para *“avaliar o regime de crédito e propor possíveis reformulações”*

O relatório da Comissão³⁰ concluiu que o *“sistema de créditos tem causado um profundo mal-estar e consideráveis prejuízos à vida acadêmica universitária”,* pois *“reúne muito mais desvantagens do que vantagens.”* Várias incongruências foram detectadas nesse regime acadêmico, dentre elas: os cursos não tinham um currículo único, mas tantos quanto fossem as combinações possíveis entre a parte fixa e as disciplinas “eletivas”; ocorreu o fim da turma como unidade socializadora de convívio universitário; instaurou-se a fragmentação do saber, dificultando e, até mesmo, impossibilitando ao universitário a formação de uma visão mais global de mundo e da profissão; multiplicaram-se as disciplinas, atendendo, às vezes, interesses alheios às necessidades de melhoria do ensino; a heterogeneidade das turmas determinou um nivelamento, por baixo, do conhecimento ministrado; a matrícula por disciplina favoreceu o descompromisso do aluno, provocando o abandono de disciplinas no decorrer do semestre; a matrícula semestral por disciplina aumentou os “custos”, tanto para o aluno como para a Universidade e criaram-se condições objetivas para a transformação dos estudantes em “caçadores de créditos”, ou seja, selecionavam as disciplinas pelo número de créditos e não por seu conteúdo.

Após a exposição dessa situação, a Comissão sugeriu a reformulação do regime acadêmico através da implantação do “sistema de bloco semestral de disciplinas”, porém o “Simpósio de Graduação da UFG”, como ficou conhecido,

Errata "Provisória"

- 1 - A nota de rodapé nº 30, apresentada na p. 92, deve ser lida na p. 91.
- 2 - As notas de rodapés nºs 17 e 18, apresentadas na p. 56, devem ser lidas na p. 55.

realizado em abril de 1983, optou pela implantação do regime seriado anual na graduação e definiu os princípios e critérios para a reformulação desses cursos.

Foram definidos os seguintes princípios e critérios:

- integração do ensino, pesquisa e extensão – a proposta curricular deverá deixar clara esta integração;
- definição do “perfil” do profissional que se pretende formar – a proposta curricular deverá definir claramente o perfil do profissional, fundamentada no papel que se espera dele e como se conseguirá essa formação através do currículo;
- ênfase no núcleo epistemológico – a proposta deveria definir a estrutura significativa do curso, fundamentando-a;
- ensino e aprendizagem da estrutura das matérias – a proposta curricular deverá conter as ementas precisas e fundamentadas;
- individualização dos currículos – a proposta curricular deverá assinalar a razão e o sentido de cada matéria proposta na grade.

O Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG aprovou, em 19 de agosto de 1983, as conclusões do “Simpósio de Graduação da UFG”, dando origem à Resolução nº 184/83. Esta Resolução definiu os princípios e critérios que deveriam nortear a organização dos cursos de graduação da UFG para o retorno ao regime seriado. Os Colegiados de curso teriam noventa dias, contados a partir da aprovação da resolução, para elaborar, aprovar e encaminhar ao CCEP os currículos sob sua responsabilidade. Nesse contexto, foram reformulados os cursos de Licenciatura para adequarem-se ao regime seriado e aos novos princípios da graduação da UFG.

³⁰Ver relatório: “A Volta ao Regime Seriado”. Goiânia, UFG, 1982.

2.7 Faculdade de Educação: *Locus* Adequado de Formação de Professores ?

A reflexão acerca das concepções de formação de professores, no início da década de 80, foi impulsionada por transformações internas e externas à universidade brasileira. No caso específico da UFG, as discussões de novas propostas para os cursos de Licenciatura ocorreram no bojo dos debates para o retorno do regime seriado anual e envolvia, como em outras IES, o questionamento do *locus* responsável pela formação docente. Essa discussão envolveu, principalmente, os professores da Faculdade de Educação, possibilitando a produção de artigos que refletiam qual deveria ser a instância, no interior da universidade, responsável pela preparação dos licenciados.

Os docentes da UFG assumiram posições diferenciadas nessa discussão. Uns justificaram a necessidade de existência da Faculdade de Educação enquanto espaço próprio de reflexão sobre a educação, tema relegado a segundo plano até a sua criação, no final da década de 60. Outros acusaram esta faculdade de monopolizar as questões educacionais no interior da universidade, impedindo que outros institutos se envolvessem com a temática.

No mencionado debate destacaram-se dois textos, ambos produzidos por professores da FE-UFG: "A formação do professor na universidade brasileira hoje", de Coelho³¹ (1983) e "Implodir a Faculdade de Educação", de Dayrel (1983). O segundo texto foi elaborado como crítica ao primeiro, significando uma resposta às propostas apresentadas por Coelho. Os textos citados não se constituíram em expressão única das posições divergentes, presentes na UFG; entretanto, conseguiram sistematizar as concepções em disputa e por esse motivo fazem parte da presente análise. Nesse sentido, é importante destacar que os textos não foram

³¹Outros professores da UFG, como Ternes (Notas a respeito da Licenciatura, 1982) e Uihôa (Uma proposta de redefinição dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, 1981), elaboraram propostas/diretrizes para a formação de professores na UFG. Uihôa defende a extinção do curso de Pedagogia e o fortalecimento da Faculdade de Educação. Coelho e Ternes compartilham da defesa de extinção da Faculdade de Educação. É interessante notar que essas propostas partem, principalmente, de profissionais vinculados à filosofia. Isso por que, no período em estudo, a Filosofia, dentre outras áreas, forneceu o saber necessário para a elaboração das críticas ao tecnicismo e à Faculdade de Educação, entendida como reduto de tal concepção. Todos os

estudados como opiniões individuais, mas como manifestações de grupos que compartilhavam das mesmas concepções.

A seguir, são expostos os eixos das reflexões dos dois autores.

Coelho (1983:1) apresenta vários questionamentos à atuação da Faculdade de Educação desde a sua criação, com a Reforma Universitária:

A atual estrutura da Universidade, implantada a partir de 1968, é adequada para a formação do professor? A Faculdade de Educação, em sua estrutura atual, tem condições de instaurar um novo saber e um novo fazer da educação, como muitas vezes se espera dela? Terá esta Faculdade condições de se tornar pólo unificador e integrador das várias unidades universitárias, como às vezes se pretende? Tem a FE condições de se ligar realmente aos problemas fundamentais da escola de 1º e 2º graus e contribuir para equacioná-los corretamente e resolvê-los? Será que não houve um retrocesso – e grave, do ponto de vista educativo – em relação à estrutura anterior? Que visão de educação e que projeto educativo (político) está na base desta nova estrutura?

A reforma do ensino superior de 1968, que desmembrou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos dedicados à pesquisa e ao ensino básico em várias áreas do saber e em Faculdade de Educação, trouxe, segundo Coelho, várias conseqüências para a formação de professores.

Com efeito, parece-nos que a atual estrutura universitária, bem como nosso modo de pensar e fazer a educação e a Universidade, separam o que por natureza é inseparável: a sociedade e a Universidade/cultura ou mais especificamente, a educação e a Universidade/cultura, como se a Universidade fosse o local da produção da cultura (saber) e, em particular, a Faculdade de Educação o local da produção da educação e de seu saber, no interior desse lugar maior que é a Universidade. Haveria na sociedade, e em particular na Universidade, um local próprio de produção da educação e de seu saber (*Id.Ibid.:* 5).

O texto apresenta a seguir como “ocorre a (de)formação do professor (educador)” na estrutura universitária, imposta em 1968:

Cursadas as disciplinas consideradas de conteúdo ou mesmo simultaneamente, os alunos dos curso de Licenciatura vão à FE (situada às vezes num outro *campus*, a alguns quilômetros de distância)³² cursar as disciplinas de formação pedagógica. Apreendidos os conteúdos nos Institutos básicos, trata-se, na Faculdade de Educação, de selecioná-los e hierarquizá-los em ordem de maior ou menor importância e abstração e aprender os métodos e técnicas adequados para a sua transmissão, ou seja, trata-se agora de aprender a ensinar esses conteúdos, o que será feito através de algumas disciplinas orientadas dentro de uma visão essencialmente psicológica, tecnicista e burocrática do processo educativo e ministradas em um número bastante reduzido de horas (p. 7).

A reforma universitária acabou com a unidade existente entre curso e departamento, buscando uma identidade entre ensino e pesquisa. A especificidade do curso foi perdida e cursos, como o de Química, pulverizado em 26 departamentos. A coordenação de graduação, que deveria garantir o eixo da formação, não conseguiu atingir seu objetivo. Em linhas gerais, o autor afirma que a Reforma de 1968 levou à especialização e fragmentação do saber e dos cursos.

A crítica à forma como vinha se dando a formação de professores é assim apresentada:

Separado do conteúdo e dos métodos de sua produção (Institutos básicos), os métodos de sua transmissão e, em certo sentido, toda a formação pedagógica (Faculdade de Educação) são hipostasiados, tornando-se em geral discursos vazios e arbitrários. Ora, o que seria de se esperar é que conteúdo/método de produção do saber e metodologia de ensino fossem produzidos, pensados e ensinados um em função do outro e ambos em função dos fins que se pretendem atingir, sempre em situações concretas, historicamente determinadas (Coelho, *Op. Cit.*: 120).

Não se pode negar ainda que a atual estrutura exacerbou a separação entre professores de conteúdo (Institutos básicos) e professores de formação pedagógica (Faculdade de Educação). Daí uma certa resistência a que de fato se encontrem e até uma hostilidade entre eles (*Id. Ibid.*: 15).

A questão levantada no início do texto, se haveria ou não retrocesso na proposta de formação de professores com a criação da Faculdade de Educação é respondida pelo autor da seguinte forma:

³²O trecho faz referência à situação existente na FE-UFG.

Embora convencido de que a passagem do antigo sistema de formação de professores (FFCL) para o atual (FE) representou um retrocesso, é preciso admitir, porém que a crescente especialização em todas as áreas do saber e o aumento vertiginoso de alunos nos cursos das antigas Faculdades de Filosofia inviabilizam um retorno à estrutura anterior. A convivência hoje de especialistas em tão grande número e de áreas tão diversas numa só Unidade universitária seria extremamente difícil, por razões epistemológicas, antropológico-culturais e burocrático-administrativas. Entretanto, toda a crítica quanto à impossibilidade de se reunir, numa só Unidade (Faculdade de Filosofia, por exemplo), especialistas de áreas tão diversas, em parte, também se aplica à Faculdade de Educação que, hoje, é uma mini-universidade, especialmente quando mantém Colégio de Aplicação. Congrega profissionais provenientes de todas as áreas fundamentais do saber, embora supostamente unidos por uma preocupação comum: a educação. Mas também nas antigas Faculdades de Filosofia havia várias preocupações em comum. E com um agravante: ela é uma mini-universidade de uma pema só, na medida em que, em relação à formação de professores, ministra apenas as disciplinas ligadas à área metodológica (p. 15).

Após apresentar as dificuldades existentes na formação de professores, propõe para discussão “algumas recomendações” para a melhoria da universidade e da escola de primeiro e segundo graus:

- concentrar a maior parte das disciplinas do currículo de cada curso num único departamento da Universidade, desta forma superando a pulverização dos cursos;

- o retorno das disciplinas aos cursos permite que estas recuperem as suas especificidades e, ao permitir a diminuição de atividades de algumas unidades, levará a uma reorganização destas unidades, que se tornaram mais fortes;

- à medida que algumas das disciplinas dos atuais Institutos básicos retornem às Unidades ditas profissionais, as atividades de ensino e pesquisa dos Institutos, na nova estrutura, estarão voltados fundamentalmente para a formação do bacharel e do licenciado em cada um dos seus cursos. Com isso a Licenciatura certamente ganhará uma importância muito grande na vida dos departamentos e unidades;

- as novas unidades a se organizarem seriam:

- a) Instituto de Ciências da Natureza e da Vida – Matemática, Ciências da Computação, Física, Química e Ciências Biológicas;

b) Instituto de Ciências Humanas – História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia;

c) Instituto de Letras – Português, Francês, Inglês.

– A Faculdade de Educação desapareceria enquanto unidade isolada, isso não significaria que a educação não teria mais vez e lugar na Universidade:

Pelo contrário, na nova estrutura a área educação será muito mais valorizada e ampliada, recebendo o destaque que merece e precisa ter (...). A Universidade passará, então, a ter – não mais uma unidade preocupada com a educação – mas quatro ou pelo menos três, cuja existência girará em torno da questão da educação, seus problemas, perspectivas e possíveis soluções (p. 18).

– Os professores de Didática e de Prática de Ensino estariam nos departamentos de cada curso, junto aos professores de conteúdo e, assim, seria rompida a dicotomia conteúdo/metodologia. _

Em oposição à proposta de Coelho, Dayrel afirma que:

Em setembro de 1983 as discussões na Universidade Federal de Goiás e na Faculdade de Educação originaram uma série de propostas de reformulação curricular e institucional. Entre estas destacava-se uma que, nas suas grandes linhas, propugnava o desaparecimento da própria Faculdade de Educação (1983: 59).

A professora faz referência às propostas apresentadas no texto de Coelho, que sugere que os professores de cada do curso de Licenciatura deveriam estar vinculados diretamente aos Institutos responsáveis pelas disciplinas de conteúdo específico e que as disciplinas “pedagógicas” deveriam compor um departamento, provavelmente, no Instituto de Ciências Humanas e Letras.

A autora comenta que a “nova proposta” não se reduz apenas à distribuição de pessoal docente e discente pela Universidade, mas à dispersão do pessoal ocupado em “educação”, o que geraria um grande impacto na universidade.

Nesse ponto, Dayrel assim se expressa:

Esse projeto, embora expressando um ponto de vista comum a vários professores na Universidade, foi explicitado e defendido dentro da Faculdade de Educação. Por expressão, na apresentação desse projeto, ou pelo simbolismo das implicações que acarretaria, essa proposta ficou associada à idéia de "implodir" a Faculdade de Educação (1983: 59).

A desvinculação existente na formação de professores entre a área pedagógica, sediada na Faculdade de Educação, e a área de conteúdos específicos dos cursos, de responsabilidade dos diversos Institutos básicos é apontada nesse texto como um sério problema na formação de docentes. Para reverter tal situação foi criada, na FE-UFG nos anos 70, a Coordenação das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura (CODCOPEL), que não apresentou resultados significativos, demonstrando que os problemas de integração de disciplinas não se devem apenas às questões de coordenação.

A criação da Faculdade de Educação, segundo Dayrel, foi marcada por *"um projeto autoritário e profundamente desestruturador da cultura e da educação no Brasil"* (p. 61), que montou uma estrutura de ensino e de estudos e pesquisas destinada à prática da Educação.

Contraditoriamente, a Faculdade de Educação superou os fins para que foi criada:

Ocorreu que a existência da Faculdade de Educação forçou a prática de um pensamento global da Educação a partir dela mesma, mas que, não encontrando respostas em seus limites, vem forçando irrefutavelmente a consideração crescente das diversas ciências, sobretudo humanas, para a compreensão dos problemas observados. A problemática da Educação, a princípio setorizada e minimizada às questões especificamente do ensino, tem crescido avassaladoramente na consideração das variáveis sócio-políticas que nela interferem (Dayrel, *Op. Cit.*: 62).

Considerando as contribuições da Faculdade de Educação para a compreensão do fenômeno educativo, a autora comenta que, apesar de toda a Universidade, em sua função mais ampla, ter um caráter educacional observa-se em seu interior um descaso com a prática educativa. Segundo Dayrel, todos os professores da Faculdade de Educação podem atestar essa desconsideração e

repúdio dedicado pela grande parcela dos professores dos Institutos frente aos problemas do ensino e da profissionalização do professor.

Diante do quadro exposto, Dayrel declara:

Não creio que aniquilar o estatuto da educação, pelo desaparecimento de uma “trincheira” – de uma garantia do trato da questão da educação como tarefa da instituição constitua uma medida historicamente justificável, diante das considerações que consigo articular. Ao que me parece seria absolutamente prioritário resguardar esse *locus*, qualquer que tenha sido a origem do seu nascimento, pela necessidade de garantir a continuidade e a intensidade do trato da questão educacional no Brasil (*Id. Ibid.:* 65).

A análise é finalizada com duas questões:

Como resguardar fora de uma instituição especificamente destinada ao trato da questão educacional – embora partejada paradoxalmente pelas contradições que buscavam neutralizar a difusão cultural e a participação popular – a continuidade e a intensificação da discussão da questão educacional brasileira, quando se pode claramente observar que ela se torna crescentemente incômoda e indesejada frente ao poder constituído? (...) Eu me pergunto a quem serviria o desmantelamento da Faculdade de Educação? (*Id. Ibid.:* 66)

Os textos de Coelho e Dayrel, ao analisar a Faculdade de Educação, partem do mesmo pressuposto, a crítica ao caráter autoritário da Reforma de 1968, mas chegam a conclusões diferentes. Enquanto o primeiro afirma que a organização da Universidade, e mais especificamente da Faculdade de Educação, inviabilizou a elaboração de um sólido saber pedagógico, pois separou o que na prática é inseparável, “ a educação e a Universidade cultura”, o segundo discorre sobre a importância da faculdade para a elaboração de um saber crítico sobre a educação, na denúncia contínua das práticas alienadoras da nossa realidade social.

Coelho comenta que a Faculdade de Educação não conseguiu superar os fins e as concepções que definiram a sua constituição, ou seja, uma “visão *tecnicista e instrumentalista da educação sem conteúdo epistemologicamente organizado e sem uma dimensão política da práxis educativa*” (p. 19). Dayrel analisa diferentemente a questão ao afirmar que esta faculdade vem-se destacando na elaboração de um “discurso inquiridor e contestador”, através da

consideração crescente das diversas ciências, sobretudo humanas, independentemente de qual tenha sido a origem de seu nascimento.

A organização da Universidade, proposta por Coelho, extingue a Faculdade de Educação através do argumento de que, enquanto unidade isolada esta faculdade mantém a separação entre conteúdo e metodologia, teoria e prática, que vem "prejudicando enormemente" os cursos de formação de professores na UFG. Na nova organização, a área da educação estaria "muito mais valorizada", pois não seria apenas uma unidade pensando a educação, mas todas as unidades envolvidas com a formação de professores, cuja "existência girará em torno das questões da educação (p. 19)".

Em oposição o texto de Dayrel afirma que a questão da educação não se reduz à distribuição de pessoal especialmente ocupado nela. A extinção da Faculdade de Educação significaria a destruição do *locus* privilegiado de reflexão sobre a educação na universidade, considerando-se que existe um descaso dos professores dos Institutos básicos em relação à problemática educacional e à própria formação de professores. Em vez da ampliação das discussões sobre a educação, a extinção da Faculdade de Educação geraria o abandono dessa temática no interior da universidade. Para evitar essa situação, seria preciso garantir o trato da questão da educação, através de um pensar próprio da educação.

Nesse debate, percebem-se duas concepções para a formação de professores, demonstrando que existiam grupos em disputa que buscavam, como afirma Moreira (1993), conquistar a hegemonia de suas propostas. Para sistematizar suas posições, tais grupos constituíram porta-vozes responsáveis pela organização e divulgação de seu ponto de vista. Utilizando a expressão de Gramsci (1991), estes elaboraram concepções de mundo homogêneas que não existem *in abstracto*, mas traduzem interesses, graus de organização de vontades políticas em confronto. Ao intelectual cabe dar consistência aos valores e idéias do grupo ao qual se vincula, tendo função diretiva, organizativa e, portanto, educativa.

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES E OS IMPACTOS DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

O curso de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFG foram reformulados no final de 1983, simultaneamente ao retorno do regime seriado. No curso de Pedagogia, foram suspensas as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e passou-se a formar o professor para as quatro primeiras do primeiro grau e para as disciplinas pedagógicas do Magistério. A docência tomou-se o eixo do curso. O presente capítulo busca apontar os eixos que fundamentaram as reformas do curso de Pedagogia³³. Também procura sistematizar as percepções dos professores que se envolveram no processo de discussões, tentando captar a natureza do processo, os embates, os impasses que permearam as referidas reformulações.

³³Os dados estatísticos informam que o curso de Pedagogia, em relação às demais Licenciaturas da UFG, oferece mais vagas no vestibular, possui maior número de formandos, sendo o que mais recebe alunos oriundos de outras IES, através de transferências. O número de evasão é menor que os outros cursos de Licenciatura, apesar de ser significativo na década de 70. Esse número vem diminuindo, a partir da segunda metade da década de 80. Os dados consultados foram obtidos nas relações de alunos ingressos e concluintes dos cursos de graduação da UFG, no período de 1974/1996. (Fonte: Departamento de Assuntos Acadêmicos-UFG)

1 Um Breve Histórico

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG³⁴ foi reconhecido pelo Decreto nº 64.617 de 2 de junho de 1969, do Ministério da Educação. Habilitava para o magistério de Ensino Normal e podiam ser expedidos diplomas aos Licenciados em Pedagogia com opção pela habilitação – Ensino das Disciplinas Pedagógicas e Atividades Práticas dos Cursos Normais.

