

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA-RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALÉM
DA FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2007

MIRNA SUSANA VIERA DE MARTÍNEZ

**RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALÉM DA
FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

**Sant'Ana do Livramento
2007**

MIRNA SUSANA VIERA DE MARTÍNEZ

**RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALÉM DA
FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

Tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Emília Amaral Engers
Co-Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini

Sant'Ana do Livramento
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M385r Martínez, Mirna Susana Viera
 Rumos da formação de professores além da fronteira:
 identidades e diferenças / Mirna Susana Viera Martínez. ____
 Porto Alegre, 2007.
 f.

 Tese (Doutorado) – PUCRS. Pontifícia
 Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de
 Educação.
 Orientadora: Dr^a. Maria Emília Amaral Engers

 1. Professores-Formação-Brasil-Uruguai 2. Educação
 comparada I. Engers, Maria Emília Amaral II. Pontifícia
 Universidade Católica, Faculdade de Educação III. Título

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Rose Mari T. Falcão
CRB 10/1096

*Para meus netos: Maria
Eugenia, Agustín e
Juliana. E minha bisneta
María Pía Aldaya Ruiz.*

AGRADECIMENTO

Quando se conclui um estudo neste nível, muitos são os agradecimentos.

Contudo, para não correr o risco de deixar fora da minha nominata, algumas pessoas que influenciaram para que se efetivasse essa tese, prefiro fazer um agradecimento geral: ao coordenador e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, a minha co-orientadora, Dra.

Marília Costa Morosini e aos meus colegas.

De modo especial, agradeço a:

*A Dra. Maria Emília Engers pela sua incansável orientação e auxílio.
Aos professores e diretora do CERP pela disponibilidade e colaboração na
coleta dos dados da instituição.*

*Aos colegas da URCAMP que me incentivaram e apoiaram na realização
desta tese.*

“ A partir do que nos une, e sobre a base do respeito à numerosas identidades nacionais que nos configuram, a América Latina é sobretudo uma tarefa a ser realizada”.

Eduardo Galeano

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	15
II-JUSTIFICATIVA.....	20
OBJETIVOS.....	26
QUESTÕES DE PESQUISA.....	27
III-REVISÃO DA LITERATURA.....	28
3.1 O Conceito e significado de linha e faixa de fronteira.....	28
3.2 Base Produtiva da Sub-Região.....	32
3.3 Zona de Fronteira: as interações com os países vizinhos.....	37
3.4 Tipologia da cidades-gêmeas.....	39
3.5 Características de Organização e Estruturação do Ensino no Uruguai e no Brasil.....	47
3.5.1 A realidade do ensino na formação de professores no Uruguai.....	48
3.6 O sistema Educacional brasileiro.....	62
3.7. Características da Instituição do Brasil.....	74
3.8. Os Cursos de Pedagogia: As Interações Teóricas.....	87
3.9 Internacionalização da Educação Superior no Mercosul.....	101
3.10. Identidade, Diferenças e Representações.....	107
3.11 Identidade e Globalização: Relação Tempo e Espaço.....	116
3.12 A Construção da Identidade do Profissional da Educação.....	136
3.13 Os Saberes, a Profissionalização e a Transformação	144
IV METODOLOGIA.....	167
4.1. Caracterização da investigação.....	167
4.2. Metodologia de análise da investigação.....	173

V- ANÁLISE DOS DADOS.....	183
5.1- Análise e interpretação dos dados.....	183
5.1.1. Características dos docentes.....	184
5.2. Categorias da Investigação.....	196
- Categoria A O processo de formação dos professores Investigados.....	197
- Categoria B – Influências da região de fronteira na formação.....	202
- Categoria C Diferenças do modelo de formação na Brasil e no Uruguai.....	212
Categoria D- Os desafios a serem apresentados.....	221
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 236
OBRAS CONSULTADAS.....	245
ANEXOS.....	252

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 Interações na zona de fronteira.....	41
Figura 2- Representação gráfica do Sistema Educativo do Uruguai.....	59
Quadro 3- Estrutura e Organização do Sistema Educativo do Uruguai.....	61
Quadro 4- Quadro síntese dos teóricos da Identidade.....	133
Quadro 5 – Os saberes dos professores.....	157

RESUMO

Esta tese versa sobre o processo de formação de professores na fronteira Rivera-Livramento, na perspectiva da Educação Comparada, partindo da problematização em torno de: Como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças? Entre as metas traçadas no início deste estudo estava a de elaborar critérios para interpretar as semelhanças e ou diferenças os sistemas educacionais dos dois países. A pesquisa amparada no paradigma naturalístico, construtivista se caracterizou como um Estudo de Caso. O objetivo presente foi o de buscar compreender os processos vividos pelos professores responsáveis pela formação de docentes nas duas realidades, os seus percursos acadêmicos, anseios e práticas efetivas desenvolvidas em sala de aula, bem como, conhecer as experiências didáticas significativas percorridas pelos alunos em formação. Pretendeu-se, também, saber quais os processos que mobilizaram os participantes para atingir os seus saberes docentes, na busca da excelência pedagógica. Enfim, desejou-se, em termos educacionais, como as suas identidades são constituídas nesta fronteira, que perfis apresentam e como essa territorialidade respeita as identidades dos profissionais de cada país e com isso contribuir para a educação no Mercosul. O referencial teórico procurou alargar a compreensão sobre os fundamentos que sustentam a educação de professores, especificação das peculiaridades educacionais de cada país e as estratégias utilizadas para a construção das suas identidades profissionais. No que se refere ao processo de formação de professores foram analisados as concepções de teóricos como Freire (1987, 1996), Franco (2003), Nóvoa (2002), Vasconcellos (2002), Tardiff (2002, 2003) Schön (2002) entre outros. Já, quanto às identidades os teóricos que deram base as discussões foram principalmente Hall (2000, 2002), Giddens (1997, 2002), Baumann (2002, 2003, 2005). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos e observações, em sala de aula, das instituições de formação de professores dos dois países, na região de fronteira. Ainda, se analisou documentos oficiais e planos de estudos. Estes dados foram estudados por meio da análise textual. Os resultados revelaram, no primeiro documento, que os professores uruguaios apresentam para a instituição uma proposta de ensino inovadora, calcada na formação, além de um núcleo básico com ênfase no desenvolvimento cognitivo. Eles mantêm regime de dedicação exclusiva, enquanto, que os brasileiros têm regime horista e apelam por um

regime integral. O foco de preocupação se distancia, o primeiro grupo está mais voltado à qualidade da formação, enquanto que o segundo aponta para a flexibilidade das ações pedagógicas. Além disso, das entrevistas e as observações emergiram as categorias seguintes: processo de formação; influências da região de fronteira na formação; diferenças no modelo de formação Uruguai-Brasil e desafios na formação docente. Neste sentido, foi possível perceber diferenças estruturais nos modelos de formação, no Uruguai um modelo mais centralizado, com diretrizes gerais emanadas dos órgãos gestores e com uma estrutura mais rígida. O modelo dos Cerps, funcionando a dez anos na cidade de Rivera/Uruguai, busca uma proposta de formação diferente, com o objetivo de contribuir com a equidade social no acesso aos estudos através de um sistema de bolsas integrais com alojamento, para alunos do interior, alimentação e transporte escolar, no intuito de iniciar uma política de descentralização estatal, no qual se busca a excelência pedagógica e o atendimento à diversidade regional. Na instituição do Brasil, uma universidade comunitária com o delineamento de um projeto político pedagógico que atende as Diretrizes Curriculares Nacionais, de grau universitário, mas mais flexível para atender as características regionais, com maior poder de autonomia que a instituição do Uruguai. A questão da identidade está presente no processo de formação profissional dos professores entrevistados, dando-lhes um *plus* que carregam em todos os seus percursos pessoais e profissionais. A influência da cultura bilíngüe os auxilia na compreensão de referenciais teóricos mais abrangentes, caracterizando-os como um diferencial positivo, e com o significado de uma representação de uma *terceira identidade*. Os grandes desafios que devem ser enfrentados na formação docente no intuito da integração regional estão o sistema de equivalência do grau universitário, a validação de títulos, a carga horária das licenciaturas e as propostas de integração efetivas entre as instituições.

Palavras-chave: Formação de professores- Identidade e Diferença- Educação Comparada- Modelos de Formação Docente no Brasil e Uruguai.

RESUMEN

Esta tesis trata sobre el proceso de formación de docentes en la frontera Rivera/Livramento, en la perspectiva de la Educación Comparada y partió del siguiente problema: Como los profesores y alumnos de formación docente, de los dos países, sienten su proceso de formación, cuál su identidad y cuáles son las diferencias? Entre las metas pautadas en el principio de este estudio estaba la de elaborar criterios para la interpretación de las semejanzas y las diferencias entre los sistemas de educación de los dos países. La investigación se embasó en el paradigma constructivista o naturalístico y que se caracterizó como un Estudio de un Caso. El objetivo primordial fue buscar comprender los procesos vividos por los profesores que son responsables por la formación docente en las dos realidades, cuáles fueron sus trayectorias académicas, sus anhelos y las prácticas efectuadas cuando enseñan y que desarrollan en sus clases, así como, las que son consideradas como destacadas o mejores para el aprendizaje de sus alumnos y las que los alumnos consideran como mejores o más significativas. Se investigó, también, cuáles son los procesos desencadenados y que mueven los alumnos y profesores para la construcción de sus conocimientos y saberes docentes, en la tentativa del alcance de la excelencia pedagógica. En fin, se buscó comprender como profesores y alumnos de países limítrofes son influenciados por sus vecinos en términos educacionales, cómo se constituyen en su identidad fronteriza, cuál el perfil de docente que se busca alcanzar y como esa territorialidad trata la identidad del profesional de cada país, buscándose con eso, contribuir con la educación en el MERCOSUR. El referente teórico buscó profundizar sobre los fundamentos que sustentan la formación docente, sus especificidades y peculiaridades, así como, las estrategias que son buscadas en la construcción de su identidad profesional. Para eso, los teóricos analizados y que dieron sustentación a esa busca fueron Freire (1987, 1996), Franco (2003), Nóvoa (2002), Vasconcellos (2002), Tardiff (2002, 2003), Schön (2000) entre otros. Los autores que sustentan la cuestión de la identidad y que embasan las discusiones sobre ese tema fueron principalmente Hall (2000, 2002), Giddens (1997,2002), Baumann (2002, 2003, 2005). Los datos fueron recogidos por medio de entrevistas semi- estructuradas aplicadas a profesores y alumnos y observaciones de aulas en las dos instituciones responsables por la formación docente en la región de frontera. Fueron también analizados documentos oficiales y plan de estudios. La metodología de análisis fue a través del análisis textual de esos datos. Los resultados revelaron en un primer momento que los profesores uruguayos entienden la propuesta de

formación de los Cerps como innovadora y basada en una sólida formación teórica, con un núcleo básico que estimula el desarrollo cognitivo de los futuros docentes. La dedicación exclusiva a la institución es un punto de destaque de ese modelo de formación, diferentemente en la institución brasilera que el régimen es de profesor/hora aula y que es reclamado por los mismos como indispensable para la planificación y organización del proceso educativo. El foco de preocupación se distancia pues el primero se vuelve más para la formación de calidad, ya el segundo apunta para la flexibilización de las acciones pedagógicas. De las entrevistas y observaciones surgieron las categorías de análisis que fueron las siguientes: proceso de formación, influencias de la región de frontera en la formación docente, diferencias entre los modelos de formación de Uruguay y Brasil, desafíos de la formación docente. En este sentido fue posible detectar diferencias estructurales en los modelos de formación, en el Uruguay el modelo es centralizador, con directrices emanadas de los órganos de gestión de la educación y con principios más rígidos. El modelo de los Cerps que funciona ha más de diez años en la ciudad de Rivera, busca una propuesta de formación diferente y que tuvo como objetivo contribuir con la equidad social en el acceso a los estudios a partir de un sistema de becas de alojamiento, alimentación y transporte para cursar carreras de profesorado para alumnos del interior del país, con una clara política de descentralización por medio de la creación de enclaves culturales regionales, en busca de la excelencia pedagógica y la atención a la diversidad regional. Los motivos de su creación no fueron solamente las distancias de la capital sino también los niveles económicos de los estudiantes. La institución del Brasil que es una universidad comunitaria, la cuál tiene la posibilidad de delinear su proyecto político pedagógico en consonancia con las directivas nacionales pero con fuerte trazo de autonomía para atender las características regionales, y es de carácter privado. La cuestión de la identidad está presente en el proceso de formación docente de los profesores entrevistados lo que le da un *plus* que introyectan en toda su travesía personal y profesional. La influencia de la cultura bilingüe que los auxilia en la comprensión de los referentes teóricos más amplios, lo que los caracterizan de manera positiva en el significado de la representación como una *tercera identidad*. Los grandes desafíos que deben ser enfrentados en la formación docente con vistas a una integración regional estuvieron presentes el sistema de equivalencias de grado universitario, la certificación de grados y títulos, la carga horaria de las licenciaturas y la definición de propuestas efectivas de integración entre las instituciones responsables por la formación docente.

