

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BERGSON PEREIRA UTTA



BERGSON PEREIRA UTTA

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR DA UFMA: concepções teóricas e implicações metodológicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas; Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís

2011

Utta, Bergson Pereira

A prática educativa no ensino superior da UFMA: concepções teóricas e implicações metodológicas no curso de Licenciatura em Pedagogia.
Bergson Pereira Utta - São Luis, 2011.

117f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Prática educativa 2. Pedagogia – Práxis metodológicas 3. Tendências teóricas 4. Motivação I. Título.

CDU 371.3:378(812.1)

BERGSON PEREIRA UTTA**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR DA UFMA: concepções teóricas
e implicações metodológicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Corrêa Pereira Mugsthl
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

É momento de agradecer profundamente...

A Deus, pela vida.

“Obrigado, Senhor, por mais um dia

Obrigado, Senhor, que eu posso ver

Que seria de mim sem a fé que eu tenho em você”

(A Montanha – Roberto Carlos e Erasmo Carlos)

A todos os alunos e professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e participantes da pesquisa, que me acolheram com carinho, cujas reflexões foram determinantes para a consolidação desta pesquisa. Muito obrigado!

À UFMA, em especial ao Centro de Ciências Sociais (CCSo), por me abrir as portas para a consolidação deste trabalho de pesquisa, o que me foi muito enriquecedor.

Ao Curso de Pedagogia da UFMA, em especial às chefias de departamento, prof^a Ms. Sirlene Mota Pinheiro da Silva (DE1) e prof^a. Esp. Maria da Piedade de Oliveira Araújo da Silva (DE2), pelo apoio e incentivo. Muito obrigado!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, pelas valiosas orientações ao longo desta trajetória, em especial às Prof^{as} Dr^{as} Maria Alice, Ilma Vieira, Maria José Cardozo, Francisca Lima, Adelaide Coutinho, Ilzeni Dias, Iran de Maria, Lélia Cristina e Maria de Fátima Gonçalves.

Às prof^{as}. Dr^{as}. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, Joelma Reis Corrêa, Dourivan Câmara Silva de Jesus, Conceição de Maria Moura Nascimento, pelo incentivo. Muito obrigado!

Às minhas colegas de trabalho e também incentivadoras do meu sucesso profissional, Elessandra, Loyane, Yáscara, Claudia Godoy, Lidiane, Viviane e Adriana.

A todos os colegas da 10ª turma do Mestrado em Educação da UFMA, que percorreram este caminho junto a mim em especial a Jorge Leão, Raffaele Andressa, Robson Ruiten, Roure Ribeiro, Camila Ferreira, Michelle Freitas, Diana Rocha, Regina Sodré, Socorro Leal e Silvia Fernanda.

À minha mãe Marlene e irmãs Gisele e Greicy Utta, por acreditarem no meu sucesso.

Aos meus sogros Raimunda e Aquino, pelo apoio e incentivo constantes.

Aos meus cunhados Amanda Karine e Aquino Júnior pelo carinho e apoio moral em momentos de desânimo e cansaço.

Especialmente a Profª. Drª. Maria Núbia Barbosa Bonfim, pela orienta o, por respeitar meus limites, mas também me incentivar sempre a ir mais longe, pela sua sabedoria, paciência, dedica o, perseverança, competência e pelo compromisso com a educa o do nosso Estado. Muito Obrigado!

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
(Cora Coralina)*

A minha doce e pequena Adny Flora, filha querida e amada, que Deus nos deu, maior presente de toda a minha vida, que me estimula com seu belo sorriso e contagiante alegria a alcançar mais rapidamente meus objetivos. Obrigado Senhor por esta dádiva!

A minha esposa querida  dria Karoline, companheira, dedicada, mãe amada, maior incentivadora do meu sucesso, competente profissional da educa o e mulher-guerreira que soube suportar minhas ausências, mesmo estando presente fisicamente, pelo grande tempo que precisei dedicar   constru o deste trabalho de pesquisa. Te amo.

*“Se você não vem comigo, nada disso tem valor, de que vale O paraíso sem amor...”
(Além do horizonte – Roberto Carlos e Erasmo Carlos)*

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei [...]
Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz [...]*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva conhecer a Prática Educativa realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA. O estudo propôs-se a responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as implicações das metodologias utilizadas pelos docentes do Curso de licenciatura em Pedagogia na sua prática educativa na UFMA? No levantamento bibliográfico sobre a Prática Educativa, buscamos teorizar a práxis e as tendências teóricas do ensino, bem como historicizar o Ensino Superior, verificando como esta prática vem sendo desenvolvida em seu interior. Para tanto, nos apropriamos dos estudos teóricos sobre a práxis em Vázquez (1990) e Freire (1987), sobre a prática educativa sob o olhar de Zabala (1998) e das tendências teórico-práticas, segundo as análises de Libâneo (1985). Para nossa investigação, elegemos a técnica de análise de conteúdo, com aporte teórico em Bardin (1977), com a qual podemos verificar um conjunto de eventos, para depois tratar os dados e analisar seus conteúdos. Aplicamos questionários de perfil com os pesquisados e depois realizamos entrevistas, bem como conhecemos o Projeto Pedagógico do Curso, com o intuito de compreender qual sentido de prática vem sendo dado às experiências pedagógicas. Constatamos que a Prática Educativa desenvolvida pelos professores no Curso de Pedagogia desta universidade vem se pautando numa linha progressista, o que se evidencia pelas variadas metodologias e formas de atuação, que incluem o planejamento do trabalho educativo, a motivação e a estimulação dos discentes.

Palavras-chave: Prática Educativa. Pedagogia. Práxis. Metodologias. Tendências Teóricas. Motivação.

ABSTRACT

This research aims to investigate the educational practice conducted in the Pedagogy course of UFMA. The study meant to answer the following research question: What are the implications of the methodologies used by teachers of the Pedagogy course in their educational practice at UFMA? In the literature on educational practice, it was theorized on the practice and theoretical teaching trends, as well as historicizing Graduation system of Education, observing how this practice has been developed in its interior. Thus, theoretical studies were done on the praxis based on Vázquez (1990) and Freire (1987), on the educational practice under the studies of Zabala (1998) and theory and practical trends, according to the analysis of Libâneo (1985). For this investigation, it was chosen the content analysis technique, with theoretical support in Bardin (1977), in which can be verified a set of events, then process the data and analyze its contents. Profile questionnaires were applied to respondents and then interviews conducted in order to know the Education Programme of the Course, focusing on the understanding of the taken direction of the practice that has been attributed to teaching experience. It was found that the educational practice developed by the professors in the Pedagogy course of this university has been based on a progressive line, what has been evidenced by various methods and action forms, including the planning of the educational work, motivation and stimulation of students.

Key-words: Educational Practice. Education. Praxis. Methodologies. Theoretical Trends. Motivation.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Titulação dos Professores | 73 |
| Quadro 2 – Experiência anteriores | 76 |
| Quadro 3 – Resumo dos elementos da vida profissional do professor | 80 |
| Quadro 4 – Dados gerais dos alunos pesquisados | 81 |
| Quadro 5 – Outros dados dos alunos pesquisados | 82 |
| Quadro 6 – Entendimento da expressão “Prática Educativa” por professores e alunos | 84 |
| Quadro 7 – Tendências Teóricas apontadas por professores e alunos | 93 |
| Quadro 8 – Características apontadas por professores e alunos como motivação/participação no processo ensino-aprendizagem | 96 |
| Quadro 9 – Posição dos professores quanto ao preparo dos alunos no enfrentamento dos desafios da profissão docente | 100 |
| Quadro 10 – Critérios destacados pelos professores para um melhor enfrentamento dos desafios da profissão docente | 101 |
| Quadro 11 – Critérios destacados pelos alunos para um melhor enfrentamento dos desafios da profissão docente | 101 |

LISTA DE SIGLAS

AD's – Associações de Docentes Universitários

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

AP – Aluno pesquisado

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUN – Conselho Universitário

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PP – Professor Pesquisado

PPP – Projeto Político Pedagógico

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UB – Universidade do Brasil

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Faixa Etária dos Professores | 71 |
| Gráfico 2 – Tempo de Graduação | 72 |
| Gráfico 3 – Especializações Lato Sensu | 75 |
| Gráfico 4 – Tempo de Docência | 76 |
| Gráfico 5 – Tendências Teóricas mais destacadas pelos professores | 94 |
| Gráfico 6 – Tendências Teóricas mais destacadas pelos alunos | 94 |
| Gráfico 7 – Posição dos professores quanto a Motivação/Participação no processo de Ensino/Aprendizagem | 98 |
| Gráfico 8 – Posição dos alunos quanto à Motivação/Participação no processo de Ensino/Aprendizagem | 99 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 A PRÁTICA EDUCATIVA | 18 |
| 2.1 A teoria e a prática: a práxis educativa | 18 |
| 2.2 A Prática Educativa nas tendências teóricas do processo de ensino e aprendizagem | 27 |
| 2.2.1 Pedagogia Liberal | 31 |
| 2.2.2 Pedagogia Progressista | 38 |
| 3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 45 |
| 3.1 Um pouco da história | 45 |
| 3.2 O Curso de Pedagogia da UFMA | 56 |
| 4 A PRÁTICA EDUCATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA | 63 |
| 4.1 Procedimentos Metodológicos | 63 |
| 4.1.1 Caracterização do estudo e técnicas utilizadas | 63 |
| 4.1.2 Pesquisa de campo | 67 |
| 4.2 Discussão dos resultados | 71 |
| 4.2.1 Perfil dos sujeitos | 71 |
| 4.2.2 Núcleos de sentido | 83 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| APÊNDICES | 113 |

1 INTRODUÇÃO

Foi como estudante de um Programa de Pós-Graduação Lato Sensu e, depois, como docente no Ensino Superior que começaram as nossas inquietações acerca da Prática Educativa exercida pelos professores, já que algumas dessas práticas pareciam estimular pouco os estudantes em seu desenvolvimento intelectual, haja vista que os alunos pouco participavam, ou por não se sentirem à vontade para dar as suas contribuições ao que era realizado em sala de aula, ou por também terem pouca informação para discutir coletivamente.

Motivo pelo qual esta pesquisa se baseia em experiências profissionais e acadêmicas desenvolvidas como professor substituto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Curso de Pedagogia e como aluno do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES). A preocupação com o ensino nesses cursos levou-nos a pensar num objeto de estudo que fizesse parte dessa realidade social e da prática no campo educacional, questões que envolvem o ensino ao longo da carreira docente. É nesse sentido a recomendação de Triviños (1992) para que o foco de uma pesquisa esteja vinculado ao âmbito cultural do pesquisador e/ou à prática cotidiana que ele realiza como profissional.

Nessa direção, pensamos em pesquisar a Prática Educativa, sob o título, “A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR DA UFMA: concepções teóricas e implicações metodológicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia”. O que desejávamos, então, era conhecer mais de perto a Prática Educativa que os professores do Curso de Pedagogia vinham desenvolvendo em sala de aula e qual a representação dos alunos sobre esta prática.

No desenvolvimento da Prática Educativa, acreditamos que o professor sofre diversas influências (visão de mundo, ideologias políticas, valores morais e éticos), já que a vida acadêmica e o trabalho dos professores não estão desvinculados do contexto global, muito menos dissociadas do mundo vivido pelos sujeitos sociais. Essas mudanças e inovações decorrentes das reformas administrativas e propostas pedagógicas acabam exercendo influência determinante no trabalho docente e no desempenho dos professores, que vão desde a acomodação às circunstâncias impostas às mais variadas formas de insatisfação e mal-estar.

Esta prática a que nos remetemos é aqui concebida como a ação pedagógica do docente em sala de aula. Esta é desenvolvida com maior ênfase nos períodos finais, momento em que os alunos estão mais acostumados a um trabalho sistemático de conquista de seu próprio conhecimento por meio de situações contextualizadas que permitem uma aprendizagem com reflexão favorecendo compreensões e transformações em suas realidades.

Sobre a Prática Educativa, Veiga (1992, p. 16) afirma que esta é "... uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] é uma dimensão da prática social ...". Zabala (1998) a aponta como um *fazer ordenado* que se volta para o ato educativo, introduzindo um método na ação humana, ação que pode tornar-se eficaz na medida em que contempla um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, por fim, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações.

Assim, tendo como objeto de estudo a Prática Educativa realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: Quais as implicações das metodologias utilizadas pelos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia na sua Prática Educativa na UFMA?

Na busca de uma possível resposta a esta indagação, realizamos nossa pesquisa com professores e alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando identificar quais as implicações destas práticas no efetivo trabalho de sala de aula, fazendo-o com uso de questionários de perfil e entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

Diante da problemática apresentada, definimos como objetivos: Identificar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a Prática Educativa dos professores que atuam no Ensino Superior no Curso de Pedagogia da UFMA; caracterizar a(s) concepção(ões) presentes na Prática Educativa exercida pelos professores; apreender as implicações da Prática Educativa no Curso de Pedagogia, através das representações de professores e alunos na formação do pedagogo.

Cabe destacar, que entendemos que a tarefa fundamental da investigação é desocultar a realidade, para o alcance da essência do fato estudado, o que exige um enorme esforço do pesquisador, no sentido de aproximar-se da verdade.

Para tanto, munimo-nos de conceitos teóricos básicos que permitissem compreender o fenômeno estudado, mediante a integração do objeto investigado ao todo social, por entendermos que uma pesquisa social “sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada” (MINAYO, 2007, p. 19).

Foi com base nestes conceitos que refletimos os aspectos essenciais e gerais do cotidiano, em suas conexões e relações, que serviram de instrumento metodológico de análise e compreensão da realidade social estudada.

Nessa perspectiva, tentamos apresentar uma análise teórica que viesse facilitar o entendimento da realidade empírica que pretendíamos estudar. Desse modo, destacamos a Prática Educativa relacionando-a com a práxis, historicizando o Ensino Superior e conhecendo mais de perto a UFMA como campo de pesquisa e o Curso de Pedagogia, conforme proposto em seu Projeto Pedagógico, priorizando a Prática Educativa como foco central da pesquisa.

Visando entender o fenômeno estudado, demos primazia aos aspectos descritivos e as percepções pessoais, buscando focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os comportamentos dos sujeitos da investigação, correlacionados ao contexto do qual fazem parte.

Optamos pela pesquisa qualitativa, mas trazendo para análise, alguns dados quantitativos, que possibilitaram entender algumas das complexas relações que compõem o objeto em seu movimento, buscando enxergar fatos e suas relações, evidenciando um caminho de ordenação da realidade investigada, com o intuito de compreendê-la em suas múltiplas facetas.

Na pesquisa bibliográfica buscamos fundamentar o trabalho a partir de material publicado sobre a temática, constituído por livros, artigos em periódicos, dissertações, teses, anais de eventos científicos e informações disponibilizadas pela rede mundial de computadores (*a internet*), o que possibilitou uma visão ampla da temática nas diversas produções científicas brasileiras.

Na pesquisa documental, conhecemos o projeto do Curso de Pedagogia e as normas que orientam, regem e estruturam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse processo visou enriquecer este estudo, por apresentar informações reais, além de nos fornecer um suporte maior para o aprofundamento do objeto de estudo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista aplicada ao professor e ao aluno, e o questionário perfil para o professor (Apêndice C) e o aluno (Apêndice D). Estes instrumentos foram aplicados com dez professores (cinco de cada departamento de educação da referida universidade, totalizando dez) e dez alunos do referido Curso, sendo que os discentes entrevistados estavam matriculados nos últimos períodos letivos (7º ao 9º). Escolhemos a entrevista como instrumento, pois este oferece certa liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema ou abordar aspectos relevantes de seu pensamento, no caso, na identificação de posições dos sujeitos sobre a Prática Educativa desenvolvida no Ensino Superior.

É importante destacar que na definição dos procedimentos técnicos para a obtenção das informações, é necessário não esquecermos que os procedimentos de coleta adquirem significação na medida em que se mostram adequadas à teoria e à realidade investigada. Como reforça Minayo (2007), o fundamental na pesquisa social é a clara definição dos pressupostos teórico-metodológicos, que devem orientar todo o processo investigativo.

Seguindo essa linha de raciocínio, decidimos organizar nossa pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um entendimento inicial de Prática Educativa, qual a sua essência epistemológica e seu real sentido no efetivo trabalho do professor, estabelecendo sua relação com o conceito de práxis em Vázquez (1998) e Freire (1987) e apresentando uma pesquisa de Libâneo (1985) sobre as tendências pedagógicas, identificando como as diversas práticas estão inseridas nestas tendências do processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, a partir do entendimento de Prática Educativa, buscamos destacar o processo que envolve professores e alunos diante dessa mudança de postura educativa como forma de incentivo dos sujeitos na busca de transformações que sejam capazes de impactar na formação dos alunos e futuros profissionais egressos do Curso de Pedagogia.

No segundo capítulo, apresentamos as complexas transformações assinaladas pelas profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que apontam novos desafios para a educação, com destaque no Ensino Superior do Curso de Pedagogia da UFMA, exigindo dos docentes um novo trato para com o trabalho desenvolvido em sala de aula, mais voltado para o desenvolvimento integral do aluno em suas relações de sala de aula, para o domínio dos conhecimentos, bem

como para sua inserção no mundo e constituição da sua cidadania, tornando-o capaz de entender o mundo, sua realidade e de transformá-la positivamente.

O terceiro e último capítulo apresenta o campo da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados, o processo de análise e discussão dos dados e as considerações como contribuição para o entendimento da Prática Educativa na representação dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como as entrevistas e questionários aplicados.

Nas considerações finais tentamos sintetizar e alicerçar os achados, por meio de análises que se fundamentam em todo o percurso investigativo deste estudo.

Cabe ressaltar que atribuímos a este estudo grande relevância, tanto para nós, como para todos os sujeitos que participaram dele, bem como para qualquer educador interessado em analisar a sua prática, porém com a certeza de que ele não está pronto e acabado. Por meio deste estudo desejamos contribuir para a construção de uma Prática Educativa que seja, cada vez mais, condizente às necessidades do processo de ensino-aprendizagem de professores em formação e que poderão atuar, também, como protagonistas de uma história social transformadora.

2 A PRÁTICA EDUCATIVA

Nos dias atuais, torna-se importante discutir a Prática Educativa, diante de tantas mudanças que se dão nos aspectos históricos, sociais, políticos e profissionais, cabendo à universidade uma revisão nos processos de ensinar e aprender, que se afastam do paradigma pautado na reprodução do conhecimento, descontextualizado e apartado da realidade do discente, com ações mecânicas, levando-o, muitas vezes, a executar muito pouco, além dos simples passos de escutar, ler, decorar e repetir.

Dessa forma, desejamos assinalar algumas concepções presentes na Prática Educativa exercida pelos professores no Ensino Superior, destacando o processo voltado para a formação dos futuros professores egressos destas instituições.

Mas, o que é essa Prática Educativa? Quais os referenciais que a constituem? Na busca de um melhor entendimento sobre seu significado, é importante compreendermos o conceito de *práxis*, fundamental para esclarecer essa ação educativa e ampliar o juízo da indissociabilidade entre teoria e prática.

Apropriaremos-nos dos estudos teóricos sobre a *práxis* em Vázquez (1990) e Freire (1987), para posteriormente discutirmos a Prática Educativa sob o olhar de Zabala (1998). Depois, destacaremos algumas tendências teórico-práticas, segundo as análises de Libâneo (1985), objetivando verificar nas teorias elementos conceituais que nos levem a uma compreensão sobre as atividades do professor em sala de aula.

2.1 A teoria e a prática: a *práxis* educativa

Por acreditarmos que o fazer pedagógico dos professores é *práxis* (PIMENTA, 2006b), é que não deve existir a indissociabilidade entre a teoria e a prática, pois isso representaria a negação da teoria, onde essa prática se tornaria senso comum ativista. No dizer de Freire (1996, p. 22), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Assim, a teoria e a prática estão imbricadas, sendo que a primeira vem esclarecer e enriquecer a segunda, dando-lhe novas significações. Nessa ótica,

rejeita-se o pragmatismo da prática vinculada apenas à utilidade e que assinala como critério da verdade o sucesso da ação prática do homem enquanto indivíduo. É com a fundamentação da teoria que a prática poderá transformar o social. Ademais, a teoria nunca deverá ser entendida apenas como uma justificativa para uma prática, que deverá mesmo antecipar-se à própria prática, servindo de trampolim para uma prática transformadora (VÁZQUEZ, 1990).

Atualmente, na formação docente torna-se perceptível uma demasiada preocupação para uma superação da dicotomia entre teoria e prática, com vistas ao estabelecimento da práxis. Estes dois elementos, mesmo, tendo uma identidade própria, estão sempre em articulação, sendo, portanto, elementos que compõem o saber docente.

Vázquez (1990, p. 241) descreve a práxis como uma “[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Esse pensamento de Vázquez evidencia a indissociabilidade entre a teoria e a prática. A práxis se torna prática na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e se torna teórica, na medida em que essa relação se torna consciente. Explicitando o conceito de práxis e distinguindo-o de atividade, Vázquez (id., p. 185) diz que: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais podem estar intimamente vinculada.

Pelo fato da teoria e prática (concepção e operação) não estarem dissociadas, a práxis constitui, por isso, o instrumento capaz de dar conta da dualidade entre ciência e técnica, ciência que precisa ser alcançada no contexto educativo, por meio de uma formação científica, com base no modelo de uma sociedade solidária e justa, com valores éticos e de cidadania, portanto de educação.

Vázquez (1990, p. 5) considera a práxis como a categoria central da filosofia para a interpretação do mundo, bem como orientação para a transformação deste, já que:

[...] a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e ascender a um ponto de vista objetivo, científico a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente pensamento e ação [...].

Se não houver uma passagem da consciência comum para uma consciência da práxis, será impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis¹, não se elevando a um nível superior e criador. Essa consciência comum é típica do homem comum, um ser social e histórico, ajustado em uma rede de relações sociais e arraigado num determinado terreno histórico. “[...] sua [...] cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática” (VÁZQUEZ, 1990, p. 9). É essa mesma consciência que se nutre de juízos de valor, ideias, preconceitos, integrada também a uma determinada perspectiva ideológica, já que este homem está inserido numa condição histórica e social. Mas, mesmo essa perspectiva ideológica sugere uma consciência da prática, da ação, que no caso do homem comum se dá de forma inconsciente sobre essa prática. Entendemos, então, que essa consciência comum da práxis também se aproxima de certa teoria, mesmo que degradada.

Quando o homem comum e corrente observa a atividade de um revolucionário – atividade que ele em geral é incapaz de captar em sua dimensão social ou de classe – e a julga como uma atividade inútil, cega ou irresponsável que nunca poderá levar a uma modificação efetiva do atual estado de coisas, isto é, quando desvaloriza a atividade prática transformadora do homem no terreno social, sua consciência se insere – por haver aspirado seus miasmas – numa atmosfera de pensamento tendente a desvalorizar o homem como ser social, ativo e transformador. [...] A tese filosófica primitiva reaparece, assim, sob forma grosseira e simplista, na consciência comum (VÁZQUEZ, 1990, p. 10).

Dessa forma, percebemos que essa consciência comum reflete os atos práticos, mas não uma práxis (aquela compreendida como ação social de transformação da realidade), estando ela distante de uma filosofia da práxis. Entretanto, esse homem em seu senso comum evidencia certa ideia (mesmo que simplista e escura) da práxis.

É interessante o que Vázquez (1990) nos aponta como possibilidade de desprendimento dessa concepção ingênua e espontânea para elevar-se a uma

¹ A filosofia da práxis é o movimento dialético entre teoria e prática a partir de uma concepção histórica (VAZQUEZ, 1990).

consciência reflexiva. Para ele, é necessário que a consciência comum percorra o caminho que a distancia da consciência reflexiva, para o desenvolvimento de uma verdadeira práxis transformadora, ou seja, uma filosofia da práxis (mais alta expressão da práxis). Somente “[...] uma elevada consciência filosófica da práxis permite que ela alcance esse nível criador [...]” (VÁZQUEZ, 1990, p. 11).

Paulo Freire também contribui muito para o entendimento dessa práxis, com destaque na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), livro publicado nos anos 1960² e várias vezes reimpresso. Para melhor situar o conceito, trazemos para o texto o sentido de humanização como essencial.

Constatar esta preocupação implica, [...] reconhecer a desumanização como realidade histórica. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p. 16).

Porém, essa vocação (humanização) fundamentalmente humana é negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão regida pelos opressores e confirmada pelo desejo de liberdade desses oprimidos, o que justifica a luta pela humanização. A condição de humanizado significa libertar-se, bem como aos seus opressores. É a essa reflexão que Freire nos encaminha em sua obra, tentando nos fazer compreender que os opressores, falsamente generosos, nos oferecem uma “generosidade que apenas se nutre da morte, do desalento e da miséria” (p. 17), e que almeja que os homens continuem estendendo suas mãos em gestos de súplica por essas migalhas. Assim, em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire se preocupa em apresentar elementos que visem à superação dessa condição de oprimido, “[...] que tem de ser forjada com ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (p. 34). Somente com o reconhecimento da condição de “hospedeiros” do opressor, é que os oprimidos poderão constituir sua pedagogia libertadora, reconhecendo ininterruptamente a liberdade como conquista e não como doação. A categoria “hospedeiros” do opressor foi usada por Paulo Freire para indicar a condição vivida pelo oprimido ao reproduzir o opressor. “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor

² Por sua dedicação em ajudar os mais pobres por meio da educação, Paulo Freire serviu de inspiração para gerações de professores, sendo, dessa forma, perseguido durante o regime militar no Brasil (1964-1985), preso e forçado ao exílio, momento em que escreveu sua obra *Pedagogia do Oprimido* (SOUZA et al., 2001).

em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 1987).