Em decorrência da Resolução do CFE nº 2/69, o curso teve que se reestruturar, criando-se um leque de opções para atender às demandas do ensino. Essa reorganização extinguiu o curso de Pedagogia como existia, para dar lugar a um novo curso com modalidades diversas de habilitações, como Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. O artigo primeiro da Resolução nº 2/69 do CFE assim enuncia:

Art. 1º – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

³⁴Segundo o estudo de Resende (1997): “O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás”, a Faculdade de Educação da UFG foi criada pelo Decreto nº 63.817 de dezembro de 1968, em um contexto político ideológico permeado por mecanismos eficientes de atuação do Estado Autoritário Brasileiro. Antes de sua criação, na estrutura proposta pela Reforma de 1968, havia o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL). Essa faculdade foi instituída em 26 de novembro de 1962 por determinação da lei que criou a UFG. O Departamento de Educação deveria formar o pedagogo, auxiliar a direção da FFCL na execução de programas de ensino, bem como oferecer as disciplinas pedagógicas aos demais cursos de Licenciatura da UFG. A Reforma de 1968 extinguiu as FFCL e, dentre outras unidades, criou a Faculdade de Educação. Nesse contexto, e em conformidade com o regime militar instaurado, produziu-se um discurso da educação se adequar à lógica da produção, destacando-se a necessidade de qualificação do profissional que assumia seu lugar no processo produtivo, com um saber pontual e fracionado. A Faculdade de Educação constituiu-se assim em um espaço privilegiado de capacitação e treinamento deste profissional da Educação e intensificou sua prestação de serviço ao sistema educacional. Na década de 70, a Faculdade de Educação dedicou-se à formação de técnicos e especialistas, à oferta de subsídios e treinamentos metodológicos as outras unidades da UFG e, sobretudo, desenvolveu um ampla política de treinamento e assessoria aos sistemas estadual e municipal de ensino, além de ministrar o curso de Pedagogia e responsabilizar-se pela formação pedagógica das Licenciaturas.

O curso de Pedagogia foi reconhecido no momento de sua reorganização para a implantação das habilitações técnicas, definidas, a partir de uma inspiração tecnicista, como necessárias para o bom funcionamento da escola. O diploma decorrente do curso, a partir de sua reformulação, foi de Licenciado em Pedagogia, sendo indicada a habilitação cursada. As IES poderiam instituir novas habilitações, desde que aprovadas pelo CFE, tais como Sociologia da Educação, Estatística da Educação, Metodologia do Ensino Superior etc.

A Faculdade de Educação da UFG definiu, a partir de 1972, as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Educação de Deficientes Mentais³⁵, podendo ainda ser criadas outras habilitações, conforme as necessidades do sistema de ensino³⁶.

Em 1978, o curso foi reformulado, modificando-se algumas das habilitações oferecidas: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar³⁷. Estas foram suspensas com as reformulações ocorridas a partir de 1984. A Faculdade de Educação produziu então um curso de Pedagogia que se tornou pioneiro em relação às demais instituições de ensino superior do país

Desde 1984, o curso de Pedagogia constitui-se como uma Licenciatura que objetiva a formação de professores para o ensino das matérias pedagógicas no segundo grau e para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino de primeiro grau. Essa mudança fundamentou-se nas discussões realizadas na Faculdade de Educação, desde o final da década de 70, e nos debates travados no Comitê Nacional Pró-formação do Educador que propunham que a docência deveria se constituir na identidade do professor.

Os futuros profissionais deveriam receber uma formação que lhes garantisse:

- a – ter o domínio dos conteúdos e das metodologias de sua transmissão;

³⁵Resende (1997), ao tratar da história da Faculdade de Educação-UFG, apresenta as habilitações oferecidas no curso de Pedagogia, desde a criação dessa faculdade.

³⁶Resolução nº 05/72. Fixa o currículo do curso de Pedagogia da UFG, definindo as habilitações e disciplinas implantadas a partir de então.

³⁷Resolução nº 16/CCEP/UFG/78. Fixa o currículo do curso de Pedagogia da UFG para os alunos ingressos, a partir de 1978.

b – ser capazes de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes;

c – ser capazes de recriar a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, produzindo-a como uma coisa verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática (Resolução nº 7/CCEP/UFG/1984).

O núcleo temático, definido na proposta, consistia na escola pública brasileira. Todas as suas disciplinas, teóricas e práticas, como Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e as disciplinas que se referem aos conteúdos das séries iniciais do ensino de primeiro grau, têm como propósito ajudar os alunos no trabalho de compreensão e recriação da escola, enquanto instituição historicamente determinada.

A compreensão da Pedagogia³⁸ enquanto uma Licenciatura, faz-se presente em toda a Exposição de Motivos que acompanha a Resolução do curso.

No trecho que se segue esta compreensão é explicitada, reforçando também as habilidades que deveria ter o novo professor:

Como qualquer outro curso de Licenciatura, deve então, formar um profissional que tenha um domínio dos conteúdos e das metodologias específicas de sua transmissão, o que pressupõe, entre outras coisas, uma adequada compreensão do processo de produção de conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas; a capacidade de selecionar os conteúdos, definindo o fundamental a ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus, bem como de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo vai ser ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizado em sua transmissão (Exposição de Motivos, anexa à Resolução nº 207/CCEP/UFG, 1984: 06).

A proposta, segundo a justificativa apresentada, buscou superar as limitações do currículo anterior, em relação a uma compreensão mais efetiva da escola.

A primeira preocupação consistia no oferecimento, pelo curso, dos conteúdos e metodologias de ensino da primeira fase do primeiro grau. Na

³⁸O currículo do curso de Pedagogia ficou compreendido pelas disciplinas do conteúdo mínimo, disciplinas complementares e atividades complementares, num total de 2 668 horas.

proposta anterior supunha-se que os alunos da habilitação Magistério já dominassem esses conteúdos. Frente ao entendimento de que isso não ocorria, introduziu-se o conteúdo dessas disciplinas na formação do pedagogo.

Outra preocupação referia-se ao fato de que o conteúdo, e a metodologia para sua transmissão, não existirem de forma distinta e por esse motivo não haveria sentido ensiná-las separadamente. A partir da reformulação, constituíram-se em uma única disciplina Metodologia e Conteúdo das Disciplinas da Primeira Fase do Primeiro Grau, sendo extinta a Didática Geral.

Um dos problemas mais sérios identificados na formação de professores, naquele momento, consistia na separação teoria e prática. Objetivando superar o problema, a proposta do curso de Pedagogia definiu que, em cada turma, o professor de conteúdo e da metodologia da área seria também o professor do estágio supervisionado da mesma área, trabalhando com a turma dois anos consecutivos. Nesse sentido, em cada área, um único professor ministraria o conteúdo, a metodologia e o estágio supervisionado, garantindo-se assim, segundo a proposta, uma passagem contínua da teoria à prática e desta àquela.

Para evitar a estruturação do curso em dois blocos distintos – disciplinas teóricas/fundamentos e disciplinas práticas/técnicas – a proposta de reformulação buscou distribuí-las ao longo do curso. Segundo a Exposição de Motivos, desde o primeiro ano do curso seriam introduzidas questões práticas e questões teóricas, formando-se o aluno na perspectiva de que a prática e a teoria deveriam ser pensadas, refletidas e transformadas, a partir de uma relação dialética.

Posicionando-se contrária à concepção tecnicista de educação, a proposta de formação do pedagogo considerou a necessidade de que os seus alunos deveriam ter uma compreensão totalizante da escola enquanto realidade que emerge de uma sociedade concreta, a brasileira. Somente a partir dessa compreensão, os futuros professores teriam condições de transformar a escola da qual estariam fazendo parte. Todas as disciplinas teriam essa preocupação, principalmente, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico.

Segundo a proposta:

Esses conhecimentos contribuiriam para que esse novo professor tivesse condições de participar efetivamente da vida da escola e de exercer temporariamente as funções de direção e coordenação geral ou de área (Exposição de Motivos, *Op. Cit.*: 8).

A última preocupação levantada na Exposição de Motivos referia-se à necessidade de integração ensino e pesquisa. Essa integração deveria se dar de forma constante, não apenas através da participação de alguns alunos em projetos desenvolvidos na Faculdade de Educação e deveria estar intimamente ligada ao ensino.

A Exposição de Motivos finaliza conclamando os professores do curso de Pedagogia a assumirem de fato a proposta de formação, pois a mesma consistiu numa construção coletiva, que foi pensada e deveria ser executada coletivamente. No curso de Pedagogia,

não há espaço para a mera capacitação técnico-metodológica, nem para a simples elaboração teórica abstrata, no qual nenhuma disciplina tem sentido e valor em si mesmos, mas antes os recebe do projeto formativo enquanto totalidade em contínuo processo de totalização, no qual se espera de todos e de cada um dos professores e alunos que efetivamente assumam o desafio e a tarefa de juntos pensarmos e recriarmos a escola de 1º e 2º graus, transformando-a numa escola verdadeiramente pública, vale dizer, de fato democrática, a serviço da maioria da população o desafio e a tarefa de juntos pensarmos e recriarmos a escola de 1º e 2º graus, transformando-a numa escola verdadeiramente pública, vale dizer, de fato democrática, a serviço da maioria da população (*Id. Ibid.*: 9).

A proposta apontava para a possibilidade de melhoria da escola pública através de uma melhor qualificação do professor. Professor capaz de compreender a sociedade na qual a escola está inserida e entender os processos de sua organização e funcionamento, por possuir essa consciência, qualificado a assumir os diversos cargos da escola, quer seja como Diretor, Supervisor, Orientador ou como Professor.

A concepção de formação de professor dominante na Faculdade de Educação, no início da década de 80, consistia na formação de um professor "completo", que conseguisse pensar e assumir todas as atividades a serem

realizadas na escola. Essa concepção surgiu em oposição à proposta tecnicista de formação docente, que fragmentou a ação do professor ao inserir na escola a figura dos técnicos, formados pelas Faculdades de Educação. Justamente nessa questão estava o grande dilema da Faculdade de Educação da UFG, que passou a se colocar contrária à proposta de curso de Pedagogia vigente até então, negando radicalmente a formação dos profissionais que ela mesma vinha formando desde a década de 70, ou seja, de orientadores, supervisores, coordenadores e administradores.³⁹

2 Concepções de Faculdade de Educação e de Formação de Professores

Na Faculdade de Educação, no período de 1978 a 1984, havia concepções diferenciadas acerca das funções que essa unidade acadêmica deveria exercer e do modelo de formação de professores a ser adotado pela universidade.

Em relação ao papel da Faculdade de Educação duas posições confrontavam-se no espaço universitário.

³⁹ O curso de Pedagogia foi reformulado, posteriormente, em outubro de 1987, pela Resolução do CCEP/UFG nº 267. Esta resolução não alterou a proposta do curso, apenas reduziu a carga-horária das atividades complementares de 300 horas para 180 horas. No ano de 1989, atendendo parcialmente à Resolução do CCEP/UFG nº 294, que revogou a Resolução do CCEP nº 184, de 1983, esse curso foi mais uma vez reformulado. Desta vez também não ocorreu uma alteração da proposta de 1984; modificou-se somente a seriação do curso. A partir de então, a disciplina Filosofia da Educação, ministrada no terceiro ano, foi transferida para o quarto ano. A disciplina Alfabetização, ministrada no segundo ano, passou a ser oferecida no terceiro ano. Uma alteração maior não foi possível nesse momento, pela existência de divergências acentuadas entre as propostas existentes. Em 1995, novamente o curso foi reformulado, ocorrendo apenas uma mudança da grade curricular. A disciplina Alfabetização retornou para a segunda série do curso e a disciplina Língua Portuguesa – Metodologia e Conteúdo da primeira fase do primeiro grau passou para o terceiro ano. Tal alteração objetivou uma organização mais lógica do conteúdo dessas disciplinas; primeiro, o aluno deveria conhecer o processo de alfabetização, para depois inteirar-se dos conteúdos e metodologias da Língua Portuguesa para a primeira fase do ensino fundamental. A disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, que era ministrada no terceiro ano, foi transferida para o quarto ano. Essa reforma não alterou a proposta pioneira da Faculdade de Educação/UFG.

A primeira argumentava que, como definido pela Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Educação deveria manter-se como espaço específico de *reflexão sobre o fenômeno educativo*. Nesse sentido seria de sua responsabilidade o pensar acerca das questões educacionais e formar professores para o ensino de primeiro e segundo graus.

O trecho de um depoimento ilustra a percepção apresentada:

Nessa época também nós tínhamos a idéia de que a Faculdade de Educação tinha um papel muito importante dentro da universidade, mas também fora da universidade. (...) Então a gente criou aquele setor técnico de ensino, que era de apoio pedagógico aos professores e também era de apoio para criar materiais, desenvolver materiais pedagógicos para oferecer à comunidade. (Entrevista nº 21)

A segunda posição propunha que as funções da Faculdade de Educação fossem revistas, pois a temática da educação não consistia em propriedade exclusiva dessa unidade e a formação de professores também seria de responsabilidade dos Institutos Básicos. *“Aprisionar” a discussão da educação no interior de uma única unidade universitária significaria, para os professores que compartilhavam dessa proposta, um bloqueio das contribuições de outras áreas do conhecimento para o avançar da compreensão dessa manifestação humana.*

Nessa perspectiva, um professor afirma que se:

discutia que ela não tinha, o que a gente achava que devia ter, mas que todo mundo tinha que pensar a educação, pois todo mundo era educador. Então esse grupo buscou se chegar aos Institutos. (Entrevista nº 21)

Essa concepção, como se pontuou no desenvolver do trabalho, ao propor a redefinição da atuação da Faculdade de Educação, procurou ampliar as adesões a esse projeto, fora dessa faculdade, e conquistou aliados dentre professores dos Institutos Básicos.

O que estava em debate entre as posições apresentadas consistia na definição de competência a ser assumida pela Faculdade de Educação na

universidade. Pelo definido na Lei nº 5 540/68, caberia a essa faculdade congregar as discussões sobre a educação; entretanto, vivia-se um momento de críticas às políticas educacionais implantadas pela ditadura militar e ao tecnicismo, que deram suporte à criação da Faculdade de Educação, identificada como materialização dessa política e reduto da visão tecnicista da educação. Esse contexto de críticas possibilitou a emergência de grupos que apresentavam diferentes propostas para essa faculdade.

Para alguns professores, o repensar das próprias funções da Faculdade de Educação, no interior da universidade, e de sua proposta de formação de professores, foi impulsionado pela presença, nessa instituição de um grupo composto por professores estranhos à área da educação. Esses docentes, em decorrência da formação acadêmica em nível de Bacharelado, e de sua situação profissional – assumir o cargo de professor – eram marcados pela concepção de que para ser um bom professor bastaria o domínio do conteúdo.

Um depoimento confirma essa posição:

Eu acho que todo esse problema que a Faculdade teve é que foi muita gente para o curso de Pedagogia que não era pedagogo, nem licenciado. E eles foram porque não tinham outras opções, aqui em Goiás. (...) Então acabaram indo para o Colégio de Aplicação e de lá passaram para a FE. (...) nem estavam preocupados com a formação de professores. Eles estavam carregados daquele sentido, tem conteúdo, sabe dar aula. Não precisa aprender, não precisa se preocupar, basta ter o conteúdo. (Entrevista nº 21)

Essa concepção orientava sua crítica, sobretudo, à disciplina Didática Geral, sua falta de especificidade na formação do professor, por focar questões gerais do ensino desvinculadas do conteúdo a ser ensinado.

No contexto das críticas à Didática Geral, os professores que a ministravam passaram a ter sua competência questionada. A legitimidade da consistência teórica do conhecimento por eles ensinado foi abalada. A Didática foi compreendida, por seus críticos, enquanto mera transmissão de regras de como ensinar, afastadas da realidade da escola e das especificidades dos campos de conhecimento produzidos e reproduzidos nos Institutos Básicos.

Um professor afirma que:

Havia uma posição na FE que alegava que o professor de Didática não estudava, o professor de Didática não lia, sabe? Então o professor de Didática sofreu muito com isso, e esta oposição da Faculdade de Educação encontrou como aliado o pessoal dos Institutos. Eles iam nos Institutos buscar apoio para aquilo que eles estavam achando. (...) Então houve um momento muito difícil na FE nesse período. (Entrevista nº 21)

O questionamento da validade científica do conhecimento da Didática, segundo alguns depoimentos, vinculou-se ao fortalecimento, na Faculdade de Educação, da visão que desconsiderava a especificidade da educação, desvalorizava a questão da técnica, da tecnologia educacional e, ao mesmo tempo, valorizava o conhecimento específico de cada curso de Licenciatura, definindo-se que, para ser professor, o domínio do saber seria suficiente. Essa visão fundamentou-se na denúncia de que a didática era uma “coisa” separada da prática, que realizava, por exemplo, um planejamento hipotético, vazio de sentido para o futuro professor, pois não considerava o conhecimento específico.

Nesse sentido, um docente afirma que a crítica à técnica foi tão forte que os professores que a valorizavam eram discriminados na Faculdade: *“eu estava no Setor Técnico de Ensino em 1980, as pessoas passavam por mim e não cumprimentavam, viravam a cara para mim, porque eu estava nesse setor. Técnica era uma coisa, era bicho-papão.”* (Entrevista nº 21)

Em relação às propostas para o curso de Pedagogia, o grupo identificado como defensor do tecnicismo, compreendia que o modelo de formação do pedagogo não deveria se restringir à docência nas quatro primeiras séries do primeiro grau.⁴⁰ A formação do pedagogo não poderia reduzir-se aos conhecimentos relativos à sala de aula, se assim fosse, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia ficaria limitada e distante das demandas da sociedade. Por esse motivo, seria necessário manter-se no curso conhecimentos referentes ao trabalho de Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Administrador Escolar, considerando-se que, para esse grupo, tais funções continuariam a ser realizadas na escola.

O trecho abaixo ilustra a preocupação exposta:

⁴⁰Esta proposta foi publicada na *Rev. Inter-Ação*. Goiânia. UFG. 7(1-2):69-79, jan/dez.1983.

Tudo bem que as habilitações sejam extintas, mas aquelas atividades não acabam na escola, por isso a necessidade de serem passadas aos alunos. Essa foi também uma questão discutida pelo outro grupo, mas não foi assumida efetivamente na proposta de curso. (Entrevista nº 10)

O segundo grupo compreendia o trabalho do pedagogo enquanto trabalho docente a ser realizado na escola de primeira a quarta série e nas disciplinas pedagógicas do curso de magistério. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deveria estar centrado na formação de professores – a docência constituía a identidade do educador.

A extinção dos cargos de especialista na escola, ocupados a partir de um concurso específico ou por critérios políticos, era uma das propostas fundamentais do grupo de professores defensores da ênfase na formação para a docência. Isso porque o professor deveria ser competente para realizar todas as etapas da atividade docente, do planejamento à avaliação e estar apto a ocupar postos de direção e coordenação, por períodos definidos, quando indicado democraticamente pelo coletivo da instituição escolar. Dessa forma, a figura do especialista, como definida até então, não teria sentido existir. A sala de aula deveria constituir-se como o centro da atividade desenvolvida na escola e não o trabalho de direção e coordenação.

As divergências entre os referidos agrupamentos no interior da Faculdade de Educação referem-se à revisão/redução ou não da formação do pedagogo. Percebe-se que a posição dos professores da Faculdade de Educação estava polarizada entre contra e a favor das habilitações. Essa polarização revela concepções políticas, teóricas e educacionais diferenciadas.

Algumas entrevistas atestam essa polarização:

Quem militava a favor daquela habilitação sabia muito bem que estas vieram com a ditadura militar, que tinha sido preparada por uma dominação americana. E portanto éramos contra pela História. Nós éramos considerados marxistas. A questão era bem funda porque nós acabávamos não sendo entendidos pelas idéias educacionais, mas pelas idéias que extrapolavam o educacional, muito mais em função política, nós éramos de grupos diferentes. Mas as idéias realmente educacionais diferentes eram menos discutidas. (Entrevista nº 4)

Era um grupo que tinha uma tendência tecnicista e o outro grupo que tinha uma tendência crítica e criticava exatamente todo um modelo de educação, que era o modelo tecnicista. (Entrevista nº 1)

Os depoimentos dos professores revelam a existência de duas concepções de educação. A primeira propunha-se a uma análise crítica, a partir de referenciais que examinam a relação sociedade e educação numa perspectiva dialética. A segunda adotava a visão tecnicista de educação, acreditando que a solução dos problemas educacionais poderia ser encontrada na própria escola.

Embora haja consenso no reconhecimento da existência de divergências no interior da Faculdade de Educação, quando perguntados sobre a forma como se manifestaram essas oposições, surgem diferenças nos relatos. Um grupo sustentado no argumento de que o consenso é o instrumento eficaz da atuação democrática, revela insatisfação em relação ao processo de discussões que antecederam à reforma curricular. Os comentários abaixo são expressões dessa posição:

Foi uma discussão muito exaustiva, que não agradou nem a uns nem a outros. Isso ocorreu porque não foi um projeto coletivo que foi implantado. Foi implantado democraticamente, ganhou a maioria, 50% + 1. Foi implantado um projeto que a FE não assumiu como um todo. (Entrevista nº 5)

Não avançou muito e não houve uma discussão legítima, democrática, onde você pudesse se expressar pelos contraditórios. Mas ao contrário, era uma discussão a partir do que eu chamaria de seita, que nem os carismáticos. (...) Nenhum ouvia praticamente o outro. Naquele momento a universidade saiu de um patrulhamento externo e constituiu um patrulhamento interno. Este consistia na seguinte posição: se você não falar o que eu quero, você vai ver o que acontece. As pessoas estavam muito controladas. (Entrevista nº 10)

Nós ganhávamos por voto, maioria, mas era imposição. É imposto porque o pessoal não aceitou, engoliu isso. Isso que eles engoliram é que está fermentando agora, que é a contradição do nosso projeto. (Entrevista nº 4)

O outro grupo, ao compreender que o voto da maioria consiste numa característica da participação democrática, valoriza aquele momento pelas

possibilidades dos debates realizados. Segundo as entrevistas, esse grupo procura demonstrar que os debates ocorreram com participação maciça de alunos e professores, mas que os professores contrários não compareceram às reuniões para defender suas posições e, sequer para votar nas reunião de deliberação final. O que esses argumentos indicam é que a oposição à maneira de condução da reforma manteve-se omissa.