Palabras centrales: Formación docente- Identidad y Diferencia – Educación Comparada – Modelos de Formación Docente Uruguay /Brasil.

ABSTRACT

This thesis versa on the process of training teachers at the border Rivera-Livramento, the prospect of Comparative Education, based on the problematization around: As teachers and students of training courses for teachers of the two countries perceive the process of training, their identities and differences? Among the goals outlined at the beginning of this study was to develop rule to interpret the similarities or differences in the educational systems of the two countries. The research supported in the naturalistic paradigm, constructivist was characterized as a Case Study. The goal was to seek this understanding the processes experienced by teachers responsible for the training of teachers in the two realities, their academic paths, desires and practices developed effective in the classroom and, knowing the experiences significant didactic covered by the students in training bi-if, indeed, what the processes that mobilized the participants to achieve their knowledge teachers, in pursuit of educational excellence. Finally, wanted, in educational terms, as their identities are formed in this border, which profiles show that territoriality and as regards the identities of the professionals in each country and thereby contribute to the education in Mercosur. The theoretical reference sought to extend the understanding of the fundamentals that support the education of teachers, educational specification of the peculiarities of each country and the strategies used for the construction of their professional identities. Regarding the process of training teachers were analyzed the concepts of theoretical as Freire (1987, 1996), Franco (2003), Nóvoa (2002), Vasconcellos (2002), Tardiff (2002, 2003) between Schön (2002) others. Already, as to the identities theoretical basis which gave the discussions were mainly Hall (2000, 2002), Giddens (1997, 2002), Baumann (2002, 2003, 2005). Data were collected by semi-structured interviews with teachers and students and comments in the classroom, of institutions for training teachers of the two countries in the region of border. Still, if examined official documents and plans of study. These data were studied through textual analysis. The results showed in the first document, which teachers Uruguayan present a proposal for the introduction of innovative teaching, based on training, in addition to a core base with emphasis on cognitive development. They maintain system of exclusive dedication, while the Brazilians have hour to system and call for a full system. The focus of concern is distant, the first group is more oriented to the quality of training, while the second points to the flexibility of the shares teaching. Moreover, the interviews and observations emerged the following categories: process of training; influences of the

region of border in training; differences in the model of training Uruguay-Brazil and challenges in teacher training. Thus, it was possible to perceive differences in the structural models of training, in Uruguay a model more centralized, with general guidelines issued bodies and managers with a more rigid structure. The model of Cerps, working to ten years in the town of Rivera / Uruguay, seeking a proposal to different training, in order to contribute to social equity in access to studies by a system of accommodation with full scholarships to students from inside, food and school transport, in order to start a state policy of decentralization, which seeks to educational excellence and service to regional diversity. In institution in Brazil, a university Community with the design of a political project that serves the pedagogical National Curriculum Guidelines, university degree, but more flexible to meet regional characteristics, with greater powers of autonomy that the institution of Uruguay. The question of identity is in the process of training of teachers interviewed, giving them a plus that carry in all their personal and professional paths. The influence of the bilingual culture helps in the understanding of theoretical references wider, characterizing them as a positive differential, and with the meaning of a representation of a third identity. The major challenges that must be faced in training faculty in order of regional integration is the system of equivalence of university degree, validation of securities, the working hours of degrees and the proposals for effective integration between institutions.

Keywords: Training of teachers-Identity and Difference-Education Compared-Models of Teacher Training in Brazil and Uruguay- Mercosul

INTRODUÇÃO

A educação, o ensino e aprendizagem defrontam-se hoje com os desafios resultante da complexidade das características que definem as novas sociedades. Atualmente, fala-se em *sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade multicultural ou intercultural, sociedade do acesso...*, denominações derivadas da noção de globalização e das novas formas de trabalho e produção, baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências e nas exigências de formação associadas às novas tecnologias.

Tudo isso coloca um conjunto de desafios que eram desconhecidos em épocas não tão longínquas. Os sociólogos, responsáveis pela introdução desses novos conceitos, fundamentam-se no paradigma pós-moderno ou construtivista, onde nada permanece estático, tudo é movimento e está em constante reconstrução, re-interpretação e em desconstrução.

Os modelos de formação que dispomos hoje, assim como as modalidades de organização e de prática docente realizada nas instituições educativas, não surgiram espontaneamente. Foram se construindo e

reconstruindo de acordo com determinadas concepções ou referenciais presentes em cada tempo e realidade.

Por isso, esta pesquisa visa confrontar dois modelos de formação em um determinado tempo histórico e em um lugar particular, com características peculiares. Também, a investigação é perpassada pelo grau de envolvimento que a pesquisadora tem com os modelos de formação, a experiência como docente nas licenciaturas em educação e mais especificamente como professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Urcamp de Sant'Ana do Livramento.

A investigação ocorreu num *lócus* de fronteira entre dois países e perpassada pela minha experiência como profissional da educação, e com base no questionamento sobre a identidade que se foi construindo ao longo da minha experiência profissional.

Algumas assertivas se fizeram presentes em todos os momentos de estudo e reflexão. O princípio que me acompanhou foi de que a identidade de cada ser humano é o resultado das suas relações sociais de trabalho e produção, de suas interações com os alunos e pares de profissão, assim como, de suas relações afetivas e com o contexto no qual essas interações ocorreram.

Por isso, se durante vinte e cinco anos venho trabalhando com a formação docente, não poderia de outra maneira desenvolver no doutorado outra tese que não se relacionasse com esta temática. A mesma traz à tona as dificuldades que os docentes dos dois países devem enfrentar, neste início de

novo século, por ser uma problemática que pode ser olhada de diversos enfoques, e com níveis de análise tão dispares.

Ao aprofundar o estudo sobre os modelos de formação e sua evolução histórica, perpassados pelas questões de identidade e significação, surgiram algumas interrogações que justificaram a proposição da tese de que as dificuldades enfrentadas no processo de formação docente ocorrem em propostas diferenciadas e com a mesma intensidade, em sistemas de educação como o do Brasil e o do Uruguai. Por isso, é importante a compreensão dos processos vividos pelos professores responsáveis pela formação docente em duas realidades diferentes. Isso ajudou na motivação para trabalhar essa tese, na compreensão de que essas diferenças legais, formativas e pedagógicas serviram como pontos referenciais para a melhoria e qualificação da prática pedagógica desenvolvida nas instituições da fronteira Brasil/Uruguai.

Portanto, a relevância do estudo contribuiu para a análise do conhecimento sobre a formação de professores, bem como para o campo dos estudos comparados, especificamente ao se referir a integração educacional de países do Mercosul. Onde, a construção da identidade dos profissionais da educação foi influenciada pelos debates em torno da Internacionalização da Educação Superior.

No primeiro capítulo apresenta-se a justificativa do tema, assim como o problema que norteou a busca e as questões levantadas a respeito da problemática sobre a construção da identidade fronteiriça e os seus reflexos na formação docente, assim como, as diferenças legais, formativas e históricas entre os dois sistemas de ensino.

Para compreender e analisar a problemática a partir da realidade foi construído o referencial teórico descrito no capítulo 2. Trazendo as reflexões de inúmeros autores foi possível fazer um resgate e uma contextualização dos fundamentos históricos e legais sobre os sistemas de ensino, as necessidades inerentes à construção de uma identidade pós-moderna, a sua significação e representação, assim como, a fundamentação sobre propostas para a construção de um processo pedagógico transformador.

Entre esses referenciais emergiu a descoberta de que a identidade é um processo mutável e inacabado, e no dizer de Bauman como “algo líquido” e em permanente construção e reconstrução.

Também, para a produção de um processo pedagógico transformador, em consonância com os desejos e as necessidades do homem na pós-modernidade, detectou-se a necessidade de levantar as vivências e conhecimentos dos professores sobre a prática pedagógica e os desafios necessários à ressignificação dessa mesma prática.

No capítulo 3, foi feita uma análise dos dados empíricos, os quais foram organizados em quatro grandes categorias descritas e analisadas à luz do referencial teórico construído. Onde foram apontadas coerências e contradições entre as manifestações de alunos e professores tanto do Brasil quanto do Uruguai. Tendo sempre presente os fundamentos teóricos, os dados foram utilizados para corroborar a tese, o problema e os referenciais para a análise dos modelos de formação de professores na fronteira Rivera/Livramento.

Assim, chegou-se às proposições e considerações finais, em que procurou-se apresentar propostas concretas aos formadores de professores, sugestões e considerações que possam ajudar a desvelar esse processo de formação tão particular e contextualizado dos dois países.

Sabe-se que não é possível oferecer resposta única a todos os desafios que envolvem o processo de formação de professores, que enquanto foi realizada esta investigação já estão sendo gestadas reformas e transformações, principalmente no sistema educacional do Uruguai, pois vive-se em momentos de profunda crise e de mudanças constantes e profundas nos paradigmas que norteiam à educação, os quais estão a exigir reestruturações constantes para atender os anseios e necessidades dos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores.

JUSTIFICATIVA

Este relatório de tese objetiva delinear a investigação sobre o processo de formação dos docentes na fronteira Rivera-Livramento, já que, ao compararmos as características do nosso próprio país com o de outros, podemos tomar consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças, além de propiciar um melhor conhecimento da nossa própria realidade educacional.

A problemática desta investigação surgiu após a realização de um fórum de debates sobre o tema: “As Ciências da Educação na Formação de Professores”, realizado no mês de maio de 2001, em que as instituições participantes: CERP (Centro Regional de Professores de Rivera), IFDR (Instituto de Formación Docente de Rivera) e URCAMP (Universidade da Região da Campanha), analisaram em conjunto a realidade da formação docente na fronteira. Os professores das três instituições apresentaram propostas de trabalhos para aprofundar o conhecimento e a integração entre as instituições. Foi defendida pela proponente deste projeto a necessidade de conhecer de forma mais aprofundada a realidade e as dificuldades dos

professores que trabalham com a formação de profissionais para o ensino fundamental e médio desta fronteira. Os presentes ao evento concordaram em que fosse desenvolvido um trabalho investigativo visando a uma contextualização mais precisa, um conhecimento mais profundo da realidade que possibilitasse o desenvolvimento integrado das diferentes instituições, tentando promover experiências participativas e integradas frente aos problemas que nos afligem. A proximidade física e geográfica apresenta características peculiares, mas também surgem pontos de estrangulamento numa proposta integrada para a formação docente.

Com o objetivo de conhecer as percepções dos professores e para subsidiar um futuro trabalho de investigação, foi elaborado um instrumento exploratório que, após a análise, permitiu delinear os pontos essenciais por onde conduzir uma nova proposta de investigação. Os aspectos ou indicadores do questionário exploratório foram os seguintes: formação acadêmica, área de atuação, atuação profissional, competências necessárias a um profissional qualificado e dificuldades no exercício de sua profissão.

O questionário composto de trinta e duas questões, fechadas e abertas, serviu como um “disparador” para uma exploração inicial de alguns pontos que poderiam revelar as realidades. Após a aplicação do questionário e sua análise com as posições dos professores das instituições, ficou evidente a necessidade de aprofundamento do estudo da realidade dos cursos de formação docente, e das necessidades dos dois países, já que, ao refletir sobre os dois sistemas, é possível rever as características dessas instituições e suas práticas educativas, conduzindo ao levantamento de alternativas de ação, análise e reflexão. As elaborações conceituais, a partir dessa comparação,

instigam a percepção desses espaços pedagógicos de forma ressignificada, de modo a provocar deslocamentos, invenções e reinvenções de alternativas para minimizar os pontos fracos na formação docente.

Hoje, no contexto dos cursos de formação de professores, é percebida a necessidade, cada vez mais premente, de analisar e refletir os processos que envolvem essa realidade tão complexa e mutável. O início do novo século, marcado pelo rompimento de paradigmas educacionais, aponta para novos caminhos no desenvolvimento da sociedade e das pessoas. Esta sociedade precisa de instituições comprometidas com a educação de qualidade. Neste caso, a escola terá que reorganizar-se, com base em parâmetros que possibilitem o atendimento das novas demandas. Entre as grandes preocupações que desafiam a sociedade atual está a qualidade na formação de professores.