Para Freire, transformar a realidade opressora constitui uma práxis, exigindo dos homens oprimidos uma emersão, já que eles se encontram imersos na realidade opressora, por meio de uma práxis autêntica, ou seja, a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesta obra, Freire acena para a questão da inserção crítica das massas populares na realidade.

[...] pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23).

Para a superação dessa contradição, precisará surgir o homem novo, nem opressor, nem oprimido, mas “homem libertando-se” (p. 24) como um renascimento, momento em que o homem assume nova forma.

Freire discute esta problemática relacionada à educação, destacando-a como uma concepção bancária, como instrumento de opressão. Ele analisa as relações educador-educandos nos espaços educativos em qualquer nível de ensino, caracterizando tais relações essencialmente como narradoras, dissertadoras (exposição de conteúdos como retalhos da realidade e desconectados desta, com os educandos como ouvintes, dados à simples memorização mecânica do conteúdo narrado).

Por meio dessa prática bancária os alunos se transformam em simples recipientes a serem cheios³ pelo professor, e quanto mais cheios, melhor. À educação dá-se a qualidade “ato de depositar”, com os educandos como depositários e o educador como depositante. A concepção “bancária” de educação dá-se, pois, “[...] porque fora da busca, fora da práxis, [e diante disso] os homens não podem ser” (FREIRE, 1996, p. 33).

A educação bancária consiste numa doação dos que se julgam sábios para os que julgam nada saber, fundada pelas manifestações da ideologia da

³ A expressão cheios refere-se à quantidade de informação que o aluno conseguir reter, memorizar, para depois reproduzir, ou seja, colocar numa prova ou expor oralmente.

opressão que é a alienação da ignorância⁴ e que se encontra sempre no outro. Ela também conserva e estimula a contradição, que obstaculiza a ação dos homens e, logo, frustrando-os, anulando o seu poder criador, já que pensar autenticamente é algo perigoso.

Sobre isso, Freire acredita que o pensar do educador só se torna legítimo na autenticidade do pensar dos educandos, ambos mediados pela realidade, pela intercomunicação, que ele propõe por meio de uma educação problematizadora. A educação como prática da dominação (bancária) tem no seu marco ideológico, acomodar os alunos no mundo da opressão, nem mesmo reconhecendo os homens como seres históricos; a problematizadora, a superação, de modo que o educador não é mais o que “apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 39), evidenciando claramente o entendimento do homem também como ser histórico.

Diante disso, Freire (1987, p. 39) coloca que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). Estas palavras de Freire nos direcionam a um constante esforço em nosso pensar e nas nossas ações para que os homens percebam criticamente “como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (p. 41). Esse pensamento reforça a proposta de Freire (1987) para uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, destacando o valor do diálogo – essência desta educação – que para ele não se concretiza como práxis, se não houver palavra verdadeira⁵, o que significa transformar o mundo. Por meio dessa educação o verbalismo excessivo⁶ e o silêncio são ações condenadas, e os homens se fazem mesmo é na palavra, num permanente diálogo, no trabalho conjunto, na ação-reflexão, fundamentada pelo amor e a fé nos homens (p. 44).

No processo educativo, esse diálogo pode iniciar-se na escolha do conteúdo programático, momento em que essa seleção não se dá como uma

⁴ Remetendo-nos para o trabalho docente, alienar a ignorância seria a ação do educador que cultiva posições fixas, invariáveis. Será o que sempre sabe tudo, enquanto os alunos os que nada sabem, reconhecendo na absolutização da ignorância dos discentes a razão de sua existência (FREIRE, 1987).

⁵ “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Palavra (ação/reflexão) = práxis (FREIRE, 1987, p. 44).

⁶ Não queremos dar a entender que uma aula verbalizada ou expositiva seja inapropriada e inválida. Pelo contrário, a ação docente precisa estar repleta de momentos de verbalização. No entanto, seria imprescindível mesclar esses momentos de verbalização estabelecendo um diálogo permanente com os sujeitos, o que pode tornar essas ocasiões muito mais interessantes e estimulantes.

simples doação ou imposição por parte do educador-educando, mas como uma devolução sistemática e organizada, e que dentro dos espaços educativos se torna uma ocasião dialógica e de problematização, com base nos anseios do homem comum (pensamento, linguagem, nível de percepção da realidade), que aparecem exatamente no diálogo com esses sujeitos. É exatamente nessas relações e aspirações que se dá a “práxis [...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação” (p. 52).

Portanto, em Freire (1987) a dialogicidade é parte fundamental da Prática Educativa, condição dos homens como seres da práxis (ação e reflexão), para a transformação do mundo. Essa práxis não pode se dar sem a ação e a reflexão de todos e o seu compromisso deve ser o da libertação, com a dialogicidade como condição desse processo. Como disse Freire (1996, p. 38):

Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Os esclarecimentos que Vázquez e Freire nos dão sobre a práxis nos ajudam a entender melhor a Prática Educativa, já que acreditamos que essa práxis deveria estar diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor desde sua constituição como profissional, por meio de ações cheias de intenções transformadoras – sociais e políticas.

Esse constituir-se como profissional (processo de formação para o desenvolvimento de suas práticas enquanto docente) articula-se a um projeto que se efetua de maneira intencional com base nas experiências construídas desde a formação inicial e ampliadas em outros momentos da vida profissional. Tem suas primeiras influências na família e na classe social de origem, prosseguindo nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais que lhe são acessíveis, nas relações de trabalho e no alargamento da atividade profissional.

Na prática dos professores, várias características se apresentam nessa rede de relações: o conhecimento, a instituição em que este está inserido, a coletividade, os discentes, a organização escolar, as relações de trabalho, as políticas educacionais em voga e o atual contexto histórico. Uma clara articulação entre todos esses elementos poderia constituir-se como possibilidade para uma

postura reflexiva dinamizada pela práxis, entendida como “uma reflexão em função da ação” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

No dia a dia do trabalho docente, precisamos reconhecer o valor que deve ser dado à teoria (podemos considerar aqui tanto o conhecimento da disciplina que ministramos como das questões pedagógicas mais amplas e de sala de aula) conduzindo para uma transformação na educação com base no conhecimento que gera uma crítica à sociedade e para um processo de emancipação humana. Pimenta (2006a) destaca que o professor – agente de uma práxis transformadora – necessita de uma sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica.

Esse processo sucessivo de formação do educador precisa ser assumido como uma atitude, um valor invariavelmente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social, o que deve incluir o conhecimento das questões pedagógicas e do desenvolvimento profissional, abrangendo o coletivo dos professores como categoria de classe, as políticas de valorização do magistério e o respeito pela sucessiva formação do professor, sendo este um direito⁷. A clareza teórica sobre estas questões pode levar o docente e àqueles a quem ensina a rever suas ações, propiciando também uma mudança das práticas educativas desenvolvidas no cerne do trabalho pedagógico dentro da universidade.

As questões metodológicas inerentes ao trabalho realizado pelo professor podem nos remeter ao pensamento limitado, ao *como fazer*, em como elaborar e aplicar as técnicas de ensino, alheios a uma visão pedagógica de que nas metodologias estão imbricados conceitos, uma visão de mundo, os valores e a ética profissional do educador, a Prática Educativa poderá transformar-se em um mero trabalho técnico, tendo o professor como um mero repassador de fórmulas para ensinar.

Dessa forma, aos profissionais da educação seria interessante assumir a superação do *como fazer*, para uma maior compreensão do *todo fazer pedagógico*, quer dizer, de uma posição metodológica que leve em consideração a vida dos professores, suas legítimas necessidades, esperanças, quefazeres, dificuldades e experiências.

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei nº 9.394/96 no Título VI que trata dos profissionais da educação em seu art. 62 no parágrafo 1º, destaca que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Quando assumimos a ideia de termos professores como intelectuais em constante construção de sua identidade profissional, a universidade entra no cenário e assume importância e função essencial na formação sistemática e no desenvolvimento profissional docente, ainda mais no presente momento histórico em que a legislação de ensino exige a certificação como condição para a admissão e a ascensão no magistério.

Assim sendo, a inclusão de cursos de pós-graduação Lato Sensu e Strictu Sensu no projeto pedagógico das instituições de Ensino Superior favorecem o processo de formação destes intelectuais. As ações pensadas para uma formação contínua dos professores precisam ser consideradas, vendo-os como reais sujeitos do processo e agentes das transformações no campo educacional.

Ainda outro fator que identifica uma práxis transformadora é a preocupação do professor com a pesquisa sobre formação de professores. A prática docente precisa vincular-se à ação educativa por ocasião do processo de ensinar na sua atividade prática, superando o mero tecnicismo e os modelos práticos, mas desenvolvendo uma atividade material no sentido da transformação humana. Pimenta (2006a, p. 27) valoriza a pesquisa quando diz que esta:

[...] se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Sem perder sua característica de uma instituição social multissecular, a universidade, situada permanentemente à sua época histórica, política e social, necessita que sua comunidade seja crítica, denuncie os anacronismos do passado e encare as ousadias do presente, sem abdicar de seu caráter público (TRINDADE, 2010) e a pesquisa contribui para pensar a atividade docente como objeto de investigação.

Dessa forma, partindo do pressuposto que toda Prática Educativa deve implicar necessariamente uma intencionalidade por ser uma ação política, é preciso ter o entendimento dessa prática social na sua historicidade bem como a organização do trabalho educativo para, a partir daí, movimentar-se. É valioso destacar que este processo só acontece substancialmente no coletivo, com referência no grupo de professores, já que neste momento e espaço pode ser

propiciado uma imprescindível reflexão, vindo a distinguir as mais variadas possibilidades orientadoras do fazer educativo.

2.2 A Prática Educativa nas tendências teóricas do processo de ensino e aprendizagem

Prática Educativa pode ser entendida, segundo Zabala (1998), como um “fazer ordenado” da ação educativa, introduzindo nessa ação um método, ou seja, um conjunto sistematizado de variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e que completam essa prática – o tempo do planejamento, da interação, das metodologias, da avaliação e, por fim, da reflexão crítica, para a condução de um replanejamento dessas ações. Zabala destaca ainda que “[...] A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16).

Diante disso, acreditamos que o professor precisa organizar-se no sentido de utilizar metodologias que contribuam para o desenvolvimento de todos, já que este é um importante elemento da Prática Educativa (FREIRE, 1996; ZABALA, 1998).

Paulo Freire reforça que a Prática Educativa deve exigir rigorosidade metódica daqueles que a desenvolvem, pois esta pode “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (1996, p. 26). Ele destaca também que pensar o uso de metodologias para a Prática Educativa vai exigir “a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes, persistentes” (p. 26).

Reconhecemos que as metodologias são essenciais para uma Prática Educativa consistente, recheada de criatividade, com estratégias e instrumentos diversificados, que levem todos os sujeitos a pensar, construir conhecimento, discutir, criticar, e dessa forma, buscar superar uma prática puramente tradicional, “bancária” mesmo.

Ao contrário desta prática bancária, Freire (1987, p. 39) propõe:

[...] a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência

que é sempre ser de consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma [...].

Neste sentido, a educação [...] problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

No entanto, acreditamos que a Prática Educativa vai além do simples uso de metodologias como fator de mobilidade dentro da sala de aula ou fora dela. Entendemos que esta prática se inicia desde o planejamento inicial do trabalho educativo, no momento em que pensamos no Curso para o qual ministraremos a disciplina, no perfil dos alunos, seus interesses e valores, estendendo-se pelos primeiros momentos de interação com a turma, a fim de traçarmos melhor quais os nossos objetivos com aquele grupo, não somente direcionado aos objetivos do conteúdo de ensino, mas que contemplem também valores de vida.

Pensar nesses conteúdos de ensino visando a aprendizagem são formas de unificação e articulação das variadas atividades ao longo de uma unidade didática⁸ ou um conjunto delas, o que pode possibilitar aos docentes avaliar diferentes formas de intervenção segundo as atividades que realizam, e que estejam intimamente relacionadas aos objetivos, percebendo a validade ou não destas, a falta de algumas ou o destaque que devemos lhes dar.

Neste percurso, perceber como a turma se desenvolve, identificando seus interesses, aqueles que mais se envolvem, por que se envolvem, buscando sensibilizar para as possíveis contribuições daquela informação, e como ela poderá somar à sua futura Prática Educativa, sendo essencial nesse processo, a relação que se estabelece entre professores e alunos ou alunos e alunos, pois entendemos que essa afinidade afeta o nível de comunicação e os vínculos afetivos que se consolidam e que permitem um determinado clima de convivência, que pode facilitar na construção de conhecimentos ou os modelos e propostas didáticas, aproximando-os das necessidades individuais de aprendizagem.

⁸ Numa ementa de disciplina de um curso superior, na programação, existem algumas unidades didáticas que devem ser trabalhadas, a fim de desenvolver todos os aspectos citados nesta ementa e que devem ser vistos num conjunto (duas, três ou mais) de aulas.

No entendimento de prática ainda podemos focar a forma como estruturamos os distintos alunos e a dinâmica grupal que se constitui, configurando a organização social da aula na convivência e relação de homens e mulheres, que possam contribuir para o trabalho coletivo, individual e para a sua formação, não nos esquecendo também da utilização dos espaços e do tempo que devem permitir um emprego adaptável às diferentes necessidades educacionais.

Ainda nesse bojo, temos variados recursos didáticos que podem aliar-se à prática do professor para ajudá-lo na exposição curricular, para propor atividades, experimentação, preparação e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação, que englobam desde técnicas de leitura para sala de aula ao uso de tecnologias independentes e dependentes⁹. Conhecer essas tecnologias pode ajudar o professor a variar seu repertório metodológico favorecendo os indivíduos a se expressarem, de modo a ensinar de forma atraente e voluntária.

Nesta prática englobam-se também as avaliações, sejam elas formais ou informais, a fim de aprender dos alunos e com os alunos, seu progresso pessoal, o processo coletivo de ensino e aprendizagem; também é importante considerarmos os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998), identificando na nossa prática o que está bom, o que precisa ser revisto, o que precisa ser melhor trabalhado e como deve ser trabalhado.

A ação de avaliar exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável às práticas do professor e às aprendizagens dos alunos, com uma coerente decisão de atuação, representando que, no desenvolvimento do processo avaliativo, é necessário verificarmos, a fim de tomar uma atitude no sentido de mudar a situação constatada, o que passa a representar o verdadeiro ato de avaliar.

É pela interação desses diversos fatores que dependem os resultados educativos que se inter-relacionam no processo de ensino. Estão incluídos ainda a forma de atuar de cada professor, as relações sociais, os conteúdos culturais e as perspectivas institucionais. Dessa forma, a Prática Educativa do professor se apresenta como uma atuação profissional abalizada no pensamento prático, mas

⁹ Leite (2009, p. 10) denomina Tecnologias independentes àquelas que “não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização” e Tecnologias dependentes com as que “dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidos e/ou utilizados.

com inclinação reflexiva que possa contribuir sistematicamente para a formação do homem em sua totalidade (ZABALA, 1998).

Mas, como essa prática foi sendo desenvolvida ao longo dos anos na história da educação? É indispensável que analisemos como algumas tendências teórico-práticas influenciaram e ainda influenciam o trabalho realizado pelos professores. Para tanto, Libâneo (1985 e 1994)¹⁰ será o nosso aporte teórico para o aprofundamento dessas tendências.

Libâneo (1985) inicia sua pesquisa destacando que no trabalho realizado pelos professores, a seleção e organização dos conteúdos das matérias, as técnicas de ensino e a forma de avaliação tem relação direta com os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente, mesmo que estas tenham sido incorporadas em suas experiências como alunos ou da vivência com outros colegas de profissão.

Desses muitos professores, há aqueles mais interessados numa Prática Educativa problematizadora e/ou, transformadora, que de forma teórico-prática percebe o sentido maior de sua ação educativa e deseja evidenciar suas convicções. Bem como existem aqueles que se entusiasmam pela tendência da moda, pouco refletindo sobre ela, e se trará respostas às suas inquietações pedagógicas.

Faremos nossa exposição sobre as tendências pedagógicas seguindo a mesma linha da análise feita por Libâneo (1985) que utiliza como critério a posição adotada em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, apresentando-as da seguinte forma: Pedagogia Liberal (Tendência Tradicional, Pedagogia Nova e Tecnicista) e Pedagogia Progressista (Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos), destacando nestas tendências o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar.

É importante destacar o que Libâneo (1985, p. 4) traz ao afirmar que as tendências “[...] não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar”, mas que

¹⁰ Luckesi (1996) também dará a sua contribuição já que reproduziu o capítulo 1 – Tendências Pedagógicas na Prática Escolar – de autoria de Libâneo do livro *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, publicado em 1985, colocando modificações na introdução do capítulo para articulá-lo com o conteúdo do seu livro *Filosofia da Educação*.

mesmo assim servem como ponto de partida para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

2.2.1 Pedagogia Liberal

Os princípios da Pedagogia Liberal surgem como uma manifestação da sociedade capitalista, que defende a prevalência da liberdade e dos interesses individuais dos cidadãos, e que tem como forma de organização social a propriedade privada dos meios de produção. Percebemos no ideário pedagógico de muitos docentes e nas práticas escolares as premissas das tendências liberais, sejam estas conservadoras ou renovadas, mesmo que estes docentes não percebam essa influência.

Na pedagogia liberal é sustentada a ideia da escola como espaço de preparação dos indivíduos para atuar em papéis sociais, de acordo com suas competências individuais, e esses sujeitos devem adaptar-se aos valores e regras dessa sociedade de classes, desenvolvendo uma cultura individualizada. O enfoque dado ao aspecto cultural vem mascarar a realidade das diferenças de classes, da desigualdade de condições, ainda que dissemine a ideia de igualdade de oportunidades.

De acordo com a história, foi com a pedagogia tradicional¹¹ que a ideologia da educação liberal se iniciou, que mais tarde evoluiu para a pedagogia renovada ou escola nova (essa evolução foi produzida pela recomposição da hegemonia burguesa), que não constituiu em sua substituição, pois ambas coexistiram e coexistem na Prática Educativa. Mais tarde, surge neste cenário a pedagogia tecnicista que enfocava em sua educação social a preparação de mão-de-obra industrial.

No tradicionalismo educativo, primeira expressão da pedagogia liberal, a escola tinha como papel preparar intelectual e moralmente os alunos para assumir posições na sociedade, condição em que todos os alunos deveriam se encaminhar em direção ao mesmo saber, sendo que o resultado individual seria pelo esforço pessoal de cada um. Àqueles menos capazes, caberia lutar para a superação de

¹¹ Libâneo (1985) usa as expressões pedagogia e tendência para tratar das classificações das tendências pedagógicas, expressões que também pretendemos usar neste texto.

suas carências e juntar-se aos mais capacitados, que no caso de não conseguirem, restava-lhes o ensino profissionalizante.

Os conteúdos de ensino disseminados na pedagogia tradicional referem-se aos conhecimentos e aos valores sociais que as gerações adultas acumularam ao longo dos anos e que eram passados aos alunos como verdades absolutas e que visavam preparar os discentes para a vida, finalidade que também, parece-nos proposta para a educação superior na legislação vigente conforme o art. 43, item IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96: “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Esses conhecimentos e/ou os conteúdos ensinados na tendência tradicional não precisam estar vinculados às experiências dos alunos, nem fazer parte de sua realidade, o que a torna muito criticada, intitulada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

Verbalizações centradas no professor e/ou em demonstrações, com ênfase em exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas para memorização são alguns dos métodos propostos na pedagogia tradicional. É interessante como Libâneo (1985, p. 9) apresenta alguns passos da aula desse professor centralizador do processo:

[...] a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios).

O modelo tende para a consecução do objetivo proposto pelo modelo que leva o aluno a memorizar conteúdos ou fórmulas, visando disciplinar suas mentes e formar novos hábitos.

No relacionamento entre professores e alunos na pedagogia tradicional a autoridade é única e exclusiva do professor, cabendo ao aluno uma atitude receptiva dessas informações, muitas vezes, sem permitir interrupções ou atropelos. O professor é como um depositário de informações e o aluno como um depósito, que deve estar pronto para receber essas informações sem questioná-las, pois esse comportamento pode atrapalhar a aula. Esse conteúdo deve ser visto pelo aluno

como uma verdade a ser absorvida por ele. A disciplina que o professor impõe em sala de aula é o meio mais eficaz para garantir a atenção e o silêncio, mesmo que muitas vezes isso não aconteça.

No processo de aprendizagem do aluno na tendência tradicional, o sucesso depende dele. Com esse raciocínio os professores desenvolvem seus programas numa progressão lógica, desconsiderando as características individuais e culturais, desenvolvendo uma aprendizagem mecânica, com exercícios repetitivos, ou seja, treino e revisões das informações, preferencialmente às vésperas das provas. Avaliar, nessa tendência, significa fazer verificações a curto (questionamentos orais e exercícios para casa) e longo prazos (provas escritas, trabalhos para casa) que, quando não se torna aceita pelos alunos, o professor pode recorrer à coação, seja por meio de punições, notas baixas ou apelo aos pais.

Em suma, a pedagogia tradicional é caracterizada pelo ensino de cultura geral, e o aluno trabalhado para alcançar, com seu próprio esforço, sua plena realização pessoal. Os conteúdos de ensino, as metodologias, o relacionamento entre professor e aluno não estão vinculados ao cotidiano do discente, nem mesmo com a realidade social. O professor é o centro do processo, cabendo a ele todas as determinações das ações de sala de aula, e ao aluno apenas aceitar o que lhe é imposto.

Críticas lançadas à pedagogia tradicional a partir do final do século XIX vieram pouco a pouco originando outra teoria educacional. Ela ficou conhecida como pedagogia renovada que, segundo Libâneo (1994, p. 65), inclui várias correntes: “a progressivista (que se baseia na teoria educacional de Jonh Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras”. Dessas, analisaremos apenas a progressivista e a não-diretiva, apresentando suas características de forma associada.

Percebemos, nessa nova tendência, em detrimento do que era proposto na Escola Tradicional, um deslocamento de alguns eixos na questão pedagógica: do intelecto para o do sentimento, do lógico para o psicológico, do empenho para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo. A proposta metodológica apresenta uma aprendizagem espontânea, por meio de atividades em grupo, alunos reunidos por áreas de interesse em atividades livres, onde o professor seria apenas um orientador, ou estimulador.

O mais importante na pedagogia da Escola Nova seria o aluno aprender a aprender e não ser apenas um receptor ou assimilador de conteúdos, foco da aprendizagem na Escola Tradicional, tendo como ponto de partida que o processo de aprendizagem acontece a partir dos interesses concretos do aluno.

O papel da escola na pedagogia renovada é o de ajustar as necessidades dos alunos ao meio social, apresentando elementos curriculares aproximados da cotidianidade do discente, de sua vida pessoal. Busca-se formar alunos autônomos e, para isso, são priorizados seus problemas psicológicos, mais do que os pedagógicos. A escola busca integrar as diversas experiências dos alunos à realidade social, suprindo aquelas que ajudem o discente a educar-se conduzindo-o para a interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente, ou seja, o importante é favorecer ao aluno um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal, implicando estar bem consigo próprio e com seus semelhantes.

O ensino dos conteúdos na tendência renovada prioriza os interesses e necessidades dos discentes, sendo construídos a partir das experiências que ele vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas; o importante é que ele alcance todos os meios para buscar conhecimentos por si mesmo. O que tem maior valor nessa tendência são os processos mentais e habilidades cognitivas em detrimento dos conteúdos organizados racionalmente e, o “aprender a aprender” está intimamente relacionado com o processo de aquisição do saber, mais do que o saber propriamente dito.

Como método de ensino prioriza o aprender com a ação mesma do sujeito, valorizando as experiências práticas, a pesquisa, a descoberta e o estudo do meio natural e social, partindo sempre de atividades adaptadas à natureza do discente e às etapas do seu desenvolvimento pessoal. O professor coloca-se como um facilitador do processo objetivando a aprendizagem dos alunos. O trabalho em grupo é uma técnica comumente usada, encarada também como condição fundamental do desenvolvimento mental. Libâneo (1985, p. 12) descreve os passos básicos do método ativo para envolver os alunos em sua própria aprendizagem:

[...] a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivada e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de

colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

A função básica do método ativo é conduzir o aluno a se organizar, por meio de técnicas de sensibilização para a exposição de seus sentimentos. Dessa forma, o trabalho escolar tem por objetivo alargar os processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

No relacionamento entre professor e aluno, o aluno é que passa a ser o centro do processo e o professor busca facilitar o desenvolvimento da personalidade do educando, levando-o a vivenciar experiências expressivas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza. As diversas atividades propostas servem para auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; quando o professor precisa intervir, o faz visando dar forma ao raciocínio do aluno. O docente é, dessa forma, um perito em relações humanas, garantindo um clima de relacionamento pessoal legítimo; evita interferir nas relações humanas, pois essa ação ameaça e inibe a aprendizagem dos alunos. Como garantia de um clima harmonioso em sala de aula, a relação professor-aluno deve ser sempre positiva, o que permite instaurar a vivência democrática tal qual deve ser a vida em sociedade.