Não sei explicar muito bem o que aconteceu naquele momento nessas discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia, talvez porque o grupo hegemônico fosse uma grande maioria. O certo é que existia uma oposição, mas essa oposição não se explicitava, ou seja, você fazia as discussões e as decisões eram tomadas quase por unanimidade, mas não significava que não houvesse oposição, é que ela não estava presente. Quem se opunha, não falava, não participava, se omitia. Estava contra, mas não estava presente. (Entrevista nº 3)

O confronto entre os dois grupos foi expresso no depoimento de um entrevistado que afirmou que os componentes dos: *“grupos não podiam se tocar, que saía faísca.”* (Entrevista nº 1)

A predominância do grupo hegemônico, que defendia a reforma radical do curso de Pedagogia, encontrava respaldo nas condições conjunturais da época e em sua própria articulação interna, como salienta um depoente: *“tinham um pensamento homogêneo”* (Entrevista nº 3), não oferecendo possibilidades de articulação do outro grupo. Essa identificação proporcionava instrumentos de dominação dado que o grupo se organizava e atuava de forma militante na defesa de sua concepção. Enquanto o grupo identificado, sobretudo com a defesa das habilitações, apresentava certa debilidade em sua organização, como bem expressa o depoimento: *“(...) talvez o nosso lado não fosse assim de pensamento, tão comum, compacto, unido ou tão homogêneo, como os outros tinham esse pensamento mais homogêneo.”* (Entrevista nº 21)

As discussões do período foram marcadas pela existência de diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, de formação do educador, que se confrontavam no interior da universidade. Os dois grupos em disputa possuíam capital cultural diferenciado. Enquanto o primeiro grupo, apoiado numa concepção tecnicista de escola, passava por um período de crise da legitimidade de “suas

verdades" e perdia espaço no campo da produção do conhecimento e nas relações de poder no interior da academia, o segundo grupo vivenciava um momento de conquista de adesões e de fertilidade de suas concepções; por tais motivos começavam a definir os parâmetros para a produção do saber e a ocupar cargos de destaque na universidade. Como diz Bourdieu (1983), o campo científico consiste num espaço de luta concorrencial onde se busca conquistar o "monopólio da autoridade científica", entendido como capacidade de falar e agir com legitimidade.

O referencial exposto contribui na elucidação das origens das dificuldades experimentadas no processo de reformulação curricular na Faculdade de Educação, e na própria universidade. Estava em jogo não apenas uma proposta para o curso de Pedagogia, mas a afirmação da competência científica dentro da universidade.

A partir da constatação da existência de divergências no interior da Faculdade de Educação, percebe-se que a concepção de professor dominante, nessa instituição, era a de que o professor deveria ser um profissional capaz de realizar, quando necessário, todas as atividades na escola.

A idéia de competência do educador era a de um profissional que:

não apenas conhecia a sua disciplina, mas conseguia conhecer a estrutura e o funcionamento da escola e o funcionamento da própria inteligência dos alunos e da sociedade na qual a escola se insere. (Entrevista nº 4)

No que se refere à relação educação e sociedade havia a compreensão de que:

a gente entendia qual era a relação educação e sociedade, definida de duas formas opostas, com o mesmo erro e uma tentativa de superação. A primeira, a educação é o motor da sociedade, transforma a sociedade. A outra de que a escola é reprodutora e a outra, é a superação da tentativa destas duas. (...) A idéia de relação dialética da relação educação e sociedade. (Entrevista nº 4)

A visão da relação educação e sociedade, construída a partir da superação do tecnicismo e do reprodutivismo, centrava-se no caráter político da educação e da formação docente. Seria preciso formar um profissional que pensasse um projeto de educação para a transformação social. O professor a ser formado deveria possuir uma visão crítica do mundo e perceber as possibilidades de sua ação para um projeto de transformação da sociedade na qual está inserido.

Segundo os depoimentos abaixo:

Nós estávamos discutindo bastante a questão do professor enquanto um profissional extremamente inserido na sua realidade social e política, comprometimento, uma opção inclusive, e com uma visão social mais ampliada. (Entrevista nº 13)

O professor deve ser um educador no sentido de formar consciência para a cidadania, não para um refinamento da sua mente. Deve ser comprometido com a democracia e com a formação de pessoas. (Entrevista nº 6)

Essa concepção de professor estava intimamente vinculada aos condicionantes externos que interferiam na lógica da universidade e, ao mesmo tempo, revelavam a vontade política da universidade em interferir na sociedade.

A mediação existente, no período em estudo, entre uma proposta de formação docente e o contexto sócio-político forneceu indicadores para a valorização, no interior da universidade, do grupo de intelectuais que elaboraram essa proposta. Em um momento histórico de denúncia à sociedade e às propostas de escola e de professor existentes, oferecer suporte teórico para tais críticas e denúncias significou a conquista da legitimidade do capital cultural e científico por parte de uma determinada área do conhecimento. Esse fato ocorreu com os professores da Faculdade de Educação que elaboraram propostas de formação de um "novo professor capaz de contribuir na construção de uma nova sociedade".

3 Bacharelado e Licenciatura

Nas entrevistas realizadas com os professores do curso de Pedagogia buscou-se perceber como estes compreenderam a importância e as diferenças dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que a formação do licenciado e do bacharel é essencialmente diferente. Essa posição justifica-se na destinação desses profissionais e na orientação terminal dos cursos. Uns são *formados para serem cientistas e outros para serem professores. O bacharel não tem uma definição profissional no sentido da docência, o professor tem. O objeto do trabalho do bacharel é a sua ciência específica e o objeto do trabalho do licenciado é a transmissão desse conhecimento.*

Diferentes, não desiguais e nem um melhor do que o outro. (...) Não tem nada a ver, são finalidades diferentes. (Entrevista nº 10)

são dois cursos totalmente diferentes. Quando a gente coloca isso muitas pessoas falam que afirmar essa diferença é querer a separação dos dois cursos e colocar a Licenciatura em segundo plano. Não tem nada a ver, não é o fato de ter disciplinas comuns que você garante a qualidade do curso de Licenciatura. A Licenciatura é diferente do Bacharelado e não tem nada a ver com a qualidade do curso. (Entrevista nº 3)

A problemática da qualidade dos cursos de Licenciatura consiste num dos pontos mais polêmicos quando se discute a formação do professor. Os professores da Faculdade de Educação, através dos trechos indicados acima, afirmaram a existência de diferenças na formação, mais isso não significa dizer que ela possa ser pior ou de menor qualidade. Segundo alguns depoimentos havia nos Institutos a prática de se "selecionar" para o bacharelado os melhores alunos e destinando para a Licenciatura os mais "fracos". Quando ocorria de um aluno considerado "bom" ir para a Licenciatura, os professores dos Institutos falavam: "você é um bom aluno e deveria estar fazendo Bacharelado e não Licenciatura".

A compreensão de alguns professores da Faculdade de Educação é que, tanto o curso de Licenciatura, quanto o de Bacharelado necessitariam garantir uma formação sólida e integral a seus alunos. Nesse sentido, a formação de profissionais para atuar na escola deveria iniciar-se no começo do curso.

É o que afirma um dos entrevistados:

A questão da Licenciatura deveria ser um trabalho durante os quatro anos do curso e não só essa separação, quem vai fazer Licenciatura e quem vai fazer Bacharelado. (Entrevista nº 5)

Percebe-se que a preocupação com a formação do licenciado desde o início da graduação, já definida no Parecer nº 292/62, do CFE, se justificaria pelo fato de os professores das disciplinas específicas também formarem pedagogicamente o futuro professor.

A especificidade da formação do professor é determinada pelas exigências de sua atuação na escola. Essas exigências explicam-se pelo fato de que o professor vai trabalhar com processos de ensino-aprendizagem, formação da cidadania do ponto de vista ético-valorativo e adequação do aluno aos processos produtivos; isso implica a compreensão de fatores culturais, sociais e históricos, que conduzem a dinâmica da relação educação e sociedade. Em decorrência desta necessidade *“não é possível pensar que, para ser professor bastaria o conhecimento da área específica da ciência.”* (Entrevista nº 1)

Diante do argumento de que para ser um bom professor basta ter domínio de conteúdo, e, para isso bastaria ser um bacharel, os professores da Faculdade de Educação, refutando esse argumento, alertam para a importância da formação pedagógica que qualificaria melhor o profissional docente a estar na sala de aula.

É claro que existem bacharéis que são bons professores, mas eu acho que as pessoas não estão mais no momento de aprender por ensaio e erro, quer dizer que a prática ensina, é claro que ensina. Mas você pode ter aprendizados mais rápidos e mais eficientes na formação, sem precisar de experimentar cada coisa. (Entrevista nº 3)

Em depoimentos, percebeu-se ainda a argumentação de que a prática também ensina, mas da mesma forma que não se pode pensar em um médico que aprende a ser médico "clenicando", não dá para pensar um professor que aprenda a ser professor usando seus alunos como "cobaias", num processo de ensaio e erro. Se a graduação não é suficiente para formar um profissional completo, pois novas necessidades surgem e a realidade é mais dinâmica do que o conhecimento que se produz sobre ela, muitas são as conseqüências negativas de sua ausência para a qualificação profissional. Este argumento objetiva valorizar o campo científico da educação, demonstrando sua importância para a formação docente, visto o mesmo não ser considerado para outros campos do conhecimento.

O saber produzido pela área da educação é, na hierarquia universitária e na sociedade, desvalorizado. A luta dessa área visa o fortalecimento de seu campo científico, tanto no espaço acadêmico, quanto no profissional. Para isso, utiliza de estratégias que objetivam a conquista de sua legitimidade.

A existência de um projeto, na Faculdade de Educação, para as Licenciaturas foi questionada nos depoimentos de alguns professores. Eles afirmaram que, em relação ao curso de Pedagogia, não havia dúvida da existência de um projeto, mas para os cursos de Licenciaturas isso não era evidente.

Essa percepção foi encontrada nos depoimentos que se seguem:

No fundo, no fundo eu acho que não houve proposta alguma para as Licenciaturas, no sentido de um mudança radical. A não ser aseriação, mas sem mudar o eixo e a tentativa da FE dos quatro anos⁴¹. Quem sabe a coisa que mais significou foi a criação da cadeira de Educação Brasileira, tendo em vista que em muitos cursos parece estar tendo um repercussão muito positiva. (Entrevista nº 10)

O trecho citado aponta para o fato de a reformulação dos cursos de Licenciatura da UFG ter sido feita através de algumas mudanças que não alteraram significativamente as propostas dos cursos. Se não existia uma proposta para as Licenciaturas, isso significa dizer que a Faculdade de Educação não se

⁴¹O professor se refere à distribuição das disciplinas pedagógicas ao longo dos quatro anos do curso

preocupou com a formação integral do futuro professor, mas apenas com a formação pedagógica.

Nesse sentido, a preocupação da Faculdade de Educação centrou-se na reformulação do curso de Pedagogia.

4 A Relação Faculdade de Educação e Institutos Básicos da UFG

No estudo da relação Faculdade de Educação e Institutos, no início da década de 80, as entrevistas realizadas com os professores da FE-UFG contribuíram para a compreensão de como se deram as discussões para a reformulação dos cursos de Licenciatura da UFG. A análise dos relatos possibilitou um melhor delineamento do papel exercido por essa faculdade nesse processo. Nas entrevistas foi possível perceber que, naquele momento, algumas aproximações foram possíveis entre uma parcela dos professores da Faculdade de Educação, aqueles que se posicionavam contrariamente ao tecnicismo e à Didática Geral, e alguns professores dos Institutos Básicos.

Percebe-se essa aproximação nos depoimentos abaixo:

A luta surda contra a supervisão já existia, principalmente, nas escolas de 2º Grau.(...) Isso foi o que nos uniu, é que tinha mais gente na FE que finalmente deu conta disso. Antes eles (os Institutos) não explicitavam as idéias contra a supervisão, ficavam fazendo luta surda. Eles davam mais valor ao conteúdo, como é que o supervisor vai ensinar a técnica se ele não sabe o conteúdo. Isso foi a primeira mola. Outro fato é que nós éramos muito companheiros de greve. Não se pode esquecer que em 1980 começam as greves, portanto um ideal de fazer o Brasil democrático, de ter autonomia, e a autonomia do professor com a supervisão era questionada. (Entrevista nº 4)

O "consenso possível", entre professores dos Institutos e o agrupamento dominante na Faculdade de Educação, se constitui em torno da crítica à fragmentação da atividade docente na escola, que feria a autonomia do professor e da luta por um projeto democrático de sociedade brasileira, elaborado a partir das críticas à ditadura militar. As mobilizações grevistas⁴² tomaram possível a emergência de um espaço privilegiado de aproximação desses professores.

As relações Faculdade de Educação e Institutos Básicos também foram exigidas e impulsionadas pela implantação do regime seriado e a conseqüente reorganização de todos os cursos de graduação. Nesse contexto, os cursos de Licenciatura também foram reformulados.

Alguns depoimentos chamam a atenção para o fato de que, se não fosse a reorganização dos cursos para o retorno ao regime seriado anual, as reformulações propostas não teriam sido possíveis.

O retorno ao seriado condicionou as reformulações das Licenciaturas. As Licenciaturas foram muito mais reformuladas em função do novo regime do que os outros cursos. (Entrevista nº 4)

Os cursos de graduação da UFG viram-se obrigados a se reorganizarem, em aproximadamente quatro meses, para a implantação do novo regime. Esse fato fez com que professores da Faculdade de Educação, principalmente, os ligados ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, fossem chamados para discutir a formação do professor nos cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, um entrevistado afirma que:

Mas na Licenciatura, como nós tínhamos uma posição diferente que estava aparecendo no país isso fez com que nos chamassem. Não teve nenhum curso que reformulou que não chamou a gente e não chamavam o povo da didática porque eles eram a favor da supervisão. Eles chamavam os adiantados. Com isso nós tivemos realmente uma influência grande mesmo. (Entrevista nº 4)

42 Muitos professores da Faculdade de Educação, ao se envolverem ativamente na organização da ADUFG e na construção das greves, constituíram-se em referências na UFG.

A participação da Faculdade de Educação nos debates sobre a reformulação curricular, se deu como instituição responsável pela formação de professores no âmbito da universidade. Realizaram-se reuniões nos cursos de Licenciatura e na Faculdade, sendo designada, pela direção dessa faculdade uma Comissão⁴³ para apresentar uma proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFG.

Na elaboração das propostas dos cursos de Licenciatura participaram mais ativamente professores⁴⁴ que criticavam o tecnicismo, a figura do supervisor na escola, a disciplina Didática Geral e que se vincularam historicamente à constituição do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e participavam da mobilização sindical, ou seja, aqueles que possuíam um "tipo de saber" portador de credibilidade naquele período. Este, dava a legitimidade acadêmica ao discurso desses professores e por isso, os mesmos "*avalizaram a realização desses debates.*" Entrevista nº 9)

A percepção da relação Faculdade de Educação e Institutos foi mencionada por vários professores. Muitos fizeram referência a uma relação distante e de rivalidade com os Institutos. Entretanto, naquele período, a análise da educação em sua dimensão política, impulsionada pelo momento sócio-político brasileiro, possibilitou a criação de um "ponto comum" e de alguns mecanismos de negociação entre as unidades acadêmicas, envolvidas com a formação de professores, no processo de reformulação curricular.

O depoimento que se segue demonstra essa situação:

O que realmente uniu a FE e os Institutos foi o fato de compreender a educação enquanto ato político. Quando chegava a hora de saber como iriam organizar a formação do licenciando aí continuava a idéia de que nós continuávamos separados. Nós conseguimos colocar Educação Brasileira

⁴³Portaria nº 012/83, de 19 de agosto de 1983, alterada pela Portaria nº 019/ de 30 de setembro de 1983. Essa Comissão tinha 45 dias para apresentar um proposta para ser discutida na unidade.

⁴⁴A Comissão encarregada de elaborar a nova proposta para o curso de Pedagogia e demais Licenciaturas foi formada pelos professores: Darcy Costa, Annalete Lizita, Arlene Carvalho de Assis Clímaco, Celina Ferreira Calaça, Ildeu Moreira Coelho, Maria Teresa Lousa da Fonseca, Mary Ângela Lima Duarte, Mindé Badauy de Menezes, Sonia Borges Vieira Mota, Walderês Nunes Loureiro, Zaíra da Cunha Melo Varizo e Marcos Correa da Silva. Essa comissão apresentou o resultado de seu trabalho numa reunião conjunta de Departamentos, no dia 19 de outubro de 1983, que teve como pauta a "análise e a votação da proposta de formação pedagógica das Licenciaturas", definindo a posição da FE sobre essa questão.

que foi muito bem aceita e que vem sendo paulatinamente tirada.⁴⁵(...) Educação Brasileira surgiu por causa da idéia que foi bem aceita de que a educação se dá numa sociedade e eu tenho que entender a sociedade. Mas continuaram as disciplinas pedagógicas separadas das de conteúdo. (Entrevista nº 4)

Na reforma curricular, um consenso foi possível – a preocupação com o caráter político do processo educativo; entretanto, o mesmo não foi suficiente para anular as outras oposições existentes. Apesar de determinados professores da Faculdade de Educação e Institutos possuírem a mesma concepção de educação, as disciplinas pedagógicas continuaram separadas das disciplinas específicas, ou seja, não foi resolvido o problema da falta de integração entre ambas .

No interior da universidade, havia grupos que se situavam em espaços epistemológicos diferenciados e que entraram em luta na definição de uma proposta curricular a ser constituída pelas áreas pedagógicas e específicas. Nesse sentido, por mais que houvesse consenso em torno da necessidade de se criar uma nova disciplina, Educação Brasileira, o momento de definição da grade curricular significaria a manifestação de uma luta, pois envolveria a diminuição da carga-horária das disciplinas específicas do curso, em detrimento da ampliação da área pedagógica, ou vice-versa. Por isso, toda e qualquer mudança implementada nos cursos de Licenciatura só poderia ocorrer através de um “difícil consenso”, visto expressar uma luta concorrencial.

Alguns depoimentos revelaram a intenção da Faculdade de Educação, no período em estudo, em obter a adesão dos professores dos Institutos às suas propostas para os cursos de Licenciatura, visto as mesmas só poderem ser implementadas com o esse aval. Dessa forma, um grupo da Faculdade de Educação buscou a conquista da hegemonia, de suas concepções através da legitimidade de seu discurso.

Essa tentativa aparece no trecho abaixo:

Eu acho que nessa época de 78/80 o que o pessoal buscou foi conquistar os Institutos. E foi um professor para cada Instituto para conversar com os

⁴⁵A disciplina Educação Brasileira, introduzida em 1984 nos cursos de Licenciatura da UFG, foi retirada do Curso de História em sua reforma de 1992 e teve sua carga-horária reduzida nos cursos de Letras e de Química.

coordenadores. Fizeram um trabalho de convencimento para introduzir Educação Brasileira, inclusive foi introduzido até no Bacharelado, depois foi retirado. (...) Eu acho que houve uma busca nesse sentido de envolver os Institutos com os problemas da educação, com os problemas sociais, a universidade como um todo. (Entrevista nº 21)

Em relação à conclusão das discussões para a elaboração de uma proposta de formação de professores na UFG, um entrevistado declara que:

A gente acabou fazendo reuniões extremamente proveitosas e chegando a um certo acordo. Acho que foi um acordo muito precário, mas pelo menos apontou para uma direção, que me parece fundamental, de ampliar um pouco a formação do professor. Nas discussões na FE isso foi feito sem nenhuma briga. Quando a gente chegou à última reunião, para aprovar uma proposta final, todos os presidentes de Colegiados se comprometeram a colocar nos seus currículos, disciplinas tais e tais com essa carga-horária. Foi uma reunião relativamente tranqüila, não houve brigas, não houve racha. Se chegou a um acordo e se votou. (Entrevista nº 9)

O trecho citado mostra que nas reuniões organizadas pela Faculdade de Educação, foi fechado “um certo acordo” entre esta faculdade e os cursos de Licenciatura na definição das reformulações implantadas na formação de professores. Os presidentes dos Colegiados de curso assumiram o compromisso de incluir nos novos currículos as alterações definidas nas reuniões, que, conforme a entrevista citada, se deram “sem nenhuma briga”. A efetivação do acordo – Faculdade de Educação e presidentes de Colegiados de cursos – sugere algumas questões em relação à forma como aconteceram os debates. O referido “acordo” foi fechado com a participação ativa dos professores dos cursos de Licenciatura ou consistiu num debate restrito às instâncias deliberativas da unidade, os Colegiados de curso? A ausência de divergências nos debates significou a realização de um “acordo de cavalheiros”, que possibilitou um abafar das diferenças existentes, naquele momento, entre Faculdade de Educação e Institutos Básicos? Estas questões serão retomadas mais adiante.