É importante deter o olhar sobre os processos de formação docente de qualidade, meta permanente dos projetos pedagógicos das instituições responsáveis por esta tarefa, as quais necessitam clarificar suas metas, o perfil do docente a ser formado e as práticas pedagógicas transformadoras que se fazem necessárias para atender às novas exigências da atualidade.

A preocupação dos docentes dos dois países em clarificar as características essenciais necessárias ao profissional de qualidade e os princípios básicos que devem nortear o processo de formação docente viram-se alicerçados, pelos anseios docentes manifestados no seminário antes referido versando sobre “Ciências da Educação na Formação Docente”. No desenvolvimento do fórum foram feitas apresentações por parte dos

professores das instituições sobre três eixos temáticos: a realidade da proposta de formação docente de cada instituição, investigação em educação e construção da identidade do profissional da educação. Nas conclusões finais do evento, os docentes participantes apresentaram propostas de trabalhos a serem desenvolvidos visando a uma maior integração entre Rivera e Livramento para a discussão da problemática da formação docente.

É importante destacar que toda a experiência profissional da pesquisadora sempre esteve voltada para a formação de docentes atuando em uma instituição de ensino superior e em uma escola particular com habilitação magistério, além de que possui formação acadêmica no outro país, Uruguai. Essa bagagem profissional certamente imprimiu características e marcas que influenciaram na escolha do tema proposto para estudar, fortalecendo a motivação para alargar os horizontes em termos desta busca, tão importante, pelo contexto rico em experiências e ainda não estudadas com profundidade.

O desejo de compreender este processo complexo parte dos confrontos diários com situações de aprendizagem e formação que trazem, a cada dia, novos referenciais de análise e servem como pontos de reflexão e discussão. Esta pesquisa busca compreender os processos vividos pelos professores responsáveis pela formação docente em duas realidades diferentes, conhecer as suas trajetórias e percursos acadêmicos, os seus anseios e práticas efetivas desenvolvidas em sala de aula, caracterizando, assim, os elementos marcantes das atuações docentes e das experiências didáticas que percorrem os alunos em formação. Além disso, saber quais os processos que os mesmos

mobilizam para atingir os seus saberes docentes, na busca da excelência pedagógica.

A construção do referencial teórico procurou alargar a compreensão e problematizou os fundamentos que sustentam a formação de professores, entendendo-se que a formação docente de qualidade, só é possível, quando cada professor ou futuro educador se empenha e mobiliza estratégias e recursos para a construção de sua identidade profissional, que o caracterizam como um ser único e peculiar.

A preocupação com a formação de qualidade é marcante nos profissionais de ensino das duas cidades. Como aponta CUNHA, (1999, p.235): “dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão”. A autora ainda acrescenta que é importante “ressaltar que uma conduta que se distingue das demais, geralmente está baseada num código de ética, explícito ou não. O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes”.

É reconhecido, hoje, que o professor como qualquer outro profissional, quando executa suas ações, expressa, em última instância, suas concepções, idéias, interesses, reflexões, experiências e vivências. Detectar o que está presente nos diversos momentos dessa ação nas realidades dos dois países é um dos objetivos desta investigação.

A cultura e as políticas educacionais dos dois países com suas peculiaridades influenciam as identidades dos profissionais, embora a construção da identidade dos profissionais da fronteira tenha características próprias e, neste particular, relaciona-se à vivência desta pesquisadora, perpassada por um tempo e espaço diferente, onde essas diferenças constituem o substrato para a análise e reflexão dessa identidade tão particular.

A relação existente entre a formação de professores na fronteira Rivera-Livramento justifica-se pela convivência que aproxima os educadores e os diferencia em outros aspectos como: legais, formativos e pedagógicos.

Os resultados auferidos neste estudo serviram para auxiliar a compreender melhor a forma de qualificar ou melhorar a prática pedagógica desenvolvida nas instituições da fronteira Brasil/Uruguai.

Esta faixa de fronteira possui características próprias que ao longo do processo histórico e político vem se constituindo em uma realidade sem igual. A Faixa de Fronteira interna do Brasil com os países vizinhos foi estabelecida em 150 km de largura (Lei 6.634, de 2/5/1979), paralela à linha divisória terrestre do território nacional. A largura da faixa foi sendo modificada desde o Segundo Império (60 km) por sucessivas Constituições Federais (1934; 1937; 1946) até a atual, que ratificou sua largura em 150 km.

Foi sancionada em 2005 a Lei 12.231 de autoria do Presidente da Comissão do Mercosul e Assuntos Internacionais, deputado Berfran Rosado,

a declaração da cidade como símbolo de integração entre os países do Mercosul.

Portanto, fica evidenciada a relevância do estudo proposto para o avanço do conhecimento para a área da formação de professores, bem como para o campo dos estudos comparados, especificamente em se tratando de integração educacional de países do Mercosul.

Este estudo voltou-se para a educação de professores na fronteira Rivera-Livramento na busca da compreensão de como professores e alunos de países limítrofes percebem suas formações, as influências de seus vizinhos em termos educacionais, as identidades constituídas nesta fronteira e, se possível, identificar o perfil dos profissionais. A pesquisadora acredita que a compreensão desses aspectos pode contribuir para melhorar a educação, equacionando os pontos fortes de uma e de outra proposta e adequando a formação de professores a um espaço geográfico que tem características próprias. Essa territorialidade específica deve respeitar as identidades de cada país e desta forma contribuir também para a aproximação de educação de qualidade no Mercosul.

A investigação teve como foco central pesquisar as semelhanças e diferenças na formação de professores na fronteira Rivera-Livramento e a delimitação de um perfil do professor formador de professores na fronteira. O estudo parte da seguinte problematização: ***Como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças?***

A partir do levantamento do problema foram traçados os seguintes objetivos:

GERAL: Investigar o processo de formação dos docentes na fronteira Rivera-Livramento.

ESPECÍFICOS:

- Identificar as semelhanças e diferenças no processo de construção da identidade dos professores nas duas realidades.
- Perceber as dificuldades enfrentadas no exercício da docência em realidades diferentes.
- Caracterizar as trajetórias de formação dos professores e os saberes envolvidos na sua prática docente.
- Reconhecer os fatores facilitadores e as incertezas no processo de formação dos docentes.
- Aproximar os docentes das instituições envolvidas, visando à reflexão sistemática sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência nas duas realidades.

Esses objetivos conduziram às seguintes questões norteadoras:

- Quais as semelhanças e diferenças no processo de construção da identidade do “ser professor” nas duas realidades?
- A influência de uma cultura bilíngüe pode ser um diferencial qualitativo na formação do futuro profissional do ensino?
- Os caminhos percorridos na formação docente desde sua origem histórica e social aprofundam as diferenças ou aproximam as duas realidades?

- Quais os pontos de estrangulamento na aproximação de propostas de formação docente?

REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O Conceito e significado de linha e faixa de fronteira

Na perspectiva da Integração Regional, as áreas de fronteira emergem como espaços que devem receber uma análise diferenciada. Os conceitos tradicionais de fronteira, enquanto recortes da nacionalidade que se tornam visíveis pela presença de símbolos nacionais, perdem vigor em face do objetivo de juntos buscar a solução para problemas comuns. Ocorre uma mudança de funcionalidade: do papel de símbolo de separação e de limite de terras onde estava “o fim do País”, para o de aproximação e permeabilidade. Na fronteira começa o País.

A Integração Regional, após o Acordo do Mercosul assinado em março de 1991, tornou evidente a necessidade de encaminhamento efetivo de integração regionalizada no continente, (Brasil/Argentina/Paraguai/Uruguai).

Os discursos apontam a necessidade de medidas que conduzam ao aprofundamento dos contatos entre o Rio Grande do Sul e os países limítrofes, à produção de estudos sobre as realidades fronteiriças e à discussão de questões comuns.

A integração enfatiza a dimensão espacial da fronteira. Segundo Schäffer (1993, p.12), “a fronteira binacional deve representar, numa escala, um marco privilegiado. O cotidiano no espaço fronteiriço tem, em si, um imenso potencial de integração e, da mesma forma, de conflito, capaz de incidir decisivamente nas relações bilaterais e na integração maior”.

O entendimento da fronteira como corte ou divisão corresponde ao conceito político clássico. No caso da fronteira Livramento/Rivera, pode ser identificada como “fronteira viva” pelo caráter de sua ocupação e pelas relações históricas de intercâmbio que se tornaram possíveis devido à ausência de obstáculos físicos e à presença de núcleos urbanos que têm continuidade no exterior.

Os 588 municípios da Faixa de Fronteira do Brasil apresentam situação geográfica distinta em relação à *linha de fronteira*. Podem ser classificados em dois grandes grupos: os lindeiros e os não-lindeiros. No grupo dos municípios lindeiros existem três casos: a) aqueles em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação com uma localidade do país vizinho (**idades-gêmeas**); b) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede não se situa no limite internacional;

c) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede está fora da Faixa de Fronteira.

O Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira implantado pelo Ministério da Integração Nacional (2003-2007) prevê a alocação de recursos para os municípios de faixa de fronteira. Discute conceitos fundamentais como território, territorialidade, região, faixa e zona de fronteira.

A concepção de *território* rompe com a visão mais tradicional do território reduzido exclusivamente à sua dimensão jurídico-administrativa, de áreas geográficas delimitadas e sob o domínio do Estado, passando a ser visto como o “território é o produto de processos de controle, dominação e/ou apropriação do espaço físico por agentes estatais e não estatais” (2005, p.16).

Cabe ainda destacar que, no Programa citado anteriormente, os processos de controle (jurídico/político/administrativo), dominação (econômico-social) e apropriação (cultural-simbólica) do espaço geográfico nem sempre são coincidentes em seus limites e propósitos. A territorialização desses processos se dá tanto “de cima para baixo” (a partir da ação do Estado ou de grandes empresas) quanto “de baixo para cima” (através das práticas e significações do espaço efetivamente vivido e representado pelas comunidades); é, portanto, o processo de territorialização acima concebido, ou seja, filtrado pelos agentes sociais, que acaba por delinear o território por uso e posse, e não somente por determinação jurídico-administrativa.

O conceito de territorialidade refere-se aos

Processos relacionados ao poder sobre territórios – o poder de afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço físico – não criam homogeneidade ou uma qualidade única do território, nem mesmo, obrigatoriamente, geram um território, pois podem se empilhar tanto quanto articular-se em tensão constante ou gerar conflitos abertos (2005, p.17).

Portanto, o conceito de território carrega um sentido de exclusividade, a territorialidade é um processo de caráter “inclusivo”, incorporando novos e velhos espaços de forma oportunista, não separando quem está “dentro” de quem está “fora”.

Diante dessas conceituações de território e territorialidade, a regionalização deve ser vista não apenas como instrumento analítico, e neste caso também político, mas como processo efetivo, forjado na própria ação dos indivíduos e comunidades que, conjugando múltiplos interesses, econômicos e políticos, e produzindo identificações socioculturais diversificadas, redesenham constantemente seus espaços. Incluem-se o urbano, representado, no Programa de Desenvolvimento do governo, pelas cidades-gêmeas, núcleos articuladores de redes locais, regionais, nacionais e transnacionais.

Ao deslocar o enfoque de uma concepção “linear”, própria à noção de limite ou divisória internacional, para uma concepção de área ou região de fronteira, em que foi introduzida a distinção entre faixa e zona de fronteira parece importante referir seu significado. Enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão mais jurídica associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional e por fluxos e

interações transfronteiriças cuja territorialização mais evoluída é a das **idades-gêmeas**.

Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados nacionais.

De acordo com a proposta de “Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira”, com o lançamento do Programa de Desenvolvimento de Faixa de Fronteira (PDFF) pelos representantes do Ministério da Integração Nacional, durante o Fórum que ocorreu em maio de 2005 na cidade de Sant’Ana do Livramento, a fronteira pertencente à sub-região da metade Sul do Rio Grande do Sul ocupa a posição entre os municípios dessa região, que representam o maior índice agregado no contexto do Arco Sul (82%). Nela se destacam importantes centros médios, principalmente, os situados ao longo do limite internacional, comumente geminados com aglomerações urbanas localizadas nos países vizinhos (Uruguai e Argentina), como Uruguaiana e Sant’Ana do Livramento. A sub-região é composta por municípios de grande extensão, se comparados ao restante do Arco-Sul, conectados por uma malha viária estruturada por corredores formados pelas Rodovias Federais 290, 293 e 392 (que conectam as cidades situadas no limite internacional a Pelotas e ao porto de Rio Grande) e pelo eixo Norte-Sul da BR.116 (ligando Pelotas a Porto Alegre).