A aprendizagem na pedagogia renovada depende basicamente do aluno e das disposições internas e interesses pessoais, sendo este um ato interno. Sua aprendizagem se dá sempre pela descoberta e é sucessivamente uma auto-aprendizagem e o ambiente somente o elemento estimulador. A motivação para aprender aumenta quando o discente passa a acreditar que é capaz de agir para alcançar suas metas pessoais. Aprender é, deste modo, transformar suas próprias percepções, acontecendo tal aprendizagem apenas se as informações estiverem relacionadas a essas percepções. Assim, a avaliação na pedagogia renovada perde completamente o sentido, e privilegia a auto-avaliação.

Os princípios da pedagogia renovada tem uma reduzida aplicação, por faltar condições objetivas, bem como por ir de encontro com os princípios da prática pedagógica tradicional. Seus métodos são muito adotados em escolas de educação básica privadas, a exemplo do método montessoriano, os centros de interesse de Decroly, os métodos de projeto de Dewey e os da psicologia genética de Piaget, bastante disseminados na educação infantil.

Num momento de transição política e econômica no Brasil (anos 1950), ganha grande destaque o tecnicismo, devido às novas necessidades industriais

emergentes da época, respondendo a uma demanda de especialização da mão-de-obra. A Prática Educativa nesse momento vincula-se diretamente ao processo de industrialização, visando atender às necessidades do sistema capitalista. Dos alunos e professores é retirada a prática pedagógica, sendo o saber de domínio apenas de especialistas habilitados, “neutros e imparciais”, produzindo com isso, uma inversão nas relações educacionais. O movimento pedagógico dentro do tecnicismo implicou numa reorganização do processo educativo, tornando-o objetivo, operacional e racionalizante. Cria o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, evidenciando uma sistemática mecanização do processo educativo.

Esta tendência passou a ser oficialmente obrigatória nas escolas com a promulgação da LDBEN n.º 5.692/71 que “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971), sendo amplamente difundida nas décadas de 70 e 80 por “ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente” (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

No período tecnicista à escola cabe o papel de moldar o comportamento humano por meio de técnicas, objetivando levar o aluno a adquirir habilidades, conhecimentos específicos e desenvolver atitudes que o levem a integrar-se à máquina capitalista, articulando-se diretamente ao sistema produtivo. A educação escolar precisa moldar os discentes, tornando-os competentes para o mercado de trabalho, transmitindo informações de forma eficiente, objetiva e rápida. Como meio de garantir a objetividade da Prática Educativa, associava-se a tecnologia educacional, a pesquisa científica e a análise experimental para o alcance de resultados satisfatórios.

Na pedagogia tecnicista os conteúdos de ensino (princípios científicos, informações, técnicas e leis) são estabelecidos e organizados por especialistas de forma lógica e psicológica, decorrentes da ciência objetiva, cabendo ao aluno baixo nível de subjetividade no processo. Todas as informações estão assentadas em manuais de instrução, livros didáticos, módulos de ensino e dispositivos audiovisuais, usados para o repasse e memorização das informações.

Os métodos de ensino usados versam sobre técnicas que possam assegurar a transmissão e recepção das informações aos alunos. A tecnologia educacional é um dos principais instrumentos utilizados para o alcance do comportamento desejado nos discentes, ou seja, modelar as mentes e as ações práticas, ajustando as respostas aos objetivos instrucionais.

Libâneo (1985, p. 17) apresenta três etapas básicas do processo de ensino e aprendizagem no tecnicismo:

[...] a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

A tecnologia educacional tem grande contribuição na sistematicidade dessas etapas por meio da programação de passos sequenciais empregados na instrução programada, nas técnicas de micro ensino, multimeios, módulos, como forma de garantir uma mudança de comportamento e o uso de procedimentos ditos científicos.

A relação professor-aluno no tecnicismo é muito bem definida, com o professor como transmissor (elo entre o discente e o conhecimento científico) dos conteúdos e o aluno como um acomodado receptor, cabendo a ele aprender e fixar as informações necessárias para suas futuras ações profissionais. A comunicação entre professor e aluno tem um sentido técnico, como forma de garantir a eficácia da transmissão das informações, considerando secundária a adoção de metodologias, como debates teóricos e questionamentos.

As teorias que fundamentam os pressupostos de aprendizagem no tecnicismo têm por base que a ação de aprender é uma questão de modificação do desempenho, de maneira que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou, por meio de um ensino condicionante com o reforço das respostas que se quer obter. Dessa forma, o instrucionismo tecnicista objetiva controlar o comportamento individual por meio de objetivos preestabelecidos.

Skinner dá grande contribuição nos enfoques desta tendência. Para ele, o comportamento aprendido já é a resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem, sem a resposta ou após a mesma: "Se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada" (SKINNER apud LIBÂNEO, 1985, p. 19).

Fora o definido na legislação educacional (LDBEN 5.692/71), não há vestígios seguros de que o professor da escola pública tenha assimilado a pedagogia tecnicista nos seus mais diversos formatos (planejamento, livros didáticos

programados, procedimentos de avaliação, etc.). Acreditamos que o exercício docente caminhou muito mais num ecletismo em torno de princípios pedagógicos ajustados às pedagogias tradicional e renovada.

2.2.2 Pedagogia Progressista

A expressão progressista foi empregada para um conjunto de tendências (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos) que partiam de uma análise crítica das realidades sociais, voltadas para os interesses da maioria da população, consolidando-se por volta dos anos 80. Essas tendências também nomeadas de teorias críticas da educação servem muito mais como instrumento de luta dos educadores, pela dificuldade de sua institucionalização numa sociedade capitalista.

As tendências pedagógicas libertadora e libertária comungam os ideais do anti-autoritarismo, valorizam as experiências dos alunos como base das ações educativas e da ideia de autogestão pedagógica e primam pelo processo de aprendizagem em grupo por meio de assembléias, votações e discussões. Esses ideais de Prática Educativa são condizentes com ações a serem desenvolvidas junto à massa, portanto, aplicam-se às modalidades de educação popular.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza uma Prática Educativa inserida numa sólida prática social superando as pedagogias tradicional e renovada, e que vê a escola como espaço de mediação que articula a difusão dos conteúdos com uma assimilação ativa por parte do aluno, resultando num saber criticamente elaborado.

Na pedagogia libertadora, cujo espaço atinge e imprime a sua marca na educação não-formal, também tem seus pressupostos bem aceitos e adotados por educadores da educação formal, escolar. Essa pedagogia busca questionar a realidade das relações humanas e dessas relações com a natureza, objetivando transformar essa realidade.

Em sua pedagogia libertadora, Freire (1987, p. 39) acentua o valor do diálogo e destaca que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Dessa forma, a Prática Educativa é desenvolvida por meio de grupos de discussão, com o professor como um animador nesses grupos, colocando-se no nível dos alunos e se adaptando às características e ao

desenvolvimento próprio desses discentes, caminhando junto com eles, e intervindo minimamente, colocando-se apenas quando necessário de forma a fornecer uma informação mais sistematizada.

A aprendizagem deverá acontecer por um processo de codificação-decodificação, o que poderá permitir que o aluno compreenda as situações vividas, problematizando-as a fim de chegar a um nível maior de compreensão da realidade, por meio da troca de experiências. O que se aprende decorre do nível crítico do conhecimento contextualizado, podendo conduzir os discentes a um nível de compreensão, reflexão e crítica. A avaliação admitida é aquela da própria prática vivenciada por educadores e educandos no processo de grupo, bem como a auto-avaliação sobre o compromisso que os alunos assumiram com a prática social.

O relacionamento educador-educandos é sempre por meio do diálogo, numa relação horizontal, onde ambos se colocam como sujeitos do ato de conhecimento. Na relação professor-aluno o professor se apresenta como um orientador e um catalisador, misturando-se nos grupos para tentar acelerar as reações nos momentos de discussão e reflexão, sem impor suas visões e ideais, evitando a atitude de manipulador no grupo, já que isso poderia transformar o aluno num objeto e não num sujeito. Deve haver liberdade no grupo inclusive para as participações no espaço da aula. No entanto, essas ausências também têm um sentido pedagógico:

[...] se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada (LIBÂNEO, 1985, p. 27).

No processo de aprendizagem grupal cabe ainda ao professor a função de conselheiro e de instrutor-monitor à disposição do grupo evitando uma postura autoritária.

A tendência pedagógica libertadora de Paulo Freire exerce uma significativa influência nos movimentos populares e sindicatos, fundindo-se com a maioria das experiências de educação popular, e essa ideologia se popularizou sendo ampliada por meio de práticas, pesquisas e publicações, com relativa independência em relação aos ideários originais da pedagogia libertadora. Apesar de a teorização freireana direcionar-se à educação de jovens e adultos ou à

educação popular, muitos educadores usam seus princípios na Prática Educativa do ensino regular nas escolas brasileiras.

A escola progressista libertária acredita que somente com as experiências vividas pelo educando incorporadas e utilizadas em situações novas fará com que o conhecimento sistematizado passe a ter relevância no seu uso prático. A aprendizagem por meio de atividades de grupo e a negação das diversas formas de repressão objetivam favorecer o desenvolvimento de pessoas autônomas. Em atividades práticas como no ensino da língua, é valorizada a produção do aluno e negociado os sentidos da leitura desenvolvida coletivamente.

O papel que a escola exerce é o de transformar a individualidade dos discentes num sentido libertário e autogestionário, usando para isso atividades grupais (assembléias, reuniões, associações, etc.) como mecanismo de mudança, a fim de que o aluno atuando em instituições externas socialize suas aprendizagens.

Percebemos um sentido político muito forte nessa pedagogia com princípios educativos autogestionários que podem conduzir o educando a afirmar-se como produto do social, evidenciando seu desenvolvimento pessoal no coletivo. O processo de autogestão que deve se efetivar na vida do aluno e dos professores é na pedagogia libertária o conteúdo e o método, com objetivos tanto pedagógicos quanto políticos – uma forma de resistência contra a burocracia estatal que controla tudo (professores, currículos, avaliações, etc.) e tira a autonomia.

Os conteúdos de ensino emergem das experiências reais do grupo, principalmente aquelas exercidas de forma crítica no cotidiano dos alunos, as disciplinas curriculares ainda ficam à sua disposição, mas não são exigidas, sendo apenas mais um instrumento de ensino. Os conhecimentos são construídos nas discussões grupais a partir das respostas às necessidades e às exigências da vida social, resultantes da necessidade e interesses manifestados pelo grupo.

O principal método de ensino na educação libertária é o que se dá por meio das experiências em grupo, na forma de autogestão, momento em que as individualidades deverão fluir. Conforme Libâneo (1985, p. 26)

Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos).

Os alunos têm liberdade de decisão – se querem ou não trabalhar – e o interesse pedagógico dependerá de suas necessidades ou as do grupo e o progresso da autonomia acontece seguindo uma sequência:

[...] primeiramente a oportunidade de contatos aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembléias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho (LIBÂNEO, 1985, p. 26).

O principal pressuposto de aprendizagem na pedagogia libertária é o de crescer e aprender na vivência grupal, supondo que no grupo flua a satisfação das necessidades e aspirações de seus participantes. Apenas as experiências concretas dos discentes devem ser incorporadas e utilizadas em novas situações práticas. Dessa forma, a avaliação formal de conteúdos perde o sentido, priorizando-se o processo de auto-avaliação.

Por fim, na análise das tendências pedagógicas que Libâneo desenvolve, ele encerra com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que tem como característica principal a apresentação dos conteúdos de ensino relacionados com a realidade social dos educandos, conduzindo-os num processo de assimilação do conhecimento para tornarem-se agentes transformadores da sociedade. O importante, conforme Libâneo (1994, p. 70) “[...] é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos”.

Cabe à escola nessa pedagogia difundir os conteúdos concretos, evitando dissociá-los da realidade social, servindo como instrumento de apropriação dos conhecimentos, podendo contribuir para a eliminação da seletividade social, tornando-a democrática em direção a transformação da sociedade. A garantia de um ensino que leve a apropriação de conteúdos disciplinares básicos (desenvolvendo uma visão mais sintética, organizada e unificada acerca das informações apreendidas) com ressonância na vida dos educandos é condição basilar para que a escola sirva aos interesses populares. Resumindo, a escola, na tendência crítico-social dos conteúdos, é àquela que prepara o aluno para o mundo adulto e suas

contradições, mediado pela aquisição de conteúdos e de sua socialização, levando-o a participar ativa e organizadamente na democratização da sociedade.

Os conteúdos de ensino “São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 30). Esses conteúdos devem ser bem ensinados, devendo estar ligados à significação humana e social bem próxima da vida dos alunos, a fim de que esses conhecimentos sejam construídos, passando da experiência imediata e talvez desorganizada, para um conhecimento sistemático e reelaborado. É importante e necessário que o aluno ascenda a uma elaboração superior do conhecimento, tendo o professor como interventor desse processo.

Os métodos de ensino na pedagogia crítico-social dos conteúdos estão subordinados aos dos conteúdos vinculados aos interesses dos alunos, haja vista que o importante é adquirir conhecimentos atrelados às realidades sociais favorecendo os alunos na compreensão da realidade. Os métodos partem, portanto, de uma relação direta do saber difundido pelo professor com a experiência do aluno, levando o discente a um processo de ruptura em relação à experiência pouco elaborada. Esse processo no dizer de Libâneo (1985, p. 31), “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática”.

A relação professor-aluno acontece de forma colaborativa para a concretização do conhecimento por meio das trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o educando, situação mediada pelo professor. A participação do aluno no processo é muito valiosa, pois sua bagagem cultural pode conduzi-lo para a busca da verdade científica, confrontando sua cultura com os conteúdos ensinados e os modelos difundidos pelo docente; o professor precisa encaminhar e criar possibilidades de aprendizagem aproximando esses conteúdos da cultura e realidade do aluno. Nos momentos de discussão e troca, o professor usará metodologias que exigirão o envolvimento do discente, levando-o a acreditar em suas possibilidades, mobilizando-o para uma participação ativa.

Por meio do esforço pessoal o discente busca expandir sua experiência reconhecendo-se nos conteúdos e modelos sociais proporcionados pelo professor, e esse novo conhecimento pode apoiar-se na estrutura cognitiva existente no aluno ou

o professor fornece a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. Para Libâneo (1985, p. 33):

O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula. Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

Isso significa dizer que o professor precisa constatar o que o aluno já sabe. Dessa forma, a co-parceria no processo ensino-aprendizagem é indispensável na pedagogia crítico-social dos conteúdos, situação em que o docente precisa entender seus alunos (o que dizem ou fazem) e o discente compreender o que o professor lhe diz.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos acentua a interação dos conteúdos com a realidade social dos discentes, propondo uma educação a serviço da transformação das relações de produção. Essa interação se eficientiza pela ação do professor que, conhecedor de sua disciplina e de metodologias variadas, “será tanto mais eficaz quanto mais [...] capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, tendo em vista [...] a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira” (LIBÂNEO, 1985, p. 34).

Pensadores como Freire, Saviani, Candau, Libâneo, e Luckesi, entre outros, propuseram uma Prática Educativa transformadora e revolucionária, marcando uma nova dissensão dentro do ensino brasileiro. Percebemos em seus ideais pedagógicos uma relação transparente com uma educação voltada para os interesses da população, com uma Prática Educativa vinculada à realidade vivida dos homens, que servisse de instrumento para uma modificação dessa realidade. Como disse o próprio Freire (1996, p. 65) “A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”, ou seja, o educador tem em suas mãos uma enorme responsabilidade, pois sua prática é eminentemente formadora e de grande importância para a formação dos futuros professores. E reforça ainda que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a

experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Nossa intenção com esta breve reflexão foi trazer à tona a necessidade de refletirmos sobre a Prática Educativa entendendo-a em seus pressupostos, as orientações determinantes deste ou daquele caminho a ser seguido pelas instituições de ensino.

Esperamos que tal reflexão contribua para o surgimento de propósitos definidores da intencionalidade educativa, capazes de redimensionar as ações do professor e de sua prática pedagógica, levando-o a exercer sua função de gestor de sua própria prática, um agente histórico, intelectual e profissional.

A análise sobre essas tendências teóricas na história da educação pode nos conduzir a um entendimento sobre como na atualidade a universidade por meio dos docentes vem desenvolvendo sua Prática Educativa. Como já dito, escolhemos como campo de pesquisa a Universidade Federal do Maranhão e o Curso de Pedagogia para identificarmos como os docentes vêm exercendo seu fazer educativo e as influências para o direcionamento de suas práticas.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Antes de situarmos nosso campo de pesquisa (UFMA), faremos uma rápida incursão pela história do Ensino Superior brasileiro, visando entender como a Prática Educativa neste nível de ensino vem sendo arrolada e pensada na legislação educacional e na efetiva prática dos professores destas instituições.

Seguir uma linha do tempo pode favorecer um situar histórico dos momentos nos quais o Ensino Superior começou a se colocar como condição indispensável para a sociedade brasileira evoluir culturalmente e, ao retornarmos às origens, aos fundamentos, às intenções e a história destas instituições, podemos compreender melhor suas mudanças e seus desafios como instituições formadoras, influenciadas pelas condições atuais de globalização da economia, das políticas neoliberais e das mudanças no mundo do trabalho.

Ao analisarmos estes elementos históricos, tendo como influência as políticas e as mudanças na economia mundial, iniciaremos pelas diretrizes traçadas para este nível de ensino, buscando entender se todas essas mudanças afetam ou não a Prática Educativa desenvolvida pelos professores. Depois chegaremos ao Curso de Pedagogia da UFMA e a suas proposições para a formação do profissional egresso do curso.

3.1 Um pouco da história

Sabe-se que já existiam instituições de Ensino Superior desde o período colonial (TEIXEIRA, 1989), não tendo sido criada nenhuma universidade no Brasil até meados do século XX, existindo apenas estudos superiores para os religiosos; os que queriam ampliar seus estudos tinham de ir para Portugal (AZEVEDO, 1971).

No Maranhão, com a expulsão das ordens religiosas (promotoras da educação superior), foram extintos colégios que ministravam Curso de Teologia e Filosofia para a formação de sacerdotes. Meireles (1981, p. 9) cita que o governador local D. Fernando Antonio de Noronha acreditava que “[...] estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação civil e política que devem ligar os habitantes a metrópole”. O período colonial encerra-se para o Maranhão, com a promessa do príncipe regente D. João, de criar uma faculdade de medicina, o que não chegou a tornar-se realidade.

Quando a Corte se transfere para o Rio de Janeiro, as instituições que foram criadas por D. João VI na esfera do que se pode denominar de Ensino Superior estavam, em sua multiplicidade, inteiramente articuladas à preocupação com a defesa militar da Colônia, agora sede do governo português, tendo sido criada a Academia de Marinha no Rio de Janeiro e os Cursos de Anatomia e Cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, inicialmente com simples aulas ou cadeiras, acrescentando-se, os de Medicina, sendo possível, a partir desse Curso, criar a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, em 1813. Outros cursos também foram criados na Bahia e no Rio de Janeiro, bem como em outros estados brasileiros, mas ainda focados em criar uma infra-estrutura para garantia da sobrevivência da Corte na Colônia, tornada Reino-Unido.

Com a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, o Maranhão que era uma das unidades da colônia mais pobres e com precárias condições de vida, progrediu e cresceu em riquezas. Entretanto, mesmo com a fartura que reinou no Estado nos anos que seguiram permitindo às famílias morarem em palacetes e outros luxos, Meireles (1981, p. 12) demonstra espanto, afirmando:

A nós, o que nos surpreende e intriga, sabendo-o, é que essa elite socialmente refinada e culturalmente aprimorada não se tenha empenhado, ao menos por uma questão de envaidecimento e orgulho para a terra, na criação de uma escola superior, à semelhança do que ocorreria com o Rio de Janeiro, a Bahia, Pernambuco e São Paulo, mormente quando havia o precedente daquela promessa do Príncipe D. João havia e que ainda haviam doutores bastantes para manter uma escola de medicina ou um curso jurídico.

Nos governos imperiais foram poucas as iniciativas para a criação de novos cursos, ficando limitado apenas à manutenção e regulamentação das instituições que já haviam sido criadas. Tivemos nesse período a criação de cursos jurídicos, instituídos por D. Pedro I e a instalação da Escola de Minas, em Ouro Preto¹², em 1875¹³, então capital da província de Minas Gerais.

Entretanto, no primeiro e segundo Impérios, a necessidade de implantar instituições de Ensino Superior no Brasil não desapareceu, sofrendo, porém, uma

¹² Esta escola teve sua origem com uma lei aprovada em 1832 pela Assembléia Legislativa de Minas, criando um Curso de Estudos Mineralógicos. Sancionada pela Regência, essa lei não teve, no entanto, nenhum efeito prático (CUNHA, 2007).

¹³ No ano anterior, houve a separação do Curso de Engenharia da Escola Militar, com a constituição da Escola Politécnica (BRASIL, 1915).

forte resistência da parte de grupos distintos, notadamente os positivistas, por acreditarem que, como nos diz Cunha (2007, p. 89), “As universidades foram órgãos que aceleraram a decomposição espontânea do poder espiritual”.

Os anos 20 no Brasil foram recheados de novas idéias, movimentos culturais, políticos e sociais que repercutiram profundamente nas décadas que se sucederam. Na vida política, tivemos muitas rebeliões, conhecidas como o “movimento tenentista”, culminando com a Revolução de 1930. Nesse mesmo período, se constituem também no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Ciências, em 1916, a Academia Brasileira de Ciências (ABC), no ano de 1922, e a Associação Brasileira de Educação (ABE), instituída em 1924. Foram a ABC e a ABE que iniciaram um movimento pela modernização do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, incluindo o universitário (SCHWARTZMAN, 1982). Foi precisamente na última década da Primeira República que se apresentou um aumento na demanda pela educação superior, em resultado das transformações econômicas, políticas, culturais e institucionais em processo no país (CUNHA, 2007).

É importante destacar, que durante a primeira década do século passado, por meio de dispositivos legais emitidos pelo Governo Federal, o Ensino Superior sofre várias alterações. Mas, foi apenas em 18 de março de 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano (DECRETO n.º 11.530), que o Ensino Secundário e o Superior na República são reorganizados.

E foi por meio do art. 6º desse Decreto, que a instituição universitária passou a ser reconhecida legalmente:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (BRASIL, 1915).

Segundo Bonfim (2009), em São Luís – MA, um grupo de jovens idealistas buscando manter a tradição ludovicense que consagrou a cidade como Atenas Brasileira, criou a Academia Maranhense de Letras, o Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e disseminou a ideia de criação das primeiras instituições de Ensino Superior no Estado, culminando, a partir de 1918, com a criação da Faculdade de Direito do Maranhão, da Faculdade de Farmácia (1922), da Faculdade de Odontologia (1925) e da Escola de Agronomia do Maranhão (1932).

Para Cunha (2007) e Fávero (2000), a primeira universidade brasileira foi criada no Rio de Janeiro em 1920, mesmo diante das críticas sobre os prováveis motivos que excitaram a sua criação. Antes desse período, colocam-se algumas experiências curiosas no que tange à criação da primeira universidade brasileira, a exemplo das universidades livres criadas a partir de 1909, como a Universidade de Manaus, criada em pleno ciclo de prosperidade da borracha; a Universidade de São Paulo, fundada em 19 de novembro de 1911 e a Universidade do Paraná em 19 de dezembro de 1912. No entanto, é necessário conhecer o que está por trás desse discurso que, ao mesmo tempo em que situa, nega um processo histórico marcado por contradições e lutas na constituição do campo acadêmico no Brasil. Sobre isso, Cunha (2007, p. 37) arrazoando expõe que “[...] as lutas pela criação da Universidade no Brasil são lutas diferentes entre pessoas e grupos que, em momentos diversos, buscaram instituições que, de comum, só tem o nome de universidade”. Teixeira (1989, p. 236) destaca também que,

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. [...] nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber.

Essa visão de Teixeira - *Universidade como centro de saber* - significa reconhecer o seu caráter de transmissora, produtora e guardiã desse saber. Alargar a mente e amadurecer o conhecimento por meio da cultura e dos saberes que são transmitidos às gerações, confirma a importância dessa instituição na história, como espaço, comunidade ou corporação de docentes e discentes, para fazer ciência, investigar e buscar a verdade.

Durante as décadas de 20 e 30, o debate sobre a questão universitária se intensifica, ultrapassando até mesmo a esfera do Congresso. Dentro desse debate estava em seu mote, de acordo com Nagle (1978, p. 134): “O preparo das classes dirigentes [...], a formação do professorado secundário e superior [...] e o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora da mocidade”. E tudo isso era reflexo das mudanças ocorridas nos níveis econômico, político e social.

Esse conjunto de mudanças acaba por condicionar ao estabelecimento de um sistema de educação de massa, assim como o nascimento de diversos projetos de educação elitista, com vistas à condução de um processo global de transformação da sociedade brasileira, por meio da reorganização da escola secundária e do Ensino Superior.