Nesse processo de reformulação, a interferência da Faculdade de Educação nos demais cursos de Licenciatura precisa ser contextualizada como resultado, dentre outros, do prestígio nacional, que essa faculdade alcançou nos debates sobre a formação de professores, além da validade do discurso crítico veiculado

por muitos de seus professores, que estavam sintonizados com o momento acelerado de mudanças sociais. A legitimidade dessa faculdade vinculava-se, também, à natureza do discurso que era produzido em seu interior.

Em relação ao curso de Pedagogia, é necessário salientar que os debates em torno da nova proposta de formação foram acirrados, constituindo-se em um momento conturbado, vivido por essa faculdade, que assumiu uma proposta de formação que significou uma ruptura em relação às propostas existentes. A presença de posições contrárias, não impediu que a nova concepção adquirisse vigor e desse suporte à reformulação curricular do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação-UFG.⁴⁶

Os depoimentos, transcritos ao longo deste trabalho, foram bastante ricos e esclarecedores da forma como se deram as discussões na FE-UFG, sendo indicadores da importância do período para o delineamento das concepções e da política de formação de professores na UFG.

No momento de elaboração da nova proposta de curso de Pedagogia, os critérios acadêmicos confundiram-se com os critérios políticos referentes à existência de dois grupos em disputa.

Nesse sentido, os comentários de Bourdieu são esclarecedores:

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (1983: 126).

⁴⁶As divergências entre as concepções, em disputa na Faculdade de Educação, foram tão fortes que marcaram a composição curricular do curso de Pedagogia. A análise do novo currículo possibilitou a identificação da valorização, do privilegiamento, das disciplinas ministradas pelos professores favoráveis à nova proposta curricular, em detrimento dos professores que partilhavam de uma concepção contrária. Um entrevistado comenta: *"É incrível perceber hoje, dentro do currículo de Pedagogia, o grupo que não era hegemônico ter uma posição de inferioridade em termos de poder. As disciplinas que são ministradas por este grupo são todas limitadas no currículo, carga-horária menor. Você vê o currículo e vê as pessoas. Eram coisas que, evidentemente, na época nós não tínhamos consciência. Nós estávamos convencidos de que aquelas disciplinas não eram tão importantes quanto outras. A gente argumentava do ponto de vista das disciplinas e do conteúdo da disciplina, da importância daquela disciplina na formação do professor. Mas não é coincidência você hoje ver essa coisa da ideologia do inconsciente."* (Entrevista nº 3) Uma análise mais detalhada do currículo do curso de Pedagogia poderia demonstrar como essas divergências se manifestaram.

Nos primeiros anos da década de 80, foi elaborada, na Faculdade de Educação, uma concepção de educador, fundamentada em um referencial teórico, principalmente marxista e impulsionada/legitimada por um intenso processo de rupturas sócio-políticas. O grupo que deu sustentação a essa concepção conquistou o *status* científico de sua produção, dentro e fora da universidade, em detrimento de concepções, até então dominantes, que possuíam a legitimidade na definição dos critérios de verdade e de sua produção.

Os conflitos existentes na luta pela conquista da "autoridade científica" desses grupos foram ao mesmo tempo epistemológicos e políticos, pois expressaram relações de poder e de força que definiram o prestígio e posições por eles ocupadas no interior da instituição universitária. Segundo Bourdieu *"Reciprocamente, os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos."* (1983: 124).

O grupo dominante na Faculdade de Educação conquistou, além da hegemonia de sua concepção de educação e de formação do pedagogo, a hegemonia política do processo de reformulação, fazendo, através do poder conquistado, prevalecer suas propostas.

CAPÍTULO IV

AS CONCEPÇÕES E OS IMPACTOS DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NOS CURSOS DE MATEMÁTICA E HISTÓRIA DA UFG

Os cursos de graduação da UFG passaram por um processo de *reformulação curricular* no início da década de oitenta. Nos cursos de Licenciatura, com exceção de Pedagogia, as mudanças consistiram, principalmente, na introdução da disciplina Educação Brasileira e no agrupamento de disciplinas, como, Didática Geral e Estágio Supervisionado e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Este capítulo busca apontar as diretrizes que fundamentaram as *mudanças nas Licenciaturas em Matemática e História*⁴⁷, procurando sistematizar, também, as percepções dos professores que se envolveram no processo de discussões, tentando captar a natureza do processo, os embates, as controvérsias que permearam o processo de discussões que conduziram às reformulações.

⁴⁷Os cursos de Matemática e História ofereceram contribuições diferenciadas na formação de professores na UFG. Os dados estatísticos informam que o curso no curso de História, observa-se um aumento do número de ingressos no decorrer da década de 80. O número de evasão é significativo. Nota-se também que todos os alunos são formados na Licenciatura, pois esta constitui-se na única habilitação do curso. No curso de Matemática percebe-se o número reduzido de alunos e o alto índice de evasão. Esse número vem sendo reduzido, principalmente a partir do final da década de 80. A opção pelo Bacharelado é predominante até a década de 70 e vai diminuindo na década de 80, até ocorrer a inversão da relação Bacharelado-Licenciatura com a maioria dos alunos optando pela Licenciatura na década de 90. Os dados consultados foram obtidos nas relações de alunos ingressos e concluintes dos cursos de graduação da UFG, no período de 1974/1996. (Fonte: Departamento de Assuntos Acadêmicos-UFG)

1 O CURSO DE MATEMÁTICA⁴⁸

1.1 Um Breve Histórico

O curso de Matemática na UFG, desde sua criação em 1963 até 1996 foi ministrado no Instituto de Matemática e Física (IMF). Em 1996, o IMF desdobrou-se em dois institutos, Instituto de Matemática e Estatística (IME) e Instituto de Física (IF).

O IMF⁴⁹ da UFG, foi criado pelo Egrégio Conselho Universitário em 23 de outubro de 1963. Foi considerado adaptado à Lei nº 4.464 de novembro de 1964, pelo CFE em junho de 1965.

A nova unidade acadêmica e seus cursos foram reconhecidos pelo decreto nº 65.874/69. As atividades do IMF começaram em 16 de março de 1964 e desde o início, sua finalidade foi a centralização do ensino da Matemática e Física na Universidade. Neste sentido, o Instituto fez a integração do ensino das disciplinas da área de Matemática na UFG, antes mesmo, das leis que reestruturaram as Universidades brasileiras a partir de 1968.

As finalidades do IMF, definidas em sua criação, eram:

a) centralizar o ensino da Matemática e da Física constantes dos currículos das diversas unidades que integram a UFG;⁵⁰

⁴⁸O estudo sobre o histórico do Curso de Matemática da UFG foi realizado através do Decreto de criação do IMF e de seus cursos, nº 65.874/69, Relatório da Comissão de reconhecimento do IMF/1969, Documento IMF-Cursos e Currículos-1970, do Boletim do IMF (mimeografado) e da Resolução do CFE nº 295/62, aprovada em 14 de novembro de 1962.

⁴⁹O Instituto compunha-se dos Departamento de Matemática e de Física. Cada Departamento possuía um chefe encarregado da orientação didática e da coordenação dos trabalhos de ensino e pesquisa do pessoal nele lotado.

⁵⁰Por definição da Reforma Universitária de 1968, a situação do IMF, ao oferecer as disciplinas da área de Matemática a todos os alunos da UFG, assemelha-se à situação da FE, que ministra as disciplinas pedagógicas a todos os cursos de Licenciatura. No curso de Engenharia, por exemplo, o IMF oferece a formação básica e a Faculdade de Engenharia ministra a formação profissional. No curso de Licenciatura em Matemática, o IMF oferece a formação básica e a FE assume a formação profissional. Entretanto, a relação que se estabelece entre IMF e Engenharia são bastante

b) congregar, em um centro de ensino e pesquisa, professores especializados, de preferência em regime integral e dedicação exclusiva, a fim de promover o estudo e a pesquisa nos diversos domínios da Matemática e da Física;

c)- formar especialistas em Matemática e Física.

Ao Instituto, estruturado em departamentos, caberia ministrar os cursos de: Bacharelado em Matemática e em Física, formação científica constantes dos currículos de Licenciatura em Matemática, Física e Desenho, o curso básico destinado aos candidatos dos ramos de Engenharia, cursos diversificados de Matemática, Física, Desenho constantes dos currículos de outras unidades da UFG e cursos de divulgação científica, de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização e de Pós-graduação a serem regulamentados oportunamente.

Os alunos aprovados para Matemática ou Física poderiam optar pela Licenciatura ou pelo Bacharelado. A Licenciatura diferenciava-se, essencialmente, do Bacharelado pelo fato de a primeira modalidade incluir disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação. No Bacharelado, essas disciplinas seriam dispensadas a favor de uma complementação em Matemática.

Os cursos, nesse momento, estavam organizados em regime parcelado, ou de créditos, mas havia uma "seqüência normal" de curso. No relatório de reconhecimento dos cursos do IMF⁵¹, existe uma observação de que o curso de Bacharelado em Matemática estava onerado por disciplinas constantes no

diferenciadas das relações ocorridas entre FE e este Instituto, pois naquele curso o responsável pela formação de engenheiros é a Faculdade de Engenharia, que define como deve ser essa preparação, e não o Instituto Básico. No curso de Licenciatura a situação é inversa, o responsável pela formação do professor, que define os eixos dessa formação é o IMF, e não a FE, que apenas assume a "complementação pedagógica". Esse fato ocorre porque o Instituto de Matemática é o responsável por cerca de 80% das disciplinas do curso de Licenciatura, ocupando a FE posição secundária nessa formação. A organização dos cursos de Licenciatura da UFG fundamenta-se na concepção de que para ser professor basta o domínio do conteúdo, e por isso o responsável pela preparação de docentes de Matemática deve ser o Instituto Básico e não a FE.

⁵¹Uma observação interessante a ser feita em relação a este relatório, consiste no item relativo ao corpo docente. Este é avaliado como de boa categoria. Para indicar a capacidade de trabalho de seus docentes, é apresentado o fato deles terem se incumbido do ensino de Matemática na Universidade de Brasília, em 1965 e 1966, por ocasião "da primeira crise daquela Universidade". Essa crise refere-se às perseguições políticas ocorridas naquela instituição no início do regime militar. Em oposição a leitura oficial das posições políticas do IMF, o seu Boletim informativo, ao narrar um pouco de sua História, comenta as conseqüências da ditadura militar para a vida do Instituto: "Os efeitos deste processo de expurgo atingiu em cheio o Instituto. Por caminhos alheios à Diretoria do IMF vários professores foram atingidos. Particularmente, os professores Marcelo da Cunha Moraes e Elder Rocha Lima, professores da Escola de Engenharia e do IMF, defensores incondicionais da criação da Instituto, foram demitidos da Universidade". (Boletim IMF. Goiânia, 2(2), mar./abr. 1986)

currículo mínimo da Licenciatura. Além disso, tanto o currículo de Bacharelado quanto o de Licenciatura apresentavam-se com um certo excesso de matérias. O relatório analisa tal fato com uma "interpretação rígida" da legislação em vigor em 1968. Esse fato expressa a preocupação do Departamento de Matemática em demonstrar o cumprimento das exigências legais para o reconhecimento de seus cursos de graduação.

O curso de Matemática foi reformulado em 1984, pela Resolução

nº 191/CCEP/UFG. Em seu artigo 1º, define que o curso de Licenciatura em Matemática teria por objetivo:

Formar profissionais que tenham atitudes mentais e habilidades de análise exigidas para a compreensão e o uso eficiente da Matemática, desenvolvendo neles o raciocínio matemático rigoroso e a abstração; além disso, estes profissionais devem ser preparados para trabalhar estas habilidades a nível de 1º e 2º graus de forma que tenham condições de selecionar conteúdos, estabelecer seqüência que estes conteúdos serão ministrados e a forma de ação pedagógica para o ensino destes conteúdos, compreendendo a escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social.

Os formandos dos cursos de Licenciatura em Matemática estariam aptos a lecionar no Magistério de primeiro e segundo graus, a cursar Pós-graduação em Matemática Pura, Aplicada, Informática, Probabilidade e Estatística e outros cursos afins, além de se dirigirem para o Magistério Superior e para órgãos públicos e privados que utilizam a Matemática. O núcleo epistemológico do curso de Licenciatura era constituído de disciplinas de Formação Pedagógica e Análise Matemática, comportando ainda as disciplinas obrigatórias e atividades complementares, num total de 2 506 horas.

Os dois primeiros anos do curso constituiriam uma base comum, tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura. As disciplinas pedagógicas apareciam no terceiro ano e no quarto ano já constituíam a sua totalidade. A disciplina Fundamentos de Matemática Elementar⁵² referia a tópicos dos currículos de primeiro e segundo graus, objetivando a formação do professor. As disciplinas do

⁵²Esta disciplina foi criada pela Resolução nº 295/62 do CFE.

quarto ano visavam uma integração entre a Prática e o Conteúdo, sob a supervisão dos professores do Departamento de Matemática e do Estágio Supervisionado.

Na seriação do currículo, as disciplinas pedagógicas ficaram assim distribuídas: no terceiro ano, a disciplina Educação Brasileira, com carga-horária de 136 horas anuais. No quarto, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, com carga-horária de 68 horas, Psicologia da Educação, 136 horas anuais e Didática e Prática de Ensino da Matemática, 272 horas anuais e Fundamentos de Matemática Elementar, ministrada pelo IMF, com 136 horas. A disciplina Educação Brasileira também estava presente na grade curricular do curso de Bacharelado no terceiro ano.

A introdução da disciplina Educação Brasileira no curso de Bacharelado foi justificada, no período, pela necessidade de o bacharel possuir uma visão crítica da realidade brasileira, pois ele, assim como o licenciado, também era sujeito de transformação social. Havia também o argumento de que o campo de atuação do bacharel ser reduzido, daí a necessidade de o curso oferecer, no mínimo, uma iniciação nas discussões acerca da educação, visto esta ser, possivelmente, seu destino profissional.

No quarto ano, os alunos deveriam produzir textos de Matemática de interesse para o primeiro e segundo graus, sob a orientação de professores do Departamento de Matemática e do Estágio Supervisionado.⁵³

⁵³A Resolução do CCEP nº 332/92 reformulou o curso de graduação em Matemática-Licenciatura e Bacharelado para os alunos ingressos a partir de 1992, definindo-se um tronco comum correspondente aos dois primeiros anos. Na matrícula para cursar a terceira série o aluno deveria optar pela Licenciatura ou pelo Bacharelado. Na Exposição de Motivos, que acompanha a Resolução, é apresentada uma análise da grade curricular até então em vigor. Com relação à primeira série do curso, comum para a Licenciatura e Bacharelado, foi apontada a carga horária reduzida de algumas disciplinas, insuficiente para desenvolver o programa proposto. Para superar esta dificuldade, disciplinas foram desmembradas e outras tiveram sua carga-horária aumentada. Em relação à segunda série do curso foi avaliado que existiam disciplinas adequadas para o Bacharelado, mas não para a Licenciatura. Novamente o problema da carga-horária reduzida apareceu em algumas disciplinas. No terceiro ano a disciplina Análise Real foi apontada como um ponto de estrangulamento do curso de Licenciatura. No ano letivo de 1990, todos os alunos da quarta série eram dependentes desta disciplina; para solucionar o problema, o conteúdo da disciplina sofreu modificações. A disciplina Probabilidade e Estatística sofreu redução de carga-horária fato, que segundo a Exposição de Motivos, não comprometeria a qualidade do curso de Licenciatura. A seriação das disciplinas pedagógicas foi mantida, sendo introduzidas Psicologia da Educação e Educação Brasileira na terceira série. A quarta série do curso de Licenciatura continuou constituída essencialmente pelas disciplinas pedagógicas e por este motivo os alunos praticamente passaram a se desligar dos departamentos do IMF, caracterizando um ruptura entre a parte

1.2 Concepções de Formação de Professores Presentes no Curso de Matemática

A maior preocupação dos docentes do curso de Matemática, presente no momento da reforma curricular realizada no início da década de 80, consistia na garantia da formação de professores de Matemática. Muitos dos entrevistados expressaram que, até então, não havia no IMF a preocupação com a formação de profissionais para o ensino de Matemática, pois o curso estava centrado somente no Bacharelado.

A primeira preocupação, dessa reforma curricular, foi formar professores de Matemática, isso porque sempre houve deficiência no número de professores de Matemática, daí a necessidade dessa formação. O número de formandos do curso de Licenciatura era muito pequeno. Seria preciso pensar um curso que possibilitasse a sua conclusão por um número maior de alunos. (Entrevista nº 11)

A situação apresentada acima, do número reduzido de alunos do curso de Licenciatura em Matemática, segundo os depoimentos, começou a ser resolvida

específica e a parte pedagógica do curso. Foi criada a disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática, com o objetivo de propiciar ao licenciando uma integração entre o conteúdo de Matemática, que se ensina no primeiro e segundo graus, e as metodologias de ensino desses conteúdos. Segundo a Exposição de Motivos a disciplina: *"abrirá espaços para que o licenciando tenha um contato direto com a sala de aula, ambiente próprio de desempenho de sua profissão, através de um programa de trabalho que deverá ser definido pelo Departamento de Matemática, e por um professor orientador, indicado pelo Departamento de Matemática, e por um professor supervisor, pertencente à escola onde a ação se dará. Esta atividade deve se desenvolver juntamente com o Colégio de Aplicação da UFG, que tem um papel relevante na realização desta ação pedagógica juntamente com os licenciandos em Matemática"* (1992). A disciplina Didática e Prática de Ensino foi mantida e a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino passou a ser semestral, preservando-se a mesma carga-horária, que pela legislação em vigor não poderia ser alterada. A disciplina Estatística, que também passou a ser semestral, teve o seu conteúdo voltado para as questões do ensino. Em Fundamentos de Matemática Elementar precisou-se que deveria ser feita uma abordagem de conceitos básicos da Matemática numa perspectiva histórica e filosófica. É interessante notar que nesta proposta as disciplinas pedagógicas, ministradas pela Faculdade de Educação, Estrutura, Psicologia e Educação Brasileira, foram nomeadas com a expressão "disciplinas complementares ao curso de Licenciatura", acrescidas pelas disciplinas Metodologia e Conteúdo do Ensino de 1º e 2º graus e as Atividades Complementares.

com o retorno do regime seriado, com a organização de uma grade curricular menos densa e mais adequada às reais possibilidades dos alunos.

O depoimento abaixo refere-se ao propósito de rever a sobrecarga de atividades existentes nesse curso de graduação.

Tentava-se diminuir a enorme carga de atividades produzidas e disciplinas dos currículos, tentando o enxugamento dos currículos para que se pudesse passar por um processo de discussão da sociedade brasileira dentro de sua formação. (...) Estes aspectos surgiram na época da mudança do sistema de créditos que era uma situação completamente diferente da que se tinha antes. (...) Era preciso que o aluno tivesse mais tempo para o estudo fora de sala de aula. (Entrevista nº 12)

A tentativa de “enxugamento” dos currículos não se efetivou completamente na reforma curricular de 1984. Um depoimento ilustra essa compreensão:

Mas mesmo assim os currículos elaborados naquela época não deixavam ainda de ter a força histórica da carga-horária, herança anterior de se carregar muito as cargas curriculares de cada um dos cursos. Os currículos eram um tanto pesados. (Entrevista nº 12)

A prioridade dada ao domínio do conhecimento matemático na formação do professor é revelada nas entrevistas realizadas:

Olha eu acho que o professor não tem que só saber transmitir. Aliás eu acho que saber transmitir é ele ter o domínio de um conteúdo que ele vai ensinar. Porque não adianta se ele tiver boa conversa, boa didática se ele não tiver o domínio do conteúdo que ele vai ensinar. Então é importantíssimo a parte dele ter um conhecimento, vamos dizer razoável, básico, forte, consistente para ele poder transmitir com segurança aquilo que ele está passando para os alunos na escola. Aliado a isso eu acho que tem que ter uma formação pedagógica. Eu acho que ele tem que aliar as duas coisas. (Entrevista nº 14)

Eu acho que o conteúdo tem que estar em primeiro lugar. Eu digo sempre, ninguém ensina o que não sabe. (Entrevista nº 13)

A ênfase colocada no conhecimento específico de Matemática pode ser explicada pelo fato de que é justamente o conhecimento matemático que confere *status* científico a esse curso de Licenciatura e não o conhecimento pedagógico. O conhecimento pedagógico aproxima a área da Matemática, da área da Educação e, conseqüentemente, da desvalorização profissional do professor, ao contrário do conhecimento matemático "puro" que é portador de maior legitimidade em função de sua valorização na sociedade e, também, no interior da universidade.

Segundo os depoimentos, na reforma de 1984, as exigências para a formação do professor ampliaram-se no sentido de se perceber a necessidade do conhecimento pedagógico para a atividade docente. Quer dizer, para além do conhecimento específico, para ser professor, seria necessário o conhecimento pedagógico e uma vivência na escola.