O lançamento foi feito pelo então ministro Aldo Rebelo e corroborado pelo ministro Ciro Gomes. É importante salientar que o PDFF tem base nos aspectos produtivos que caracterizam os municípios que configuram essa região.

3.2 Base Produtiva da Sub-Região

No que se refere à base produtiva da sub-região, emerge uma forte especialização no trinômio: bovinocultura de corte, ovinocultura e rizicultura – atividades voltadas para o abastecimento do mercado nacional e para a exportação.

Associadas à bovinocultura desenvolvem-se inúmeras atividades vinculadas à cadeia produtiva de couros. Trata-se da sub-região com o maior número de abatedouros e frigoríficos da faixa, dispondo ainda de um contingente expressivo de empresas dedicadas ao curtimento e à produção de artigos do gênero. Pelotas e Sant’Ana do Livramento destacam-se pela presença de curtumes, enquanto os municípios de Quaraí e Nova-Esperança do Sul concentram, respectivamente, o maior número de empresas de fabricação de produtos de couro e indústrias de calçados.

A indústria têxtil beneficia-se da expressiva produção de lã dos municípios situados na Campanha Gaúcha e, dentre os elos mais desenvolvidos desta cadeia, é encontrado o beneficiamento de fibras têxteis (Uruguaiana e Pelotas) e a produção de tecidos e artigos de malha (Pelotas, São Lourenço do Sul, Canguçu, Alegrete e Bagé).

Superposto ao sistema produtivo da Campanha Gaúcha, está a região de influência de Pelotas, na qual o grau de diversificação da base produtiva é relativamente alto e onde há predominância da pequena propriedade rural. Neste subespaço, em relação à produção agrícola, predominam a fruticultura e lavouras temporárias como a batata-inglesa, cebola e fumo. Estas atividades possuem importante expressão territorial no Arco-Sul, conforme tabela abaixo:

	<i>VALOR/ÁREA</i>	PERCENTUAL NO ARCO SUL
<i>Lavouras Temporárias</i>	1.641.733.000/ 1.366.886	23,7 / 16.1
<i>Fruticultura</i>	56.603.000 / 22.014	26.1 / 35.2
<i>Lavouras Permanentes</i>	96.000 / 57	0.2 / 0.1

Fronteira da Metade Sul do Rio Grande do Sul: Produção Agrícola-2005.

O perfil das atividades de transformação da produção agrícola da sub-região apresenta-se bastante diversificado. Cabe destacar as indústrias de amidos, de produtos alimentares, bebidas, doces e conservas. Nos últimos produtos o destaque é para Pelotas e Rio Grande e municípios adjacentes.

Entre as potencialidades e problemas desta sub-região está o aproveitamento de atividades tradicionais. Entretanto é observado o desenvolvimento e a emergência de novas atividades agropecuárias as quais, no médio prazo, podem gerar alterações no perfil produtivo da Campanha Gaúcha, destacando-se em especial a expansão das áreas de cultivo de soja e de arroz. A apicultura é também uma atividade em expansão, sendo que em 2001, a sub-região produziu 1.790.882 kg de mel de abelha, montante

superior ao de todas as sub-regiões da Faixa de Fronteira. A atividade é atualmente mais expressiva nos municípios de Bagé, Sant'Ana do Livramento, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santiago. Pode ser fomentada como alternativa produtiva para as inúmeras famílias que foram assentadas na área rural dos municípios de Bagé e Livramento na última década.

Entretanto, uma das principais bases do desenvolvimento sub-regional reside no aproveitamento de seu potencial logístico e de integração com os países vizinhos. É de se notar que os centros de Uruguaiana e Sant'Ana do Livramento representam dois dos principais pontos de entrada e saída de mercadorias (em termos do volume de carga) da fronteira continental brasileira. Cumpre, portanto, fomentar a expansão dos serviços de apoio logístico (armazenamento, distribuição e intermediação comercial) nos centros sub-regionais, em especial em nós fronteiriços estratégicos como São Borja, Uruguaiana, Sant'Ana do Livramento, Chuí e Jaguarão, ampliando assim a competitividade dos produtos sub-regionais nos países do Mercosul. Por outro lado, a integração dos mercados de trabalho e consumo locais na zona de fronteira internacional pode ser ampliada por intermédio de legislação específica, visando facilitar a circulação de produtos, serviços, capitais e mão-de-obra, explorando assim a mobilidade da população (característica sobretudo dos centros geminados da fronteira seca com o Uruguai) e o dinamismo das atividades comerciais dos municípios, notável pela ampla predominância dos postos de trabalho gerados pelo setor na sub-região.

Os vínculos na faixa de fronteira são fortes e estreitos. Acrescente-se ainda que a criação e o fortalecimento desses vínculos promovem “ao mesmo

tempo a solidariedade do grupo no seu conjunto, que pode ser altamente positiva em termos de mobilização social, e amálgamas mistificadores da realidade social extremamente desigual em que a maioria dos grupos está inserida” (ibid.p.111).

Por isso, qualquer projeto de “mudança de imagem” (ou mesmo de “identidade”) não terá êxito se não vier acompanhado de uma transformação efetiva nas condições concretas de vida político-econômica das populações. A própria construção de novas imagens deve partir da valorização dos símbolos, da história e dos espaços efetivamente vividos pela maioria da população, ou seja, do reconhecimento das práticas e representações daqueles que constituem a base da pirâmide social, com identidades regionais construídas muito mais “de baixo para cima” do que impostas (politicamente) “de cima para baixo”.

Algumas áreas da Faixa de Fronteira têm muito maior potencial ou dispõem de muito mais elementos para a (re) construção identitária do que outras, favorecendo, a partir delas, mudanças da imagem da fronteira para as outras regiões da própria Faixa e do país.

Conforme quadro apresentado na Proposta para as Faixas de Fronteira, são detalhadas as principais características sub-regionais em termos da constituição e caracterização da identidade cultural do Arco- Sul e das regiões culturais, cujo interesse central é a Campanha Gaúcha. Por isso é apontado que o grande mérito da identidade territorial “é através de seus símbolos – moldados, por sua vez, em torno de determinados referenciais geográficos e históricos – fomentarem um amálgama e/ou uma coesão social

capaz de mobilizar a população em torno de determinados objetivos” (2005, p.110).

Na região da Campanha Gaúcha, a identidade cultural é muito forte e uniforme em torno da imagem do gaúcho. Nela os espaços de referência identitária relacionam-se a um local que é a “estância” onde se processa a criação de pecuária extensiva.

Os referenciais históricos de identidade ligam-se à tradição militar, às batalhas e pontualmente à Guerra dos Farrapos, identificando o povo gaúcho com o espírito altaneiro e rebelde.

A composição étnica majoritária é de brancos de origem luso-brasileiro, onde não há grande mobilidade da sua população, com exceção da população dos assentamentos.

No campo das interações transfronteiriças, as situações de fronteira não são as mesmas ao longo do extenso limite internacional do país, não só devido às diferenças geográficas, mas também ao tratamento diferenciado que recebe dos órgãos de Estado e ao tipo de relação estabelecida com os povos vizinhos. Quanto a este último aspecto, é importante destacar a importância para a geografia da fronteira e para um novo programa das cidades-gêmeas, lugares onde as simetrias e assimetrias entre sistemas territoriais nacionais são mais visíveis e que podem se tornar um dos alicerces da cooperação com os outros países da América do Sul e consolidação da cidadania.

3.3 Zona de fronteira: as interações com os países vizinhos

Para a tipologia das interações transfronteiriças, foram utilizados os modelos propostos pelo geógrafo francês Arnaud Cuisinier-Raynal (2001), com algumas adaptações necessárias ao caso brasileiro. O modelo foi aplicado às cidades-gêmeas, apesar destas não estarem contempladas no modelo de Cuisinier-Raynal. Os exemplos mais comuns são situações de superposições de tipos de interação, mas é possível distinguir a mais dominante. São cinco os modelos que fundamentam a tipologia de interações: a) *margem*; b) *zona-tampão*; c) *frentes*; d) *capilar*; e) *sinapse*.

O modelo de sinapse, termo importado da biologia, refere-se à presença de alto grau de troca entre as populações fronteiriças. Esse tipo de interação é ativamente apoiado pelos Estados contíguos, que geralmente constroem mecanismos de apoio ao intercâmbio e regulamentação de dinâmicas, principalmente mercantis. As cidades-gêmeas mais dinâmicas podem ser caracterizadas de acordo com esse modelo. No caso da sinapse, os fluxos comerciais internacionais justapõem-se aos locais. A articulação entre Foz de Iguaçu- Ciudad Del Este (Paraguai), ou de Uruguaiana- Paso de los Libres (Argentina) ou de Livramento- Rivera (Uruguai) ilustra o modelo.

Praticamente todas as cidades-gêmeas articuladas pertencem a esse modelo, sendo elas estratégicas para o comércio bilateral. No caso dos vizinhos do Cone Sul, muitas cidades do outro lado do limite internacional ganharam o estatuto de Zona Franca exatamente para estimular as trocas internacionais. Uma paisagem urbana peculiar surge nesse tipo de cidades-

gêmeas, com a formação de sindicatos de cambistas, de motoqueiros *transborder*, de infra-estrutura hoteleira e de redes de lojas especializadas.

Por outro lado, a interação de tipo sináptico pode ser estrutural ou conjuntural. No Sudoeste do Rio Grande do Sul (Campanha Gaúcha), na divisa com o Uruguai e a Argentina, as interações são do tipo sináptico-estrutural: as relações tanto no urbano como no rural possuem uma longa história comum, com fazendas que se estendem de um lado a outro da fronteira, forte intercâmbio cultural e de trabalho e articulações promovidas ativamente pelos Estados durante anos. A tradicional presença de postos do Exército na Campanha Gaúcha (antiga frente militar) foi concebida para a defesa do território, mas faz anos que fortalece os laços com o país vizinho.

3.4 Tipologia das cidades-gêmeas

Quanto à tipologia das cidades-gêmeas, é possível perceber que é bastante problemático conceber políticas públicas dirigidas às fronteiras internacionais por envolver interesses, elementos espaciais e legislações de países distintos.

Uma forma de tratar os fluxos de bens, capitais e pessoas que caracterizaram esses espaços e sua paisagem peculiar é a noção de *zona de fronteira*. Grosso modo, a zona de fronteira é composta pelas “faixas” territoriais de cada lado do limite internacional, caracterizadas por interações que, embora internacionais, criam um *meio geográfico* próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças.

Na escala local/regional, o meio que melhor caracteriza a zona de fronteira é aquele formado pelas *ciudades-gêmeas*. Estes adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira – seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infra-estrutura- apresentam grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Por esses motivos é que as *ciudades-gêmeas* devem constituir-se em um dos alvos prioritários das políticas públicas para a zona de fronteira.

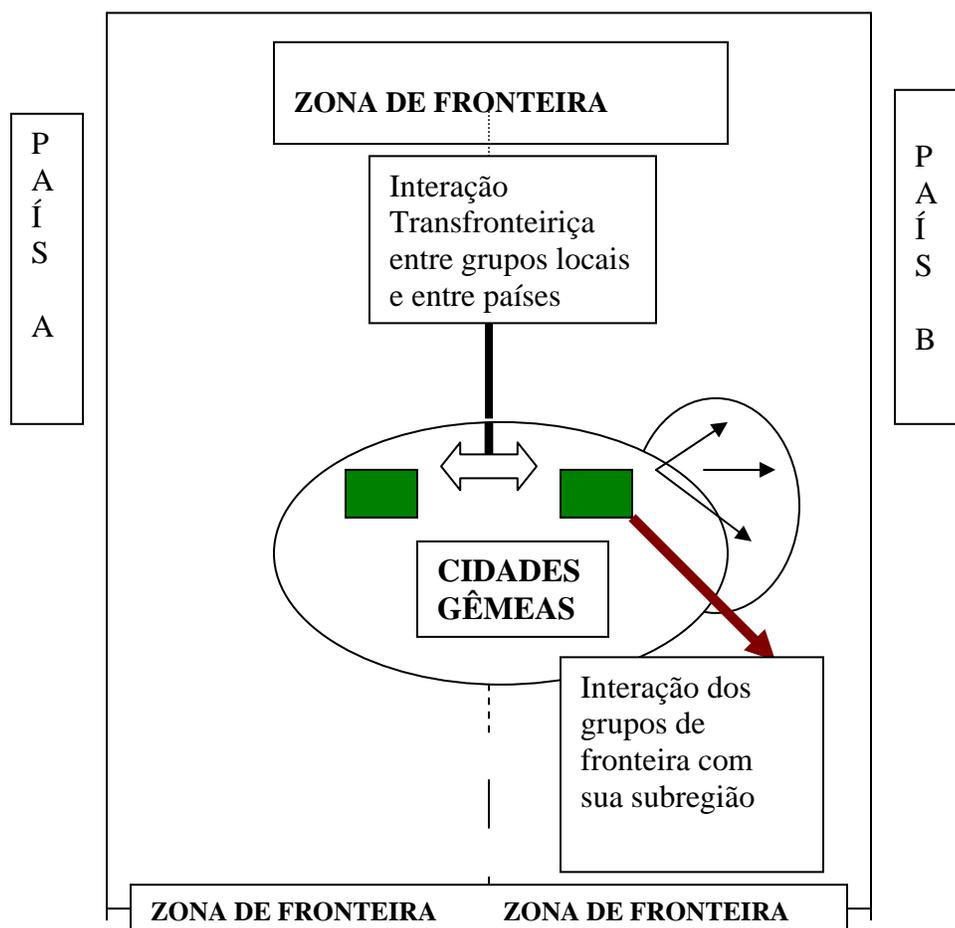
A concentração de efeitos territoriais nas *ciudades-gêmeas* (incluindo fatores de produção: terra, trabalho, capital e serviços públicos e privados) e a extensão desses efeitos numa distância indeterminada rumo ao interior de cada território nacional têm implicações práticas para a atuação do Estado em suas respectivas faixas de fronteira. A dificuldade advém principalmente do fato de que estes efeitos se expressam com formas e amplitudes diferenciadas no território, às vezes de forma conjugada ou isolada, contínua ou descontínua.