Surge neste cenário um grupo de intelectuais que veio a denominar-se Pioneiros da Educação Nova, que difunde em 1932 o seu *Manifesto*¹⁴ ao Governo e ao Povo, explicitando seu programa de reforma da educação, que abrangia a criação de verdadeiras universidades.

Por meio desse *Manifesto* é defendida a concepção de uma instituição superior que, como descreve Azevedo (1958, p. 74), idealiza-se numa função tríplice: “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. Defende-se também a centralidade da pesquisa, como um estimulante e que pode dominar qualquer outra função.

É consensual entre os diversos autores (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2000; CHAUI, 2001) estudiosos deste tema, que este modelo federal de organização da universidade foi efetivado com a criação da Universidade do Brasil (UB), já delineada com o Estatuto das Universidades Brasileiras. Foi Capanema quem resgatou o contestável modelo da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Estatuto de 1931, para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que se instalou no Rio de Janeiro, no ano de 1939.

Foi neste período que o Curso de Pedagogia foi criado no Brasil, em decorrência da preocupação com a preparação de docentes para a escola secundária, vindo a surgir junto a outras licenciaturas pelo Decreto-Lei n.º 1.190/39. A formação deste profissional nas Universidades tinha em vista a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a área pedagógica, que veio a ser conhecida como 3+1, pois englobava as disciplinas de conteúdo, com duração de três anos e as disciplinas pedagógicas, com duração prevista de um

¹⁴ Com o título principal de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, este foi dirigido “Ao Povo e ao Governo” e propunha “A reconstrução educacional no Brasil”. Tendo como redator principal Fernando de Azevedo, esse *Manifesto* tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil (LEMME, 2005).

ano. Nesse contexto, eram formados os bacharéis nos primeiros três anos do curso e, depois, com a conclusão do Curso de Didática, recebiam o diploma de licenciado no conjunto de disciplinas do curso de bacharelado.

Com o título de bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação (MEC) - campo profissional indefinido quanto às suas funções - e a licenciatura lhe conferia o direito de lecionar no curso normal, assim como nas graduações de outras áreas, já que este campo não era exclusivo dos pedagogos, pois a Lei Orgânica do Ensino Normal determinava que para lecionar nesse curso o professor necessitava somente do diploma de Ensino Superior.

Começamos a ver melhor, que a Educação Superior vai tomando corpo de uma educação que visa à superação de carências de ordem intelectual, no sentido de sua intensificação nos processos, de um ensino que pudesse transpor com a situação de dominação que até então vinha se concretizando na sociedade, para uma condição de superação dessa realidade, foco do currículo de vários cursos, bem como o de Pedagogia.

Alguns anos à frente, impactado pelo populismo¹⁵, o Ensino Superior teve um crescimento acentuado no país. Cunha (1983) descreve a ampliação no número de universidades (32 em 20 anos) e de instituições isoladas (271), evidenciando algumas características desse avanço, e destaca o acentuado desenvolvimento da primeira em detrimento da segunda, incluindo o aumento no número de matrículas que foi de 236,7% em relação ao período anterior (anos 20 a 40).

Esse crescimento também se evidencia no Maranhão, momento em que se levava em conta a federalização das faculdades, o que propiciou a criação da Faculdade de Filosofia de São Luis (1952), com autorização de funcionamento para os Cursos de Geografia e História, Filosofia, Letras Neolatinas e Pedagogia (BONFIM, 2009).

O Curso de Pedagogia no Maranhão “situa-se como um marco no processo de formação docente para o Estado, além de configurar-se, no campo acadêmico, como um dos cursos mais antigos do cenário maranhense” (ROSA, 2010). Apenas em 1957 este Curso foi reconhecido pelo Decreto n.º 39.663, de 23

¹⁵ O populismo é uma maneira de conduzir um governo com medidas que visem o favorecimento da população. Essa tendência priorizou o atendimento das necessidades das classes menos favorecidas, colocando essa opção como uma necessidade urgente, o que permitiu a participação política de grupos sociais que historicamente foram sempre marginalizados das arenas políticas.

de julho de 1956, habilitando o graduado como técnico em educação (UFMA, 2007). E em 1956, por meio do Decreto n.º 39.083, o Curso de Licenciatura em Pedagogia fora reconhecido, habilitando o professor para o magistério em disciplinas específicas do Curso Normal de nível médio (BUZAR, 1985, p. 51).

Vemos como são importantes estes aspectos históricos, pois nos ajudam a discutir as relações formadoras dos professores neste Curso¹⁶, como campo acadêmico da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o lugar da Prática Educativa dos professores que dele faziam parte.

Dentro de um contexto mais geral, o Ensino Superior passa de forma acentuada a ser influenciado pelo desenvolvimentismo que alimentaria suas propostas de modernização para adequá-lo às necessidades do alargamento econômico e social do país. Será neste cenário que o debate sobre a Reforma Universitária irá se desenvolver, bem como sólidas experiências universitárias, influenciados por esse processo de desenvolvimento.

Na era Vargas, em seu segundo mandato, com o avanço industrial, membros influentes do governo começaram a sensibilizar-se quanto à formação de pessoal técnico de alto nível para o atendimento do Plano de Reequipamento Nacional, por mais imediata e utilitarista que parecesse (CÓRDOVA et al., 1986). Analogamente, membros atuantes da comunidade científica prosseguiram demandando uma reforma global do Ensino Superior, visando ampliar suas condições de trabalho, para um desenvolvimento científico mais sólido, autônomo e consistente, a médio e longo prazos.

Na década de 60, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4024/61, é instituído o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável pela direção da política oficial de Ensino Superior, estratégia que seria reforçada com o golpe de 64, momento de enfraquecimento do governo e do próprio MEC (CÓRDOVA et al., 1986).

Uma das principais modificações apresentadas por essa Lei foi a possibilidade de ingresso no Ensino Superior para egressos do Ensino Técnico.

Sobre a Prática Educativa proposta para o Ensino Superior, esta Lei expunha em seu art. 71 que “O programa de cada disciplina sob forma de plano de

¹⁶ O Curso de Pedagogia é um dos cursos mais antigos da UFMA, e como tal, funcionou por muito tempo como um dos únicos espaços de formação do pedagogo no Estado, o que possivelmente contribuiu para o fortalecimento desse campo de atuação (ROSA, 2010).

ensino, [...] (seria) organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”, sendo posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, passando a estabelecer que “o regime disciplinar de professores e alunos, (seria) regulado pelas normas constantes dos estatutos e regimentos, [...] da competência dos reitores e diretores, na jurisdição das respectivas instituições” (BRASIL, 1961).

As questões apontadas no art. 73 também evidenciam aspectos importantes sobre esta prática.

Será obrigatória, em cada estabelecimento, a freqüência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

§ 3º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Podemos observar no texto da Lei o valor do compromisso do docente e do discente sobre o trabalho educativo, sendo importante para o sucesso desta prática, estar presencialmente em sala de aula e, - implicitamente - envolver-se nesse processo.

Vimos também que a LDBEN n.º 4.024/61 instituiu o CFE, o que contribuiu para desmistificar a ideia de que o processo de modernização da universidade brasileira teve início apenas após 1964, influenciado diretamente pelos acordos MEC-USAID, rebatida por Cunha (1983) e Córdoba et al. (1986). Cunha (1983, p. 204) chega até a dizer que:

[...] quando esses convênios foram integrados, no âmbito do ensino superior, a modernização da universidade já era um objetivo aceito por diversas correntes de opinião, de esquerda e de direita. [...] quando os assessores norte-americanos vieram, em 1967, para compor a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, não precisaram de muitos esforços para despertar o consenso que tinha sido produzido entre os universitários, pelos porta-vozes do desenvolvimentismo.

Uma consequência mais profunda e duradoura sobre o Ensino Superior brasileiro, todavia, foi a contraditória política realizada pelo Governo para a

ampliação das vagas nas universidades públicas com a unificação do vestibular e/ou a criação de um Ciclo Básico de Estudos, num momento de racionalização econômica e administrativa, não sendo estas iniciativas suficientes para atender ao volume da demanda. Com isso, o governo estimulou o crescimento de instituições de Ensino Superior privadas, tendo o apoio do CFE, sofrendo uma espantosa massificação desse segmento, onde, ao longo dos anos 70, multiplicaram-se o número de instituições isoladas de Ensino Superior (CÓRDOBA et al., 1986). Com isso, acreditamos ter se constituído um sistema dual, tendo de um lado as universidades públicas e do outro, centenas de instituições particulares, que se diferenciam, na prática, pela qualidade do ensino que oferecem.

Estes eventos ocorreram após o Golpe Militar de 1964, que adotou uma política econômica que conduziu a um *surto nacionalista*. O foco do governo nesta época preconizava uma política dedicada, entre outros objetivos, a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, aumentando sua participação na oferta nacional e global. Sua principal preocupação era a de formar técnicos e pesquisadores (IANNI, 1996, p. 295-296). Diante desta imposição, cabia a Universidade o importante papel de produzir as *mentes* e a tecnologia que o país exigia, modernizando-as para que pudessem exercer suas atividades acadêmicas (ensino e pesquisa), tudo isso para contribuir com o desenvolvimento econômico e social autônomo do país.

Para tanto, concretiza-se uma Reforma Universitária, em 1968, sob a Lei n.º 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do Ensino Superior no país. Com esta Lei ficava estabelecida como regra nas Universidades os princípios modernos de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Sob o controle do Estado, essas instituições foram alvo de políticas de expansão e modernização - *Expansão* do setor privado nos moldes do capitalismo e *modernização* das universidades com a implementação da pesquisa e pós-graduação nas áreas consideradas mais importantes pelos militares, confiando à Universidade responsabilidade quanto à produção de conhecimento e capacitação de técnicos como propulsora do desenvolvimento econômico autônomo do país.

É claro que esta reforma representou avanços importantes se considerarmos a institucionalização da pesquisa, a criação de agências de fomento, a formação de recursos humanos, de uma infraestrutura para pesquisas e a tentativa de construir um sistema de ciência e tecnologia com condições de responder a

vindouras demandas por parte do setor produtivo, mas deixou a desejar, pois as IES e Universidades brasileiras estavam, de modo geral, desprovidas de modernização e qualidade, proporcionando formação para apenas algumas instituições de elite (MENEZES, 2001, p. 169).

Dois aspectos importantes dizem muito sobre a Prática Educativa destas instituições: a *avaliação* e a *autonomia*. A *avaliação*, por exemplo, desde a Reforma Universitária de 68, parece direcionar a maior parte do planejamento e das atividades dos cursos básicos e superiores no preparo do aluno para prestar os exames vestibulares. Na busca de um conceito aceitável, a Universidade remodela seus planos para o atendimento da demanda do mercado e, com a redução do tempo de seus cursos, oferece aos seus alunos apenas um conhecimento essencial. Diante deste contexto, a aquisição e a construção do conhecimento assumem uma função subsidiária e o valor do conhecimento passa a ser visto como utilitarista, imediatista e limitado, influenciando de forma negativa sobre a Prática Educativa.

Quanto à *autonomia*, a ideia de que a Universidade seja autônoma parece contraditória, já que tal condição é controlada em sua produção. O professor no exercício de sua Prática Educativa esbarra numa cultura de objetivos predeterminados, limitando seu trabalho a cronogramas, planejamentos quantitativos e processos de avaliação que também assumem um papel de mediador na relação do sujeito com o mercado e as práticas das políticas locais com a pesquisa, preocupadas e direcionadas aos interesses mercadológicos, tudo em função do gerenciamento de uma *qualidade total*.

Nesse período, no Maranhão, por meio de Leis, Decretos-Lei e Pareceres, o currículo do Curso de Pedagogia foi sendo reformulado, a exemplo do Parecer n.º 251/62, que estabelecia o currículo mínimo para o Curso. Outra reformulação foi a proposta pelo Parecer 252/69, que incorporou ao Curso as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, bem como o magistério das disciplinas pedagógicas do ensino normal (curso de formação de professores no ensino de 2º grau). Todas estas adequações repercutiram na Prática Educativa dos professores, já que passam a entender melhor que tipo de profissional o curso pretende formar.

No contexto da chamada redemocratização do país, momento em que definhava o regime militar, o debate sobre os rumos da universidade foram sendo retomados pelos próprios professores universitários, agora organizados em grupos

representativos como as Associações de Docentes Universitários (AD's), bastante crescente nos anos 80, articulando-se, com destaque, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES¹⁷).

Sem muitos efeitos práticos para uma mudança significativa no papel da Universidade, algumas iniciativas também foram assumidas pelo próprio Governo Federal. No governo Sarney, uma Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior foi instituída pelo Decreto n.º 91.177 (29 de março de 1985), visando à reformulação da educação superior, no marco da re-democratização do país, com a instauração da Nova República. Em atendimento às demandas de entidades docentes, foi instituída uma comissão composta por 24 membros¹⁸, bastante heterogênea em sua formação, atuação e posições públicas assumidas, que materializou suas discussões num Relatório intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira", tendo Simon Schwartzman como relator. O relatório apontava em sua introdução que a simples elaboração de uma nova lei não solucionaria os problemas da Educação Superior, mas sim a criação de uma nova política. É importante destacar que as mudanças propostas nunca chegaram a ser praticadas.

Durante o Governo de Sarney (década de 80), o Curso de Pedagogia da UFMA passou novamente por reformulações em seu currículo, representando um importante momento de autocrítica e reflexões para um melhor entendimento sobre o papel da educação na formação e desenvolvimento humano. Por meio de ampla discussão feita entre as comissões de professores, alunos e Secretaria de Educação

¹⁷ O ANDES foi fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, com a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (LEMME, 2005, p. 173).

¹⁸ Entre eles estavam: Caio T.S P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará, Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP, Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett, Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC_RJ e presidente do IBGE, Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT, Fernando J.Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA, Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, Professora na PUC_SP e Secretária de Educação do Município de SP, Haroldo Tavares, Empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da UEMaranhão, Jair Pereira dos Santos, Ex Diretor do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ, Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo, Marly M.M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre. Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do IUPERJ, Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (ROSAS, 1985).

do Estado do Maranhão, foi apresentada ao MEC uma proposta de reformulação curricular pela Coordenadoria do Curso de Pedagogia (UFMA, 2007), com sugestões curriculares dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que deveria conter:

- a) *Um núcleo comum obrigatório*, tendo em vista assegurar a formação do educador a partir da problemática brasileira e maranhense;
- b) *Um núcleo diversificado*, no qual o oferecimento de disciplinas instrumentalize o educador no profissional que irá atuar no 1º e 2º graus;
- c) *Um núcleo de Estágio Supervisionado*, em que as diferentes habilitações são definidas, tendo em vista reduzir o hiato existente entre o educador generalista e o especialista.

Tais ações resultaram na aprovação da nova reforma curricular para o Curso de Pedagogia por meio da Resolução nº. 49/87 – CONSUN, observando assuntos descritos por Soares (1984, p. 73) como a “Reformulação do currículo do Curso a partir de uma concepção de educação comprometida com o todo social, de modo a proporcionar a formação do professor e do especialista no educador [...]”.

É importante destacar que essa reforma apenas reestruturou e ampliou a carga horária, sem adicionar novos princípios e modelos educacionais como um todo, mantendo o mesmo *conjunto de disciplinas*, conforme descrito no histórico do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007).

Percebemos em nossa análise que as políticas implementadas para o Ensino Superior influenciam os diversos Cursos de Graduação, inclusive o Curso de Pedagogia da UFMA. Enfim, cabe indagar: Quais os direcionamentos teórico-metodológicos que o referido Curso se propõe a construir, assentados em seu currículo, na formação do futuro profissional pedagogo? Podemos examinar isso mais de perto analisando o projeto do Curso de Pedagogia da UFMA.

3.2 O Curso de Pedagogia da UFMA

Atualmente, discussões sobre a formação do pedagogo têm avançado em razão da amplitude e complexidade que as práticas educativas vêm assumindo na academia. Como opção de atuação profissional o campo da Pedagogia se abre com o surgimento de outras instâncias extrapolando o âmbito dos sistemas formais de ensino, onde o pedagogo passa a atuar em atividades extra-escolares como

empresas, organizações não-governamentais, órgãos públicos estatais e não-estatais, meios de comunicação, movimentos sociais, etc.

Essa variedade de possibilidades profissionais tem levado a reflexões sobre a identidade do pedagogo. O Curso de Pedagogia da UFMA, opta:

[...] pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais, de modo especial no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização (UFMA, 2007, p. 13).

Na formação de seus profissionais, o Curso de Pedagogia da UFMA busca dar ênfase à diversidade coligando problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, de forma integrada e propositiva em face de realidades complexas, como contribuição para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (UFMA, 2007).

A construção da cidadania proposta no projeto do Curso como qualificação do profissional pedagogo perpassa por aprendizagens que se relacionam ao acesso e usufruto dos bens simbólicos e valores culturais, identificados em seu currículo, tais como: aprender sobre a língua escrita e falada, princípios da reflexão matemática, a compreensão das relações entre espaço e tempo, os princípios da explicação científica dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, a capacidade de interpretar as mensagens veiculadas pela mídia, as condições para a apreciação e comunicação estética, as atitudes e habilidades necessárias à convivência no mundo contemporâneo.

Será por meio do domínio desses bens simbólicos, que o discente poderá instrumentalizar-se, qualificando-se para uma participação efetiva na esfera política. Além do mais, por meio do domínio de conhecimentos e habilidades, favorecer-se pela inserção no mundo do trabalho, habilitando-o na luta pela conquista dos bens materiais a que têm direito como cidadão.

Por todos esses motivos é que o Curso de Pedagogia justifica a ênfase na formação de um pedagogo qualificado para atuar neste campo, que seja “capaz de contribuir na concepção e planejamento de políticas e práticas educativas comprometidas com os interesses das camadas majoritárias da sociedade” (UFMA, 2007).

Assim, o profissional pedagogo egresso da UFMA terá como base de sua formação e identidade profissional algumas dimensões, claramente delineadas no Projeto Pedagógico do Curso (UFMA, 2007, p. 14), a saber:

a) DOCÊNCIA – O Curso propõe-se qualificar professores para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Disciplinas Pedagógicas. No exercício da docência este profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática. Educação Profissional para atuar no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

b) PLANEJAMENTO E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS – O Curso objetiva formar um profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir gestão de ambientes escolares e não escolares, assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias. Deverá também estar capacitado para implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade.

c) INVESTIGAÇÃO – Implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação.

Estas dimensões propostas pelo Curso de Pedagogia da UFMA aliadas ao aprofundamento de estudos em Educação Étnico-Racial e Bilíngue de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo, visam contribuir para a formação de um educador completo, atendendo aos interesses de atuação em áreas específicas.

Como objetivos principais para a formação do pedagogo e que nortearão o seu processo formativo, o Curso deseja e busca levá-lo a compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação, a fim de este conduza o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada, assim como as necessidades e aspirações da sociedade no campo educacional, lutando pela democratização dos conhecimentos histórico-culturais e na construção de uma educação pública de qualidade, além de levá-lo também a refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente, por meio de uma atuação ética a fim de reconstruir-se, modificando sua prática.

Os variados objetivos específicos delineados no Projeto descrevem aspectos da formação inscritos no Curso de Pedagogia:

- Integrar conhecimentos para contextualizar a prática pedagógica.
- Compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno, para desenvolver uma Prática Educativa adequada às suas características.
- Implementar e participar das formas de planejamento e gestão democrática nas instituições educacionais, contribuindo na articulação dos sujeitos das práticas educativas entre si e com as organizações sociais.
- Integrar, articular e coordenar as atividades que constituem o trabalho pedagógico na escola e nos sistemas educacionais.
- Elaborar, desenvolver e avaliar o projeto pedagógico e curricular da escola e planos educacionais para os sistemas.
- Elaborar diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e os sistemas educacionais, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das evidências constatadas.
- Desenvolver avaliação de políticas, planos e projetos pedagógicos e curriculares.
- Sistematizar conhecimentos e propor intervenções com base nas análises de dados da realidade educacional.
- Desenvolver na escola práticas pedagógicas e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos e no respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão.
- Utilizar metodologias adequadas à especificidade das diferentes áreas de conhecimento, aos objetivos do currículo e às características psicossociais e culturais dos alunos.
- Desenvolver na escola e em outras instâncias educacionais, situações que favoreçam a aprendizagem significativa de conhecimentos.
- Utilizar instrumental das novas tecnologias da educação, com o objetivo de enriquecer o processo educativo.
- Atuar junto a portadores de necessidades especiais utilizando metodologias adequadas ao seu desenvolvimento, de forma a assegurar seus direitos de cidadania e sua inclusão social.
- Desenvolver metodologias adequadas à Educação Infantil, contribuindo no processo de desenvolvimento intelectual, social e afetivo do educando.
- Atuar com jovens e adultos, desenvolvendo processos educativos e metodológicos compatíveis com a especificidade desse segmento e com a modalidade supletiva ou regular de ensino. (UFMA, 2007)

Na sistematização de todos esses objetivos, percebemos um encadeamento de diversas faces que o pedagogo precisa vivenciar e apreender, a fim de preparar-se para seu exercício profissional, o que poderá dar-lhe condições de atuar significativamente na educação.

O Curso de Pedagogia da UFMA integra o Centro de Ciências Sociais e é formado pelos Departamentos de Educação I e II, e conta com o Colegiado de Curso

e as Assembléias Departamentais, como órgãos consultivos e deliberativos, respectivamente. Essa distribuição em dois Departamentos ocorreu em 1978. Com a Resolução nº 84/71 o Conselho Diretor criou a Faculdade de Educação – FACED, na Fundação Universidade do Maranhão. Criada a FACED, as disciplinas pedagógicas foram distribuídas nos departamentos de Métodos e Técnicas em Educação e o de Administração Escolar. Em 1977 foi implantado o Plano de Reestruturação da Universidade e os dois Departamentos existentes na FACED foram unificados no Departamento de Educação, criando-se a Coordenação do Curso de Pedagogia, mas que por solicitação dos professores, o Curso ainda ficou desdobrado nos Departamento de Educação I e Educação II, o que se mantém até hoje (UFMA, 2007).

Relacionado à Pós-Graduação, o Curso está vinculado aos Cursos de Especialização *Latu e Strictu Sensu* em Educação oferecidos pela UFMA. Para a Extensão, docentes e discentes participam de ações extensionistas pelos Núcleos, Programas, Projetos, Eventos e Cursos.

O Curso de Pedagogia também está articulado aos Programas de Interiorização da UFMA, pela diversificação de suas modalidades de oferta em nível de Graduação (UFMA, 2007, p. 16), distribuídas da seguinte forma:

Nos Campi I (São Luis, funcionando nos turnos vespertino e noturno), II (Imperatriz) e VII (Codó), ambos com oferta do Curso no turno noturno;
Por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) ministrado em parcerias com as prefeituras municipais do Estado do Maranhão;
Na modalidade de Ensino a Distância (Em processo de aprovação), e;
Pedagogia da Terra, em parceria com os movimentos sociais do campo e o Ministério do Desenvolvimento Agrário.

No currículo proposto pelo Curso percebemos a preocupação em formar profissionais da educação, que planejem e desenvolvam propostas curriculares articuladas aos conhecimentos teórico-práticos fundamentais para o exercício de uma Prática Educativa transformadora.

Quando graduados, esses profissionais poderão atuar na docência em educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e em disciplinas pedagógicas, bem como na gestão de sistemas educacionais e escolas, licenciando-se em Pedagogia.

Atualmente, o Curso de Pedagogia funciona nos turnos vespertino e noturno, oferecendo 40 vagas para cada turno, com uma carga horária de 3.315h, sendo que no turno vespertino o Curso ocorre durante oito semestres e no noturno em 9 semestres letivos. Nos campus de Codó e Imperatriz, o Curso funciona apenas no noturno, com oferecimento de 40 vagas para cada campus.

Quanto ao currículo do Curso, vê-se uma maior amplitude no atendimento a interesses e necessidades profissionais, com a criação de oportunidades para o estudo e aprofundamento de áreas específicas de atuação pedagógica, enriquecendo e ampliando as temáticas que irão complementar sua formação. De tal forma, o currículo do Curso perpassa por dois enfoques, descritos a seguir:

- OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: esses fundamentos visam construir um currículo que desenvolva conhecimentos, habilidades e valores essenciais para o enfrentamento dos desafios e demandas da educação atual, garantindo o domínio teórico-metodológico dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral, permitindo a compreensão de sua natureza histórica e dos pressupostos que têm fundamentado a Prática Educativa em diferentes contextos espaço-temporais. Esses fundamentos priorizam o trabalho como princípio educativo, a incorporação da pesquisa como princípio de formação e de intervenção na prática pedagógica e a formação de coletivos interdisciplinares.
- OS EIXOS FORMATIVOS - Tomando por base os princípios norteadores propostos, as disciplinas que constituem o currículo se organizarão em torno de três Eixos Formativos (Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação, Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico e Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas), cada um buscando garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional (UFMA, 2007, p. 17-19).

As idéias em torno desse Projeto Pedagógico, se evidenciam a partir de resultados em avaliações nacionais que visam perceber o desenvolvimento dos alunos dos cursos de graduação quanto aos conteúdos, as habilidades e competências adquiridas. O Curso de Pedagogia da UFMA, teve três conceitos A no antigo Provão¹⁹ e os melhores conceitos no ENADE²⁰ desde sua implantação em 2004.