Neste sentido, o futuro professor de Matemática deveria ter algumas habilidades básicas:

Ao final do curso este profissional deveria ser capaz de entrar na escola e desenvolver a sua função com competência, com conhecimentos, não apenas da Matemática, dos métodos pedagógicos, mas uma pessoa que tivesse uma formação mais una, indissociável neste aspecto e que pudesse levar para a escola determinados experimentos que ele já tivesse praticado em sua formação. (Entrevista nº 12)

A gente pensou num professor que tivesse conhecimento e habilidade de transmitir. Um professor com esse perfil seria um profissional capacitado e capaz de melhorar a qualidade do ensino de 1º e 2º graus. (Entrevista nº 14)

A incorporação, no curso de Matemática, da preocupação com a formação do professor, apesar da percepção da desvalorização social e acadêmica, foi acompanhada por iniciativas que objetivaram contribuir para a garantia dessa formação.

Um depoimento esclarece que:

A reforma de 84, tinha abertura para coisa do seguinte tipo, já se misturava dentro de um mesmo objetivo, ou dentro de um mesmo nível de importância, a questão daquilo que estava voltado para a especificidade do conhecimento

de Matemática juntamente com aquilo que era especificidade para a formação do professor. (...) Nesta época já se previa a constituição de um laboratório de ensino de Matemática, que pretendia fazer com que durante o processo de formação para o ensino de 1º e 2º graus a educação estivesse presente. Este laboratório deveria contribuir com a formação prática dos professores. (Entrevista nº 12)

A formação pedagógica foi compreendida, nos trechos citados, como formação prática, como a instrumentalização técnica necessária ao “saber fazer”. A presença dos conhecimentos da área de educação no curso consistiu na valorização da metodologia de ensino de Matemática, daí a importância da organização de um laboratório de ensino.

Nos debates em estudo, coexistiram a ênfase dada à formação instrumental do futuro professor de Matemática, a preocupação com o conhecimento social e consciência da problemática educacional brasileira. A compreensão das vinculações existentes entre educação e sociedade foi constituída como necessária à formação do licenciado.

Alguns exemplos demonstram essa preocupação :

Outra preocupação consistia em colocar nos currículos situações que levassem os alunos a terem uma visão mais crítica da realidade brasileira. Nesse sentido foi introduzida a disciplina Educação Brasileira nos cursos de Licenciatura. (Entrevista nº 11)

um bom conhecimento específico no assunto, um conhecimento bem maduro das metodologias, da forma de transmitir, ele tinha que conhecer a realidade onde ele estava trabalhando e ele tinha que ter uma formação madura em termos de psicologia. (...) Que a formação de cada um dos cursos de graduação fosse realmente um formação de postura crítica. (Entrevista nº 12)

uma pessoa com conhecimento social, a consciência da problemática do ensino no Brasil. Com competência técnica, com boa desenvoltura nas disciplinas, não na Matemática em nível superior, mas na Matemática em nível de 2º grau. Uma facilidade, um domínio. (Entrevista nº 15)

O discurso em torno da importância da formação política do professor de Matemática exprime a vinculação da universidade com o contexto histórico-social

no qual ela se insere. Nessa perspectiva, a preocupação com a formação de um professor “engajado politicamente” fez-se presente nas discussões para a reformulação do curso de Matemática.

As mudanças implementadas para a formação de professores de Matemática, no início da década de 80, foi possível, segundo depoimentos por que:

Existia no departamento um grupo de pessoas, não eram muitas, mais um grupo de quatro ou cinco pessoas, que tinham preocupações parecidas e estas caminhavam no sentido de encontrar meios de formar melhor os nossos professores de Matemática. Esse grupo de pessoas não tinha de princípio, uma identidade de propósitos, a única coisa que tinham como identidade era a vontade de fazer alguma coisa que pudesse resultar numa *formação madura e competente*. (Entrevista nº 12)

Agora esse grupo (...) teve um mérito muito grande, que foi de desde o início mudar a concepção existente, dando importância à Licenciatura. Então eles tentaram, eles têm esse mérito. Valorizar assim, dizendo que professor não é burro, que você pode ir para a Licenciatura, que dever ser professor. Eles não chegam a valorizar dizendo que vocês devem ter mais disciplinas que dê condições de você se formar. (Entrevista nº 21)

A partir desses depoimentos percebe-se que havia no Departamento de Matemática, grupo de professores dispostos a pensar e propor alternativas para o curso de Licenciatura, entretanto era um grupo limitado considerando-se o número de professores do curso e o alcance de suas propostas. Teve o mérito, todavia, de trazer para o curso os debates sobre a educação e a formação de professores nessa área.⁵⁴Um entrevistado argumenta que: “*Eu acho que a Matemática estava mais envolvida com a educação mesmo*”. (Entrevista nº 21)

⁵⁴No início da década de 80, o curso de Matemática contava com cerca de vinte professores em exercício profissional.

1.3 Relação Licenciatura e Bacharelado

Os professores entrevistados afirmaram que existem diferenças consideráveis entre a Licenciatura e o Bacharelado. Tais diferenças estão no fato de que o Bacharelado buscaria formar o matemático, que pretendesse continuar seus estudos em nível de mestrado e doutorado e a Licenciatura formaria, especificamente, o profissional capacitado a lecionar no primeiro e segundo graus, com adolescentes e crianças. Para o trabalho de ensino haveria a necessidade das disciplinas pedagógicas, enquanto o bacharel precisaria de um preparo enquanto pesquisador e, por isso, teria que avançar em certos tópicos de teorias não necessários ao licenciado.

A discriminação dos alunos que se encaminham para a Licenciatura foi denunciada por alguns dos professores entrevistados.

Dois depoimentos esclarecem que:

O que acontece na realidade é que os melhores e mais inteligentes alunos eles fazem questão que fiquem no Bacharelado. Essa diferença é muito forte. Os mais inteligentes vão fazer Bacharelado e os menos vão fazer Licenciatura. Se alguém que eles acham mais inteligente resolve fazer Licenciatura eles lamentam. E isso existe até hoje. (Entrevista nº 21)

Existia uma forma de pensar no curso de Matemática da seguinte maneira: o aluno bom dentro dos parâmetros que eram estabelecidos seria destinado a fazer o Bacharelado e os alunos de regular para médio, para ruim, deveriam ser encaminhados para a Licenciatura. Então isso era o que se falava nos círculos universitários. Aquilo sempre causava um determinado tipo de crise em todos. Se você num determinado momento chegasse e falasse, eu optei pela Licenciatura, você estava se submetendo a aquela classificação de ruim e, o outro, o bacharel tinha a responsabilidade de ser bom. Era uma situação bastante difícil. Em várias composições curriculares que foi colocada essa máxima, com maior ou menor intensidade. Ela foi muito considerada, mesmo na época em que se fez a primeira composição curricular na mudança do sistema de crédito para o seriado. (Entrevista nº 12)

Os trechos evidenciam o desprestígio da Licenciatura em relação ao curso de Bacharelado. Os alunos considerados bons eram incentivados a cursar o

Bacharelado, enquanto os alunos tidos como mais fracos eram encaminhados para a Licenciatura. Esta "máxima" foi considerada na reformulação do curso de Matemática em 1984 e, ainda permanece na UFG, conforme pode-se perceber nas entrevistas.

Segundo um depoimento, a composição curricular da Licenciatura era definida a partir da composição do Bacharelado:

Você definia a composição do Bacharelado depois você pegava as disciplinas pedagógicas e agregava aquilo ali e você constituía a composição curricular da Licenciatura. Desta forma a Licenciatura se colocava como um subproduto do Bacharelado. (Entrevista nº 12)

A prioridade do curso consistia no Bacharelado, daí a composição curricular da Licenciatura ser definida a partir dele. As disciplinas pedagógicas constituíam-se como complementação pedagógica, "adereço" para os futuros professores. A Licenciatura não existia como curso próprio. A ausência de identidade da Licenciatura, enquanto curso de graduação, consiste em um dos indicadores de sua desvalorização.

Um entrevistado afirma:

Estou falando isso da Matemática, porque foi onde eu trabalhei, mas eu sabia que isso se reproduzia em outros cursos. Naquele primeiro currículo (1984), muito embora houvesse um enxugamento das disciplinas e houvesse uma tentativa de valorizar a formação do licenciando a partir de uma composição curricular, ela não conseguiu atingir de forma nenhuma seus objetivos. (Entrevista nº 12)

Segundo o depoimento transcrito, o propósito de valorizar a Licenciatura não foi alcançado de forma significativa na proposta curricular de 1984, mesmo considerando-se os avanços realizados, que não podem ser depreciados. O curso de Bacharelado continuou a ser o eixo do curso de Licenciatura em Matemática na UFG. Definia-se o privilegiamento de um, em detrimento do outro.

1.4 Relação Curso de Matemática e Faculdade de Educação

Os professores do curso de Matemática referiram-se à relação com a Faculdade de Educação da seguinte forma:

antes nem se pensava. Era como se realmente educar pudesse ser feito independente do que se fosse passar o conteúdo. (Entrevista nº 13)

Eu acho que é uma relação complicada, que no momento e no passado, nós não estamos conseguindo. (...) As discussões da área pedagógica não podem conversar a respeito do lado técnico, a Matemática é um dos casos extremos de haver esse abismo. (...) As pessoas do lado técnico também tem dificuldade de pensar na questão pedagógica, pois faltam instrumentos. (...) O que eu lembro como foco principal era melhorar em termos da formação os alunos e havia discussões do trabalho com a FE. (Entrevista nº 15)

Percebe-se através das citações, que no trabalho de formação de professores não havia entre a Faculdade de Educação e o IMF diálogo e nem definição de objetivos comuns. Cada faculdade ministrava seus cursos sem se preocupar com o que estava sendo feito do “outro lado”. As discussões que aconteceram na reformulação curricular colocaram como pauta as reflexões dessas relações com a Faculdade de Educação.

Nas discussões para a definição da nova proposta curricular do curso de Matemática, em 1983, houve a participação de professores da Faculdade de Educação. Esse envolvimento foi mencionado por quase todos professores entrevistados, entretanto eles não sabem precisar como ele se deu e o grau de interferência da Faculdade de Educação no resultado dos debates.

Alguns depoimentos confirmam isso:

Houve colaboração da FE e IMF, as discussões foram feitas, em geral, em seminários grandes e participavam geralmente não somente professores do IMF, mas de todas unidades. Nós discutimos a parte da Matemática, mas estávamos em contato com professores de outras áreas. (Entrevista nº 11)

E aí nós iniciamos uma discussão interna, muito no âmbito do nosso conhecimento do Departamento e fomos devagar agregando a essas discussões outras pessoas, mas pessoas de outras áreas que tinham basicamente esse interesse. Discutimos também com várias pessoas da FE. (...) Começamos a estabelecer contatos com outros centros onde se tinha preocupação e proposta de formação de professores. Havia um grupo na USP, UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) e Rio de Janeiro, então essas coisas foram gerando sempre um ambiente cada vez mais propício para que a gente pudesse formar uma composição curricular que pudesse atender aquilo que a gente pensava antes. (Entrevista nº 12)

A única coisa que eu me lembro, nesse momento de reformulação curricular, foi da participação de duas professoras da FE nas discussões. Aí foi que as pessoas entraram na discussão do curso de Licenciatura em Matemática. (...) Eu me lembro que houve uma participação efetiva da FE. Eu me lembro da professora M* C*⁵⁵ trabalhando aqui conosco. (Entrevista nº 14)

Alguns professores da Faculdade de Educação estiveram mais ligados a este processo de reforma curricular, daí o fato de serem lembrados nominalmente. É interessante notar que algumas entrevistas apontam para o fato de que essas discussões estavam abertas a todos os professores da UFG, demonstrando que outros Institutos participaram destes debates, não apenas a Faculdade de Educação.

A realização de discussões para a elaboração da proposta de formação de professores de Matemática foi marca dos depoimentos acima.

Contudo alguns professores manifestaram-se de forma diferenciada em relação à abrangência dos debates realizados.

A participação foi relativamente restrita, nem todos eram chamados para discutir. Mas havia discussões. (Entrevista nº 15)

O problema é que o papel do Colegiado ficou centralizado em apenas uma pessoa que era o presidente do Colegiado. Isso causou um certo distanciamento entre aquelas pessoas que participavam do Colegiado e do Departamento. Havia um divórcio entre os professores e o presidente do Colegiado. (...) Eu me lembro que em um momento havia uma proposta de currículo na Câmara de graduação e o Departamento não sabia o que estava se passando. Isso gerou toda uma polêmica. (Entrevista nº 14)

⁵⁵Professora da Faculdade de Educação-UFG naquele período.

O último trecho explicitou a centralização das atividades no Colegiado de curso. Se coube ao Colegiado de curso conduzir o processo de elaboração da nova proposta de curso, talvez seja preciso relativizar o alcance dos debates realizados naquele momento, considerando-se que o Colegiado estava sendo questionado pela forma como encaminhava a organização do curso.

As informações que as entrevistas oferecem reduzem-se à declaração de que os professores do curso envolveram-se no processo de reformulações, que foram realizadas, no departamento, várias reuniões com esse intuito⁵⁶ e que a Faculdade de Educação fez-se presente, apesar do anterior distanciamento.

Pelas entrevistas, é possível identificar o conceito dominante, no curso de Matemática, da formação de professor. A maioria dos professores afirmou como prioridade dessa formação o domínio do conteúdo a ser ensinado. Alguns depoimentos levantaram a importância de saber ensinar, transmitir conhecimentos – preocupação que começou a ganhar corpo nesse período no curso de Matemática. A questão da formação política do professor, que marcou as discussões sobre a formação desse profissional no início da década de 80, foi mencionada nas entrevistas e também permeou os debates para a reformulação curricular em estudo.

A Licenciatura em Matemática consistia, no período em estudo, como um “subproduto do Bacharelado”. O Bacharelado era o eixo do curso de Licenciatura. O aluno fazia as “disciplinas de conteúdo” e agregava as “disciplinas pedagógicas”, sem nenhuma relação entre elas. A desvalorização da Licenciatura foi expressa em alguns depoimentos que se referem à prática de incentivar os “melhores alunos” a cursarem o Bacharelado.

A diferença entre as duas habilitações do curso de Matemática foi apresentada, pela maioria dos docentes entrevistados, em decorrência da terminalidade ou não dos estudos na graduação. A formação do Bacharelado, que objetiva formar o pesquisador, não se esgota na graduação pois ele necessita continuar seus estudos em nível de pós-graduação. A Licenciatura foi apresentada como um curso terminal, que não necessita de prosseguimento de estudos, mesmo que isso fosse permitido.

⁵⁶Esta informação foi confirmada no registro de convocações do Departamento de Matemática,

Os debates sobre a Licenciatura envolveram, a partir de um depoimento, "umas quatro ou cinco pessoas" demonstrando que essa não era uma preocupação do coletivo dos professores do curso de Matemática, além de estar "concentrado" no Colegiado de cursos, como indica outro depoimento.

A relação curso de Matemática e Faculdade de Educação, no início da década de 80, foi marcada, segundo as entrevistas, pelo distanciamento e pelo desconhecimento das atividades realizadas por ambos. Percebe-se que havia um "divórcio", uma falta de integração entre o curso de Matemática e a Faculdade de Educação. Determinados preceitos que eram definidos no curso de Matemática não eram seguidos pela Faculdade de Educação. Segundo um entrevistado: "*O curso queria que se fizesse de uma forma e a FE entendia que devia fazer de outra forma*". (Entrevista nº 14) Este foi um problema levantado em várias entrevista.

As discussões para a elaboração de uma nova proposta para o curso de Matemática evidenciaram as dificuldades da relação com a Faculdade de Educação: a ausência de um intercâmbio entre os debates da área específica de Matemática e da área pedagógica, apesar de alguns professores da Faculdade de Educação terem participado das reuniões que conduziram às novas definições curriculares. A ausência de integração dessas unidades, na atividade de formar professores de Matemática, reforçou a situação da Licenciatura como "subproduto" do Bacharelado, visto os professores da Licenciatura não se fazerem presentes no curso e não haver discussões comuns.

2 CURSO DE HISTÓRIA

2.1 Breve Histórico⁵⁷

O currículo mínimo do curso de História foi definido pela Resolução de 19 de dezembro de 1962, que estabeleceu a habilitação única em Licenciatura, mas previa o curso de Bacharelado. O currículo do curso deveria constituir-se de três tipos de disciplinas: matérias históricas propriamente ditas, disciplinas culturais de complementação e disciplinas introdutórias ao método histórico, além das disciplinas pedagógicas definidas pelo Parecer nº 292/62 do CFE. O reconhecimento desse curso, na UFG, deu-se pelo Decreto nº 63 636 de 19 de dezembro de 1968, juntamente com o curso de Geografia, mas estes já funcionavam na FFCL, desde 1965.

A relação Licenciatura e Bacharelado, no curso de História, ocorreu de forma diferenciada em comparação aos demais cursos da UFG. A profissão de historiador não é regulamentada no país, por isso o único diploma que pode ser registrado é o de licenciado em História, daí a exigência de que todos os seus alunos cursem a Licenciatura, por menor que seja o interesse pelo magistério.

O curso de História definiu pela Resolução nº 219/CCEP/UFG/84 a habilitação Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura destinava-se à formação de professores das matérias específicas da área, para a escola de primeiro e segundo graus. Esses profissionais deveriam: ter a compreensão do processo histórico das sociedades dentro de uma visão global e numa perspectiva crítica; situarem-se nas sociedades em que vivem para transformá-las; transmitir os conteúdos utilizando-se de suas metodologias e técnicas específicas e atuar na escola

⁵⁷O resgate histórico sobre a organização do curso de História na UFG ficou prejudicado pela falta de documentos referentes ao período em estudo. As instâncias responsáveis pelo arquivamento desse material foram procuradas: Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA), Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC), a secretaria do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e o Departamento do Curso, mas infelizmente poucos registros, de interesse para esta pesquisa, foram localizados.

compreendendo-a e ajudando a recriá-la, enquanto realidade historicamente determinada.

A grade de 1984 definiu que a Licenciatura poderia ser cursada simultaneamente ao Bacharelado. A distribuição das disciplinas ao longo do curso foi feita da seguinte forma: segundo ano – Educação Brasileira, terceiro ano – Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus e quarto ano – Psicologia da Educação e Didática Especial e Prática de Ensino. A disciplina Educação Brasileira também fazia parte do currículo do curso de Bacharelado, no segundo ano, sendo até esta série, uma formação comum entre as duas habilitações. No Bacharelado exigia-se a apresentação de uma monografia de final de curso, para a Licenciatura não havia tal exigência. As ementas das disciplinas pedagógicas não foram apresentadas na Resolução nº 219/CCEP/UFG/84, com a alegação de que *“as disciplinas, ministradas pela Faculdade de Educação, têm ementas comuns para todos os cursos de Licenciatura”*.

2.2 Concepções de Formação de Professores

A análise dos depoimentos revelou, no interior do curso de História, a presença de um grupo de professores preocupados com a questão da formação de professores. Este defendia a concepção de que a formação docente exigia um sólido domínio do conteúdo da História e das técnicas necessárias à sua transmissão. A compreensão da ciência da História e dos processos de sua elaboração, nesta perspectiva, tornariam possíveis a criação de materiais didáticos indispensáveis ao trabalho do professor e à dinamização das aulas.

Segundo alguns entrevistados:

O professor de História tem que ter duas linhas básicas para a sua ação no campo do magistério, que é o conhecimento específico da História (...). Mas

ele precisa também ter a formação do educador. (...) A gente imaginava um professor que tivesse um domínio do conteúdo de História abrangente, não aquela História linear, mas aquela dinâmica. Que ele navegasse bem dentro do conteúdo mínimo da matéria. (Entrevista nº 20)

Nesta proposta de 84 a formação pedagógica deveria começar no 1º ano do curso prosseguindo até o último, num curso de cinco e não quatro anos⁵⁸. Com a ampliação da duração do curso seria possível uma Licenciatura e Bacharelado mais consistentes. A formação pedagógica deveria consistir em atividades ligadas às técnicas, isso é à produção de textos, à produção de materiais de ensino pelo próprio aluno, pelo futuro professor. Se ele fosse capacitado a produzir o seu material didático dentro de uma certa medida, não ficaria mais limitado ao uso simples dos textos acabados e dos livros. (...) o professor deveria estar capacitado para trabalhar razoavelmente bem com qualquer material que fosse colocado em suas mãos. (Entrevista nº 16)

Pelo último depoimento citado, pode-se perceber que a concepção de formação pedagógica, no período em estudo, referia-se aos aspectos técnicos relacionados à produção de material didático pelo professor. Nesse sentido, o mesmo professor usa a expressão *“treinamento para trabalhar com História”*. A partir de uma sólida formação teórica deveria se dar o “treinamento” para o ensino de História no primeiro e segundo graus.

Na tentativa de formar o professor, segundo a lógica da concepção mencionada, haveria a preocupação de ampliar a responsabilidade do curso de História sobre a formação de professores.

A citação abaixo esclarece:

O programa que nós tínhamos na época era um curso que recuperasse o regime seriado e que vinculasse as matérias pedagógicas e a formação de professores, propriamente dita, dentro do curso de História, no próprio Departamento. (Entrevista nº 16)

A preocupação em assumir a Licenciatura sustentava-se, sobretudo, no “sentimento coletivo” de insatisfação com a forma pela qual a Faculdade de Educação conduzia a formação de professores. Segundo alguns entrevistados o perfil centralizador e conservador da FE-UFG, criava inúmeros obstáculos para a efetivação de parceria, entre o curso e a Faculdade de Educação, no que se refere

⁵⁸A reforma de 1984 definiu um curso de quatro anos.