Apesar de a zona de fronteira ser muito heterogênea em termos de níveis de desenvolvimento e características culturais dos países que a compõem, não é possível deduzir daí que exista uma relação mecânica entre Estados desenvolvidos e faixas de fronteira desenvolvidas. De fato, as simetrias e assimetrias entre *ciudades gêmeas* nem sempre decorrem de diferenças no nível de desenvolvimento dos países e sim de sua própria dinâmica e da função que exercem para os respectivos países.

A zona de fronteira diante das novas propostas torna-se uma região onde ocorrem as interações, vivências, experiências, modos de vida e influências num âmbito mais amplo, que a tornam peculiar para os países em questão.

Essa peculiar interação ocorre em todos os aspectos, sociais, econômicos, políticos, históricos, educacionais e humanos, e sua influência cultural alarga a fronteira nessas regiões.

FIGURA 1. Interações na Zona de Fronteira



Fonte: Programa de Desenvolvimento da Zona de Fronteira (p.152)

Ao analisar os diferentes elementos que promovem o fluxo transfronteira entre cidades-gêmeas, aparecem elementos comuns, porém comportamentos diferenciados, dependendo das características de cada cidade e do segmento de fronteira envolvido.

No que se refere ao trabalho, é o elemento que apresenta efeitos mais concentrados nas comunidades fronteiriças. O fluxo de trabalhadores do lado mais pobre para o lado mais rico pode ser constituído de trabalhadores diaristas ou sazonais, sem qualificação ou semiquualificados, formais ou informais, atraídos pelas oportunidades de trabalho e, principalmente, pelos possíveis pagamentos de assistência social no outro lado.

No caso do Brasil, não existe um marco regulatório único para tratar fluxos de trabalhadores transfronteira, em geral é adotada uma política diferente segundo o lugar geográfico, os interesses brasileiros e a relação com o país vizinho. Tal política se expressa na preferência por acordos bilaterais em vez de adotar normas e regras aplicáveis a todas as cidades-gêmeas. Embora justificadas pelas diferenças entre cidades-gêmeas e entre países, os efeitos dessa política são problemáticos em termos de administração e desenvolvimento regional da faixa e da zona de fronteira, tendendo a reforçar em vez de modificar visões preconcebidas e assimetrias hostis à integração subcontinental.

Na fronteira entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai, um acordo bilateral criou o Documento Especial de Fronteiriço, que regulariza e facilita as interações transfronteiriças através da expedição de permissão de trabalho e circulação para as cidades-gêmeas localizadas neste segmento fronteiriço.

Esse documento de fronteiroço é restrito àqueles domiciliados nas cidades-gêmeas, podendo ser renovado anualmente. O mesmo regulamenta as situações de trabalho em cada lado da fronteira, além de dificultar o tratamento abusivo da mão-de-obra por parte de autoridades e empresários nos dois lados da linha de fronteira, institui uma forma de controle e aproveitamento mais eficaz da mobilidade do trabalho.

O segundo elemento é o fluxo de capital, que é mais difícil de mensurar, devido à relativa imobilidade comparada à alta mobilidade dos trabalhadores. Existem dois circuitos, o superior transnacional dos fluxos e o circuito local transfronteira. O superior é regido pelo Banco Central do Brasil, que legaliza a entrada e saída de capitais estrangeiros, no circuito inferior, no entanto a legislação vigente para a faixa de fronteira, baseada em Lei de Segurança Nacional, impede que estrangeiros, na condição de pessoa física, possam ser proprietários de empresas do lado brasileiro, mesmo quando a recíproca não é verdadeira.

Em vários lugares é comum o investimento de empresários nos dois lados da fronteira para se protegerem da instabilidade cambial.

Outro elemento incentivador de fluxos transfronteira é a terra. Normalmente no lado do país menos desenvolvido a terra é mais barata, o que atrai o interesse do lado oposto.

Muitas vezes, as cidades-gêmeas podem atuar como trampolim para investidas na região de fronteira do país vizinho sem modificar sua própria dinâmica migratória. Neste sentido, a imigração, e mesmo os interesses

econômicos, podem atuar sob a forma de *redes*, que interligam as regiões de países vizinhos sem alterar de forma significativa as cidades-gêmeas em seu caminho.

São precisamente os interesses econômicos, a dinâmica do mercado de terras e a fronteira “móvel” de brasileiros que estão prestes a justificar investimentos em infra-estrutura e boas relações de vizinhança por parte de bancos paraestatais brasileiros.

Outro elemento importante é o serviço de consumo coletivo. Quando o mesmo é deficitário num país, provoca a sua duplicação, (saúde, educação, saneamento, bombeiros,) e é responsável pelos fluxos transfronteiriços.

Todos esses elementos elucidam que as políticas de desenvolvimento regional para faixas de fronteira devem considerar que elas não são áreas-limite ou de “margens”, mas são áreas de contato e de interação. Por isso, requerem um tratamento especial às formas com que se realizam estas interações, não apenas aquelas de ordem mais estritamente econômicas, mas também as interações sociais e culturais, em sentido mais estrito, que revelam a solidez (ou a fragilidade) dos amálgamas, efetivos e potenciais, das áreas de fronteira.

A tipologia das interações culturais transfronteiriças diz respeito às relações identitárias promovidas ou passíveis de serem promovidas de um lado ao outro da faixa de fronteira.

De acordo com os elementos: **natureza** que considera a identidade, levando em consideração a uniformidade, pluralidade, hibridismo e dinamismo; **grau de permeabilidade** que pode ser alto, médio ou baixo, e o tipo de interação cultural a partir da maior ou menor influência cultural brasileira sobre os países vizinhos; **o caráter histórico** da interação cultural em termos de sua duração no tempo e a **intensidade e a longevidade** das migrações, tanto de brasileiros para os países vizinhos quanto de nossos vizinhos para o Brasil, já que este é um dos melhores indicadores da intensidade da interação transfronteiriça no espaço e no tempo.

Os elementos na fronteira Brasil /Uruguai têm caracterizado os segmentos fronteiriços onde se verificam vários departamentos uruguaios com o Rio Grande do Sul do Brasil. A natureza da identidade do lado brasileiro é relativamente uniforme e estável, caracterizada pelo gaúcho. Dessa proximidade percebe-se uma alta permeabilidade cultural transfronteiriça. O nível de interação é assimétrico, já que há preponderância brasileira enquanto a interação cultural é forte. No que se refere à interação quanto ao caráter histórico, é muito antigo, pois a presença militar brasileira ocorreu em muitas ocasiões. Todos esses elementos ficam conjugados e se intensificam nas cidades-gêmeas.

Os problemas que vêm sendo apontados na zona de fronteira decorrem de suas peculiaridades, caracterizados pelo encontro entre dois sistemas sociopolíticos diferentes e pelas relações transfronteiriças de maior ou menor intensidade, muitas vezes não previstas pelo marco legal dos países limítrofes, que, ao classificá-las como internacionais, acabam desconsiderando essa peculiaridade.

Em geral as interações entre populações de distintos países são mais intensas na Zona de Fronteira, em especial nas cidades-gêmeas, que estabelecem intensos laços comerciais e, muitas vezes, afetivos.

A intensa circulação de pessoas e mercadorias transfronteira dada por movimentos pendulares entre trabalhadores ou cidadãos em busca de atendimento por serviços oferecidos no outro lado da fronteira ou simplesmente em busca de lazer, faz parte de um modo de viver particular das populações da Zona de Fronteira. É comum, na fronteira Rivera-Livramento, os brasileiros, durante a noite, passearem na principal avenida do lado uruguaio, assim como os jovens uruguaio frequentarem os bailes e discotecas brasileiras, como opções de lazer na fronteira.

As principais demandas das populações de Zona de Fronteira referem-se à adequação dos marcos legais de cada país, às situações que “de fato” ocorrem nestes espaços. Neste sentido, os legisladores são confrontados com questões complexas que demandam um olhar atento, de modo a estabelecer medidas justas e equilibradas.

Outro problema decorrente da circulação de pessoas na Zona de Fronteira é a sobrecarga nos serviços de saúde e educação gerada pelo fluxo de estrangeiros fronteiriços. Este problema ocorre sempre que existe um diferencial entre os serviços dos dois lados da fronteira. É natural que os cidadãos fronteiriços busquem ser atendidos onde o serviço é melhor, mais barato (ou gratuito), ou ainda, quando não existe oferta do seu lado da fronteira. Em termos de infra-estrutura da saúde, em particular, nas cidades-

gêmeas, freqüentemente ocorre uma duplicidade desnecessária, nas áreas mais pobres, com escassez de recursos e falta de investimentos, essa situação é ainda mais crítica. Esse é o tipo de problema que poderia ser facilmente equacionado, simplesmente aproveitando as sinergias entre infra-estrutura e mercados de ambos os lados do limite político.

Entre os problemas apontados no Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira, estão aquelas referidas à cidadania, à saúde, educação e direitos humanos e políticos. Entre esses se destacam: o trabalho infantil, tráfico de crianças e de mulheres, violência familiar.

Quanto à saúde, o maior problema é a desarticulação das políticas de saúde em municípios fronteiriços em ambos os lados da fronteira, concernentes ao controle de endemias, à vigilância epidemiológica, sanitária e ambiental e aos programas de prevenção e imunização. O elevado grau de interação das populações fronteiriças tende a tornar inócuas ações de saúde não- integradas.

No que se refere à educação, entre os problemas apontados pelo Programa citado anteriormente, constam a sobrecarga da rede pública de ensino pelo afluxo de estudantes fronteiriços estrangeiros domiciliados nas cidades-gêmeas, além de currículos escolares da rede pública não adaptados às particularidades da Zona de Fronteira, assim como a falta de formação específica para professores das cidades-gêmeas e a certificação dos títulos nos dois países.

Todos esses aspectos são importantes quando se analisa a questão cultural como inferimos na identidade dos sujeitos que vivem nas cidades fronteiriças.

3.5 Características de Organização e Estruturação do Ensino no Uruguai e no Brasil

A realidade regional de ordem estrutural econômica, política e sócio-cultural têm grande repercussão para a educação. Para melhor compreendê-la, é importante conhecer as características da cidade vizinha, especialmente em relação à organização e estruturação do ensino e também no que se refere à formação dos professores.

3.5.1 A realidade do ensino na formação de professores no Uruguai

Para contextualizar a instituição uruguaia, será feito um breve relato de algumas características essenciais da organização e estruturação do ensino do País.

A urbanização no Uruguai, segundo Schäffer (1993), é marcada pela grande massa de habitantes localizada na capital do País (Montevidéu com 1.500.000 de habitantes, ou seja, metade da população total do País). Segundo o Censo de 1985 ocorreu um aumento do número de habitantes nos departamentos de fronteira com o Brasil.

O Uruguai é um país pequeno, com uma educação centralizada, que nas últimas décadas, como toda América Latina, está sofrendo com problemas referentes à expansão dos sistemas de educação formal,

acompanhados pela diminuição geral da qualidade educacional e uma crescente insatisfação entre os estudantes pela educação recebida.