¹⁹ O Exame Nacional de Cursos ou Provão foi criado em 1995 pela Lei Federal, Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Essa legislação determinava que exames escritos deveriam ser aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação (INEP).

²⁰ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), integrado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (INEP).

Mas, quais as representações de professores e alunos quanto à Prática Educativa no Curso de Pedagogia, e quais as implicações dessa Prática Educativa na formação do pedagogo?

Objetivamos responder a esses questionamentos no capítulo seguinte, que constitui o cerne da nossa pesquisa, por meio da análise e inferência das interlocuções dos sujeitos entrevistados (professores e alunos do Curso de Pedagogia da UFMA).

4 A PRÁTICA EDUCATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

4.1 Procedimentos Metodológicos

4.1.1 Caracterização do estudo e técnicas utilizadas

A pesquisa científica vai adquirindo novas formas como um mosaico em seu processo de estruturação, fazendo-se e refazendo-se, levando o pesquisador a seguir esse movimento didático de caráter complexo e admirável indo ao encontro de respostas para o entendimento de sua inquietação, objetivando conhecer melhor seu objeto de estudo.

Para o entendimento deste objeto, acreditamos que ele precisa ser analisado dentro de um contexto histórico. Oliveira (2007, p. 37) considera que “[...] um processo de reflexão e análise da realidade [...] para compreensão detalhada do objeto de estudo [precisa ser analisada] em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, representando que as experiências do pesquisador influenciam sua escolha e construção por determinado objeto de estudo, revelando seus interesses, dúvidas e desejos influenciando sua escolha de um tema para investigação.

Este movimento de escolha nos lembra o pensamento de Bourdieu (2005, p. 27), segundo o qual

[...] a construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada por uma espécie de ato inaugural, e o programa de observações e de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos pelo que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Parece-nos que Bourdieu admitia um tempo de dedicação do pesquisador em discutir pormenores aparentemente insignificantes, assim como evidencia que o objeto de investigação não está dado no campo social, e nem está independente de um conjunto de relações e propriedades que lhe dão identidade. É conveniente ressaltar que enquanto o objeto vai sendo construído, vai adquirindo formas próprias, ganhando vida própria.

Esse é um trabalho atencioso, que demanda “vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 2005) e capacidade de sistematização científica por parte do pesquisador, implicando assumir uma atitude interrogativa e relacional com o que já foi idealizado ou construído, colocando o objeto sempre em suspenso. A escolha de um tema ou problema de investigação apresenta-se, dessa forma, como algo muito subjetivo e o contexto histórico e social influenciam uma escolha dessa natureza. Assim sendo, quando decidimos investigar a Prática Educativa no Curso de Pedagogia da UFMA, segundo as representações de professores e alunos, o fizemos pela preocupação com o ensino neste Curso, onde vivenciamos situações como docente e discente desta universidade, além de outras experiências que envolviam o ensino ao longo de nossa carreira. Víamos como algumas dessas práticas pareciam estimular pouco os estudantes em seu desenvolvimento intelectual, pois participavam pouco desses momentos de diálogo em sala de aula, e pareciam não se sentirem à vontade para dar as suas contribuições, ou por talvez terem pouca informação para discutir coletivamente. Enfim, essas situações nos incomodaram e nos estimularam a buscar respostas para entender os motivos desses fatos.

Analisar a Prática Educativa tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores no Brasil, e foi também a partir das leituras de suas discussões que nos sentimos estimulados a conhecer esta realidade em nossa localidade, mais precisamente, no Curso de Pedagogia da UFMA.

Nossa identificação com o Curso de Pedagogia e com a docência nos direcionou para a delimitação de nosso campo de estudo apenas neste Curso, tendo participado de nossa investigação 20 sujeitos, sendo: 10 alunos e 10 professores (5 de cada Departamento).

Um dos instrumentos que utilizamos para coletar os dados de nossa pesquisa foi o questionário de perfil, aplicado aos atores pesquisados. No que se refere aos alunos, buscamos obter informações referentes ao período que estavam cursando, a escolaridade dos pais, à renda familiar e ao uso da internet como ferramenta de acesso a informações e pesquisas, ajudando-nos a relacioná-las com o discurso desses sujeitos no momento da análise das entrevistas. Quanto aos professores pesquisados, procuramos conhecê-los, obtendo informações sobre sua faixa etária, sexo, graduação e tempo de graduação, as titulações alcançadas, o

tempo de docência dentro e fora da universidade, bem como outras experiências educativas.

Outro instrumento que escolhemos para realizar nossa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada – técnica de coleta de dados muito usada nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando um importante papel nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (2001, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As autoras ainda destacam que essa técnica de entrevista é a que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional, pois apresenta um esquema mais livre e permite mais flexibilidade no momento de entrevistar os professores e alunos. Essa escolha permitiu captarmos informações indispensáveis, propiciando de forma maleável, fazer as complementações necessárias.

Como documento oficial utilizado para esclarecer algumas questões relativas às práticas desenvolvidas no Curso pelos professores, usamos o projeto do Curso de Pedagogia (UFMA, 2007) elaborado pela coordenação, pelos docentes e alunos, atendendo às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP N.º 1/2006, que pôde complementar e validar informações obtidas nas entrevistas realizadas.

Em nossa investigação elegemos a técnica de análise de conteúdo já que se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 1977), especialmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos, servindo para esclarecer as mensagens nos textos, mediante decodificação. Com essa técnica, segundo Bardin (1977, p. 42), podemos

[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo trata-se de uma técnica com a qual podemos verificar um conjunto de eventos que pode ser utilizado para tratar os dados e analisar seus conteúdos. Bardin (1977, p. 31) apresenta a análise de conteúdo como um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Podemos seguir vários caminhos, inclusive dando margem

a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa. Assim a escolhemos, pois ela permite a operacionalização das sistematizações, a descrição, a inferência²¹ e a interpretação dos dados.

Bardin (1977) ainda complementa, destacando que essa técnica consiste no tratamento das informações por meio de um roteiro específico, que podemos denominar de fases da análise de conteúdo, que se organizam em torno de três pólos cronológicos, que se iniciam pela *pré-análise*, momento em que escolhemos os documentos, formulamos hipóteses e os objetivos para a pesquisa, depois *explorando o material*, aplicando-se as técnicas específicas segundo os objetivos e por fim no *tratamento dos resultados e interpretações*. Cada uma dessas fases do roteiro segue regras bem específicas, sendo úteis tanto para as pesquisas de cunho quantitativo quanto qualitativo.

Esses pólos cronológicos foram muito bem descritos e resumidos por Bonfim (2008, p. 243, 244), de quem acompanhamos os passos encadeados, conforme descritos:

- Leitura flutuante do material escolhido, momento no qual começamos também a explorar o referido material, destacando palavras ou sentidos que poderiam vir a ser escolhidos, como núcleos de sentido (BARDIN, 1977).
- Redução das entrevistas, tendo o cuidado de preservar o sentido das descrições e de dar destaque às expressões singulares, por constituírem exceções a merecerem a devida atenção.
- Processamento da decodificação do material, tendo em vista a montagem dos mapas com os núcleos de sentido.
- Seleção dos núcleos de sentido, levando em conta palavras e expressões que já se vinham a delinear, de certa forma, desde o planejamento do roteiro das entrevistas e ao ser realizada a leitura flutuante.
- Análise e revisão dos núcleos, dada a necessidade de submetê-los a uma cuidadosa análise, da qual deveriam emergir as categorias de respostas.
- Escolha das categorias de resposta, [...], de modo a perceber os aspectos mais evidentes, os elementos mais significativos ou as expressões mais destacadas. [...] Logo, categorizar, [...] eleger os termos que vão aglutinar os núcleos de sentido [...].
- Revisão das categorias – [...] reduzir as categorias, assim como, em alguns casos, aglutiná-las, de modo a evitar redundâncias e repetições desnecessárias. Além do que centramos a atenção nos princípios que devem ser levados em conta em qualquer

²¹ Segundo Richardson et al. (1985, p. 177) inferência significa a “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Dessa forma, para que possamos inferir alguma coisa daquilo que estamos analisando, é fundamental partirmos de premissas já aceitas a partir de outros estudos.

categorização para análise de conteúdo, quais sejam: homogeneidade, exaustividade, exclusividade e adequabilidade [...].

A contribuição de Bonfim pôde conduzir-nos para uma melhor organização de nossa pesquisa, usando a técnica de análise de conteúdo para sistematizar todos os passos visando maior conhecimento de nosso objeto. Com isso, verificamos que a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38) e que sua finalidade é a inferência dos conhecimentos relacionados às condições de produção, de modo que o pesquisador consiga compor suas interpretações, por meio das evidências encontradas no tratamento dos dados.

Não poderíamos deixar de destacar, que esses dados coletados poderiam muito bem refutar as ideias do pesquisador sobre seu problema de estudo. Assim, torna-se fundamental que se esteja aberto às surpresas, à imprevisibilidade e ao imponderável, emergente da pesquisa de campo, mesmo que isso nos force a rever nossos conceitos, refazendo o caminho percorrido. Dar vez para a manifestação do novo é o que justifica a realização das pesquisas empíricas, tornando-as fascinantes, bem como necessárias ao contexto de pesquisas, às vezes, enrijecidas e repetitivas.

4.1.2 Pesquisa de campo

O momento das entrevistas foi singular, pois evidenciamos sentimentos e atitudes emocionais dos sujeitos entrevistados, o que nos permitiu analisar com maior reflexividade a Prática Educativa dos professores e as representações dos alunos sobre estas práticas.

Antes de iniciarmos as entrevistas, entramos em contato com os sujeitos da pesquisa, a fim de organizar um cronograma para sua realização. No caso dos professores, tivemos acesso a eles por meio da chefia dos Departamentos do Curso, que nos disponibilizou seus contatos telefônicos. Agendamos dia e horário, sendo que alguns precisaram ser alterados, segundo as dificuldades apresentadas pelos entrevistados. Com exceção de duas entrevistas, todas as outras foram realizadas no campus da UFMA.

Com os alunos, a partir do horário de aulas disponibilizado pela coordenação do Curso, fomos às salas e, explicando nosso trabalho de pesquisa aos professores, pedimos permissão para conversar com os alunos e saber quem gostaria de participar de uma pesquisa sobre a Prática Educativa. Muitos alunos mostraram-se interessados, mas lhes informamos que precisávamos de apenas 10 voluntários. Assim, selecionamos 5 alunos do turno vespertino e 5 do noturno.

Para as entrevistas, a fim de direcionar a temática de investigação, elaboramos 6 questões para os professores e 6 para os alunos, e após uma breve explicação de nossos objetivos e do nosso objeto de pesquisa, começávamos os questionamentos. As questões elaboradas e usadas no momento das entrevistas foram:

Para os professores:

1. Na qualidade de professor universitário do Curso de Pedagogia, como entende a expressão Prática Educativa?
2. Quais as tendências teóricas que embasam a sua Prática Educativa?
3. Que metodologias de ensino você utiliza em sua prática de sala de aula e como percebe a repercussão de suas aulas entre os alunos?
4. No exercício de sua Prática Educativa, como você planeja suas ações e como faz uso delas no momento em que trabalha com os alunos?
5. De que formas você motiva seus alunos para participarem das suas aulas?
6. Segundo sua concepção, seus alunos estão preparados para enfrentar os desafios da profissão docente? Justifique sua resposta.

Para os alunos:

1. O que você entende da expressão Prática Educativa?
2. Durante o seu Curso que tendências teóricas mais se destacaram na Prática Educativa dos seus professores?
3. Quanto aos aspectos metodológicos, como seus professores desenvolvem suas aulas?

4. Como você percebe quando os professores improvisam suas aulas? Gosta da improvisação? Justifique sua resposta.

5. Você participa das aulas dos seus professores?

() Sim () Não

Como:

6. Terminando seu Curso, você se sente preparado para o exercício profissional? Justifique sua resposta.

Após a realização das entrevistas, iniciamos uma atividade muito trabalhosa, mas necessária e essencial que foi o processo de transcrição. Depois realizamos um procedimento denominado “conferência de fidedignidade” (DUARTE, 2004), ouvindo novamente a gravação com o texto transcrito nas mãos, acompanhando e conferindo as frases, as mudanças de entonação, as interjeições, as interrupções, os silêncios, etc. Realizar esse procedimento nos ajudou a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da pesquisa.

Procuramos dar aos dados coletados um tratamento que nos conduzisse à objetividade, tentando captar o real sem contaminações externas. Pois “as informações do informante representam meramente sua percepção, filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização” (HAGUETTE apud DUARTE, 2004, p. 9).

Dessa forma, entendendo que os elementos presentes na entrevista fazem parte de uma totalidade, estando muito bem relacionados, procuramos analisá-los comparando as entrevistas e estabelecendo relações entre elas, para depois analisá-las separadamente, agrupando as respostas em função do seu nível de semelhança.

Concluído o processamento do material coletado, partimos para sua análise de forma mais sintética. Para tanto, organizamos as categorizações (Apêndices A e B), identificando os conteúdos recorrentes no discurso dos entrevistados e agrupando-os.

Buscamos arrumar as análises por meio das representações evidenciadas nas falas dos sujeitos, o que consubstanciou as nossas interpretações, esforçando-nos em dialogar com os discursos ativos, evitando qualquer tipo de imposição sobre os mesmos. Preocupamo-nos em deixar que o mundo desses sujeitos sociais fluísse nos levando a uma compreensão dos sentidos que quiseram dar às suas interlocuções.

No decorrer do processo de análise, o material empírico coletado foi sendo lido e interpretado estabelecendo uma relação de proximidade dos fenômenos percebidos com os estudos teóricos realizados, coerentes com nossa posição teórico-metodológica, evitando confrontos e embates, tanto em relação às ideias acabadas e divulgadas como verdades absolutas da ciência, quanto àquelas consolidadas na cotidianidade da universidade.

É importante ressaltar que a fala dos sujeitos da pesquisa tem valor nela mesma ao ser tomada como fonte de conhecimento, evitando considerá-la como simples ilustração das teorias explicativas. Se coletada e analisada adequadamente, evidenciará concretude, densidade e legitimidade satisfatórias para dar subsídios e bases para que questionemos nossos pressupostos, quiçá as concepções teóricas estabelecidas e consolidadas.

Todo o processo de análise consubstanciou na delimitação de alguns núcleos de sentido que visam produzir significados sobre as ações e percepções dos atores sociais de nossa pesquisa. Sendo assim, a análise da Prática Educativa exercida pelos professores do Curso pesquisado permeou cinco núcleos de sentido que retiramos da pesquisa como um todo e da interlocução dos professores e alunos que entrevistamos. São eles: Prática Educativa, Práxis, Tendências Teóricas, Participação/Motivação no processo Ensino/Aprendizagem e Perspectivas Profissionais.

Procurando conhecer melhor nosso objeto, buscamos significados para a Prática Educativa realizada no Curso de Pedagogia da UFMA, partindo da experiência comentada pelos professores e da representação dessa prática pelos alunos do referido Curso. No momento das entrevistas, acabamos conduzindo os professores e alunos a uma reflexão – mesmo sem termos planejado isso – que evidenciou suas concepções, expectativas e necessidades em relação ao ensino no Curso, tendo como parâmetro a Prática Educativa realizada/desejada.

A partir das representações e necessidades expostas pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia, esta análise foi se constituindo e se revelando para nós como algo dinâmico e envolvente, necessária para a reflexão de todo educador.

4.2 Discussão dos resultados

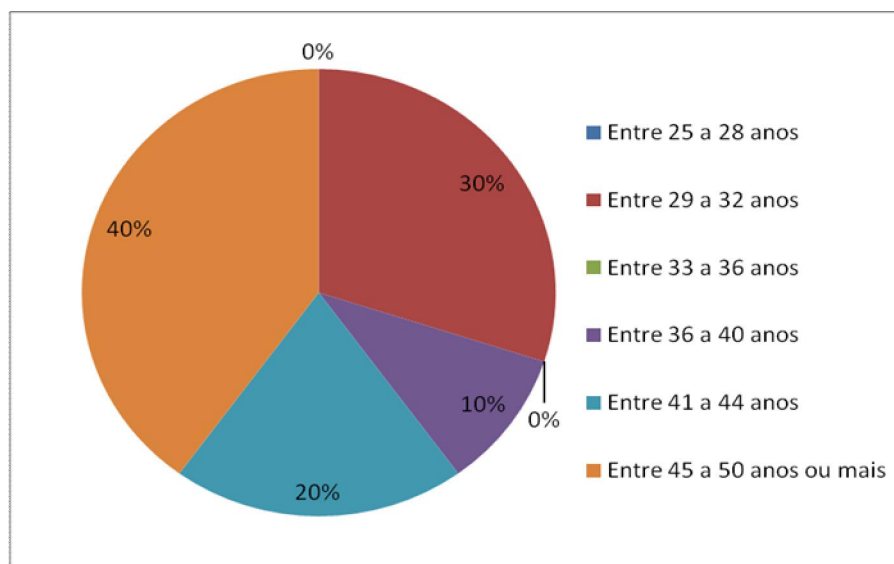
Nossa análise sobre o material coletado foi composta com base nas representações que captamos nas falas dos entrevistados e que compuseram as nossas interpretações a partir do referencial teórico estudado para o melhor entendimento deste objeto, buscando compreender o sentido que quiseram dar às suas interlocuções.

4.2.1 Perfil dos sujeitos

Como destacamos anteriormente, realizamos nossa pesquisa com 10 professores (Professor Pesquisado - PP) e 10 alunos (Aluno Pesquisado - AP) do Curso de Pedagogia da UFMA. A partir do questionário de perfil aplicado com esses sujeitos (Apêndices C e D), elencamos algumas características interessantes que acreditamos ser necessário destacar.

Dos professores entrevistados, 40% têm vasta experiência, evidenciada pela faixa etária (entre 45 a 50 anos ou mais) em que se encontram. O gráfico abaixo destaca como as faixas etárias se colocam neste grupo.

Gráfico 1 – Faixa Etária dos professores

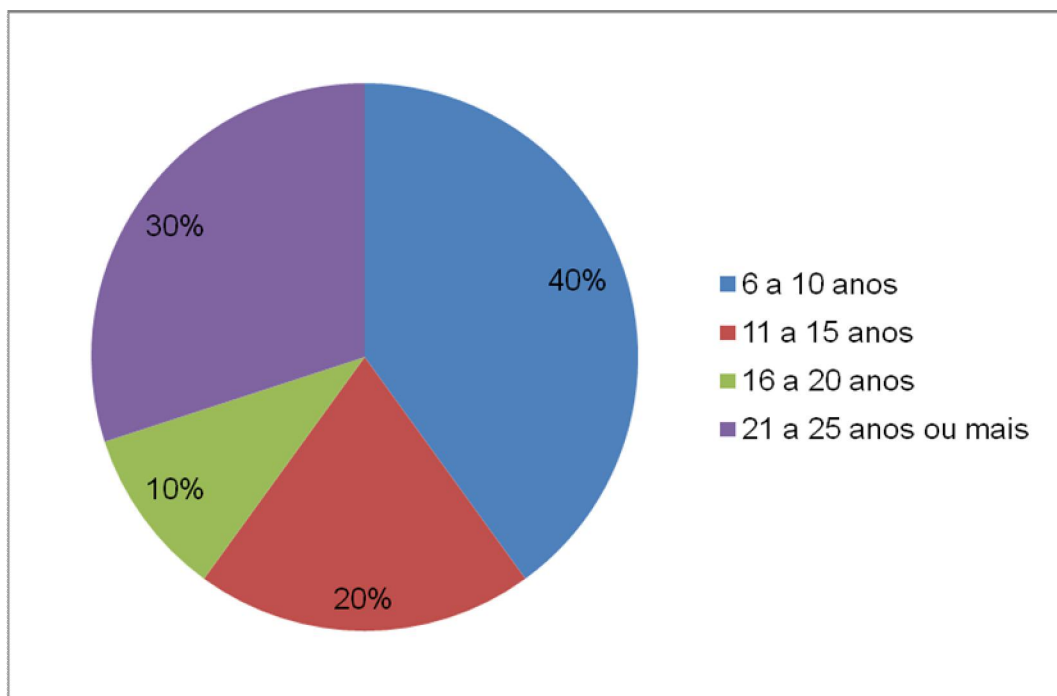


Não queremos inferir que as demais faixas etárias não tiveram vivências, mas considerando a idade desses professores, acreditamos que eles têm maior vigor mental, o que pode constituir as experiências de verdadeira construção de conhecimento, podendo representar uma excelente troca entre docentes e discentes.

Consideramos este elemento importante – faixa etária –, porque a larga experiência de professores pode significar uma Prática Educativa diferenciada, se adicionado ao tempo na docência. No entanto, acreditamos que, segundo estudo de Huberman (2000) que analisaremos mais à frente, dependendo da faixa etária, os professores podem refletir mais sobre sua prática e torná-la mais sedutora e motivadora para os alunos, o que também pode representar uma melhor aprendizagem para eles.

Do grupo de professores entrevistados, somente dois são do sexo masculino, sendo um deles graduado na área de Tecnologia em Processamento de Dados, quando os demais são todos formados em Pedagogia. A maioria desses/as professores tem mais de 10 anos de graduação, conforme o gráfico pode evidenciar.

Gráfico 2 – Tempo de Graduação



Pelo tempo de graduação que a maioria dos professores pesquisados tem, por atuarem no Ensino Superior público, e pela determinação da legislação educacional vigente²², confirmamos que a maioria buscou ampliar sua formação a partir de especializações *Latu Sensu* e *Strictu Sensu*, o que fica confirmado pela tabela que se segue:

Quadro 1 – Titulação dos Professores

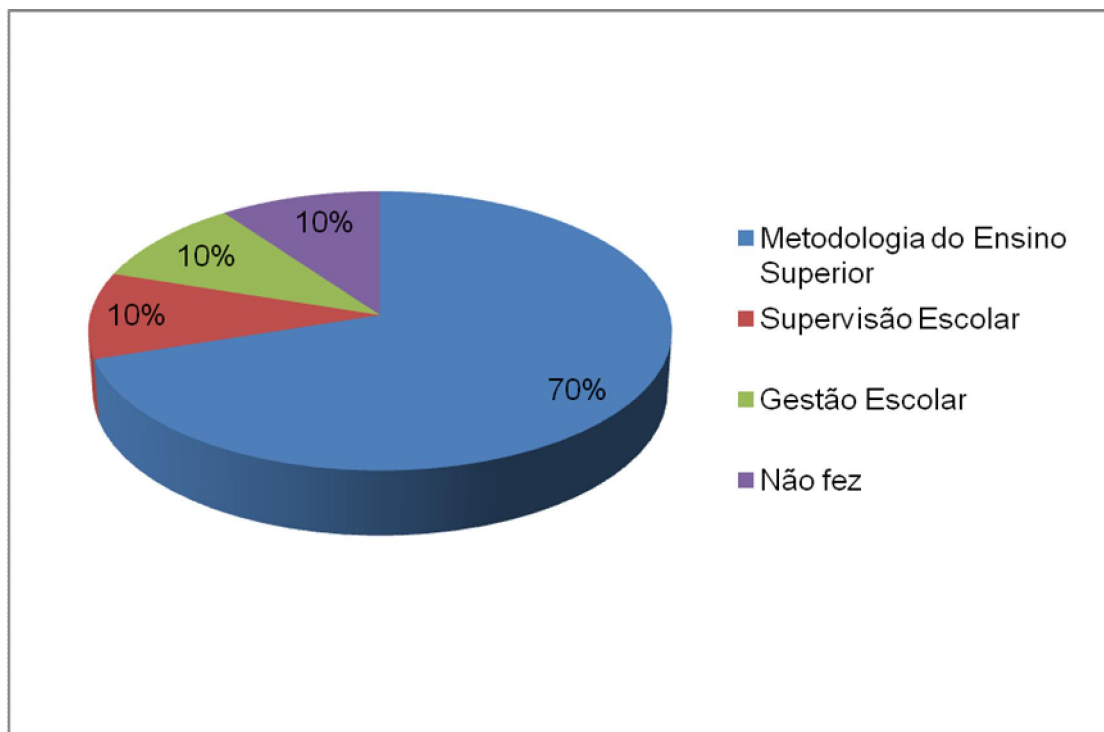
| PROFESSORES/ TITULAÇÃO | | Especialização <i>latu sensu</i> | Especializações <i>Strictu Sensu</i> | | |
|---------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------|---------------|
| | | | Mestrado | Doutorado | Pós-doutorado |
| PP1 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 2 anos | 2 anos | | |
| PP2 | Área | Metodologia do Ensino Superior | | | |
| | Tempo de Conclusão | 8 anos | | | |
| PP3 | Área | | Educação | Educação | |
| | Tempo de Conclusão | | 11 anos | 1 ano | |
| PP4 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 10 anos | 8 anos | | |
| PP5 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 6 anos | 2 anos | | |

²² O Art. 52 da LDBEN, Lei Nº 9.394/96 regulamenta que as universidades devem ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996).

| | | | | | |
|-------------|---------------------------|--------------------------------|----------|----------|--|
| PP6 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 7 anos | 2 anos | | |
| PP7 | Área | Supervisão Escolar | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 10 anos | 3 anos | | |
| PP8 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | Educação | |
| | Tempo de Conclusão | 7 anos | 3 anos | 4 meses | |
| PP9 | Área | Gestão Escolar | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 4 anos | 2 anos | | |
| PP10 | Área | Metodologia do Ensino Superior | Educação | | |
| | Tempo de Conclusão | 18 anos | 1 ano | | |

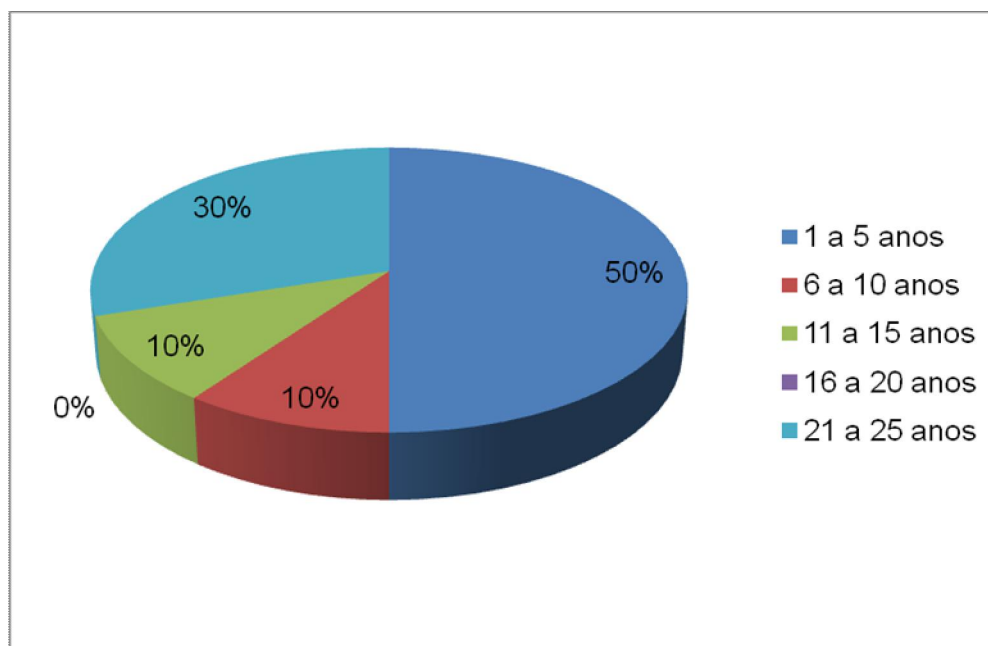
Nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu realizados pelos professores, 70% (Gráfico 3) foram na área de Metodologia do Ensino Superior, Curso que costuma priorizar discussões sobre a formação de professores e desenvolver práticas visando construir alternativas teórico-metodológicas para a atuação profissional. Isso pode representar mesmo que minimamente, reflexões sobre a performance pedagógica dos docentes, objetivando transformá-la em contribuição do processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 3 – Especializações Lato Sensu



Relacionado ao tempo de docência, os professores diferenciaram-se em dois grupos: um grupo (70%) que tinha de um a quinze anos de experiência na docência e o outro (30%) que tinha de 21 a 25 anos de experiência (Gráfico 4). Estes resultados, se comparados com a formação continuada desses profissionais (Tabela 1), o tempo de docência (Gráfico 4) e as experiências anteriores desenvolvidas por eles em outros níveis de ensino (Tabela 2), mostram que estávamos com um grupo de professores que, apesar de jovem, tinha larga experiência na docência, o que é importante na construção das representações relacionadas à Prática Educativa desses profissionais.