à formação do professor. Nas palavras de um professor: "*A dificuldade da própria FE, a concepção da FE, conservadora e detentora das responsabilidades pedagógicas da Universidade*". (Entrevista nº 16)

Também, é possível observar pelos depoimentos obtidos, que apesar das críticas endereçadas à Faculdade de Educação, havia uma certa sintonia entre o grupo de professores do curso de História mencionado e o grupo de professores da FE-UFG que partilhavam de uma concepção crítica em relação ao tecnicismo. A percepção de que a educação é determinada e determinante das condições estruturais e conjunturais da sociedade, constituía-se em elo de ligação.

Um entrevistado afirma:

O que se queria ao recriar um perfil de professor era responder as necessidades da sociedade. Eu acho que a década de 80, com todos os desacertos, foi a década que a gente retomou o controle da Universidade e o rumo das coisas, bem ou mal. Porque essa geração da qual eu faço parte entrou na Universidade como aluno nos anos 60, conheceu a Universidade antes do golpe de 64 e conviveu com propostas renovadoras, progressistas e em seguida foi sufocada. (...) Então a década de 80 foi o período de retomada do controle da Universidade e, a gestão do Professor Joel, foi a primeira administração efetivamente eleita pela comunidade universitária que permitiu, com todas as dificuldades da época, que as discussões se ampliassem e procurassem recolocar um projeto de formação de professor que correspondesse às necessidades da sociedade regional. Era preciso retornar ao regime seriado e recompor os cursos e aproveitar as mudanças para alterar o perfil do professor, do médico... O que não foi feito efetivamente. Duas gestões de Reitoria com professores da FE tornou possível dar ênfase a essas questões de maneira a vencer as resistências no interior da Universidade. (Entrevista nº 16)

O depoimento aponta a percepção das transformações desencadeadas no interior da sociedade brasileira e, mais especificamente da importância da universidade, no sentido de participar do processo de democratização e de atuar na formação de um professor que atendesse a estas novas exigências. A especificidade e a importância daquele momento foi percebida por parcela significativa dos professores entrevistados do curso de História.

Considerando as necessidades daquele período, um depoimento é esclarecedor:

Que ele (o professor) não desligasse a sua História acadêmica com a sociedade da qual ele faz parte. Que ele fosse capaz de utilizar esses conhecimentos para compreender a sociedade e agir sobre essa sociedade. Por exemplo: seu bairro, sua cidade, escola, arquivo de trabalho. (...) Compreendendo o mundo fosse capaz de agir sobre ele. (Entrevista nº 20)

Exigia-se para a formação do professor de História que, além de compreender a sociedade em que vive, estivesse inserido nas lutas pela melhoria da realidade social. Em consonância com o ideário que marcou, sobretudo, o início da década de 80, a formação do professor de História deveria resultar na produção de profissionais capazes de intervir ativamente na dinâmica da sociedade.

2.3 Relação Bacharelado e Licenciatura

Alguns depoimentos apontam que, no período em estudo, havia, no curso de História, a preocupação, pelo menos de um grupo de professores, em superar a separação existente entre Licenciatura e Bacharelado. Nesse sentido, afirmava-se formar um profissional que *“fosse pesquisador e professor, que possuísse o referencial para produzir o conhecimento e não só repassar.”* (Entrevista nº 15)

Outros depoimentos informam sobre as *“intenções”* expressas de realizar a formação de professores superando-se a dicotomia bacharel e licenciado.

O perfil do professor do nosso curso de História é que não tenha essa dicotomia Licenciatura e Bacharelado. (...) Pelo menos, no Departamento de História, tem sido essa idéia que tem permeado as discussões a partir daquela época (início da década de 80). (Entrevista nº 19)

É difícil falar em Bacharelado em História, mesmo existindo o curso de Bacharelado. Na verdade os nossos alunos sempre foram preparados para serem professores. Tanto é que nós nunca dissociamos uma coisa da outra. Os alunos fazem Bacharelado, mas também fazem Licenciatura. Não existe

no curso de História essa dicotomia de um lado Licenciatura e de outro o Bacharelado. (Entrevista nº 17)

Em 84, a primeira reformulação curricular nossa, já foi nesse sentido, de pensar o aluno como preparado para terminar o seu curso e optar por dar aula, mas também sabendo termos instrumentais para poder trabalhar com a pesquisa, bem como também o aluno que resolver pela pesquisa, ele também ter todo o instrumental para a Licenciatura. (Entrevista nº 18)

Em que pesem as "intenções", a reforma curricular de 1984 manteve a existência dessas duas habilitações, definindo para um curso a docência e para outro, a pesquisa. A exigência de apresentação da monografia de fim de curso, que consiste num exercício de pesquisa, foi prescrita apenas para o Bacharelado, expressando a continuidade da dicotomia.

As argumentações favoráveis à presença da oposição Licenciatura e Bacharelado e o conseqüente privilegiamento da segunda habilitação, são arroladas nos depoimentos abaixo:

O curso de História tem uma natureza pedagógica, ele não se justifica absolutamente a não ser como curso de Licenciatura, mas o pessoal tinha uma visão muito ligada à prática do Historiador. A nossa Associação Nacional, Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), consiste numa associação de professores e não de historiadores. Por três vezes, em momentos diferentes, ela reafirmou a decisão de impedir que o governo federal legalizasse a profissão de historiador. Ela não aceita que se forme historiadores profissionais oficiais, por que de repente o governo vai querer nomear historiadores para fornecer versões oficiais. Então o campo deve ficar livre. Na medida em que você deixa esse campo livre o perfil de formação com o qual as universidades devem se preocupar prioritariamente é a do professor. (Entrevista nº 16)

É aquela idéia de que é preciso ter o bacharel no curso de História, o pesquisador, porque é ele que vai trabalhar no arquivo, na biblioteca, num trabalho no Ministério. Ele não quer trabalhar na docência porque é um subtrabalho braçal, ele não se interessa por isso. Daí ele vai para o Bacharelado e terá que ter formação muito mais teórica, que é uma palavra que se usou muito para definir bacharel. O licenciado a idéia que ficou é que ele deveria ter ter uma vocação para a sala de aula, que não precisava entender de arquivo, da pesquisa erudita, não necessitava ter uma sólida formação teórica. (Entrevista nº 20)

Pode-se observar que as entrevistas demonstram a ênfase na especificidade da formação do bacharel como profissional que adquire competência teórica e técnica para produzir e (re)produzir a ciência da História.

Nesta perspectiva é incompreensível a inexistência legal da profissional de historiador:

Na História a gente discutia muito essas coisas e isso nunca foi digerido bem, é que não existe a profissão do historiador reconhecida. Então nós lidamos com esse aspecto. O geógrafo existe a profissão, o sociólogo existe. (...) As pessoas que se dizem historiadores são pessoas que estão elaborando livros, pesquisas, mas a profissão como tal ela não existe. (Entrevista nº 20)

Na lógica destas argumentações, a exigência de cursar a Licenciatura, por ser a única habilitação com registro profissional, tem gerado nos alunos uma insatisfação muito grande:

Aí o aluno fala, eu não quero ser professor. Eu quero ser pesquisador, mas eu tenho que receber um diploma e para receber um diploma eu tenho que me submeter à Licenciatura. Aí é que eles vão para a Licenciatura com muito desprezo, com muito descaso, com pouca vontade. É até milagroso que cheguem até o fim. (...) os alunos vinham com muita má vontade para fazer a Licenciatura. Para eles o chique era pesquisar e não dar aula. O importante era ser historiador. Por outro lado, a Licenciatura estava evocando-os para a sala de aula, a escola, o baixo salário e uma categoria pouco valorizada. (Entrevista nº 20)

O descaso dos professores com a Licenciatura revela-se na percepção da seletividade que o curso realizava de seus alunos. De acordo com um depoimento: *“Para a sala de aula vão os mais fracos, aqueles que não se acham em condições de concorrer. Estes alunos acabam na sala de aula.”* (Entrevista nº 20) A rejeição seria causada, dentre outros, pelo fato dessa habilitação chamar o aluno para a discussão da escola, da sala de aula, despertando-os para uma profissão pouco valorizada socialmente, que é a de professor. Nesta lógica, destinam-se para a Licenciatura os alunos com menor rendimento acadêmico.

A distinção entre Bacharelado e Licenciatura, está apoiada em argumentos contraditórios ou ambíguos.

Eu acho que a formação do licenciado é mais complexa. (...) Porque se exige do licenciado mais do que se exige do bacharel. É verdade que o bacharel precisa ter um grau de conhecimento específico em certas coisas que não são exatamente indispensáveis ao licenciado. Eu não quero dizer que o licenciado não possa ser bacharel e não possa ser pesquisador. (...) Então eu acho que há diferença e é preciso que haja diferença. (Entrevista nº 16)

A citação afirma a distinção entre Licenciatura e Bacharelado, argumentando que a Licenciatura exigiria um conhecimento específico diferente do Bacharelado, ou seja, o conhecimento de uma outra área, que "é a da educação". Ao Bacharelado exigir-se-ia o conhecimento mais aprofundado na área da História. Afirma-se, a diferença entre Bacharelado e Licenciatura sem precisá-la. A formação do bacharel foi indicada como mais aprofundada na área da História, pois existiriam certos conhecimentos que não seriam necessários ao futuro professor.

Observa-se que não existe, no curso de História, uma concepção única da relação Licenciatura-Bacharelado. Enquanto alguns procuraram afirmar que não concebem a existência dessa dicotomia, outros apresentaram explicitamente o privilegiamento do Bacharelado. Considerando-se as análises diferentes percebe-se que havia, nesse curso, a constituição de grupos distintos que concebem a importância ou não da formação do professor.

O desconhecimento da existência de diferenças entre o Bacharelado e Licenciatura, pelo primeiro grupo de professores expressa a concepção de que para ser professor basta o domínio da História, o que é possível através da aprendizagem do saber da área e dos processos de sua construção; daí a aparente indissociabilidade entre as habilitações. A presença das disciplinas pedagógicas no curso foi comentada com indiferença por esse grupo, se estas não contribuem com a formação do historiador, prejuízos não trazem, por serem em número reduzido em relação às disciplinas do área de História.

O segundo grupo enfatiza o conhecimento específico da História, mas reforça também a necessidade do conhecimento pedagógico para a formação do professor. Mesmo reconhecendo a desvalorização social e institucional da Licenciatura, aponta para a necessidade de uma formação adequada do

profissional do ensino. Esta preparação dar-se-ia através de um sólido conhecimento de sua área de atuação e de uma capacitação técnica e política.

2.4 Relação Curso de História e Faculdade de Educação

Nas entrevistas, percebe-se que a relação Faculdade de Educação e curso de História da UFG, no início da década de 80, era marcada por algumas dificuldades. As insatisfações dos professores do curso de História, no que se refere à atuação da Faculdade de Educação, manifestavam-se em dois níveis: em nível administrativo-organizacional e em nível acadêmico, propriamente dito.

Nas questões administrativas-organizacionais, as insatisfações diziam respeito à localização dessa faculdade no *Campus I* e na "indisposição" de seus professores em dar aulas no *Campus II*, pela distância entre os dois *Campi*.

A recusa dos docentes da Faculdade de Educação em ministrar aulas no *Campus II* da UFG persistiu por muito tempo, apesar da pressão dos cursos para que as "disciplinas pedagógicas" fossem realizadas no mesmo local de ministração das disciplinas de "conteúdo".

Segundo alguns depoimentos:

A coisa é tão assim que, quando se discutiu que os professores da FE passassem a dar suas aulas no *Campus II*, eles não aceitavam. Nós começamos a lutar para levar o professor para lá. Os alunos tinham dificuldades de transporte e tinham que se deslocar do *Campus II* para o *Campus I* de um horário para outro para terem aula na FE. Isso parecia coisa intransponível. Foi extremamente difícil, mas conseguimos superar. (Entrevista nº 20)

Nós tínhamos um problema sério com a FE, que é a distância física entre as aulas de disciplinas pedagógicas e de conteúdo. Tentávamos levar estas disciplinas para o *Campus II*, mas os professores da FE se viam

prejudicados. (...) Eu acho que o grande problema de divergência estava justamente aí, a questão física. (Entrevista nº 17)

Até 83 nós formávamos os alunos até um certo tempo depois eles tinham as disciplinas obrigatórias curriculares a serem feitas na FE. Eles iam para lá em horários variados, tinham cursos no final da tarde, outro era a noite, outro era de manhã. (Entrevista nº 18)

Em relação às questões administrativas, outra dificuldade na relação Faculdade de Educação e curso de História referia-se à definição dos horários das disciplinas da Licenciatura. Segundo alguns professores entrevistados, a FE-UFG montava seus horários sem levar em conta uma organização que facilitasse a vida do aluno, mas somente considerando os interesses dos seus professores. O horário definido não consistia numa proposta funcional, mas numa programação que dispersava as atividades a serem realizadas, obrigando os alunos das Licenciaturas a deslocarem-se à Faculdade de Educação em vários períodos. Os professores do curso de História sentiam-se desrespeitados por essa organização e viam os professores da Faculdade de Educação como privilegiados.

A insatisfação com este *status quo* expressou-se numa "luta" constante, no interior da universidade, para a diminuição da centralização de atividades referentes à Licenciatura na Faculdade de Educação.

Nesse sentido, o trecho de uma entrevista é elucidativo: "*Só depois mesmo é que foi uma luta tremenda para tirar da FE a hegemonia, inclusive, de localização, de ministração dos cursos. Era tudo centrado lá.*" (Entrevista nº 18)

Os confrontos existentes entre as unidades acadêmicas referem-se ao "jogo" de relações conflitivas que marcam a própria existência dos campos científicos no interior da universidade, que buscam demarcar seu território.

Bourdieu afirma:

Está nas ações e reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo, não têm outra escolha se não lutar para manter ou melhorar sua posição no campo, contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros as limitações, freqüentemente vividas como insuportáveis, que nascem da coexistência antagonista (1988:48).

As dificuldades da relação Faculdade de Educação e curso de História foram marcadas por lutas no campo científico. Os professores entrevistados referiram-se de forma negativa à proposta das disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação. Para eles, essas disciplinas não se adequavam às características e necessidades da sociedade brasileira de então, apresentando uma visão a-crítica e “excessivamente pedagógica”. Os depoimentos também expuseram críticas à tendência tecnicista presente nas disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação, centradas na preocupação com a transmissão de receitas e de regras de como ensinar.

Essas observações podem ser percebidas nas citações abaixo:

E aí surgem as dificuldades com a FE. Enquanto o departamento tinha uma visão histórica demais, a FE tinha um visão excessivamente pedagógica. (Entrevista nº 16)

O que eu me lembro é que o pessoal, quando digo pessoal eu digo professores, tinha muita restrição à Faculdade de Educação, principalmente os professores de História envolvidos com as discussões políticas. Como eu disse para você, muitos programas das disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação não correspondiam à nossa realidade de Goiás, de Brasil, ou seja, muitas técnicas e teorias que não tinham muito a ver conosco. (Entrevista nº19)

As críticas apresentadas à orientação teórica predominante na Faculdade de Educação, sobretudo na década de 70, revelam a tentativa do campo científico da História em afirmar a legitimidade de seu “discurso” em oposição ao “discurso” proferido pela Faculdade de Educação, considerado de segunda categoria. Significa que os professores de História buscaram conquistar a “autorização” institucional para proferir com autoridade um “discurso” legítimo, elaborado por quem de direito. A “arma” que os professores de História utilizaram para enfraquecer o campo da educação consistia num discurso qualificado como científico, acumulado no âmbito das Ciências Humanas.

As palavras de Bourdieu são esclarecedoras:

O campo científico é, de fato, um campo de lutas como outro qualquer, mas onde as disposições críticas suscitadas pela concorrência não têm nenhuma chance de serem satisfeitas, a não ser que possam mobilizar os recursos científicos acumulados; quanto mais avançada estiver uma ciência, dotada portanto de uma aquisição coletiva importante, mais a participação na luta científica supõe a posse de um capital científico importante (Bourdieu, 1988: 24).

A partir da década de 80, segundo depoimentos, o referencial teórico adotado por parcela significativa de docentes da Faculdade de Educação começou a alterar-se, assumindo uma feição mais crítica. A mudança ocorreu, por um lado, em decorrência das transformações efetivadas na sociedade brasileira que impulsionaram a elaboração de novos eixos de análise que romperam com as concepções não-críticas de mundo e de educação. Por outro lado, vincula-se à constatação de que a Faculdade de Educação não consistia num bloco monolítico. Essa mudança teórica, percebida por um grupo de docentes do Instituto de Ciências Humanas de Letras, expressa o fortalecimento, nessa faculdade, de um grupo que questionou a hegemonia dos padrões de explicação utilizados naquela instituição, negando o tecnicismo e sua visão neutra de educação.

O depoimento abaixo registra a percepção, por parte de um professor do curso de História, do novo enfoque adotado pela Faculdade de Educação:

Os professores (da FE) começaram a discutir mais, a ministrar disciplinas mais polêmicas. Me parece que a partir dessa época a tendência dos cursos de formação pedagógica passou a ser mais polêmica, mais crítica e menos expositiva. Me parece que na UFG, principalmente, a partir de 1980, houve essa marca nas disciplinas pedagógicas. Na volta para se discutir os problemas sociais, coisa que não se fazia. (Entrevista nº 17)

O referencial teórico utilizado na presente pesquisa possibilitou perceber a aproximação do grupo de professores da Faculdade de Educação identificados como "progressistas", críticos do tecnicismo, ao grupo de professores do curso de História preocupados com a formação de professores. Apesar das divergências entre essas áreas no campo acadêmico, o início da década de 80, por suas mobilizações e transformações, tornou viável a aproximação entre certos segmentos das duas unidades. A ênfase na formação política do professor constituía-se em elo de identificação. Para o grupo de professores que

compreendia a história como construção humana, a partir de determinantes sócio-políticos-econômicos, o professor foi percebido como agente de mudanças.

Também, a concepção de formação de professor que se afirmava na Faculdade de Educação pressupunha a valorização, por parte do campo da educação, do conhecimento produzido pelo campo da História, o que, sem dúvida, se constituía num facilitador das relações entre determinados professores das duas unidades.

Na elaboração da proposta de 1984, a relação da Faculdade de Educação e do curso de História não foi muito intensa, apesar de ter existido.

Esse fato pode ser constatado no depoimento de um professor:

Ela (FE) entrava, claro, com os professores das disciplinas pedagógicas, mas não entrava como nunca entrou, enquanto eu trabalhava na Universidade, na reflexão da concepção do curso. (Entrevista nº 16)

Evidencia-se na citação que a Faculdade de Educação acompanhou as discussões da Licenciatura em História, mas não participou da elaboração da concepção de curso.

Outros depoimentos dão conta dessa situação:

É verdade que a FE coordenou várias reuniões, mas eu não tenho uma memória muito clara sobre essas discussões. (Entrevista nº 16)

Eu mesmo participei de duas reuniões na FE para discutir currículo. Agora se eu não estou equivocado, os Departamentos sempre tiveram muito ciúmes. Em nível de achar que currículo de História é do Departamento de História e quem viesse aqui discutir essas questões era intrometido. (Entrevista nº 17)

Nós tivemos muitas discussões e fizemos vários convites aos professores para estarem conosco. A única professora que atendeu ao nosso convite, uma vez, foi a professora M*⁵⁹. A cada etapa trabalhada eu levava cópias aos professores de Licenciatura, pessoas do colegiado, do departamento e amigos ligados ao curso de Pedagogia. Eu sempre pedia o retorno e ninguém me ligava. (Entrevista nº 20)

⁵⁹Professora da Faculdade de Educação no período.

A última citação dá conta da situação de que existiam, no interior do curso de História, resistências à participação dos professores da Faculdade de Educação na definição da concepção da formação a ser oferecida. Essa participação poderia significar a divisão de espaço e poder na elaboração da proposta de curso, com docentes que “não eram professores do curso.”

Em relação à participação dos professores de História nas discussões de reformulação do curso, um professor levanta um questionamento sobre a amplitude dos debates:

Não é uma coisa muito viva na minha cabeça. Talvez porque a chefia não repassasse essas discussões, os departamentos não eram reforçados. Ou até mais do que isso, como eram os chefes do Colegiado, que eram mais amplos, eu não sei se isso era uma coisa passada para o grupo como um todo. (Entrevista nº 18)

Outra entrevista apresenta o envolvimento reduzido dos docentes:

Um grupo começou a discussão no Departamento, depois perdeu o rumo. Ninguém aparecia nas reuniões. Ficamos em três: J.*, S.P.* e eu⁶⁰. Os alunos que nós pensávamos ser os grandes interessados, em duas ou três reuniões, eles já estavam impacientes. (Entrevista nº 20)

Os depoimentos informam a participação limitada dos professores nas discussões para a reformulação do curso, mas demonstra que havia um grupo que assumiu esse processo de mudanças curriculares, sendo justamente o grupo que estabeleceu relações mais estreitas com uma parcela de docentes da Faculdade de Educação. Nem todos os docentes participaram da elaboração da reforma curricular.