Para Germán Rama (1999), no Uruguai, a prática docente teve início no ano de 1885, em Montevideu nos Institutos Normais “*Maria Stagnero de Munar*” e “*Joaquim Sánchez*” com a tradição da formação de “maestros” (professor que atua no Ensino Fundamental).

Em 1930, desapareceram do Uruguai os chamados “*maestros idôneos*”, aqueles professores que não possuíam estudos profissionais. A forte tradição na formação docente desde o início caracterizou-se pela forte relação com as “escolas de prática”, influenciadas pelo sistema francês. Eram escolas específicas, preparadas para que os estagiários realizassem suas práticas desde o início do curso, pois os professores antes de exercer sua profissão, ato de ensinar as crianças, deveriam desenvolver a sua prática docente nas escolas de prática, guiados por um experiente professor, o orientador no seu fazer docente.

Já a Educação Média altamente especializada teve uma tradição embasada na Universidade, com o objetivo de formar o especialista em determinadas áreas específicas, sem cuidar de sua formação pedagógica.

A tradição universitária influenciou poderosamente a Educação Secundária (Média) por ser ela dependente da mesma até 1936. Por este motivo, não foi oferecido nenhum tipo de formação específica e sistemática de professores até a metade do século XX. O criador da escola de formação

de professores foi Antonio Miguel Grompone, que em 1949 iniciou o “*Instituto de Profesores Artigas*”. (conhecido como IPA).

A idéia de Grompone, moldada no sistema francês de “*L'École Normale Supérieure*”, tinha um papel elitista, como a própria Educação Média. A reforma educativa de Ferry propôs universalizar a Educação Primária, mas em nenhum momento previu uma abertura da Educação Secundária, que, por sua vez, foi pensada como uma etapa de alta cultura, de formação burguesa em que se propunha o desenvolvimento de uma cultura geral e privilegiava a formação de filósofos, cientistas, historiadores sem preocupação com o pedagogo. Os egressos desse modelo de Escola foram grandes autores de livros de investigação ou de teses elaboradas e utilizadas nas universidades.

As condições da educação no Uruguai, na metade do século, segundo Rama (1999, p.33), favoreceram “uma concepção educativa que se centrava na qualidade e não na quantidade”. Acrescenta ainda:

Nessa época finalizavam os seis anos de ensino primário, menos da metade das crianças que entravam, e a matrícula no ensino médio com relação à população estudantil era de 15 a 20% da totalidade dos habitantes, ainda, somente concluíam os seis anos de ensino médio apenas 8% de todos os jovens dessa faixa etária. Por isso, somente eram aceitos no máximo 10 professores no Instituto Artigas em cada disciplina, por ano. Os mesmos deviam passar por uma prova altamente seletiva, que exigia um ano de preparação anterior.

Montevidéu centralizava as matrículas educacionais. No interior do País, existiam os “Liceus” departamentais, que foram se constituindo a partir da Lei de 1912. O processo de transformação educativa fez-se lentamente, e

somente em 1930 ficaram prontos os liceus nos dezenove departamentos, hoje conhecidos como liceus departamentais.

A partir de 1945, houve em todo o país um forte impulso e demanda pelo Ensino Médio. Em 1942, foi abolido o exame de ingresso na educação secundária.

Nos pequenos povoados do interior, as demandas por Educação Secundária não eram atendidas e foram criados “*liceus populares*”, que não tinham infra-estrutura e pessoal docente capacitado, ficando muitas vezes à mercê da vontade política. Contudo, nos anos 50, 75% das matrículas de alunos centralizavam-se em Montevideu.

A evolução da formação docente no Uruguai até 1970 caracterizou-se pelo aumento de professores com titulação, mas cresceu consideravelmente o número de alunos no Instituto Artigas, entretanto quantitativamente estava sempre defasado diante do elevado índice de matrículas no Ensino Médio.

Cabe destacar que, nos anos 70, o incremento em número de matrículas não foi tão significativo, talvez pela influência das condições sociais, externas à educação. Entre estas estão a alta taxa de migração internacional, que ocorreu entre os anos de 1963 e 1985, além da incorporação dos jovens ao mercado de trabalho, como forma de compensar a queda na renda *per capita* familiar. Já nos anos finais da ditadura militar e no início do período de redemocratização, cresceu consideravelmente a demanda por Educação Secundária e do ciclo básico da Educação Técnica, ficando assim evidente a carência de docentes.

As reformas realizadas nos anos 90 na maioria dos países latino-americanos centravam-se mais nos currículos e questões institucionais. Em alguns casos, houve tentativas de substituição dos professores pelas tecnologias. Por isso, hoje um dos pontos centrais para a melhoria dos sistemas é olhar atentamente a estrutura e o conteúdo dos cursos de formação de docentes. Qualquer reforma a ser planejada dependerá da preparação e formação de qualidade dos professores que vão atuar em sala de aula para alcançar educação de excelência.

O cenário, na atualidade, da formação docente é extremamente complexo, já que inúmeras variáveis como a realidade da formação, os contextos mutáveis e problemáticos, as disciplinas necessárias à formação entre outros, fazem desse processo uma trama com infindáveis nós.

A partir de leituras relacionadas à formação docente e experiência pessoal da pesquisadora, ficou evidenciado que, na maioria dos países da América Latina, a escolha pela docência, por parte dos jovens, não é uma prioridade. Talvez as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, a desvalorização dos educadores expliquem, entre outros fatores, o baixo interesse pela profissão. Esse círculo vicioso gera, como consequência, a preparação insuficiente dos educadores.

Vaillant, (2005, p123), ao analisar a questão das reformas escolares na América Latina, aponta que “os diagnósticos sobre a situação educativa latino-americana são coincidentes em indicar que em matéria de qualidade e equidade a realidade da educação desmente as suas promessas”. (p.23). Entre

os possíveis problemas estão: as diferenças entre as escolas públicas e particulares quanto a condições e aprendizagem, as altas taxas de reprovação, exclusão dos mais pobres, fracasso escolar que gera repetência e evasão, a centralização e pouca autonomia na gestão escolar, a deteriorização das condições de trabalho dos professores e a falta de valorização por parte dos governos da função docente, a desvinculação entre o que se ensina na escola e as exigências do mercado de trabalho e a falta de planejamento e financiamento insuficiente para a educação.

A mesma autora indica que este é um tema pouco analisado e explicado, pois existia a crença de que para ser formador de formadores só é necessário conhecer profundamente a disciplina que ensina. Ainda, esclarece que o formador ocupa um lugar estratégico no cenário da política educativa latino americana, é ele que deve preparar os futuros docentes de educação inicial, primária, secundária, profissional, institutos de formação docente e faculdades de Pedagogia.

Vaillant (2005, p.35) acrescenta que a qualidade acadêmica dos docentes que lecionam em instituições formadoras, na América Latina, não tem merecido destaque nem pela atenção que lhe é dada nem em termos de políticas públicas e investigações na área. Ainda destaca:

Há uma ausência de políticas que se referem aos formadores de docentes e uma tendência deles a compreender o problema da formação docente como uma coisa externa a si mesmos e, entretanto, preocupam-se com os comportamentos de entrada dos estudantes ou futuros docentes, com as condições das instituições, a defasagem no currículo a ser implantado na formação e a falta de recursos.

A autora analisa ainda o ideal em termos de formação docente e a realidade, as dificuldades enfrentadas pelos alunos iniciantes nos cursos de formação e a distância entre a teoria e a prática. Levanta um questionamento sobre o que necessita um professor para ajudar seus alunos a aprenderem melhor e com mais qualidade em que a escola tenha verdadeiro significado. Parafraseando Fullan (2005, p.39), a autora cita quatro qualidades necessárias aos docentes: “capacidade de construir o seu ponto de vista pessoal; predisposição para a busca e inovação, domínio de conhecimentos e competências e espírito de colaboração”.

Outros aspectos que Vaillant destaca sobre a formação docente na América Latina mostram que há necessidade de planejar o futuro, pois as possíveis transformações no processo da formação docente implicam um profundo repensar do modelo tradicional de formação. Ainda acrescenta que o processo de capacitação deve abranger a formação inicial, contínua e profissionalizante.

É importante destacar a necessidade de reorganizar as instituições para uma gestão mais descentralizada e autônoma, assim como a preparação dos docentes para o planejamento de novas estratégias e a aceitação das novas tecnologias que possam aplicar-se ao processo ensino-aprendizagem.

Um estudo realizado pelo sociólogo uruguaio Miguel Serna (2000), professor da Faculdade de Ciências Sociais, especialista na temática da Educação Comparada, em que analisa o modelo universitário no Uruguai,

publicado na revista Cipedes, demonstra as mudanças recentes no ensino superior do Uruguai (1985 – 1999). Este estudo apresenta um modelo francês de universidade, organizada em torno de uma federação de faculdades que se destinam à formação de profissionais liberais e, ao mesmo tempo, uma universidade pública reformada, sob a matriz de universidade latino-americana, que conta com a participação dos movimentos estudantis no seu sistema de co-governabilidade, com representação de docentes, estudantes e egressos da universidade, que também se apóia numa ampla autonomia de governo, com referência ao restante da administração do Estado.

Parece importante considerar que no Uruguai existe uma única universidade pública, a “Universidade da República”, que é a quarta universidade da América Latina em volume de população estudantil e, segundo o autor citado, concentra 97% dos estudantes universitários. A mesma detém a monopolização estatal na administração da educação superior desde 1885.

A Universidade da República possuía em 1999, de acordo com o último censo universitário, 66500 alunos concentrados na capital do País. Desde 1960 até 1999, a população universitária aumentou quatro vezes, sendo o período de maior expansão nas décadas de 70 e 80.

O Uruguai teve um crescimento, expansão e massificação no acesso à Educação Superior, já que apresentava acesso livre, sem exame de ingresso, gratuita e com ampla cobertura social. O seu orçamento, nesse período era de 100 milhões de dólares anuais, financiados, quase exclusivamente, pelo Estado (90%). O número de docentes era de 6500 e de funcionários, 5.500.

Do conjunto dos professores, 54,8% possuíam antigüidade menor a 5 anos e somente 13,7% eram professores com regime de dedicação exclusiva.

Assim como ocorreu em muitas universidades da América do Sul, a universidade uruguaia, no seu passado recente, foi marcada pelo processo de politização, polaridade ideológica e forte presença no cenário político nacional, e na década de 70 sofreu intervenção política por parte da ditadura militar.

A partir da metade da década de 80, ocorreu a volta da autonomia do governo universitário, num sistema novo, massificado e com expansão na sua cobertura social, apresentando também uma forte redução no seu orçamento e com muitas exigências acadêmicas de desenvolvimento no âmbito internacional. A partir daí, a universidade inicia um lento percurso na sua recuperação e transformação organizacional, diante dos novos desafios para a promoção da formação de investigadores em nível de pós-graduação e o forte incentivo à produção de conhecimentos científicos.

Os anos 80 caracterizam-se por mudanças na educação superior, a Universidade da Republica deixa de ter a monopolização do espaço universitário, pois, em março de 1985, por um decreto oficial foi criada a primeira universidade privada, “Universidade Católica Damaso Antonio Larrañaga” e, em agosto de 1995, foi sancionado um decreto de “Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciária”, que habilitava novas instituições de Educação Superior.

Esses fatos levaram os responsáveis pelas políticas educativas do país a preocuparem-se com os problemas emergentes de acesso e equidade educativa, já que todos os alunos têm o direito ao ingresso no sistema educacional e, também, às condições de aprendizagem asseguradas a todos.

A reforma educativa, iniciada em 1995, teve como objetivo principal orientar e consolidar a equidade social, inspirada nas idéias da CEPAL e OREALC que propõem “transformación productiva com equidad” para a América Latina como condição essencial para o desenvolvimento social e econômico.

Os três objetivos fundamentais na reforma educativa do Uruguai visavam à consolidação da equidade social, melhoria da qualidade da educação e dignidade para a formação e a função docente. As metas mais ambiciosas voltaram-se para: a progressiva universalização da educação inicial (3 a 5 anos); a expansão da escola de tempo integral para os grupos da população marginalizada; a revisão do modelo de ensino-aprendizagem na educação secundária; o fortalecimento técnico da formação docente para as séries iniciais; a ênfase na capacitação docente em serviço e a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Na busca para atingir essas metas, foram investidos esforços na criação de centros de formação docente para professores do Ensino Médio. As ações da ANEP (Administração da Educação Pública) centraram-se na formação inicial de docentes, já que houve um elevado crescimento de alunos no Ensino Médio e pouca profissionalização dos docentes que atuavam nesse

nível de ensino. Havia poucos docentes egressos dos Institutos de Formação e elevadas taxas de aposentadorias.