Gráfico 4 – Tempo de Docência



As experiências profissionais (Quadro 2) que os professores do Curso de Pedagogia da UFMA desenvolveram, possivelmente lhes permitiu vivenciar e conhecer a realidade educativa de outros níveis de ensino, o que também pode ajudar durante a realização de sua Prática Educativa no âmbito da universidade, já que seu repertório cultural se amplia.

Quadro 2 – Experiências anteriores

| PROFESSORES | Experiências Profissionais | | Experiências Profissionais |
|-------------|----------------------------|-----|--|
| | Sim | Não | |
| PP1 | 1 | 0 | Educação Infantil |
| PP2 | 1 | 0 | Supervisão Educacional e EJA |
| PP3 | 1 | 0 | Educação Infantil e Ensino Fundamental |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| PP4 | 1 | 0 | Educação Infantil e Docência em Pós-graduação |
| PP5 | 1 | 0 | Ensino Fundamental e Ensino Médio |
| PP6 | 1 | 0 | Ensino Médio |
| PP7 | 1 | 0 | Coordenação Pedagógica |
| PP8 | 1 | 0 | Docência em Pós-graduação |
| PP9 | 1 | 0 | Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| PP10 | 1 | 0 | Ensino Fundamental e Ensino Médio |

Os dados apresentados levam-nos ao estudo realizado por Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Ele destaca que todo professor passa por fases ao longo de sua carreira. Estas fases constituem-se como estágios que o profissional docente teria de enfrentar ao colocar-se diante do campo de trabalho, iniciando sua vida profissional. A tese de Huberman é a de que a “entrada na carreira” seria traduzida como a consumação de um anseio ou vocação profissional.

No entanto, é necessário salientar que a idealização profissional para muitos se apresenta distante do imaginário do professor recém-graduado. O choque com o cenário educativo composto por dificuldades do dia-a-dia profissional e o enfrentamento com sujeitos que dificultam o fazer pedagógico do professor levam-no a conhecer o sentimento de “sobrevivência” ao magistério. Por outro lado, se a primeira experiência profissional for satisfatória, a “descoberta” poderá implicar em realização plena. A pesquisa de Huberman, também destaca que estes dois aspectos (sobrevivência e descoberta) são vividos paralelamente, e que a descoberta supera a sensação da sobrevivência (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O autor também enfatiza que quando o professor inicia sua carreira de forma satisfatória, sua inserção reflete-se numa positiva descoberta do ofício e de si próprio, avançando para a fase seguinte que corresponde à “estabilização”. Para alguns esta fase representa a desistência de seus sonhos profissionais, e para outros, a adaptação aos percalços da carreira docente e da descoberta de possibilidades de superação. Este momento é reconhecido como prazeroso e

seguro para o profissional docente que exerce de forma livre e descontraída sua atuação no campo pedagógico, consolidando sua identidade profissional, vivendo a sensação de competência e afirmação pessoal. Percebemos que nesse estágio a questão profissional perpassa pela vida pessoal dos sujeitos, já que a atividade por ele exercida ultrapassa o campo profissional irradiando segurança pessoal em outros variados campos.

Costumeiramente, as primeiras fases da profissão apresentam-se bastante homogêneas. Será apenas a partir da fase da estabilização que variados caminhos serão traçados diante do docente. Quando este se sente em condições de ver além das dificuldades começa a liberta-se e buscar possibilidades de aperfeiçoamento. Com essa conquista, ele avança para mais uma fase que Huberman chamou de “diversificação”, que tem relação com os modos de avaliação, os materiais didáticos utilizados, a forma como agrupa os alunos, etc. Aqui é apontado o desejo de “maximizar” o papel do professor em situação de sala de aula, conduzindo-o a uma conscientização, como condução de ascensão até mesmo a posições administrativas, como a coordenação do Curso de Pedagogia, a chefia dos Departamentos ou a coordenação dos Cursos de Pós-Graduação. É a aspiração de um comprometimento cada vez maior com o ofício, na busca de um aperfeiçoamento de todos os aspectos que para ele são necessários ao campo pedagógico.

Segundo o ciclo, o professor se defrontará com a fase do “pôr-se em questão” evidenciada durante o estágio da diversificação, quando há pouca clareza sobre o quê ou como diversificar, ou durante o estágio da estabilização, momento em que o professor, sem pressões externas, deixa de reconhecer suas atividades como significativas, acarretando uma relativa dúvida sobre sua carreira ou o ambiente de trabalho em que a desenvolve. Não importando a causa disso, é na fase do “pôr-se em questão” que o indivíduo pode experimentar desde uma ligeira sensação de rotina até uma verdadeira crise existencial. Este nome (pôr-se em questão) sugere um voltar-se a si mesmo, fazendo uma retrospectiva de sua vida, avaliando os resultados da carreira e considerando as possibilidades para melhorá-la revendo inclusive possíveis mudanças de percurso, os ambientes de trabalho, ou até mesmo uma mudança de carreira. Segundo a pesquisa de Huberman, essa etapa do ciclo corresponde à metade da vida do professor (entre os 35 e 50 anos de idade ou entre 15 a 25 anos de carreira).

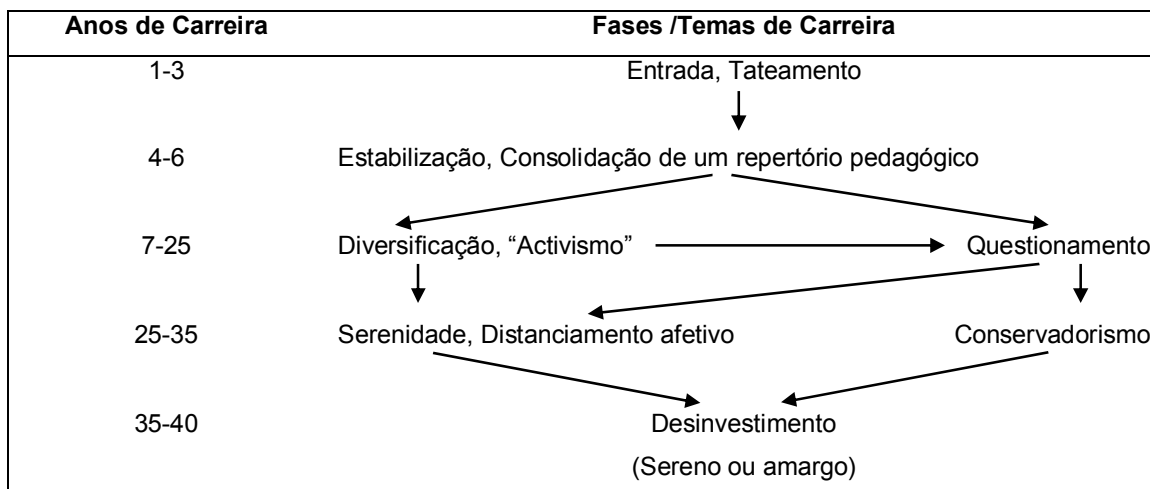
Na sequência à fase do questionamento, entre 45 a 55 anos de idade, o docente entraria na fase da “serenidade e distanciamento afetivo”. É o período em que o professor tomaria consciência de suas limitações atuais, rememorando sua anterior vida profissional ativa, as cobranças a si próprio no início da carreira para o alcance de novos desafios pedagógicos e a ampliação de sua experiência. Nesse processo mental de ir e vir da profissão relembra os passos anteriores e percebe que toda aquela busca se justificava pela necessidade de auto-afirmação profissional, e que agora é o momento de saborear suas conquistas, a serenidade alcançada como recompensa. Seria como uma sensação de invulnerabilidade aos julgamentos dos outros, aceitando-se como é, sentindo-se confiante, o que o levaria a não investir mais em sua conduta, no trabalho e esforço pessoal.

Nesse processo, a relação professor-aluno também se altera, havendo um distanciamento dos alunos influenciados pelo fator idade e pelas experiências que o professor já adquiriu ao longo da vida e carreira. É o encontro de gerações diferentes arriscando a convivência num mundo em que o diálogo se torna difícil, produzindo embates pedagógicos.

Por fim, na sequência do ciclo, chegamos à fase do “conservantismo”, que compreende as idades de 50 a 60 anos, fase não revelada como evidente por estudos empíricos. É o momento analisado por Huberman, em que o professor em idade avançada, tenderia a ser mais rígido, dogmático, extremamente prudente e resistente às inovações; relembriaria do passado com nostalgia e analisaria a educação à frente com bastante descrença; avaliaria sua vida profissional anterior, os resultados alcançados e, se estes se revelassem positivos e frutíferos profissionalmente, lhe restaria a satisfação de encaminhar-se à fase do “desinvestimento”, que se traduz por uma grande introspecção pessoal. Nesta fase há apenas a preocupação do que fazer com o tempo de vida que resta e, à satisfação do que conseguiu conquistar profissionalmente. Esse desfecho de sua carreira docente será considerado “sereno” ou “amargo”, dependendo apenas da forma como enfrentou os desafios da profissão de professor.

Todas as fases explicitadas podem ser vistas e analisadas conjuntamente visualizando a tabela a seguir:

Quadro 3 – Resumo dos elementos da vida profissional do professor



Fonte: (HUBERMAN, 2000, p. 47)

A pesquisa de Huberman sobre o ciclo de vida profissional dos professores nos ajuda a entender os variados indicativos de que a Prática Educativa do professor se modifica ao longo de sua trajetória profissional.

No caso da nossa pesquisa, como a maioria dos professores pesquisados se encontram dentro dos ciclos identificados como os da estabilização e da diversificação, poderemos situar melhor como vem acontecendo a Prática Educativa desenvolvida por esses docentes e as implicações metodológicas na aprendizagem dos discentes.

Continuando nossa análise por meio dos questionários de perfil, agora com os alunos entrevistados, 100% deles estavam nos últimos períodos do Curso de Pedagogia, seleção que fizemos previamente, porque acreditamos que o aluno por meio do referencial teórico estudado e das práticas desenvolvidas pelos professores, já tenha clareza do que é a Prática Educativa, das tendências teóricas mais desenvolvidas pelos docentes e das metodologias mais enriquecedoras do processo de aprendizagem; nos dois turnos pesquisados, 50% são do turno vespertino e 50% do turno noturno e a maioria desses alunos são bem jovens. A tabela que se segue apresenta alguns aspectos do perfil desses discentes:

Quadro 4 – Dados gerais dos alunos pesquisados

| Alunos | Período | Turno | Sexo | Faixa Etária | Estado Civil | Renda Familiar |
|---------------|----------------|--------------|-------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| AP1 | 7º | V | F | 24 a 30 anos | casado/a | 3 a 10 salários |
| AP2 | 9º | V | F | 20 a 23 anos | solteiro/a | até 3 salários |
| AP3 | 7º | V | F | 20 a 23 anos | solteiro/a | até 3 salários |
| AP4 | 9º | N | M | 24 a 30 anos | casado/a | até 3 salários |
| AP5 | 7º | V | F | 20 a 23 anos | solteiro/a | 3 a 10 salários |
| AP6 | 7º | N | F | 20 a 23 anos | solteiro/a | até 3 salários |
| AP7 | 7º | N | F | 31 a 41 anos | separado/a | até 3 salários |
| AP8 | 8º | N | M | 24 a 30 anos | solteiro/a | 3 a 10 salários |
| AP9 | 7º | N | F | 20 a 23 anos | solteiro/a | até 3 salários |
| AP10 | 9º | V | F | 24 a 30 anos | solteiro/a | 11 a 20 salários |

Verificamos que a renda familiar da maioria dos alunos entrevistados é de até 3 salários mínimos, que pode ser considerado um fator relevante, em se tratando de estudos sobre ensino-aprendizagem, pois podem ter dificuldade de comprar livros para leitura, ou até mesmo adquirir cópias de textos solicitadas pelos professores.

Além dos itens acima apresentados, ainda buscamos conhecer como eles se auto-definem quanto a cor/raça, qual a escolaridade de seus pais, se a família dos discentes ainda contribuiam financeiramente com sua educação e se possuíam computador conectado à internet e como costumavam utilizá-lo, e os resultados podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 5 – Outros dados dos alunos pesquisados

| Alunos | cor/raça | Escolaridade da mãe | Escolaridade do pai | Contribuição financeira da família para a manutenção do aluno | Computador/Internet | |
|--------|----------|---------------------------------|---------------------------------|---|---------------------|-----------------|
| | | | | | Modo de utilização | |
| AP1 | Negra | E. Fundamental até a 4ª série | E. Fundamental até a 4ª série | Sim | Sim | Para pesquisar |
| AP2 | Branca | Superior completo | Superior incompleto | Sim | Sim | Para pesquisar |
| AP3 | Negra | E. Fundamental até a 8ª série | E. Fundamental até a 4ª série | Sim | Sim | - |
| AP4 | Parda | Ensino Médio (2º grau) completo | Ensino Médio (2º grau) completo | Não | Não | |
| AP5 | Branca | Ensino Médio (2º grau) completo | Superior completo | Sim | Sim | Para pesquisar |
| AP6 | Negra | Ensino Médio (2º grau) completo | E. Fundamental até a 4ª série | Sim | Não | |
| AP7 | Negra | E. Fundamental até a 8ª série | Ensino Médio (2º grau) completo | Sim | Sim | Para pesquisar |
| AP8 | Parda | Ensino Médio (2º grau) completo | Ensino Médio (2º grau) completo | Sim | Não | |
| AP9 | Negra | Ensino Médio (2º grau) completo | E. Fundamental até a 8ª série | Sim | Sim | Fazer trabalhos |
| AP10 | Negra | Ensino Médio (2º grau) completo | Ensino Médio (2º grau) completo | Não | Sim | Para pesquisar |

Com base nas respostas referentes à escolaridade do pai e da mãe, podemos inferir que estes alunos são os primeiros dessa geração a chegar ao Ensino Superior, o que para alguns pais, representa ter um filho doutor. Acreditamos que esta condição poderá refletir-se de variadas formas na família desses alunos: esperança de ampliação da renda familiar, maior status social, etc.

A partir dos aspectos citados sobre os sujeitos pesquisados, já podemos conhecer algumas de suas características que se relacionam com a totalidade dos fatos que direcionam para a nossa reflexão sobre a Prática Educativa e a implicação das metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Núcleos de sentido

No diálogo estabelecido com os professores e alunos no momento da entrevista, percebemos em suas falas diversas concepções (conhecimento, aula, ensino, aprendizagem, metodologias, estágio, etc.) que foram construídas ao longo de sua existência, cada um no seu próprio ir e devir, que estão intimamente ligadas às suas concepções de vida, já que cada um tem sua própria essência. Estas visões foram se construindo a partir das diversas relações e experiências que tem no mundo desde o nascimento, influenciada por fatores que atuam direta ou indiretamente na construção de uma cultura individualizada, sofrendo influências da família, dos grupos sociais dos quais fazemos parte, por meio do conhecimento científico, literário, da tecnologia, da influência religiosa e do mundo do trabalho.

Como dissemos anteriormente, em nosso estudo buscamos apreender as percepções e experiências dos alunos e professores, e a partir disso destacamos dos estudos feitos e das suas interlocuções cinco núcleos de sentido (Prática Educativa, Práxis, Tendências Teóricas, Participação/Motivação no processo Ensino/Aprendizagem e Perspectivas Profissionais) que apresentaremos a seguir.

Prática Educativa

Cabe dizer que entendemos a Prática Educativa extrapolando situações ou procedimentos estanques e direcionada para um conjunto de pensamentos, ações e estratégias que visam o alcance de claros objetivos educacionais conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Zabala (1998) já nos havia acenado anteriormente para esta ideia de Prática Educativa como um microsistema, relacionando elementos como espaço, organização social, certas relações interativas, o tempo, o uso dos recursos didáticos, etc., estando estreitamente integrados e cada um intervindo no outro. Esse conjunto de fatores que formalizam a Prática Educativa é destacado também nas respostas de alguns professores entrevistados:

Prática Educativa seria a organização do trabalho, do nosso trabalho como professores na sala de aula, todo o trabalho que vem desde o planejamento até nossa ação na sala de aula, as metodologias que são utilizadas na sala de aula. E na questão do planejamento vai entrar toda a organização de tudo o que eu quero que meus alunos aprendam que são os objetivos de determinado conteúdo. (PP5)

Eu considero a Prática Educativa como sendo aquilo que você constrói teórica e metodologicamente, para desenvolver as suas atividades enquanto docente, ou na educação superior ou na educação básica. Então envolve o tempo que você disponibiliza para estudar, os referenciais que você utiliza, dentro da sua área temática de atuação. Envolve também todo o contexto de planejamento, para você trabalhar essa área temática, a construção de referências, a construção dos trabalhos que você vai fazer com o aluno. Na verdade eu considero a Prática Educativa, como sendo um processo de retroalimentação daquilo que o próprio professor faz no desempenho da sua profissão, e na condição que dá para o aluno desenvolver a sua atividade enquanto discente. (PP6)

Perguntados sobre o entendimento da expressão Prática Educativa, pudemos destacar três categorias de análise: metodologia, teoria/prática e relação professor/aluno, e que podemos observar com detalhe na tabela abaixo:

Quadro 6 – Entendimento da expressão “Prática Educativa” por professores e alunos

| SUJEITOS | Metodologia | | Teoria/Prática | | Relação Professor/Aluno | |
|----------|-------------|----|----------------|----|-------------------------|----|
| | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % |
| PP | 5 | 50 | 3 | 30 | 2 | 20 |
| AP | 7 | 70 | 3 | 30 | 0 | 0 |

Para a maioria dos entrevistados (50% dos professores e 70% dos alunos) Prática Educativa significa **metodologia** e está imbricada na prática, concepção que podemos constatar em seus relatos:

Entendo por Prática Educativa o ato que envolve a educação. Desenvolver os processos educacionais em sala de aula, fora de sala de aula. Tudo que envolva o ato, o objetivo de educar, de transpor o ensino, educação, conhecimento. (AP-2)

A Prática Educativa eu entendo, como o professor vai proceder, a atitude dele em sala de aula. (AP-3)

Para mim, a Prática Educativa é a prática mesmo desenvolvida pelo professor em sala de aula, como o professor desenvolve a sua metodologia, como ele pensa a sua aula, como organiza essa aula, os fundamentos teóricos metodológicos que estão embutido no momento do desenvolvimento dessa aula. (PP-3)

Bom, eu considero como Prática Educativa tudo aquilo que o professor realiza em sala de aula, todos os instrumentos que ele utiliza, as técnicas, as formas que vão levar o aluno a absorver aquele conteúdo que o professor pretende que ele absorva. (PP-8)

Em escala menor, em torno de 30%, professores e alunos responderam que vêem a Prática Educativa como relação entre teoria e prática, conforme citado em suas falas:

A Prática Educativa pra mim, consiste numa Práxis mesmo, educacional, ou seja, você está juntando teoria e prática, para fazer com que essa educação, seja passada de forma concreta, e o estudante passa a receber essa educação do educador de forma concreta, que tenha relevância na vida do estudante. (AP4)

A Prática Educativa pra mim é a forma como você relaciona o que estudou, as teorias, e relaciona a teoria na prática. É o fazer mais correlacionado. (AP10)

Transparece-nos um compromisso também dos alunos com o processo, o que repercute no interesse que demonstram pelo trabalho educativo e com o seu próprio desenvolvimento, já que os discentes percebem na Prática Educativa de seus mestres uma variada atuação metodológica.

Entendemos por metodologias, um conjunto de ações, que evidenciam a postura do educador diante da realidade, numa articulação teoria e prática (ZABALA, 1998). As metodologias podem ser neste caso, o ensino de um determinado conteúdo, quer dizer, a prática pedagógica do professor. Dessa forma, as atividades que se propõem e realizam, a forma como avaliam, as variadas técnicas de ensino que aplicam, o relacionamento que têm com os alunos, os questionamentos que fazem, o tratamento que dão à disciplina ou área de especialidade, a relação que constituem da prática que desenvolvem em sala de aula com o curso ou projeto que atuam.

Assim, acreditamos que a metodologia está intimamente relacionada com a concepção pedagógica, a visão de educação que o professor tem, constituindo-se a partir da reflexão que fazem sobre o trabalho que realizam, evidenciando ser é um

processo de construção pessoal, construídos ao longo da formação e das experiências da vida profissional.

Quando indagados sobre que metodologias de ensino utilizam em suas aulas, 40% dos professores destacaram desenvolvê-las por meio de uma exposição dialógica, seguida por atividades coletivas (50%). Alguns posicionamentos reforçam esse entendimento.

As perspectivas que eu venho defendendo, trabalham umas formas interdisciplinares, puxando pro viés da arte, da brincadeira, das interações, trabalhando em grupos pequenos e grandes e individualmente, mas proporcionando a interação entre elas, as brincadeiras e as diferentes linguagens, as narrativas. A gente tem trabalhado com oficina, tentando fazer as alunas pensarem nas perspectivas, primeiro teoricamente, no exercício das leituras, e depois na tentativa de planejamento. (PP1)

Na verdade eu trabalho sempre numa relação dialógica. Eu costumo dizer que nós fazemos a aula. Então é o aluno e a professora juntos, então sempre se trabalha na base do diálogo; nunca eu trabalho diretamente com a aula expositiva. (PP2)

Eu procuro muito colocar o aluno em evidência, então sempre faço um planejamento prévio daquilo que a disciplina se propõe a tratar. Leituras são orientadas, então nós trabalhamos muito com discussões individuais e coletivas trazendo o aluno para o centro da atenção, possibilitando que compreenda as questões postas no dia a dia da disciplina. Procuro trabalhar muito com questões discursivas, debates e o uso de um recurso, principalmente o material impresso, pois eu entendo que o aluno precisa dar conta dos objetivos do percurso metodológico, das possibilidades que os autores apresentam em relação aos termos da disciplina. (PP10)

[...] gosto de fazer bastante é solicitar e trabalhar com mapas conceituais que é uma forma também da gente buscar alternativas pra discutir e se estudar um texto [...]. Trabalho também com aula expositiva dialogada, onde utilizo recursos atuais como o datashow, as mídias e durante a aula eu sempre procuro questionar, perguntar, nunca começo uma aula sem perguntar o que eles já sabem sobre aquele assunto, isso faz parte da minha metodologia. (PP5)

Quando perguntamos aos professores sobre a repercussão dessas metodologias para os alunos, a resposta foi positiva, enfocando sua aceitação e entusiasmo.