A percepção dos professores entrevistados em relação à atuação da Faculdade de Educação diante das questões educacionais é sintetizada em alguns depoimentos:

⁶⁰Professores do curso de História

As responsabilidades da Faculdade de Educação são muito grandes e você praticamente desobriga o resto da Universidade de trabalhar estas questões educacionais. (Entrevista nº 16)

Agora, durante todo o período o Departamento de História sempre idealizou uma forma de levar para o próprio Departamento as disciplinas pedagógicas. Realmente parece que não foi somente no Departamento de História. Inclusive se falou muito, não sei se ainda fala, da questão da FE, em qual seria o seu papel nos cursos de Licenciatura. (Entrevista nº 17)

É como se a FE, pela propriedade que tem em discutir a educação, fechasse em suas mãos um determinado tipo de poder e daí eles estão certos e ninguém mais penetra. Haja visto que a nossa Pró-Reitoria de Graduação há quantos anos vem sendo ocupada, embora brilhantemente, por professores oriundos da FE. Então por quem obviamente mais entende de educação, mas eu acho que deveria ter uma abertura maior. (...) Eu fico imaginando como que se pode compreender um período devigoroamento de uma determinada lei, que mexe com as estruturas educacionais do país sem conhecer o processo histórico dessa sociedade. Não que eles (professores da FE) não façam isso. Eu não sei, mas talvez fosse feito por nós com mais propriedade, com mais aprofundamento de conhecimentos. (Entrevista nº 18)

Os trechos acima referem-se à busca de afirmação do campo científico da História a respeito dos debates sobre a educação. Para isso questiona o “capital cultural” da Faculdade de Educação enquanto responsável pelas discussões da educação e exercer o “controle”, no interior da UFG, desse tema. Nesse sentido, Bourdieu (1983) utiliza a expressão “pares-concorrentes” para referir-se às disputas internas existentes entre as áreas de conhecimento para conquistar o reconhecimento da academia. Para ele existe “*a cada momento, uma hierarquia social dos campos científicos*” (p.25), essa é definida a partir das disputas internas, como no caso em estudo, e pelo prestígio social da atividade realizada pela área.

A concepção de formação docente, que prevaleceu nas entrevistas e na reforma curricular de 1984, mesmo considerando as divergências existentes no curso, consistia no domínio do conteúdo da área da História e das “técnicas” necessárias à transmissão desse saber. Esse conhecimento técnico foi concebido a partir de uma visão instrumentalista da formação pedagógica, que deveria preparar o aluno para a produção de textos, para a produção do material de ensino, contribuindo para a formação de um professor que não estaria limitado ao

livro didático. Articulada a essa formação foi apresentada uma preocupação com a formação política do professor de História, para que este não dissociasse seus conhecimentos da realidade social de uma prática política consistente. Nas palavras de um entrevistado: *"Que ele fosse capaz de utilizar esses conhecimentos para compreender a sociedade e agir sobre essa sociedade."* (Entrevista nº 20)

3 Mudanças Implantadas nos cursos de Licenciatura da UFG: História e Matemática

A investigação das interferências da Faculdade de Educação na reformulação curricular das Licenciaturas da UFG, no início da década de 80, foi possível pelo estudo das entrevistas e documentos, principalmente das resoluções dos cursos de Licenciatura.

As propostas da Faculdade de Educação para a Licenciatura, definidas no documento "O perfil do licenciado" (1983), permearam as reformulações dos cursos de formação de professores da UFG. A ampliação da formação pedagógica, reivindicação da FE-UFG, foi possível pela introdução da disciplina Educação Brasileira, inclusive em alguns cursos de Bacharelado, com o objetivo de formar o futuro profissional, possibilitando-lhe compreensão crítica da sociedade na qual está inserido. A introdução de disciplinas com essa preocupação fazia parte das indicações do Comitê Pró-Formação do Educador, e de propostas apresentadas pelas áreas específicas, via SBPC. A carga-horária proposta pela Faculdade de Educação para essa disciplina foi de seis horas semanais, totalizando 180 horas. Foi aprovada uma carga de 128 horas, quatro aulas por semana.

A ênfase na formação política do professor, elemento constante das preocupações da Faculdade de Educação e dos professores do Institutos Básicos envolvidos mais diretamente com as discussões sobre a formação do licenciado, fez-se presente na definição do perfil do licenciado a ser formado pela UFG, na maioria das resoluções dos cursos de Licenciatura.

A partir dessa preocupação, o professor deveria:

compreendendo a escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social". (Resolução nº 191/CCEP/UFG/1984, Curso de Matemática)

ser capaz de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes; (Resolução nº 207/CCEP/UFG/1984, Curso de Pedagogia)

ter a compreensão do processo histórico das sociedades dentro de uma visão global e numa perspectiva crítica; ser capazes de se situarem nas sociedades em que vivem para transformá-las; ser capaz de atuar na escola compreendendo-a e ajudando a recriá-la, enquanto realidade historicamente determinada. (Resolução nº 219/CCEP/UFG/1984, Curso de História)

As resoluções dos cursos de Matemática e História, mesmo que nas entrevistas tenham sido identificadas concepções diferenciadas por parte dos professores dos cursos, definiram que a formação do professor deveria garantir a preparação técnico-científica de qualidade, a capacidade de selecionar os conteúdos e a metodologia adequada para a sua transmissão, além de formação política e compromisso profissional com o trabalho na escola.

A distribuição das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, definida no Parecer nº 292/62 do CFE, foi, a partir das propostas daquele momento, uma medida importante para que, desde o início de sua formação, o futuro professor estivesse em contato com as discussões sobre a educação. Essas disciplinas não deveriam estar concentradas no último ano, como no "esquema 3+1"⁶¹. Nesse sentido, cada curso definiu a forma de introdução das disciplinas pedagógicas, apesar de haver uma proposta da Faculdade de Educação de que, primeiramente, deveria ser ministrada a disciplina Educação Brasileira, depois Estrutura e Funcionamento do Ensino e Psicologia e, por último, Didática e Prática de Ensino. Alguns cursos introduziram essas disciplinas desde o primeiro ano e outros, como o de Matemática, ministrou-as a partir do terceiro ano. Esse fato revela a forma

⁶¹Ficou conhecida como "esquema 3+1" a organização dos cursos de Licenciatura em que são ministrados três anos de formação específica, mais um ano de formação pedagógica.

como a FE-UFG influenciou as propostas dos cursos de Licenciatura, apresentando sugestões, acatadas ou não pelos Institutos Básicos.

As disciplinas Didática Geral e Estágio Supervisionado foram agrupadas, formando a disciplina Didática e Prática de Ensino, voltada para cada área específica de conhecimento. A mudança demonstrou a força da concepção de que não teria sentido uma didática geral / abstrata, desvinculada das necessidades de cada ciência a ser transmitida; por isso, a metodologia de ensino deveria estar intimamente ligada ao conteúdo a ser ensinado. A alteração consistiu na tentativa da superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores: de um lado a Didática, com a teoria de como ensinar e, de outro, a prática, realizada através do estágio supervisionado.

Os debates realizados na Faculdade de Educação apontavam para a junção das disciplinas:

Desenraizada dos conteúdos ministrados nos Institutos, como se possuísse vida própria, a Didática (ministrada na FE) surge como Didática Geral, de e para todo e qualquer conteúdo, como se existisse metodologia sem (independente de) conteúdo ou ao seu lado, e como se fosse a mesma coisa ensinar uma língua estrangeira, Matemática ou História, não havendo nenhum absurdo em que a mesma disciplina (Didática Geral) e até quem sabe, numa mesma sala de aula, seja ministrada para os alunos do curso de Inglês, de Matemática, de História ou de Educação Artística. (Coelho, 1983: 11)

Como proposto pela Faculdade de Educação, apenas com carga-horária menor, as disciplinas Psicologia da Aprendizagem com sessenta horas/aula e Psicologia do Adolescente com noventa horas/aula foram agrupadas e a nova disciplina recebeu o nome de Psicologia da Educação, congregando os dois conteúdos com carga-horária de 128 horas. A carga-horária da disciplina foi reduzida, dado que a FE-UFG havia proposto seis horas semanais de aulas totalizando cento e oitenta horas/aula.

Para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, a sugestão da Faculdade de Educação foi de que ela compreendesse cento e vinte horas de trabalho; entretanto, foi mantida a carga-horária de sessenta horas/aula.

As disciplinas pedagógicas passaram a ser ministradas no *Campus II*, não mais na Faculdade de Educação. Essa era uma reivindicação dos cursos de Licenciatura, considerando as dificuldades de deslocamento de seus alunos para assistirem aulas no *Campus I* da UFG e consistiu em exigência do regime seriado que concentrou todas as aulas do curso em um único período, com exceção dos cursos com carga-horária superior a vinte horas semanais.

As “disciplinas de conteúdo” das Licenciaturas continuaram a ser ministradas, como no regime de créditos, independentemente da preocupação com a formação de professores. As “disciplinas pedagógicas”, como afirma a resolução do curso de História, continuaram a ter ementas comuns para todos os cursos, o que revelou um distanciamento com as preocupações específicas de cada curso. O número reduzido de alunos, em alguns cursos de Licenciatura, impediu que fossem criadas turmas específicas em todas as áreas.

Essas constituíram as mudanças implantadas nos cursos de Licenciatura da UFG, em estudo, a partir de 1984, período contemplado pela presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi analisar as concepções, as propostas de formação de professores e os seus impactos na organização dos currículos de Licenciatura da UFG, no início da década de 80. O recorte do objeto de estudo, fez-se, tendo como referência dois eixos de análise. O primeiro considera que as mudanças institucionais só adquirem sentido, em sua dinâmica interna, se examinadas em suas relações com o contexto histórico-social em que foram gestadas. O segundo, que a existência de diferentes concepções e propostas de formação de professores expressam conflitos, disputas entre diferentes campos científicos, presentes no interior da universidade.

O exame das mediações entre o contexto histórico, a produção teórica, as discussões sobre a formação do "professor-educador" e as percepções dos professores, que participaram desse processo de discussões, constituíram-se nos eixos centrais desta pesquisa.

Algumas questões nortearam a presente investigação: Quais as mediações existentes entre o contexto histórico da sociedade brasileira, em fins da década de 70 e início da década de 80, a produção teórica do período e os debates sobre a educação e a formação de professores? Qual foi o papel da Faculdade de Educação na condução das discussões, no interior da UFG, para a reformulação dos cursos de Licenciatura no início da década de 80? Quais as concepções e os elementos fundantes destas concepções que estiveram presentes nas discussões desse período? Que força tiveram as concepções de formação de professores da Faculdade de Educação na definição de uma política na UFG? A Faculdade de Educação conseguiu exercer efetiva influência, com relação aos Institutos, na elaboração de um projeto de formação de professores na UFG?

O final da década de 70, como vários estudos demonstram, foi marcado pela crise do regime militar e pelo fortalecimento da sociedade civil em sua luta pela redemocratização social. A partir de 1978, no plano político-partidário, sindical e popular o desgaste do Estado autoritário pode ser percebido. A mobilização de setores organizados da sociedade marcou também esse período, sendo denunciadas a tortura, os crimes contra os direitos humanos, as fraudes e o tráfico de influências. As greves, de metalúrgicos, portuários, bancários, profissionais da saúde, professores, etc, demonstraram as insatisfações dos trabalhadores que buscavam se organizar, apesar da repressão que ainda se fazia presente. Diversas instituições, como a OAB, Igreja Católica, SBPC, imprensa alternativa e associações de diferentes ramos, lutaram para a ampliação dos espaços de participação política.

Nesse momento de intensa mobilização, elaborou-se significativa produção teórica acerca do fenômeno educacional, sobretudo a partir de um referencial histórico-dialético, buscando compreender as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira e os impasses existentes na educação nacional. Desse modo, o espaço acadêmico passou a expressar os dilemas e conflitos presentes naquele período. Especificamente, no campo educacional, a realização do "I Seminário de Educação Brasileira", em Campinas, possibilitou a explicitação das críticas à política educacional adotada a partir da segunda metade da década de 60 e às concepções que a justificaram. As divergências, diante das diretrizes educacionais, também foram expostas através da ANDE, da ANPEd, das CEBs, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, dentre outros.

Os eventos e associações, mencionados acima, possibilitaram a circulação de uma produção teórica que procurava romper com as concepções vigentes e compreender as transformações que se davam no período. Nesse sentido foram elaboradas críticas à concepção tecnicista de educação, às suas propostas para a organização da escola e para a formação de professores. A denúncia da situação caótica da escola pública também fez-se presente nessa produção.

Num primeiro momento, início da segunda metade da década de 70, essas críticas foram influenciadas pelo paradigma da Reprodução, que compreendia a escola como instrumento de manutenção da ordem social. A partir do final dessa década, esse referencial foi sendo substituído por uma análise crítica, que buscava

perceber a relação dialética existente entre educação e sociedade. Diante desse novo referencial, a escola deixa de ser vista como um "aparelho", a serviço da reprodução das desigualdades presentes na sociedade capitalista e passa a ser percebida como espaço contraditório, no qual os conhecimentos e habilidades por ela transmitidos são valorizados como instrumentos na luta pela transformação social.

O referencial explicitado possibilitou a emergência de debates sobre a formação e atuação do profissional da educação, percebido como um "intelectual", a serviço da construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, seria necessária uma formação que garantisse, além do saber específico da área de atuação, uma compreensão crítica da sociedade e da educação e o comprometimento com os interesses da maioria da população brasileira. Enfatiza-se, nesse contexto, a expressão "educador" para diferenciar esse agente de transformação social do mero "repassador" de conhecimentos, que seria o professor. A formação do educador deveria ser mais ampla do que a preparação do professor, que se limitaria ao domínio do conhecimento básico a ser transmitido na escola.

A preocupação em enfatizar a expressão educador, em substituição do vocábulo professor, nasceu da percepção de que, historicamente, a escola e o professor desempenharam uma função de conformação dos indivíduos a uma sociedade dada, atuando no sentido da reprodução social. Sendo assim, a expressão professor estava marcada por uma visão negativa do papel da escola e deste profissional. O termo educador expressaria a vontade política de rompimento com o período anterior e a demarcação de um "novo tempo" para uma educação transformadora.

Os projetos para a formação de professores, no período, podem, em linhas gerais, ser agrupados em: as propostas do MEC, das áreas específicas, e dos educadores organizados em torno do Comitê Pró-Formação do Educador. A proposta do MEC, parcialmente implantada, inspirada na concepção tecnicista, que propunha a Licenciatura curta e polivalente e a formação do especialista no professor. Essa proposta foi amplamente criticada pelos professores organizados no Comitê Nacional Pró-formação do Educador e pelos docentes das áreas específicas, principalmente através da SBPC. As propostas das áreas específicas

(Ciências, História, Geografia, Letras etc) não consistiram num projeto único para a Licenciatura. Cada campo definiu suas diretrizes para a formação de professores e o canal para sua divulgação.

As discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia levaram à criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que teve por objetivo promover debates, estudos, discussões e a divulgação do conhecimento produzido sobre a formação do educador. A ação do Comitê pautou-se pela rejeição do Parecer Walnir Chagas, que definia as habilitações em nível de pós-graduação e a formação de professores primários em nível superior, esvaziando-se o curso de Pedagogia, e na defesa da proposta de que a docência deveria se constituir na identidade de todo professor. Sendo assim, a formação do pedagogo deveria compreender tanto a formação do especialista, quanto a do professor.

Foi justamente na constituição do Comitê que as discussões já realizadas na Faculdade de Educação-UFG adquiriram alcance nacional. O Comitê teve como primeira sede essa faculdade, dentre outros motivos, por ela possuir discussões acumuladas sobre a formação de professores. Nesse sentido, ocorreu um intenso intercâmbio de propostas entre a FE-UFG e as demais universidades brasileiras, demonstrando uma sintonia nas inquietações que impulsionavam os debates entre os profissionais ligados, principalmente, ao curso de Pedagogia.

A Faculdade de Educação, nesse momento, constituiu-se em referência nacional, sobretudo para as discussões sobre o curso de Pedagogia, visto sua proposta de reformulação ter rompido radicalmente com o modelo anterior de formação. Essa faculdade, manteve-se fiel ao princípio, por ela elaborada e defendido pelo Comitê, de que a docência deveria se constituir no eixo do curso, apresentando um projeto que extinguiu as habilitações e definiu-se pela formação do professor para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do curso de Magistério.

O contexto histórico de intensas mudanças sociais, a partir do final da década de 70, impulsionou e foi impulsionado pela emergência de uma produção teórica que buscou explicar essas transformações, que por sua vez viabilizou e foi viabilizada pela efervescência dos debates sobre a formação de professores no interior da universidade.

O presente estudo partiu do entendimento de que as mudanças gestadas na universidade só podem ser compreendidas se analisadas a partir da percepção da existência de condicionantes externos e internos à elaboração de mudanças curriculares.

Nesse sentido, Moreira esclarece:

por um lado, no campo do currículo diferentes idéias disputam prestígio e aceitação, mas não conseguem se impor sozinhas. Por outro lado, os eventos sociais e políticos não definem por eles mesmos a direção do currículo. O que ocorre, de fato, é que os eventos políticos e sociais tomam plausíveis ou implausíveis certas idéias já existentes no campo do currículo. (...) *Em decorrência disto (...) é importante verificar quais são as propostas de ensino na área, envolvendo conteúdo e método, bem como os eventos que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência em períodos e locais definidos (1994: 160-1).*

A presente investigação demonstrou que, na universidade, o momento em estudo foi marcado por lutas entre grupos, em busca de hegemonia e da legitimidade de suas propostas, sendo as propostas implantadas resultado de disputas, conflitos, alianças e acordos temporários. Essas disputas foram impulsionadas pelo contexto político da sociedade brasileira, que criou condições para que uma determinada concepção de educação e de formação de professores, existente na universidade, adquirisse vigor.

Percebeu-se que a Faculdade de Educação efetivamente realizou um intenso trabalho de mobilização, envolvendo a unidade e os professores dos Institutos Básicos, no sentido de dinamizar os debates sobre a formação de docentes. A primeira constatação feita é a de que a ação dessa Faculdade não se deu como um bloco monolítico e homogêneo. *Para compreender a situação da Faculdade de Educação, no período em estudo, é preciso percebê-la como espaço de relações conflituosas, que marcaram a trajetória dessa unidade de ensino, desde a sua criação.*

Os condicionantes que levaram à constituição da Faculdade de Educação em 1968, estavam marcados por uma perspectiva tecnicista, entretanto, a emergência de contradições em seu interior fez com que esse projeto fosse negado. Foi possível reconhecer, no interior dessa Faculdade, a existência de

diferentes concepções: a visão tecnicista, que se enfraquecia diante das mudanças na sociedade e na própria universidade e o fortalecimento de uma concepção crítica de educação fundamentada, prioritariamente, no referencial histórico-dialético. Desse modo, havia, na Faculdade de Educação, uma luta concorrencial pela afirmação do capital cultural e científico de dois grupos que utilizavam referenciais diferenciados.

O primeiro grupo, identificado como tecnicista, inspirava-se numa concepção não crítica de educação, enfatizando as possibilidades de melhoria da escola a partir dela mesma, minimizando as interferências sociais. Para o curso de Pedagogia, defendia a manutenção das habilitações. O segundo grupo propunha uma análise crítica da sociedade, a partir de referenciais que examinavam a relação sociedade e educação numa perspectiva dialética. Este grupo apresentou como proposta a extinção das habilitações e a formação do pedagogo como professor para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do curso de Magistério.

No início da década de 80, na Faculdade de Educação, o grupo de professores que conseguiu explicitar com maior consistência suas propostas foi constituído, principalmente, por filósofos e cientistas sociais. Estes pertenciam a áreas que se revestiam de legitimidade e aceitação acadêmica por exercitarem análises e interpretações da sociedade brasileira e, nesta, inserirem propostas educacionais consideradas adequadas para o novo momento conjuntural.

O processo de reformulação dos cursos de Licenciatura, inclusive Pedagogia, foi conduzido, principalmente, pelo grupo que apresentava fundamentos histórico-dialéticos para a interpretação da relação sociedade-educação e, nesta perspectiva, apresentava uma "nova proposta" para a formação de professores. Para conquistar adeptos, esse grupo procurou, num campo aberto à concorrência, afirmar seu capital cultural dentro da universidade. Nessa luta, questionou a validade dos referenciais utilizados pelo outro grupo existente na Faculdade de Educação, abalando o seu prestígio institucional. Em relação aos professores dos Institutos Básicos, procurou difundir a crença da necessidade e da urgência de mudanças na formação de professores. Nesse apelo, encontrou adeptos em parcela de docentes dos Institutos. Na tentativa de obter o consenso em torno de suas propostas, esse grupo realizou reuniões nos Institutos Básicos e

na própria Faculdade de Educação. Ocorreu também a sua participação nas reuniões organizadas pelos Institutos Básicos.

No processo de reformulação do curso de Pedagogia, as principais divergências existentes na Faculdade de Educação referiram-se à pertinência da figura do técnico em educação no interior da escola. O primeiro grupo argumentou favoravelmente à manutenção deste profissional para a melhor organização do sistema educacional. O segundo grupo, ao demonstrar a importância da atividade docente, propôs a extinção dos cargos de especialistas em educação, e que a Direção e Coordenação Escolar fossem preenchidas por eleições periódicas, nas quais todos os professores poderiam concorrer. Percebe-se pois que, a existência de concepções teóricas diferenciadas, no interior da Faculdade de Educação, a grosso modo, fez com que os professores estivessem agrupados em duas posições, contra ou a favor das habilitações.