O Censo Escolar, feito em 1995, mostrou a falta de docentes com titulação para o exercício da docência em nível médio. Alguns dados mostram que a capital do país, Montevideú, possuía 45% de professores com titulação e os dezoito municípios do interior do país possuíam somente 20% de docentes com titulação, tendo como áreas mais críticas a Matemática (7%), Ciências (18%), Língua e Literatura (32%) e Ciências Sociais (37%).

A criação dos CERP, que se iniciou em 1997 com fundos do BID, buscou sanar as deficiências apontadas pelo Censo. Esses centros almejam atender as demandas regionais, do interior do país, favorecendo, assim, a permanência de professores e alunos nos municípios de origem, assim como visam descentralizar a formação docente da capital do país. Os centros objetivam formar docentes para atuarem no Ensino Médio nas disciplinas de: Língua, Literatura, Matemática, Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), Ciências Sociais (História, Geografia e Sociologia) e Inglês.

A proposta curricular dos “Centros Regionais”, parte das grandes áreas do conhecimento no 1º ano, para abrir-se no 2º e 3º ano para as especificidades de cada licenciatura. No primeiro ano, além das áreas de conhecimento comuns, há também as específicas. A formação docente articula-se em torno de aspectos próprios da carreira escolhida, mas relacionada também às Ciências da Educação e à Prática Docente, incluindo-se também blocos de aprendizagem dirigidos ao desenvolvimento de

capacidades específicas necessárias à prática docente, tais como Inglês e manejo dos recursos informáticos.

Um dos eixos principais da proposta é a relação horas-duração da formação, foi aumentado o número de horas/aula e diminuição dos anos de formação. A carga horária semanal dos alunos foi para 40 horas-relógio, com frequência obrigatória de segunda a sexta-feira, nos dois turnos, manhã e tarde. A carga horária total do curso ficou em 4.200 horas-relógio.

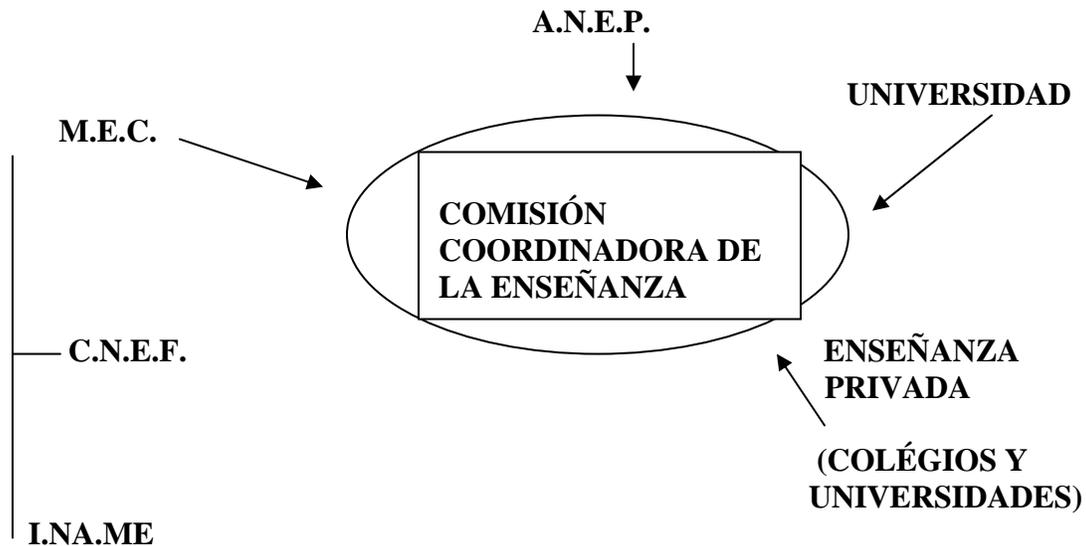
Os docentes responsáveis pela formação têm dedicação exclusiva, com 40 h/a, sendo que 20h/a para trabalho docente em sala de aula e o restante é para orientação aos alunos, projetos de prática docente, estudo, investigação, entre outros. São professores nomeados por concurso público e com a exigência de um curso de capacitação específica para essa modalidade de ensino.

Essa proposta de formação docente foi viabilizada para os alunos, através do sistema de bolsas de estudo, para alimentação, transporte e moradia, já que o horário não possibilita que realizem outras atividades, além de que muitos alunos são de outros municípios da região. Estas bolsas foram concedidas a partir de verbas nacionais e auxílio das prefeituras municipais.

A estrutura organizacional do sistema de educação pública do Uruguai, centralizada pela ANEP (Administração Nacional de Educação Pública) é a seguinte:

Figura 2. Representação gráfica do Sistema Educativo do Uruguai

SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO



Com base no esquema gráfico acima, pode-se perceber a forte centralização em torno de instituições que regem o sistema educativo uruguaio. A comissão que coordena a educação está representada pelos dirigentes da Universidade da República que é pública, também participam representantes de instituições privadas de ensino superior e médio, além de autoridades do Ministério de Educação e Cultura (MEC), do Conselho Nacional de Educação Física, (CNEF), do Instituto Nacional do Menor (INAME) e da Administração Nacional de Ensino Público (ANEP).

Cabe esclarecer que no Uruguai depende da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) a totalidade do sistema educativo (pré-escola, primário, primeiro e segundo ciclo do ensino médio), assim como a formação inicial e em serviço dos professores, diretores e supervisores. O Ministério de Educação não tem tantas atribuições hierárquicas diretas sobre o funcionamento da educação, ficando mais na abrangência dos dois órgãos

autônomos: a ANEP e a Universidade da República, sendo diferente da estruturação e organização no Brasil.

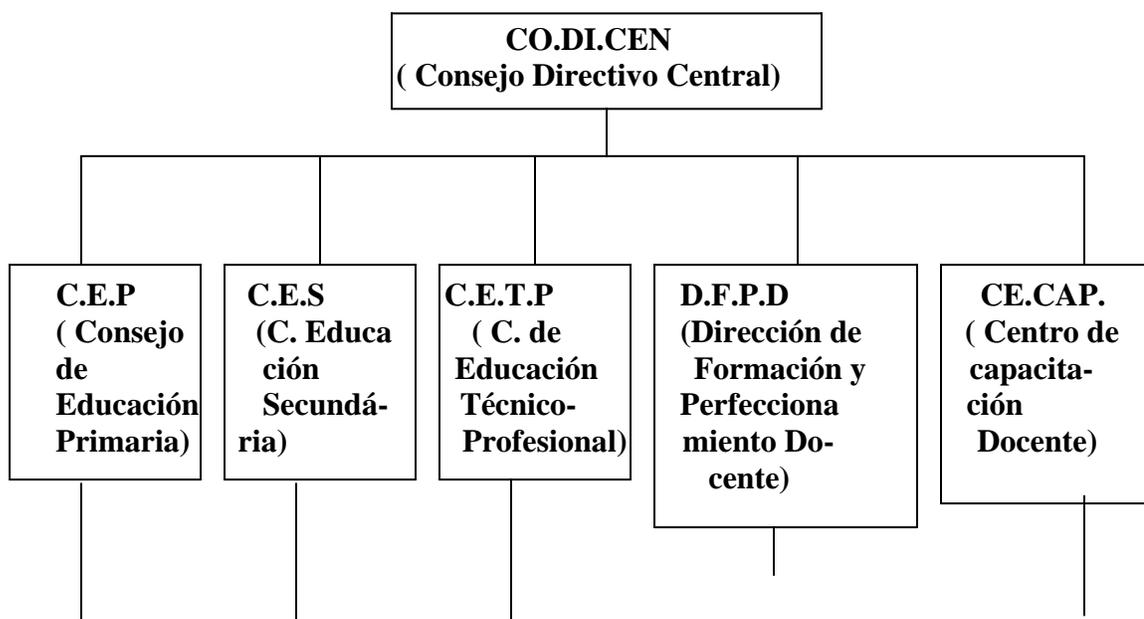
Durante este ano estão dando início a debates em torno de uma reforma no sistema educativo do Uruguai, com assembléias em todos os departamentos do País, para as quais estão sendo chamados todos os segmentos da comunidade escolar para apresentar propostas.

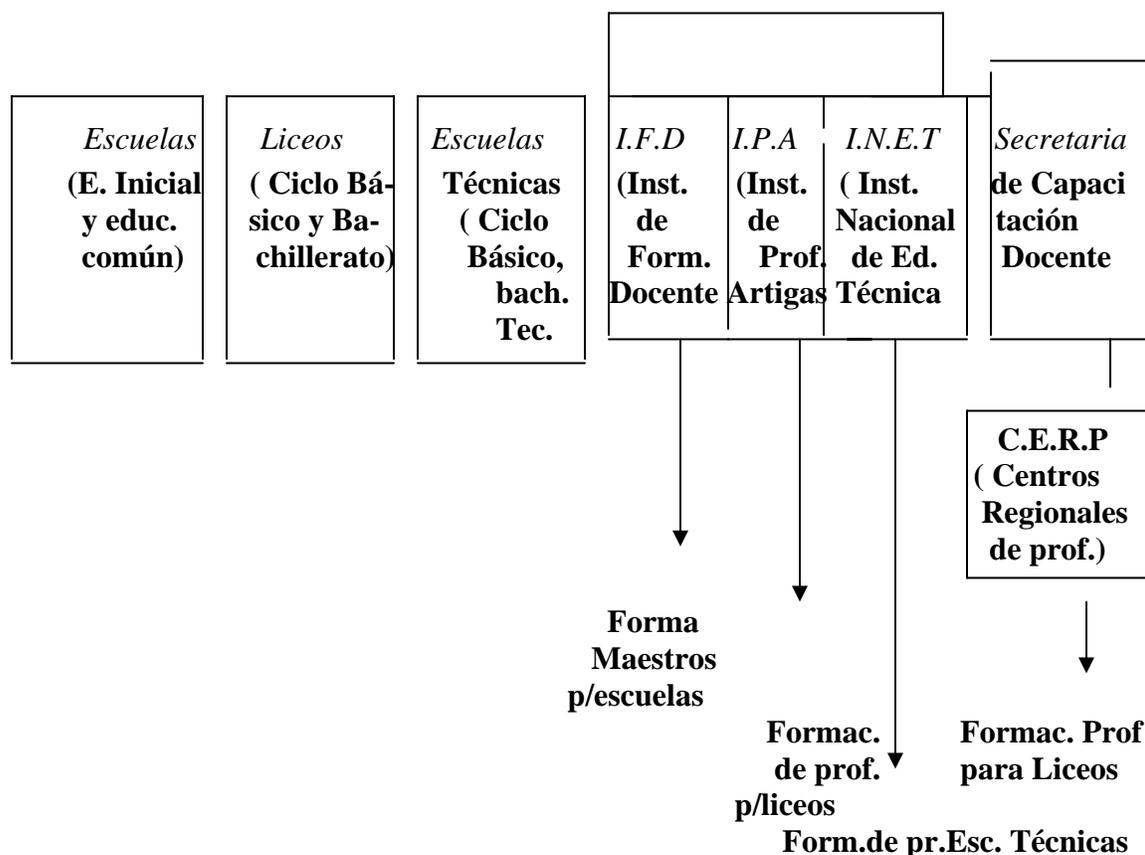
Para uma melhor visualização dos órgãos que compõem a administração da educação pública do Uruguai, cabe focalizar as instituições que fazem parte desta pesquisa.

QUADRO 3- Estrutura e organização do Sistema Educativo do Uruguai

A N. E. P.

Administración Nacional de Educación Pública





Como é possível ver, o sistema educacional do Uruguai tem especificidades que o diferenciam do Sistema Brasileiro, já que a formação docente realizada nos CERP não corresponde ao nível universitário, sendo este um dos pontos de estrangulamento na validação dos títulos de uruguaios no Brasil.

3.6 O Sistema Educacional Brasileiro

Ao levantar os dados sobre a organização do sistema educacional brasileiro, pode-se perceber que até a década de 60 a educação brasileira era regida por leis orgânicas específicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Em 1961 foi promulgada a lei 4.024 que fixou as *diretrizes e bases*

da Educação Nacional, sendo que passou vários anos sendo discutida e analisada, até sua promulgação. Ela foi a primeira *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, a qual unificou os níveis de ensino e definiu os papéis do Estado e dos Municípios em relação ao ensino formal. Os níveis foram classificados como: **Primário** (com duração de 5 anos); existia o exame de admissão para a passagem ao 1º ciclo do Ensino Médio que era o **Ginasial**, (com duração de 4 anos); o **Colegial**, era o 2º ciclo do Ensino Médio com duração de 3 anos e o **Ensino Superior**. O II ciclo estava dividido em ramos de ensino Secundário (Clássico e Científico), Comercial, Agrícola, Industrial e Normal (cursos profissionalizantes). Durante 11 anos essa lei orientou os princípios e deu as diretrizes ao ensino brasileiro.