Quanto a repercussão, eu olho que os alunos tem uma aceitabilidade melhor por que eles participam mais, do que eu trabalhar numa metodologia mais expositiva. (PP2)

Eles gostam bastante. Durante o processo e no último dia eu aplico um questionário avaliativo pra eles responderem sobre o que aprenderam, para falarem da disciplina como um todo, da professora e fazer auto-avaliação. E nos últimos semestres que eu tenho feito, dificilmente eles colocaram alguma coisa negativa, parece que eles gostam muito. (PP5)

Eu percebo que é produtiva, que é bom porque eu acho que nenhuma disciplina deve se basear apenas em um único método, você deve utilizar muitos métodos até porque as pessoas não aprendem de uma única forma, não é só escrevendo, não é só ouvindo, não é só observando, então eu tenho que propiciar para o aluno as múltiplas formas de veicular aquela informação, para que cada um possa aproveitar da melhor forma ou então aquele que gosta de aprender melhor escrevendo com certa atividade vai se dar melhor, aquele que gosta de aprender melhor observando aquele vídeo vai ser melhor, e assim por diante. (PP5)

Já os alunos quando questionados sobre essas aulas e as variadas metodologias que os professores usam em sala de aula, fizeram os seguintes relatos:

Tem professores que preferem uma metodologia diferente, tipo realizar atividades com mais dinâmicas dentro da sala de aula, não só ficar aquela coisa óbvia que todo mundo sabe. Tem professores que faziam nós pensarmos essa Prática Educativa. (AP2)

Alguns traziam questões práticas e textos de literatura de história, temas jornalísticos do jornal nacional, tiras de jornais como New York Times, vídeos, slides e disso surgia um debate. Levava a gente para o laboratório, e ensinavam métodos do séc. XIX, de alfabetização e mostravam isso na prática que eu nem conhecia. (AP8)

Essa diversidade metodológica já apontada anteriormente por Zabala (1998) é que dá sentido à intervenção pedagógica. Por meio dessa variedade, interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode ser feito, tudo isso possibilita ao professor oferecer um ensino com qualidade que seja capaz de promover a aprendizagem dos alunos. O uso de variadas metodologias pode dar novo tom as aulas e estimular os discentes a se sentirem parte do processo de ensino e aprendizagem, integrando-se nele.

Em outra categoria de análise destacada pelas interlocuções, 20% dos professores disseram que a Prática Educativa está associada a **relação professor-aluno**, relação que também acreditamos ser essencial no processo de ensino-aprendizagem e que pode conduzir o grupo para desenvolver maior compromisso

com o que faz dentro e fora da sala de aula. Percebemos que foi com este enfoque que dois professores (PP1 e PP2), enfocaram esse aspecto:

Para mim a Prática Educativa é o que envolve o processo de ensino e aprendizagem, planejamento, a relação com as alunas, como você ministra a aula, como você encaminha as atividades. (PP1)

A Prática educativa é um conceito que eu posso dizer que se relaciona ensino-aprendizagem, envolve a relação professor-aluno e implica um diálogo entre professor e aluno. (PP2)

Num contexto de práxis, essa relação professor-aluno, caminha na linha das pedagogias progressistas (libertadora e crítico-social dos conteúdos), que propõem para a relação professor-aluno um constante diálogo, que permite ao professor também educar-se no diálogo com o educando (FREIRE, 1987). Metodologicamente, por meio de grupos de discussão, o professor vai ampliando sua relação com os alunos e estes entre si, visando estimular essa relação e levá-la a níveis maiores de reflexividade, com o professor caminhando junto com a sua turma colocando-se quando for realmente necessário, com vistas a sistematizar as informações discutidas.

Outro aspecto importante desse processo relacional são as trocas que se estabelecem na interação entre o meio e o educando, mediado pelo professor. Valoriza-se muito a participação do aluno no processo, e para tanto o professor procura inventar e conduzir possibilidades de aprendizagem pela aproximação dos conteúdos culturais relacionados à realidade do aluno. Nas discussões em sala, o uso de metodologias variadas poderão envolver mais os alunos, e levá-los a acreditar em suas possibilidades, como fator de mobilização para uma participação ativa. Freire (1987, p. 46) reforça que quando esta relação entre professores e alunos se funda no amor, na humildade, na fé dos homens “o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”.

Quanto aos alunos pesquisados, diferentemente dos professores, não houve nenhum pronunciamento quanto ao entendimento de Prática Educativa refletido na relação entre professor e aluno.

Práxis

Como destacado anteriormente, com base nas teorizações de Vázquez (1990) e Freire (1987), a práxis é a relação teoria-prática, em que a teoria dá sentido a ação, servindo como um guia, a fim de moldar a atividade humana, e a prática torna-se consciente, fundamentada na teoria para respaldá-la. Quando essa relação se efetiva, desenvolve-se uma consciência reflexiva, consolidando-se como uma práxis transformadora, ou seja, uma filosofia da práxis, podendo efetivar uma educação problematizadora, reflexiva, dialógica, e quem sabe transformar o mundo.

Diante disso, surge outro núcleo de sentido que se apresenta na fala dos professores e alunos, que é a da Prática Educativa relacionada com a **práxis**. Os alunos destacaram esse pensamento apenas dizendo que a práxis é a relação entre teoria e prática, sem fazer nenhum aprofundamento, o que nos levou a crer que eles evidenciam pouco entendimento teórico sobre seu significado.

Na fala dos professores percebemos um entendimento de que a práxis está intimamente ligada a intencionalidade da ação docente, o que Vázquez chamou de “filosofia da práxis”, ou seja, a mais alta expressão da práxis que ajuda a alcançar um nível criador no exercício da sua Prática Educativa, onde estão relacionadas todas as ações do seu fazer pedagógico já destacados anteriormente, o que podemos constatar nas descrições abaixo:

Eu entendo que a Prática Educativa, em hipótese alguma, ela é dissociada da teoria, na medida em que, ao planejar uma atividade no cotidiano do Curso de Pedagogia ou de qualquer outro curso, você primeiro estabelece um contato com a teoria, ou seja, a intencionalidade dessa ação; e a intencionalidade emana sempre de um pensamento, de um sentimento, de um expressar no sentido de que você entende o que seja aquele processo de formação. (PP4)

A expressão Prática Educativa pra mim, em meu âmbito de informação, utiliza a teoria com a prática. Então, a Prática Educativa é o como você faz, o seu fazer em sala de aula, articulando teoria e a prática e levar o aluno a reflexões. (PP9).

Eu entendo a Prática Educativa como uma prática consubstanciada numa teoria respaldada epistemologicamente. Só assim é possível se traduzir com mais clareza as contradições do sistema educativo. Eu entendo que a Prática Educativa deve estar embasada em um referencial teórico, referencial esse que respalda a pensar as contradições. (PP10)

Foi com esse entendimento que Vázquez e Freire discutiram a práxis, destacando que teoria e prática devem caminhar juntas todo o tempo com a teoria esclarecendo e enriquecendo a prática, dando novas significações à teoria. Será por meio da passagem da consciência comum para uma consciência da práxis, que uma verdadeira consciência filosófica da práxis, poderá elevar os sujeitos a um nível superior e criador, ficando bem evidente esse entendimento na fala do PP4.

Esse posicionamento trouxe-nos um entendimento de Suchodolski (1979) sobre práxis, que a considera como um processo dialético de intercâmbio que ocorre entre os homens e sua criação social, e que a evolução humana está indissolúvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem que mantém e alimenta a sociedade.

Isso só reforça a ideia de práxis educativa como uma atividade consciente, dirigida a um objeto (sujeito), que se supõe um ser consciente de si mesmo. Dessa forma, o sujeito pode tornar-se um homem criador, aquele que não somente recebe impressões, mas que igualmente as cria, decodifica, correlaciona, antecipa acontecimentos, esquematiza imagens e conceitos de objetos, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras.

Idealizando a Prática Educativa como o processo de assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas socialmente, compete ao professor assegurar, no desenvolvimento de sua ação pedagógica a orientação para finalidades sociais e políticas, a criação de um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la. Diante disso, voltamos para um pensamento inicial apresentado por nós, que é acreditar no fazer pedagógico dos professores como práxis.

Tendências Teóricas

Entendemos que o modo como os professores realizam seu trabalho educativo, como escolhem e organizam o conteúdo das disciplinas, como definem as metodologias de ensino e avaliação, está relacionado à pressupostos teórico-metodológicos, que neste estudo denominamos de tendência.

Libâneo (1985, p. 3) destaca que as tendências se constituem a partir de condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, ou seja, “diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc”.

A maioria dos professores pesquisados colocaram que as Tendências Teóricas que embasam sua Prática Educativa visam uma prática na linha mais progressista, transformadora do processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma ação educativa com diversificadas metodologias que estimulem e levem o aluno a pensar, dialogar, aproximando o conhecimento de sua realidade a fim de aprender de forma mais dinâmica. Isso ficou destacado em seus discursos:

Eu penso que as minhas tendências teóricas, na verdade eu me considero uma vygotskyana. Por que eu penso que a mediação faz parte desse processo, e que essa mediação leva em conta a história, leva em conta a cultura; eu creio que eu me aproximo de Vygotsky, sou bem mais pra esse lado. (PP2)

A gente busca trabalhar, mas não vou dizer que sempre, na perspectiva mais crítico social buscando questionamentos, buscando a socialização, a mudança, buscando a reflexão dos nossos alunos em relação à transformação social, mas a gente sabe que nossa sociedade é extremamente reprodutora, aliás, o nosso sistema de ensino é extremamente reprodutor e por mais que tentemos trabalhar na perspectiva de transformação muitas vezes nos deparamos com um sistema que acaba reproduzindo alguns ideais, mas na sala de aula eu sempre busco trazer essa questão, fazer essa crítica e buscar alternativas. Gosto muito de Paulo Freire que faz parte dessa perspectiva crítico-social que busca essa transformação, então eu sempre resgato esses teóricos e autores pra tentar embasar a nossa prática. (PP5)

Bom, tem uma tendência teórica que é básica e transversal a outras tendências teóricas, então eu me aproximo do ponto de vista teórico da abordagem histórico cultural é da fonte de Vygotsky, de Luría de Leontiev, então essa é a minha base teórica do meu fazer, da minha prática pedagógica, agora eu entendo que é um referencial teórico na minha forma de ver que dá conta de analisar as relações sociais inclusive da escola como uma relação social entendendo o homem na sua multideterminação, entendendo que ele está situado historicamente e que nisso nós vamos entender esse sujeito, vamos entendê-lo a partir das relações marco estruturais, assim devo acrescentar algo, isso é o que eu me embaso. (PP7)

No momento da entrevista com os professores, percebemos um entusiasmo quanto à sua Prática Educativa, evidenciado tanto pela forma como se expressavam, quanto pelo que disseram. As diversificadas atuações docentes por

eles destacadas, podem reforçar o compromisso que os professores do Curso de Pedagogia da UFMA demonstram quanto ao processo de ensino-aprendizagem, buscando mesmo superar o reducionismo de práticas tradicionais desmotivadoras e desinteressantes.

No entanto, os alunos (60%), quando indagados sobre que Tendências Teóricas que mais se destacaram na Prática Educativa dos seus professores, disseram que essas aulas estão mesmo é na linha tradicional, como podemos verificar em alguns de seus depoimentos:

A mais, mais mesmo, tradicional. Porque a maioria é aquele velho discurso a frente da sala de aula, e quadro, e texto e só. (AP2)

A tradicional. Com certeza. Porque, querendo ou não, apesar deles quererem uma mudança para a alfabetização ficar mais interessante, eles acabam sendo tradicional e acabam até gerenciando, apesar deles quererem estar mudando, mas acabam tendo mesmo essa questão tradicional, a forma de passar o conteúdo, a forma de trabalhar com o aluno. O professor como sempre apesar de ainda querer a contribuição do aluno, mas eles acabam querendo ser o centro. (AP5)

Bom eu acredito que a maior parte dos professores daqui, didaticamente falando, são tradicionais, apesar da maior parte defender uma outra coisa a maioria são tradicionais. Entretanto, a maioria sempre leva o aluno a criticar, a refletir, sobre aquilo que está sendo passado dentro de sala de aula. (AP9)

Tradicionais! Não, na verdade, o Curso de pedagogia ele tem como se fosse dois vieses: caracteriza muitos professores na perspectiva tradicional, e alguns professores que são mais da área de metodologia, mais assim, eu acho que 80% vai pra linha tradicional. Acredito que a maior parte dos professores daqui didaticamente falando são tradicionais, apesar da maior parte defender uma outra coisa a maioria são tradicionais. (AP10)

Esse posicionamento dos alunos nos leva a pensar sobre dois aspectos. Primeiro, partindo do pressuposto que, como eles já passaram por disciplinas teóricas que discutiram as abordagens de ensino, eles já tem clareza de como elas se apresentam na atuação dos professores. Diante disso, eles se posicionam ante o real, o vivido e analisam que as práticas dos professores, por diversos motivos apresentados por eles e já comentados, se aproximam mais das peculiaridades da tendência tradicional. Como segundo aspecto, também notamos que, por mais que eles destaquem essa tendência dentre as práticas docentes no Curso de Pedagogia,

muitos deles evidenciam que muitos professores já não mais desenvolvem suas práticas numa linha tradicional, conforme cita o AP9.

No quadro que se segue podemos ver quais as tendências teóricas que mais se destacaram no discurso dos professores e alunos.

Quadro 7 – Tendências Teóricas apontadas por professores e alunos

| SUJEITOS | TENDÊNCIAS TEÓRICAS | % |
|-----------------|------------------------------|----------|
| PP | Histórico Cultural | 40 |
| | Materialismo Histórico | 20 |
| | Tradicional | 10 |
| | Construtivismo | 10 |
| | Crítico-social dos conteúdos | 10 |
| | Nulo | 10 |
| AP | Tradicional | 60 |
| | Materialismo Histórico | 20 |
| | Construtivismo | 10 |
| | Crítico-social dos conteúdos | 10 |

Ainda sobre o posicionamento dos alunos quanto à prática dos professores mais na linha tradicional, coloca-os em posições antagônicas. Analisando mais esses dados, percebemos que, ao responderem sobre como ministram suas aulas, os professores pesquisados disseram que desenvolvem “aulas dialogadas”. Do que pudemos inferir constituírem-se as aulas dialogadas anunciadas pelos professores, a aula tradicional qualificada pelos alunos.

Desdobramos em dois gráficos (5 e 6), as Tendências Teóricas, objetivando deixar mais marcadas as posições de professores e alunos.

Gráfico 5 – Tendências Teóricas mais destacadas pelos professores

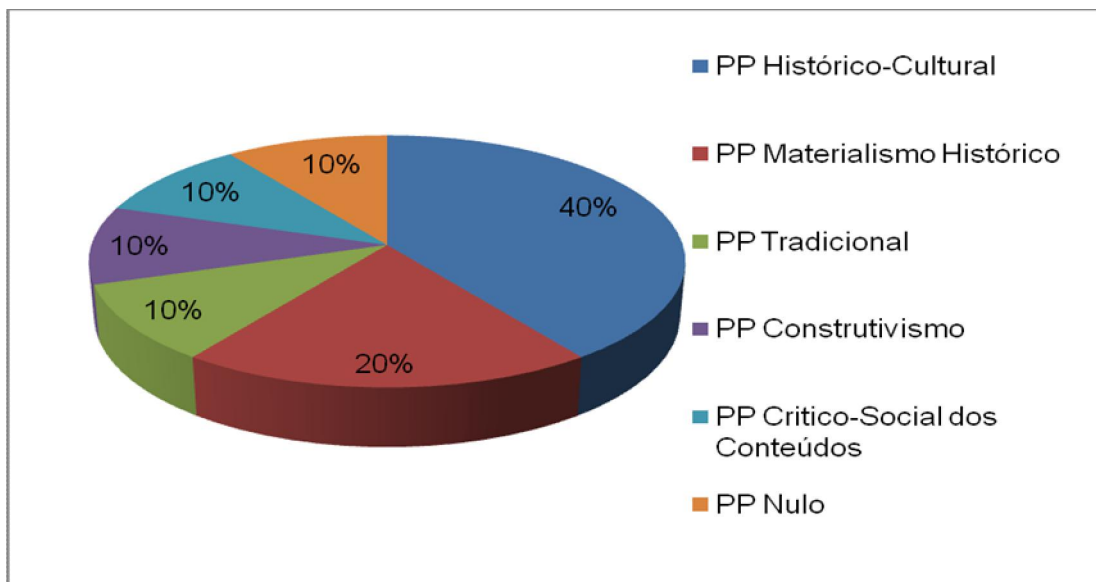
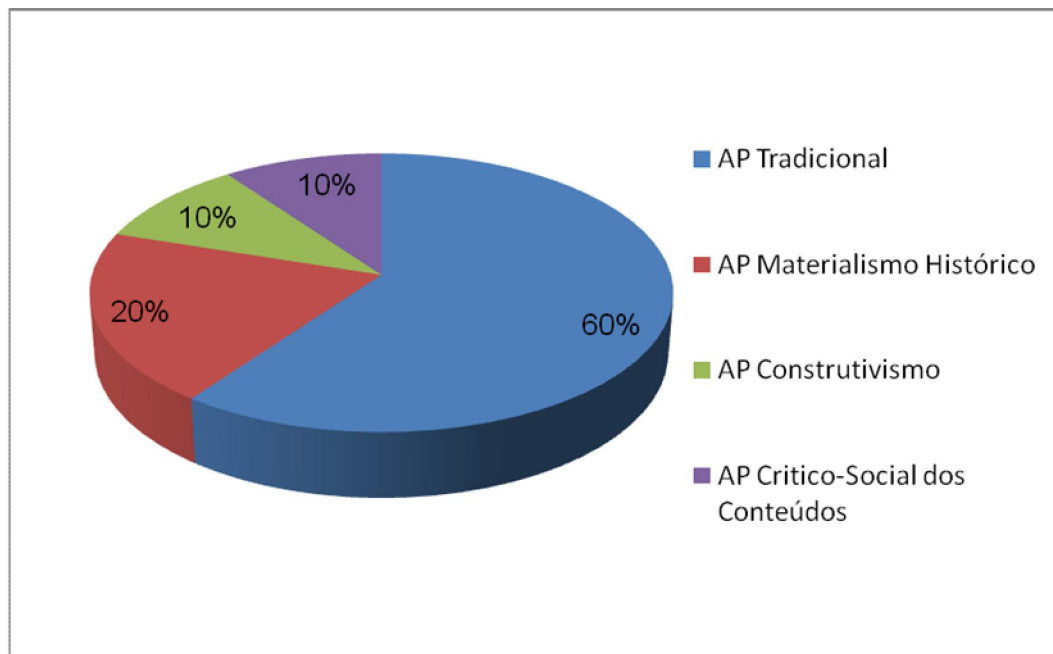


Gráfico 6 – Tendências Teóricas mais destacadas pelos alunos



Quanto à ênfase que alguns alunos deram às aulas dos professores no enfoque tradicional, pode decorrer também da vontade de que essa tendência possa mudar, pois gostariam de aulas mais motivadoras, com metodologias diferenciadas e dinâmicas, o que fica evidente no dizer dos alunos.

Mas tem alguns professores que eles são bem, tipo a professora que eu tenho de metodologia, uma excelente professora, ela parece ter uma visão assim meio que construtivista né, e também, acho também que ela trabalha não no construtivismo, ela trabalha mais na teoria histórico-crítico. Eu vejo assim, que a corrente que utiliza é aquela que questiona o aluno, envolve na aula, puxa pro contexto social mesmo da gente e assim fica passando o ensino-aprendizagem até de maneira mais eficiente. (AP1)

Tem professores que preferem uma metodologia diferente, tipo realizar atividades com mais dinâmicas dentro da sala de aula, não só ficar aquela coisa óbvia que todo mundo sabe. (AP2)

Bom, eu acredito que a maior parte dos professores daqui, didaticamente falando, são tradicionais, apesar da maior parte defender uma outra coisa, a maioria são tradicionais. Entretanto, a maioria sempre leva o aluno a criticar, a refletir, sobre aquilo que está sendo passado dentro de sala de aula. (AP9)

Percebemos também que, mesmo tendo enfocado o tradicionalismo como uma característica marcante nas aulas, os alunos apontam que muitos professores têm transformado suas aulas em momentos de “discussões, levantando conhecimentos prévios, fazendo comparações com a realidade na turma e trazendo exemplos do nosso cotidiano, do dia a dia, da vivência. [...] adotam um procedimento metodológico, bem dinâmico, inovador” (AP6).

Motivação/Participação no processo Ensino/Aprendizagem

Outro núcleo de sentido evidenciado em nossa pesquisa é a **motivação/participação no processo Ensino/Aprendizagem**, que se apresenta como forma de estímulo a ação de conhecer, aprender, estando esta relacionada com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, etc.

A motivação para a aprendizagem relaciona-se aos assuntos trabalhados e a forma como são trabalhados as relações interpessoais. Na Prática Educativa desenvolvida em sala de aula, a motivação apresenta-se como um complexo e dinâmico processo de interações entre sujeitos (professores e alunos, alunos e alunos), os objetos de conhecimento (temáticas, conteúdos disciplinares) e o contexto onde se inserem (a sala de aula, a escola, a comunidade e a realidade em geral).

O interesse precisa partir do sujeito, despertando um querer, uma necessidade, desenvolvendo uma estrutura de assimilação para aquele objeto, o que poderá facilitar sua aprendizagem quando relacionar os conhecimentos novos aos anteriores, já que o novo conhecimento se constrói a partir do anterior. Por esse processo, torna-se possível ao aluno a superação, abrindo o caminho para a participação/interação e o estabelecimento de novas relações.

Identificamos algumas características apontadas pelos professores e alunos como fator de estimulação para sentirem-se motivados e participarem mais das aulas. O quadro que se segue destaca estas características:

Quadro 8 – Características apontadas por professores e alunos como motivação/participação no processo ensino-aprendizagem

| SUJEITOS | CARACTERÍSTICAS | % |
|-----------------|-----------------------------|----------|
| PP | Sensibilização | 70 |
| | Fazer perguntas | 20 |
| | Situações problematizadoras | 10 |
| AP | Fazer perguntas | 50 |
| | Motivação pessoal | 40 |
| | Discussão | 10 |

É importante mencionar, que a pergunta feita aos professores, é diferente da feita aos alunos. Para os professores, perguntamos de que forma eles motivam os alunos para participar das aulas.

Observando o quadro acima, identificamos que a sensibilização é a principal forma utilizada pelos professores para motivar seus alunos. Alguns depoimentos acentuam isso.

De diferentes formas, mas através do tom de voz, eu ando entre eles, eu estabeleço um contato físico, eu olho pra um aluno, eu modifico o tom de voz, eu digo: gente, vocês não estão percebendo o meu tom de voz? Eu estalo os dedos. Eu faço uma solicitação, peço exemplos. (PP1)

Então, isso eu faço e posso dizer com segurança, eu gosto muito do que faço, eu dou aula por prazer, eu gosto de dar aula, acredito na educação, então, eu motivo assim, sendo motivada para as aulas. Eu quando vou dar aula eu estou muito motivada eu acredito naquilo que estou falando, acredito no estou fazendo e estabeleço várias conexões daquilo que estou fazendo com o cotidiano com a vida real. E eu acho que eles ficam motivados. (PP4)

Bom, a motivação nós sabemos que é uma característica intrínseca, só que eu considero que depende muito do professor esta questão da motivação. Então você enquanto professor estiver motivado, estiver empenhado com o ensino eu acho que a aula flui melhor do que em muitos casos de professores que não trabalham só com a docência, trabalham em outros locais e terminam fazendo da docência um bico. Eu acho que também o professor tem uma carga de responsabilidade nessa motivação. Então, para isso, eu sempre tento contextualizar os conceitos, colocar os conceitos na vida dos alunos para que eles possam ver que são coisas que eles vivem. Eu uso esses recursos, eu chamo os alunos para a sala de aula, eu uso recursos didáticos, eu tento fazer o máximo para que a aula seja interessante para os alunos. (PP8)

Inferimos que a estimulação dos professores para uma participação no processo de ensino/aprendizagem é fundamental para que os alunos sintam-se motivados a participar desses momentos de construção coletiva e individual de conhecimentos.

A Motivação expressa pelos professores pode estar ligada à sua própria condição enquanto agentes de mediação do processo de ensino-aprendizagem, pois acreditam que estar motivado é o principal fator de estimulação dos alunos para participar das aulas. Seus posicionamentos sobre suas formas de motivar os alunos para participarem das aulas apontam nesta direção.

Isso nos lembra o pensamento de Vázquez sobre a práxis colocando-a como um guia de ação, que molda a atividade humana, tornando o homem consciente, e que influencia o próprio comportamento quanto ao que fazem e dizem. Acreditamos que essa passagem da consciência comum para uma consciência da práxis nos professores, por meio de sua própria motivação, leva-os a desenvolverem uma consciência filosófica de práxis, elevando seu nível superior e criador.