As discussões na FE-UFG foram marcadas por uma disputa acirrada entre os grupos existentes em seu interior. Essas disputas inviabilizaram o debate das propostas em jogo, visto que cada grupo procurava defender seu "ponto de vista com unhas e dentes" sem permitir o intercâmbio de idéias. Essa situação ocorreu em razão de estar em jogo não apenas propostas diferenciadas para o curso de Pedagogia, mas o "status acadêmico" que garantiria aos grupos o poder e o prestígio institucionais.

Do confronto entre as concepções resultou a proposta de reforma do curso de Pedagogia, que definiu a extinção das habilitações e a formação do professor que deveria estar apto para ocupar, quando necessário, a direção e a coordenação escolar. Ocorreu também a ênfase na formação política do pedagogo, que deveria ser capaz de compreender criticamente a educação e de agir no sentido da transformação da escola e da sociedade.

A Faculdade de Educação, no processo de reforma das demais Licenciaturas, buscou atuar como responsável pela formação de professores na UFG a tal ponto que apresentou à universidade, uma proposta de formação pedagógica. Essa tentativa ocorreu em meio às divergências existentes em seu interior e entre segmentos de professores dos Institutos Básicos. Os trabalhos e reuniões com os presidentes dos Colegiados dos outros cursos de Licenciatura

foram coordenados pelo Colegiado do curso de Pedagogia, sendo finalizados com a aprovação de uma reforma curricular, no final de 1983.

O trabalho de investigação revelou que o grupo que se propôs a coordenar o processo de reformulação das Licenciaturas, na Faculdade de Educação, conseguiu estabelecer algumas aproximações com as áreas específicas. Isso foi possível, segundo os estudos feitos, principalmente, pela legitimidade conquistada pelo conhecimento científico produzido pela FE-UFG, naquele período. O referencial utilizado por um grupo de professores desta faculdade possuía aceitação na universidade, por possibilitar uma leitura crítica da realidade brasileira. A partir dessas análises foram elaboradas as críticas ao tecnicismo, à fragmentação do trabalho docente no interior da escola e à falta de especificidade da disciplina Didática Geral, pontos que agregavam um grupo de professores da Faculdade de Educação aos professores dos Institutos envolvidos com a formação de professores. No processo de reforma curricular, parcela de professores da Faculdade de Educação buscou conquistar o prestígio institucional de expressar-se com um discurso possuidor de legitimidade no interior da universidade.

É importante ressaltar que, mesmo no interior do grupo que indicava uma "nova proposta" para a formação de professores na UFG, não havia pleno consenso. Alguns adeptos desse grupo apresentaram proposta para a mudança da estrutura universitária que propiciava a formação de docentes. A partir da concepção de que o fenômeno educativo não poderia constituir-se como posse exclusiva de nenhuma unidade acadêmica, por acarretar sérios reducionismos ao conhecimento produzido sobre esse tema e por impedir a fertilização dos debates sobre a educação, foi sugerida a extinção da Faculdade de Educação e a distribuição de suas responsabilidades entre os cursos envolvidos com a Licenciatura. Dessa forma, toda a universidade e não apenas uma faculdade pensaria a educação, garantindo-se, assim, a integração de disciplinas pedagógicas e específicas na formação de professores. Essa proposta fundamentava-se nas críticas à Reforma Universitária, ao seu caráter autoritário e antidemocrático e à concepção tecnicista que lhe deu sustentação. Nessa perspectiva, a extinção dessa Faculdade significaria parte da luta contra a política educacional militar.

A proposta de extinção da Faculdade de Educação, serviu para acirrar as divergências entre os participantes do jogo concorrencial, que se dava no próprio campo científico da educação. Desta forma, foram elaboradas justificativas que mostravam que a Faculdade de Educação conseguiu romper com o projeto tecnicista que possibilitou a sua criação no final da década de 60. A revisão dos referenciais teóricos por ela adotados, considerando-se "as variáveis sócio-políticas" e a reflexão do fenômeno educativo a partir das contribuições principalmente das ciências humanas, viabilizou a produção, na Faculdade de Educação, de pesquisas que possibilitaram, "um pensar próprio da educação" e o avançar da compreensão dos processos educativos presentes na sociedade. A participação dessa faculdade na luta pela democratização da sociedade brasileira, a partir de fins da década de 70, e a sua preocupação em conhecer e contribuir para a melhoria da escola pública, demonstrariam, também, o rompimento com a visão tecnicista e a necessidade de sua permanência na estrutura universitária.

É necessário destacar que, da mesma forma que a FE-UFG, no tocante ao projeto de formação de professores, não pode ser percebida como um bloco homogêneo, a dinâmica dos Institutos Básicos precisa ser interpretada considerando-se também a presença, em seu interior, de concepções e até de propostas divergentes. A investigação das discussões presentes nos cursos de Matemática e História possibilitaram a identificação das mesmas.

A primeira constatação é a de que, apesar de ser em número reduzido, verifica-se, em ambos os cursos, a presença de professores preocupados com a valorização da Licenciatura. No geral, para a formação de professores prevaleceram duas concepções – uma em que essa formação deveria ocorrer através de uma preparação que garantisse o domínio do conteúdo da área específica, o conhecimento das técnicas necessárias para a transmissão desse saber e a formação política do futuro professor. A outra concepção defendia que para ser um bom professor bastaria o domínio do conteúdo. Essa última apresentou-se permeada pela desconsideração das diferenças existentes entre a Licenciatura e o Bacharelado e no desconhecimento dos debates sobre a formação de professores.

A segunda constatação é que, na época, é possível situar uma interlocução entre os segmentos de professores da Faculdade de Educação e dos Institutos. A

interlocução perpassou a elaboração das propostas de formação de professores da UFG, ocorrendo de forma diferenciada nos diversos cursos de Licenciatura, conforme o envolvimento dos professores no processo de reformulação curricular e o valor atribuído ao saber pedagógico. No contexto em estudo, surgiu a necessidade de se pensar na formação política de um profissional da educação que se percebesse enquanto sujeito da história. Um grupo de professores da Faculdade de Educação, no interior da UFG, buscou sistematizar a nova concepção de professor que se vinculava a uma concepção política de educação e de sociedade. Esta proposta adquiriu certa organicidade, sobretudo em decorrência das mudanças sócio-políticas da sociedade brasileira, a partir de fins da década de 70, que impulsionaram uma produção teórica que se pautou por uma análise crítica dessa realidade, buscando contribuir para a aceleração da democratização em curso.

A presente investigação possibilitou a percepção de que a FE-UFG tinha uma "proposta precária" para as "disciplinas pedagógicas" por ela ministradas. Uma proposta para a Licenciatura deveria constituir-se num eixo para o curso, incluindo as disciplinas pedagógicas e específicas, apontando, dentre outros, possíveis soluções para a dicotomia existente entre elas. As indicações dessa faculdade, para os cursos de Licenciatura, continham "sugestões" somente para a formação pedagógica, não contemplando a formação específica do professor. Essa percepção deixa entrever que as discussões realizadas por um grupo de docentes da Faculdade de Educação perpassaram os debates que levaram às reformulações curriculares implantadas a partir de 1984.

Um projeto, que considerasse a formação efetiva de professores, que articulasse formação pedagógica e "de conteúdo" não foi apresentado pela Faculdade de Educação e nem pelos Institutos. Se nas discussões para a reformulação curricular essa questão esteve presente, as indicações da FE-UFG e a reforma implantada manteve intacta a estrutura já existente, a separação entre "o que ensinar" e "o como ensinar". É interessante destacar que, a comissão da Faculdade de Educação, encarregada em propor mudanças para o curso de Pedagogia e demais Licenciaturas apresentou diretrizes para as "disciplinas de formação pedagógica" e não se referiu às disciplinas específicas de cada curso de Licenciatura.

Foi percebido, nas incursões realizadas na presente pesquisa, que as mudanças aprovadas para as Licenciaturas da UFG consistiram num acordo precário e sem oposição, obtendo-se o consenso possível, entre Faculdade de Educação e presidentes de Colegiados dos cursos de Licenciatura. Esse acordo permitiu a introdução da disciplina Educação Brasileira e a delimitação de um perfil de professor que deveria possuir uma formação política, medidas que revelam a preocupação com o caráter político da educação e suas vinculações com a sociedade.

Partindo-se da noção de campo científico, percebe-se que a controvérsia entre formação do educador *versus* formação do professor, tão presente nos debates sobre a formação deste profissional no início da década de 80, consistia na luta pelo poder de decidir como deveria ocorrer essa formação. Expressa as disputas existentes entre os grupos de professores da Faculdade de Educação e dos Institutos responsáveis pelas Licenciaturas. De um lado, os que defendiam a formação de um professor que se posicionasse diante da sociedade, que buscasse nela interferir e contribuir para a formação política de seus alunos. De outro, a concepção que afirmava ser possível formar um profissional preparado para transmitir os saberes sistematizados. Nesse sentido, caberia ao professor preocupar-se apenas com a socialização dos saberes da área específica à qual se vincula, afastando-se de toda discussão política ou de toda análise valorativa da sociedade.

Em relação à ausência de oposição e conflitos na elaboração de propostas curriculares, Moreira (1994) comenta que:

As análises de depoimentos nos têm permitido rever idéias preconcebidas, opor pontos de vista, explorar novos ângulos e possibilidades. Por exemplo, o silêncio encontrado nas atas de Congregação, quanto a quaisquer conflitos e divergências relativas aos objetivos dos cursos de Pós-Graduação e a seus currículos acaba apontando para um acordo de cavalheiros, estabelecido antes da reunião, que escamoteava as divergências, possíveis, de serem percebidas quando os atores comentavam, ainda que com discrição, as ambigüidades e dificuldades envolvidas nas escolhas (p. 278).

Pode-se perceber que ocorreu, na UFG, um "acordo de cavalheiros" e que a Faculdade de Educação e Institutos Básicos não pretenderam acirrar divergências,

sendo apresentadas, principalmente, modificações para as disciplinas pedagógicas que já estavam sob a responsabilidade da FE-UFG. Nesse sentido, nas discussões de 1983, as causas que constituíam as divergências entre a Faculdade de Educação e os Institutos Básicos, foram apresentadas “com discrição”, permitindo que as mesmas permanecessem latentes.

Bourdieu, ao discutir como se dá o jogo no campo científico, comenta:

Construir o jogo como tal, ou seja, como um espaço de posições objetivas, que está no princípio, entre outras coisas, da visão que os ocupantes de cada posição podem ter das outras posições e de seus ocupantes, é dar-se o meio de objetivar cientificamente o conjunto das observações mais ou menos brutalmente redutoras às quais se entregam os agentes engajados na luta, e de percebê-las tais como são: estratégias simbólicas que visam impor a verdade parcial de um grupo como a verdade das relações objetivas entre os grupos. É descobrir, além do mais, que, deixando ignorado o próprio jogo que os constitui como concorrentes, os adversários cúmplices entram em acordo para manter mascarado o essencial, isto é, os interesses ligados ao fato de participar-se do jogo e o conluio objetivo daí resultante (1988: 22).

O entendimento de Bourdieu de que os ocupantes de cada posição criam estratégias simbólicas para impor sua “verdade parcial” como a “verdade das relações objetivas entre os grupos”, contribui para a compreensão do fato de que, nos depoimentos dos professores dos três cursos investigados, existem diferenças significativas em relação ao processo em estudo. Os docentes entrevistados dos cursos de História e Matemática explicitam divergências, “ainda que com discrição”, em relação à Faculdade de Educação, que não foram captadas nos depoimentos dos professores dessa faculdade. Enquanto os professores da FE-UFG comentam a sua intensa participação na reformulação das Licenciaturas, os professores desses cursos relativizam essa participação.

Os estudos de Bourdieu também contribuem para a compreensão da lógica que define a produção e a distribuição do conhecimento na universidade, lógica esta imbricada pela disputa de poder. A partir do exposto, a concepção de neutralidade científica fica profundamente abalada, pois percebe-se que o campo científico reproduz as lutas concorrenciais presentes no espaço de produção social de determinada área do conhecimento e não busca o “saber desinteressado”. Dessa forma, os argumentos utilizados para justificar a importância dos diferentes

campos científicos na formação do professor não podem ser analisados por eles mesmos, como “verdades”, mas precisam ser contextualizados no campo de forças antagônicas existentes nesse espaço.

Na UFG, o “acordo de cavalheiros”, que demonstrou uma preocupação comum entre um grupo de professores da Faculdade de Educação e dos Institutos, ou seja, a concepção política de educação e de formação de professores, expressou um “acordo temporário”, essencial no jogo existente entre os diferentes campos científicos envolvidos na formação de docentes naquele período. Esse jogo consistia nas disputas pela afirmação do capital científico dos campos presentes no interior da universidade.

Segundo Bourdieu:

Em cada um dos campos, o campo universitário, o campo dos historiadores, dos jornalistas etc., há dominantes e dominados, segundo os valores internos do campo (1997:82).

As lutas entre os envolvidos nos cursos de Licenciatura, no início da década de 80, expressam os conflitos pela conquista de posições dominantes, dado que no interior do campo há uma “hierarquização das práticas científicas”. O grupo que ocupa o “topo” dessa hierarquia adquire o “monopólio da autoridade científica”, o que significa possuir a legitimidade de “seu discurso”. As disputas entre a Faculdade de Educação e Institutos Básicos, relativos à formação de professores, “mantiveram-se silenciadas”, na reforma curricular das Licenciaturas em 1983, permitindo que as mesmas fossem conservadas.

Essas divergências, entre os campos mencionados, solucionadas transitoriamente através de “acordos” entre os pares-concorrentes, foram reatualizadas nos finais da década de 80 e início dos anos 90, quando, em um contexto histórico diferenciado, foram implantadas mudanças que alteraram a constituição da Faculdade de Educação, e o seu papel na formação de professores, com a criação do Fórum de Licenciatura, em 1992. Certamente esse período, posterior ao compreendido por este trabalho, necessita ser investigado de forma mais cuidadosa e sistemática, para que se possa compreender a situação

atual da formação de professores nessa universidade e apontar alternativas para os cursos de Licenciatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 DOCUMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Documento enviado ao MEC: "Uma proposta para as Licenciaturas". Goiânia, 1979. (mimeo)

_____. _____. Relatório: "Situação das licenciaturas na UFG". Goiânia, 1980. (mimeo)

_____. _____. "Sobre a Redefinição do Educador". Goiânia, 1981. (mimeo)

_____. _____. "Perfil do Licenciado". Goiânia, 1983. (mimeo)

_____. _____. "A complementação pedagógica na UFG". Goiânia, 1986. (mimeo)

_____. _____. Relatório: "Os problemas relativos aos cursos de licenciatura na UFG". Goiânia, 1993. (mimeo)

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Relatório: I Seminário de licenciatura da UFG. Goiânia, 1980.

_____. _____. Relatório: "A volta do regime seriado". Goiânia, 1982. (mimeo)

_____. _____. Relatório final do grupo de trabalho de reformulação da Licenciatura. Goiânia, 1991. (mimeo)

_____. _____. Fórum de Licenciatura. Caderno n.º 1. Goiânia, 1993.

_____. _____. _____. Caderno n.º 2. Goiânia, 1994.

CURRÍCULOS MÍNIMOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. 4. ed. Brasília: MEC-CFE, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Documentos finais I, II, III, IV, V e VI. Encontros Nacionais, 1983/1993.

2 LIVROS E REVISTAS

BEISIEGEL, C.R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino. **Revista ANDE**. São Paulo, 1(1), 1981.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.

_____. **Lições de aula**. São Paulo, Ática, 1988.

_____. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1997.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 1987.

BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura**. São Paulo, (40):147-151, 1988.

BRZEZINSKI, Í. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, Papyrus, 1996.

_____. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor "primário". **Anais VII Endipe**. Goiânia, 1994.

_____. Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**. Brasília, 12(54):75-86, 1992.

CANDAU, V.M.F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**. Brasília, 1 (8): 19-21, ago. 1982.

- CANESIN, M. T. **Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º Graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989.** São Paulo, PUC, 1993. (Tese de Doutorado)
- _____. VIANNA, D.M. A quem cabe a Licenciatura. **Ciência e Cultura.** São Paulo, 40(2):142-147, 1986.
- CADERNOS CEDES. **A Formação do Educador em debate.** São Paulo, Cortez, 1981, n. 2.
- _____. **Licenciatura.** São Paulo, Cortez. 1987, n. 8.
- _____. **Profissional do Ensino – debates sobre a sua formação.** São Paulo, Cortez, 1989, n. 17.
- CHAUÍ, M. H. **O que é Ideologia.** São Paulo, Brasiliense, 1981
- CUNHA, M.I. **O futuro já é hoje: o desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. Anais VII Endipe.** Goiânia, 1994.
- DAYRELL, E.G. Implodir a Faculdade de Educação? **Rev. Inter-Ação.** Goiânia, 7(1-2):59-67, jan/dez. 1983.
- DOMINGUES, J. L. et alii. Licenciatura em Pedagogia: uma possibilidade. **Rev. Inter-ação.** Goiânia, 7(1-2):69-79, jan./dez.1983.
- EM ABERTO.** Brasília, 1(8), 1992
- _____. Brasília, 3(22), 1984.
- _____. Brasília, 6(34), 1987.
- _____. Brasília, 12(54), 1992.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação.** São Paulo, 4: 41-61, 1991.
- _____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional,** Rio de Janeiro, 13(61): 16-26, nov./dez. 1984.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. (Org). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo, Brasiliense, 1986.
- GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1993.

- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- GUARANÁ, C. Participação e democracia no cotidiano escolar. In: CATANI, D. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- REV. INTER-AÇÃO**. Goiânia, 8(1-2), jan/dez. 1984.
- _____. Goiânia, 4(7), jul/dez. 1978.
- _____. Goiânia, 6(1-2), jan/dez. 1982.
- _____. Goiânia, 8, jan/dez. 1981.
- LE GOFF, J. **A história nova**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- LIBÂNEO, J.C. O conteúdo do fazer pedagógico. **Rev. Inter-ação**. Goiânia, 8, jan/dez. 1981.
- _____. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG: apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e a sua estrutura organizacional. **Cadernos da Educação**. Goiânia, CEGRAF, 1994, n. 1.
- MELLO, G.N.M. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- MENEZES, L.C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo, Ed. Hucitec, 1994.
- MOREIRA, A. F. A história do currículo: examinando contribuições e alternativas. **Anais VII Endipe**. Goiânia, 1994.
- NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

ANEXOS:

1 RELAÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS:

- Entrevista nº 1 – Prof. Marcos Corrêa da Silva Loureiro - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 2 – Profª. Marlene de Oliveira Faleiro - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 3 – Profª. Walderês Nunes Loureiro - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 4 – Profª. Maria Helena Barcelos Café - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 5 – Profª. Mª Hermínia M. S. Domingues - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 6 – Profª. Isabel Dias Neves - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 7 – Prof. José Carlos Libâneo - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 8 – Profª Eliana Maria França Carneiro - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 9 – Prof. Ildeu Moreira Coelho - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 10 – Prof. José Luís Domingues - Curso de Pedagogia - FE
- Entrevista nº 11 – Prof. Juarez Milano - Curso de Matemática - IMF
- Entrevista nº 12 – Prof. Mauro Urbano Rogério - Curso de Matemática - IMF
- Entrevista nº 13 – Profª. Ana Amélia F de A. Badan - Curso de Matemática - IMF
- Entrevista nº 14 – Profª. Iika Maria Almeida Moreira - Curso de Matemática - IMF
- Entrevista nº 15 – Prof. Bryon Richard Hall - Curso de Matemática - IMF
- Entrevista nº 16 – Prof. Sérgio Paulo Moreyra - Curso de História - ICHL
- Entrevista nº 17 – Prof. Juarez Costa Barbosa - Curso de História - ICHL
- Entrevista nº 18 – Prof. Nasr Fayad Chaul - Curso de História - ICHL
- Entrevista nº 19 – Prof. Barsanulfo Gomides - Curso de História - ICHL
- Entrevista nº 20 – Profª. Ledonias Franco Garcia - Curso de História - ICHL
- Entrevista nº 21 – Profª. Zaíra da Cunha Mello Varizo - FE - Profª. de Didática e Prática de Ensino de Matemática no curso de Matemática

2 ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

- 1- Como você acha que deve ser a formação do professor?
- 2- Há, no seu ponto de vista, diferença no que se refere à formação do Bacharel e do Licenciado?
- 3- Qual o papel das disciplinas pedagógicas na formação do professor?
- 4- Você conhece a proposta de formação de professores do curso que foi implantada a partir de 1984? Que tipo de profissional ela pretendia formar?
- 5- Como foram as discussões para a definição da reforma dos cursos de Licenciatura em 1983?
- 6- Qual foi seu envolvimento, de seu curso e da Faculdade de Educação nas discussões que levaram à elaboração da proposta implantada em 1984?
- 7- A CONARCEF teve, a partir de 1983, um conceito de educador que o definia como aquele que domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico, que traduziria o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira e seria capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O que você acha desse conceito?