Quando os alunos foram questionados sobre se participam das aulas de seus professores, a maioria responde afirmativamente que gostam quando seus professores fazem perguntas nas aulas, sejam direcionadas a eles, ou quando o fazem para a coletividade. Pelos depoimentos deles podemos evidenciar isto.

Os professores gostam de fazer questionamento e na medida do possível a gente dialoga com ele. O professor passa trabalho pra gente poder defender na sala de aula. E, quando você traz um excelente trabalho pra passar pros teus amigos, pra mim já é uma boa participação. (AP1)

Quando é gerado aquele clima de discussão e que todos falam. Geralmente, eu só assim, eu observo muito. Ai se eu vejo, se tem algo que eu não concordo, ou que de repente eu percebo que,

alguém falou algo que não deveria ser dito, que eu sei que foi citado errado, eu procuro estar dando a minha opinião e de repente também está trazendo alguma contribuição no diálogo que eu já tenho propriedade. (AP6)

Participo, principalmente, porque eu sou de uma família de professores, então a gente gosta de discutir, então quando a aula tem uma chamada legal, eu participo. Então, eu acho que eu participo até demais. Eu participo quando o professor solicita, acrescentando algo ou problematizando algo. (AP8)

Pelos gráficos 7 e 8, deixamos marcadas as posições de professores e alunos quanto a motivação/participação no processo de Ensino/Aprendizagem.

Gráfico 7 – Posição dos professores quanto a Motivação/Participação no processo de Ensino/Aprendizagem

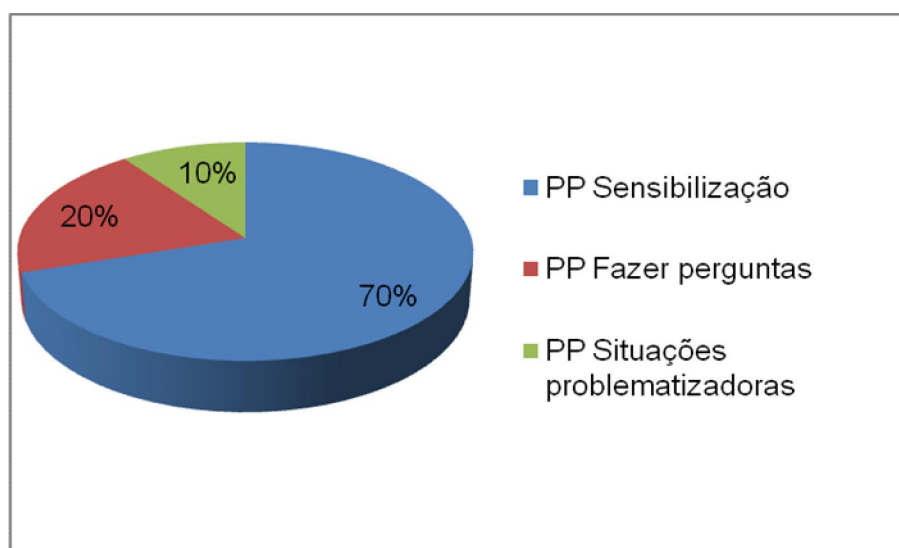
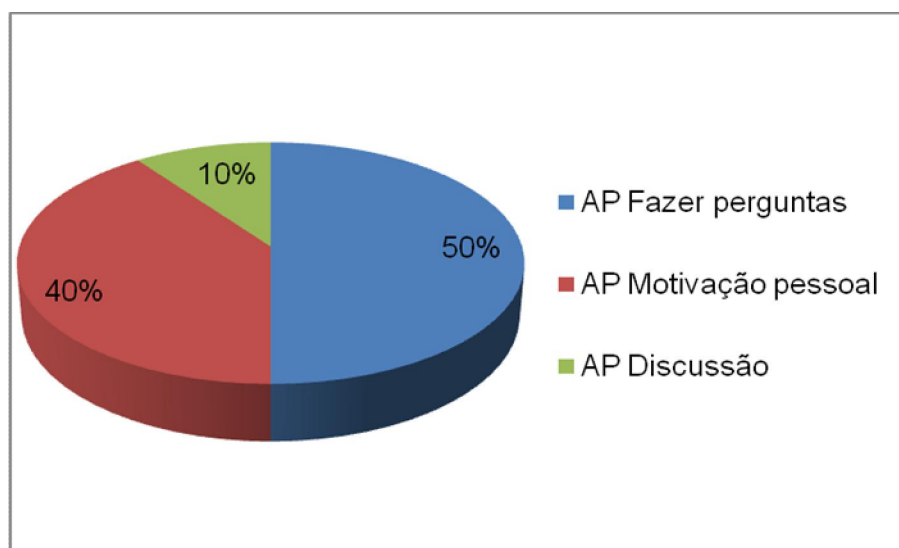


Gráfico 8 – Posição dos alunos quanto a Motivação/Participação no processo de Ensino/Aprendizagem



Achamos interessante a colocação dos alunos quanto a sua própria motivação para sentirem-se motivados a participar das aulas. Entendemos que eles acreditam que depende deles mesmos o compromisso com sua aprendizagem. Destacaram que as leituras prévias solicitadas pelos professores e a reflexão dessas leituras é fator de desenvolvimento, possibilitando que eles participem mais das aulas, como podemos perceber em suas próprias falas:

Gosto muito de participar, eu tenho participado. Procuo sempre ler os textos. Quando a gente chegar aqui sem ler o texto, a gente fica voando, ou então fica tentando acompanhar, e dificilmente acompanha. Quando você lê o texto, que acompanha na aula, quando você vai reler ou lembrar, você percebe que fica o conteúdo. Então você compreendeu bem. (AP2)

Eu sou participativo. Procuo sempre ler os textos para poder argumentar aquilo que eu não entendi, questionar. Então eu sempre procuro questionar aquilo que eu não concordo, ou expor alguma coisa a mais daquilo que eu achei interessante na aula do professor, ou no texto que foi passado. (AP4)

Sempre participo! Eu pesquiso, leio bastante, eu vou atrás da informação e depois da aula, e na próxima aula eu sempre pergunto para os professores, eu tiro dúvida. Eu faço o possível pra não ter dúvida sobre o conteúdo. (AP7)

A atuação docente conforme percebemos nestes depoimentos, está de comum acordo com o que Freire (1987) acenou para nós sobre a Prática Educativa

como práxis, pois é pela intercomunicação desenvolvida em sala de aula, que uma educação problematizadora se materializa. Será por meio do diálogo com os discentes que a educação poderá conduzi-los para uma transformação. A dialogicidade é, portanto, condicionada por Freire como a parte fundamental da Prática Educativa para a condução de um compromisso pessoal com a libertação.

Perspectivas Profissionais

A própria sociedade capitalista, está exigindo dos egressos da universidade em geral, e dos concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial, uma preocupação antecipada de sua futura inserção no mercado de trabalho, altamente competitivo, nova estrutura que se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados para atuarem neste cenário concorrente. Assim, as perspectivas profissionais que estes discentes têm, perpassam pelo período em que ainda estão na universidade, num processo de construção conceitual e prática, visando qualificarem-se para atuar no mercado de trabalho.

Perguntamos aos professores se acham que seus alunos estão preparados para enfrentar os desafios da profissão docente, e detectamos que a maioria deles acredita que sim, conforme nos apresenta o quadro abaixo.

Quadro 9 – Posição dos professores quanto ao preparo dos alunos no enfrentamento dos desafios da profissão docente

| SUJEITOS | RESPOSTA | % |
|-----------------|-----------------|----------|
| PP | Sim | 60 |
| | Não | 40 |

Justificando suas respostas, eles ressaltam alguns critérios para que essa preparação seja mais próxima do desejado. No quadro abaixo destacamos esses critérios, segundo seus posicionamentos.

Quadro 10 – Critérios destacados pelos professores para um melhor enfrentamento dos desafios da profissão docente

| SUJEITOS | CRITÉRIOS | % |
|----------|------------------------------------|----|
| PP | Reforço da aprendizagem no Estágio | 30 |
| | Foco na atuação docente | 20 |
| | Motivação | 20 |

Assim como alguns professores, acreditamos que alguns alunos também vêem o estágio como reforço para um melhor enfrentamento dos desafios da profissão docente. O quadro abaixo pode destacar isto.

Quadro 11 – Critérios destacados pelos alunos para um melhor enfrentamento dos desafios da profissão docente

| SUJEITOS | ASPECTOS | % |
|----------|------------------------------------|----|
| PP | Reforço da aprendizagem no Estágio | 30 |
| | Prévias experiências profissionais | 30 |

Desses dois quadros, há dois aspectos que desejamos ressaltar. O primeiro é que na fala dos professores e alunos o estágio apresenta-se como um reforço para a melhor preparação do aluno para a profissão docente. Para aqueles alunos que não experienciaram a docência antes ou durante o Curso, acreditamos que o estágio apresenta-se como um momento fundamental do processo de formação do profissional, pois se constitui num treinamento que possibilita aos discentes vivenciar o que foi aprendido na universidade, integrando as variadas disciplinas do currículo acadêmico, dando-lhes unidade, e servindo para medir seu nível de consistência e entendimento.

Nas suas interlocuções, identificamos o valor que os professores e alunos colocam sobre o estágio como condição de preparação para o exercício docente.

É a partir do estágio que eles estão começando a ter essa visão mais ampla da educação. (PP8)

Hoje sim, por que eu fazendo estágio agora. (AP7)

Agora que eu comecei o estágio, eu acho que a partir do estágio eu vou ver se eu estou preparada ou não. Assim, eu quero provar isso agora no meu estágio, para ver se eu vou poder correlacionar. (AP10)

Entendemos que o estágio é um momento valioso de aprendizagem para o aluno, o que está de acordo com o que diz o Parecer N.º 21/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] é um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Dessa forma, acreditamos que somente a formação oferecida em sala de aula não será suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão, sendo necessária sua inserção na realidade do cotidiano escolar, o que para muitos só acontece no período do estágio. De acordo com esse pensamento, Pimenta (2006b) afirma que são as disciplinas e o estágio que irão completar o currículo de um curso, e o estágio poderá possibilitar aos alunos fazer a leitura da realidade, e adquirir competências como “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção” (PIMENTA, 2006b, p. 76).

Acreditamos que o estágio faz parte do processo de formação do futuro profissional, já que proporciona a ele a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, possibilitando maior entendimento e assimilação da tempestade das informações que recebe na academia. Assim, se bem aproveitado e aproximado das diversas aprendizagens acadêmicas, o estágio poderá ser um rico momento de aprendizagem para o aluno.

Para aqueles que disseram não se sentirem preparados para o exercício profissional, suas respostas reforçam que tal preparação depende muito de seus próprios compromissos com sua formação e carreira, como evidenciamos em suas interlocuções.

Eu não me sinto preparado, não por incapacidade, por incompetência. Mas pra exercer a carreira de professor, eu não estou preparado, porque tem que estar sempre estudando e quanto mais eu estudo, eu compreendo que eu não sei. Preparado eu digo que sim e não. Preparado, porque eu gosto dessa profissão, eu não nasci professor, mas eu aprendi a gostar com o tempo e porque de alguma forma eu estou contribuindo, como também contribuíram com a minha, então o processo de aprendizagem pra mim foi gostoso. Por

outro lado eu não me sinto preparado, porque tem coisas que eu não domino ainda na minha área, então eu preciso me preparar, pra eu me sentir mais preparado. (AP8)

Mais assim, por conta que meu Curso foi um pouco atribulado, por conta dessas questões de trabalho que não fiz meu curso certinho, eu acho que eu vou ter essa dificuldade quando eu terminar, então vou precisar de uma especialização. (AP10)

Esta compreensão revela a visão que os estudantes têm da sua própria formação, e do quanto depende deles próprios a construção do seu perfil profissional, enfatizando principalmente a transformação da sua realidade a partir de seus estímulos e interesses pessoais. Cabe ressaltar que Curso de Pedagogia deve estar contribuindo na formação dos estudantes, pois leva-os a refletirem sobre suas próprias motivações para o sucesso e sucessos profissionais.

A análise de todo o material coletado e das inferências às falas do professores e alunos pesquisados, levam-nos a crer que a Prática Educativa de muitos professores do Curso de Pedagogia da UFMA está bem próxima de uma pedagogia progressista, que valoriza o aluno, ajudando-o a reconhecer-se nos conteúdos, a sentir-se parte do processo de ensino-aprendizagem, visando desenvolver sua capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente buscando nas experiências uma excelente oportunidade de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização de nossa pesquisa, procuramos conhecer e analisar as concepções presentes na Prática Educativa dos professores do Curso de Pedagogia da UFMA, destacando a organização interna de seus elementos com vistas ao entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a Prática Educativa desses docentes, bem como apreender as representações de professores e alunos quanto à preparação do pedagogo para o exercício profissional.

Para nos ajudar na análise destes discursos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo preconizada por Bardin (1977). Percorremos o caminho antecedido por uma revisão bibliográfica de estudos acerca da práxis (que dá maior sentido à Prática Educativa) com base nas contribuições de Vázquez (1990) e Freire (1987). Posteriormente, à luz da pesquisa de Libâneo (1985) conhecemos algumas tendências pedagógicas da Prática Educativa e suas particularidades, relacionando-as com as atuais práticas dos professores da Pedagogia da UFMA, e analisamos se estas se aproximam mais das tendências tradicionais ou progressistas, refletindo na formação desses pedagogos e em seu futuro exercício profissional.

Além disso, buscamos situar historicamente o Ensino Superior, bem como as proposições do Curso de Pedagogia da UFMA assentadas em seu Projeto Pedagógico, procurando verificar nas práticas docentes a concordância com os ideais propostos e seu alcance no que tange à preparação deste discente para também exercer a sua Prática Educativa no campo profissional.

Após a realização da investigação na qual utilizamos questionários e entrevistas, que propiciaram a análise das evocações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível destacar cinco núcleos de sentido das representações coletadas. São eles: Prática Educativa, Práxis, Tendências Teóricas, Motivação/Participação no processo Ensino/Aprendizagem e Perspectivas Profissionais.

Pela análise dos questionários de perfil identificamos que a maioria dos professores que atuam no Curso de Pedagogia da UFMA se encontram nas fases da estabilização (3 a 6 anos de carreira) e diversificação (7 a 25 anos de carreira), constatação baseada nos estudos de Huberman (2000) que apontam para a possibilidade do docente, exercer sua profissão, reconhecendo como prazerosa e

segura sua atuação, exercendo-a de forma livre e descontraída no campo pedagógico, e com isso consolidando sua identidade profissional, por viver a sensação de competência e afirmação pessoal. Diante do que o professor pode começar a diversificar sua atuação, suas metodologias, revendo seu processo de avaliação, os materiais didáticos que vem utilizando, a forma como se dirige e estimula os alunos a participar das aulas e aprender delas.

Pelas entrevistas pudemos abordar aqueles que diretamente atuam na docência, exercendo sua Prática Educativa e os discentes que vivenciam estas práticas, visando buscar indícios de como eles a entendem e como os professores atuam em sala de aula.

Constatamos por meio das entrevistas feitas com os alunos, que apesar da tendência tradicional ser enfatizada na Prática Educativa de alguns professores do Curso, muitos vêm atuando numa linha mais progressista, o que é ressaltado quando relembram de professores que diversificam suas práticas, motivando os alunos a sentirem-se parte do processo.

No que se refere à Prática Educativa, percebemos que a maioria dos professores e alunos têm clareza do que seja essa prática. No entanto, alguns alunos não evidenciam com clareza o entendimento do que seja a práxis, pois apenas a identificam como uma relação teórico-prática. Admitem por outro lado, que na prática estão imbricados aspectos como as diversificadas metodologias, a relação entre professor e aluno. Enfim, entendem que a Prática Educativa depende da interação complexa de todos esses fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino, o que nos remete a Zabala (1998) nos seus estudos sobre Prática Educativa. Entendemos que o uso de variadas metodologias pode dar novo tom as aulas e estimular os discentes a se sentirem parte do processo de ensino e aprendizagem, integrando-se nele.

No que diz respeito à práxis, percebemos que os professores tem o entendimento de que a práxis está intimamente ligada a intencionalidade da ação docente, onde estão relacionadas todas as ações do seu fazer pedagógico, o que nos ajuda a reforçar a ideia de práxis educativa como uma atividade consciente. Diante disso, reconhecemos que compete ao professor assegurar, no desenvolvimento de sua Prática Educativa, a orientação para finalidades sociais e políticas, adaptando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la.

Quanto às Tendências Teóricas, os professores da Pedagogia da UFMA parecem responder positivamente ao desafio de transformar a sua Prática Educativa adequando-a a tendências mais progressistas e críticas, já que se reportaram à adoção das correntes metodológicas – Histórico Cultural, Materialismo Histórico, Construtivismo e Crítico-Social dos Conteúdos.

O núcleo de sentido motivação/participação no processo Ensino-Aprendizagem, nos conduziu ao entendimento de que a estimulação dos professores para uma participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que se sintam motivados a participar desses momentos de construção coletiva e individual de conhecimentos. Dos alunos, inferimos que depende deles o compromisso com sua aprendizagem, podendo esta ser reforçada pelas leituras prévias solicitadas pelos professores e pela reflexão dessas leituras, conduzindo-os a uma participação mais efetiva.

Sob o núcleo de sentido perspectivas profissionais, constatamos na visão de professores e alunos, que o enfrentamento dos desafios da profissão docente se fortalece, quando a formação oferecida em sala de aula se coaduna com aquela que o insere na realidade do cotidiano escolar, o que para muitos só acontece no período do estágio, momento que poderá possibilitar-lhes fazer a leitura dessa realidade, adquirindo competências e, quem sabe, propondo alternativas de intervenção. E ainda, para os alunos que destacaram não se sentirem preparados para o exercício profissional, suas respostas reforçam que essa preparação irá depender de seus próprios compromissos quanto a sua formação e carreira.

Chegamos assim ao final deste percurso, percebendo que ainda é necessário caminharmos bastante, sobretudo em relação aos estudos sobre Prática Educativa, na concepção em que Freire (1987, p. 41) nos sinalizou, direcionando-a para uma educação problematizadora, que “se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”, sempre remetendo-nos a questionamentos sobre Prática Educativa que se consubstancia nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Reconhecemos que a Prática Educativa em análise não é neutra, já que está dentro de um contexto permeado de ideologias, concepções de mundo, paradigmas científicos, problemas epistemológicos, que se inserem historicamente no dia-a-dia da universidade. Por isso ela também é historicamente situada.

Este debate se materializou em nossa pesquisa a partir de um problema epistemológico que apontamos em direção à atuação docente na universidade, a saber: Quais as implicações das metodologias utilizadas pelos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia? Pudemos constatar que é por meio de uma prática mais democrática, participativa, mobilizadora e problematizante que os alunos se sentem mais motivados, mais seguros e desejosos das possibilidades que o espaço da sala de aula poderá oferecer-lhes.

Isso significa dizer que a educação que propomos realizar na universidade deve ser uma ação consciente, intencional e projetada no processo de formação do homem, com objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados, tendo clareza do tipo de homem que desejamos formar, para qual sociedade, e com que propósitos.

Portanto, que esta pesquisa sirva como reflexão aos educadores da atualidade que, conscientes das mudanças da sociedade, também modificam suas práticas, tornando-as mais dinâmicas e reflexivas. Que a filosofia da práxis molde suas ações e conduza os alunos na construção de novas estruturas de pensamento, ampliando o conceito de prática, para o alcance de níveis diferentes dos costumeiramente trabalhados numa perspectiva tradicional. Assim, acreditamos que a modificação da Prática Educativa para uma perspectiva transformadora/problematizadora da educação dar-se-á quando os professores refletirem de forma crítica sobre suas próprias ações, e, organizarem-se a partir da unidade entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. França: Edições 70, 1977.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A construção curricular no cotidiano dos alunos de cursos de formação de professores. In: MELO, Maria Alice (Org.). *Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação*. São Luis: EDUFMA, 2008.

_____. *EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO: trajetória e contexto*. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (org.). São Paulo: Xamã, 2009, p. 249-266.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP 21/2001.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. LEI N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. *Decreto n.º 11.530, de 18 de Março de 1915*. Dispõe sobre a reorganização do ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei n.º 5.540, de 20 novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1968.

BUZAR, Solange da Silva. *O Conteúdo da Prática Pedagógica*. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1985.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, 1986.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica: o Ensino Superior na República populista*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

_____. *A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Comped/Inep, 2000.

FREIRE, Paulo. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IANNI, O. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LEITE, Lígia Silva (coord.). *TECNOLOGIA EDUCACIONAL: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

LEMME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRELES, Mário Martins. *O Ensino Superior no Maranhão: esboço histórico*. São Luís, UFMA, 1981.

MENEGHEL, S. M. *A Crise da Universidade Moderna no Brasil*. Campinas, SP: Unicamp, 2001. (tese de doutoramento).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

NAGLE, Jorge. *A Educação na Primeira República*. In: *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)*. 2ª. ver. Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL, 1978, p. 259-291. Tomo III.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J.A.S.; CORREIA, L.M.; PERES, M.H.M.; WANDERLEY, J.C.V. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. *Tecendo uma manhã: O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária*. Tese de Doutorado. São Paulo: UNESP, 2010.

ROSAS, Paulo. *Universidade brasileira: frustrações, expectativas e esperanças*. Brasília: Educação Brasileira, 1985. v. 7, n. 15.

SCHWARTZMAN, Simon. et al. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. *O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: Discurso e Prática*. São Luis: UFMA/SEC – MA, 1984.

SOUZA, Ana Inês et al. *Paulo Freire: Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratando de pedagogia*. 4. ed. Barcelona: Península, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Héliqio. *Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior*. Disponível em:
<http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0033.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

UFMA. Curso de Pedagogia. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Luís, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

ZABALA, Antoni. *A PRÁTICA EDUCATIVA: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Categorização realizada a partir das entrevistas com professores

APÊNDICE B – Categorização realizada a partir das entrevistas com alunos

APÊNDICE C – Questionário de Perfil aplicado com os Professores

Construa seu perfil, marcando ou respondendo os itens que nele se enquadram:

1. Faixa etária:

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| (A) Entre 25 a 28 anos | (D) Entre 36 a 40 anos |
| (B) Entre 29 a 32 anos | (E) Entre 41 a 44 anos |
| (C) Entre 33 a 36 anos | (F) Entre 45 a 50 anos ou mais |

2. Sexo:

- (A) Masculino (B) Feminino

3. Graduação:

- (A) Pedagogia (B) Outros – Qual(is)? _____
-

4. Tempo de graduação:

- | | |
|------------------|--------------------------|
| (A) 6 a 10 anos | (C) 16 a 20 anos |
| (B) 11 a 15 anos | (D) 21 a 25 anos ou mais |

5. Titulações:

(A) Especialização *latu sensu* – área(s): _____

Tempo da titulação: _____

(B) Mestrado – área(s): _____

Tempo da titulação: _____

(C) Doutorado – área(s): _____

Tempo da titulação: _____

(D) Pós-doutorado – área(s): _____

Tempo da titulação: _____

6. Tempo de atuação na docência:

- | | |
|------------------|------------------|
| (A) 1 a 5 anos | (D) 16 a 20 anos |
| (B) 6 a 10 anos | (E) 21 a 25 anos |
| (C) 11 a 15 anos | |

7. Tempo de docência nesta universidade:

- | | |
|------------------|------------------|
| (A) 1 a 5 anos | (D) 16 a 20 anos |
| (B) 6 a 10 anos | (E) 21 a 25 anos |
| (C) 11 a 15 anos | |

8. Disciplinas em que atuou neste semestre (2011.1):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

9. Experiências em outros níveis de ensino:

- (A) Sim (B) Não Qual(is)? _____

APÊNDICE D – Questionário de Perfil aplicado com os Alunos

Construa seu perfil, marcando ou respondendo os itens que nele se enquadram:

1. Período que está cursando:

- (A) 7º período (B) 8º período (C) 9º período

2. Turno em que estuda:

- (A) Vespertino (B) Noturno

3. Sexo:

- (A) Masculino (B) Feminino

4. Faixa etária:

- (A) Entre 17 a 19 anos (C) Entre 24 a 30 anos
(B) Entre 20 a 23 anos (D) Entre 31 a 41 anos ou mais

5. Auto-definição quanto à cor/raça:

- (A) branco (B) pardo (C) negro (D) amarelo (E) indígena

6. Escolaridade da mãe:

- (A) Nunca freqüentou a escola (F) Superior completo
(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto
(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
(D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei
(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto

7. Escolaridade do pai:

- (A) Nunca freqüentou a escola (F) Superior completo
(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto
(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
(D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei
(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto

8. Renda familiar:

- (A) Até 3 salários mínimos (D) De 21 a 30 salários mínimos
(B) De 3 a 10 salários mínimos (E) Mais de 30 salários mínimos
(C) De 11 a 20 salários mínimos (F) Não sei

9. Sua família contribui financeiramente para sua manutenção?

- (A) Sim (B) Não

10. Estado civil:

- (A) solteiro (a) (B) viuvo(a) (C) casado(a) ou união estável
(D) separado (desquitado, divorciado) (E) outro. Qual? _____

11. Computador conectado à Internet:

- (A) Sim
(B) Não

Como costuma utilizá-lo: _____