Com a revolução de 64, sob o regime militar, as idéias norteadoras presentes na LDB foram questionadas. Em 1968, antes que se efetivasse a segunda LDB, pressões políticas e sociais levaram o governo à antecipação da reforma do Ensino Superior, pela promulgação da lei 5.540/68, que fixou normas de organização e funcionamento desse nível de ensino e sua articulação com a Escola Média. Essa lei extinguiu a cátedra, priorizou a estrutura da universidade como forma de organização do Ensino Superior e enfatizou o ensino, a pesquisa e a extensão como funções indissociáveis, na Universidade.

A segunda LDB emergiu em meio a um período político rígido, marcado pela ditadura militar que não permitia uma efetiva participação da sociedade na discussão das suas finalidades e prioridades. Essa lei inspirou-se na teoria geral dos sistemas, na estruturação rígida para atender às exigências

do mercado de trabalho que necessitava mão-de-obra especializada para atender à filosofia desenvolvimentista presente no País.

Esta LDB permaneceu em vigência durante 25 anos, chamada como a Lei da Reforma de 1º e 2º Graus e voltou-se prioritariamente para esses níveis. Entre as modificações ela integrou o ensino Primário de 5 anos e o Ginásial de 4 anos, da antiga LDB, para um ensino de 8 anos denominado **Ensino de 1º Grau** (1ª a 8ª série) e o **Ensino de 2º Grau** (1ª a 3ª série) com estrutura única oferecendo a profissionalização compulsória em muitas habilitações profissionais, que podiam ser escolhidas de acordo com as necessidades de cada realidade. Com a junção dos níveis de ensino Primário e Ginásial, desapareceu o exame de admissão, que era uma barreira ao acesso e permanência do aluno no sistema escolar.

Os dois graus de ensino (1º e 2º Graus) estavam organizados, em termos de currículo, em uma parte comum e outra diversificada e o 2º Grau, acrescido de uma parte de Educação Especial, tendo em vista às habilitações profissionais plenas e parciais. Ambos tinham uma carga horária, mínima anual, de 720 horas e o ano escolar de 180 dias letivos. A pressão social quanto à obrigatoriedade das habilitações profissionalizantes dessa lei, que não atendiam às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, levou o governo a promulgar a lei 7.044/82 que tornou as habilitações profissionalizantes facultativas.

A Lei 5.692/71, que surgiu de forma verticalizada e sem a participação social, desgastou-se ao longo dos 25 anos de vigência, pois não atendia a muitas necessidades educacionais e sociais e estava desvinculada das

proposições da nova Constituição de 1988, que tem forte base social. Foi então promulgada a nova LDB, conhecida como a Lei 9394/96.

Atualmente o sistema de educação brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que disciplina e normatiza a educação do País. Ela resgatou o real sentido de educação, pois as anteriores voltavam-se para o ensino escolar, já esta nova lei tem como finalidade “*o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho*”.

Essa Lei, aprovada após oito anos de discussão comandada pelo Congresso Nacional, revogou as Leis nº 4.024, de 20/12/1961, nº 5.540, de 28/11/1968 (que regulamentava o Ensino Superior); nº 5.692 de 11/8/1971 (que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus); e nº 7.044, de 18/10/1982 (que tornou opcional a profissionalização no 2º Grau, obrigatória pela Lei de 1971).

A LDB amplia o ensino obrigatório; inclui a educação infantil como espaço de aprendizagem; enfatiza a educação geral, a continuidade de estudos, especialmente no Ensino Médio e engloba o Ensino Superior. De acordo com estudos de Engers (2004, on line, CD, curso Iglu,out/Iglu, PUCRS); os níveis de educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, passaram a ser dois: **Educação Básica** e a **Educação Superior**. A Educação **Básica** compreende a educação **Infantil** (0 a 6 anos), que inclui as denominações de Creche e Pré-Escola, educação **Fundamental** (8 anos) com denominações de séries iniciais e séries finais e Educação

Média (3 anos). A Educação Básica passa a ter 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos, no mínimo e “*pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por formas diversas de organização*” (LDB, Art.23 das Disposições Gerais, p.18).

A Lei prevê modalidades de educação que são: a Educação **Profissional**, a Educação de **Jovens e Adultos** e Educação **Especial**. Essas modalidades seguem a mesma legislação em termos de dias letivos. A Educação **Profissional** compreende níveis: *básico, técnico e tecnológico*. O primeiro é destinado à qualificação, re-qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; o segundo possibilita a habilitação profissional dos alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio e o terceiro correspondente a cursos de nível Superior na área tecnológica, destinado a egressos do Ensino Básico e Médio. Os estudos podem ser realizados paralelos ao Ensino Médio, após a conclusão desse, na e após a Educação Superior.

A oferta dessa modalidade de educação é variada a saber: Rede Federal de Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Unidades Descentralizadas (UNEDs), Escolas vinculadas a Universidades, Cursos Profissionalizantes Estaduais, Municipais e da Rede Privada e um conjunto de cursos do Sistema S - SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio a micro e pequenas Empresas), entre outros.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se desenvolvido na última década, tanto no que se refere à alfabetização quanto aos demais anos de Ensino Fundamental e Médio, pois passou a ocupar espaço público-político no cenário educacional.

A Educação Especial diz respeito às pessoas com Necessidades Educativas Especiais com determinação de políticas públicas que atendam à diversidade.

Na estrutura administrativa do sistema de educação brasileira, os princípios orientadores do mesmo são: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle. Esses princípios são interdependentes e vistos como um processo dinâmico. O respeito a esses princípios e a sua observância são indispensáveis à gestão democrática do ensino público.

De acordo com o artigo 8º da Lei nº 9.394/96, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino, os quais terão liberdade de organização nos termos da lei. Dessa forma, a organização da educação nacional abrange o sistema federal, os sistemas dos Estados e do Distrito Federal, e os sistemas municipais.

O Sistema Federal de Ensino compreende: instituições de ensino mantidas pela União, instituições de educação superiores criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

Os Sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: instituições mantidas, respectivamente, pelo Poder Público Estadual e pelo Distrito Federal, instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal, instituições de ensino fundamental e médio, criados e mantidos pela iniciativa privada, órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Os sistemas municipais de ensino compreendem: instituições de Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, instituições de Educação Infantis criadas e mantidas pela iniciativa privada, órgãos municipais de educação.

Cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

O artigo 9º da Lei prevê a existência de um Conselho Nacional de Educação, em substituição ao anterior Conselho Federal de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei própria.

Numa retrospectiva histórica sobre a formação pedagógica do professor no Brasil, podemos destacar a década de 30 que foi cenário de mudanças significativas, pois ocorreram duas reformas educativas no sistema da educação brasileira, a do ensino secundário (decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) e o Estatuto das Universidades Brasileiras que reformou o

ensino superior (decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931) que previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras para a formação do professor.

A primeira instituição de Ensino Superior que se dedicou efetivamente à formação do profissional da educação no Brasil, em 1934, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP).

O atraso na formação do professor em nível superior, para Veiga (1988), acabou contribuindo para que o exercício do magistério no Brasil fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era que o professor possuísse ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos a serem transmitidos.

O período de 1930 a 1945 foi marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e da concepção humanista moderna (representada pelos pioneiros). O escolanovismo propôs um novo tipo de homem, defendia os princípios democráticos, porém em uma sociedade dividida em classes. As possibilidades de concretização desse ideal de homem ficaram restritas àqueles pertencentes à classe dominante.

Sob a influência da Pedagogia Nova, as mudanças ocorreram tanto na legislação educacional como nos cursos de formação para o magistério, o professor, em geral, absorveu os ideais fundamentados na liberdade e atividade, mas a sua prática passou a ter um caráter prático-técnico

imprimindo ao processo ensino-aprendizagem a ênfase em técnicas grupais. Percebe-se, portanto, que teoria e prática são justapostas.

Para Veiga (1998), entre 1948 e 1961 muitas das lutas ideológicas se desenvolveram em torno da oposição entre escola particular e defensores da escola pública. A disseminação da Escola Nova ganha força com a ação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da pedagogia nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou essa pedagogia estava na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscando, para o trabalho pedagógico, a mesma objetivação que ocorreu no trabalho fabril. Assim, a prática do professor ficou centrada na organização racional do processo de ensino.

Com o fim da ditadura militar e o início da abertura democrática nos anos 80, muitos debates e conferências nacionais de educação abordaram a questão da formação técnica e política do professor.

Nos anos 90, o eixo central dos estudos sobre a formação do professor enfatizou o movimento pela profissionalização e formação continuada, que conduziram na América Latina a importantes reformas na formação docente.

As políticas inspiradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziram no cenário brasileiro uma nova compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criaram novas

instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior, institutos superiores de educação, pró-licenciaturas e licenciaturas de educação à distância.

Todas as transformações e reformas conduziram diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros.

Tanto na área da educação como em outras áreas, a América Latina está plenamente consciente da urgência dos desafios da educação que são comuns em outros lugares do mundo.

Para Trindade (2002, p.07), a educação em todos os níveis tem um papel estratégico porque acompanha e canaliza as transformações sociais, “embora se tenha uma sociedade mais dinâmica, aumentam as desigualdades e, sobretudo, uma nova desigualdade em termos de produção e disseminação do conhecimento”. Ele considera que a resposta consistente que pode ser dada a este desafio contemporâneo é o desenvolvimento da educação, na mesma amplitude, de forma quantitativa e qualitativa.

Com o advento do Mercosul, visando incrementar a competitividade dos setores econômicos mais dinâmicos dos países envolvidos, abre-se oportunidade para a introdução da educação enquanto fator importante para a promoção do desenvolvimento dos países. As metas para a área educacional devem alicerçar a qualificação profissional e possibilitar padrões educacionais de qualidade. Para alcançar essas metas com vistas ao Mercosul, tornavam-se necessários alguns fatores comuns entre os países envolvidos.

Sabe-se que equalizar currículos e concepções educacionais que são distintas nos países do Mercosul, não é uma tarefa fácil para os profissionais que lidam com a questão curricular.

As dificuldades na integração educativa resultam da dimensão das disparidades existentes entre os sistemas educacionais dos países do Mercosul, desde o número de habitantes, em que o Brasil é o mais populoso, quanto os índices de analfabetismo em que o Brasil aparece com um número elevado em relação aos outros países (Brasil=18,9%; Uruguai= 3,8%).

Segundo Morosini (1994), ao analisar os indicadores de desenvolvimento no Cone Sul, a Argentina gasta em educação quase o dobro a mais que o Brasil, em relação ao PIB, já os gastos em educação em percentual do orçamento nacional, Argentina lidera com 22,6 %, Brasil com 19,6%, Paraguai 16,7% e Uruguai com 9,3%.

Ainda na área educacional entram componentes difíceis de equalizar como língua, tradição cultural e as questões referentes a currículos educacionais e condições para o exercício profissional.

Muitas vezes, a integração econômica é mais fácil de promover do que a integração educacional.

Ao deter o olhar sobre o ensino na América Latina, Leyton-Soto in Trindade, (2002, p.219) analisa as palavras do diretor geral da Unesco, Federico Mayor Zaragoza, que convida a unir forças em favor da democracia,

do desenvolvimento e da diversidade cultural da região. Ele expressa o seguinte:

Na América Latina e no Caribe, encruzilhada de trajetórias, mistura de povos e de tempos, hoje exemplo de coabitação pacífica de raças, cores, culturas e crenças, os fios condutores do passado – um passado de tramas enrugadas e sinuosas, com espaços bastante amplos para o encontro e o abraço – favorecem a projeção para um futuro original, com contornos próprios.

Essas três idéias, democracia, desenvolvimento e diversidade cultural, fundamentam os projetos elaborados a partir dos diversos encontros, reuniões e fóruns internacionais. Por isso, no limiar do século XXI, garantir a paz social e internacional se torna de fato um imperativo.

Essas características da América Latina devem ser consideradas para que os planos educacionais possam concretizar-se. Ainda é necessário para desenvolver a região vencer a pobreza e a exclusão, pois a realidade social oferece uma paisagem humana e urbana de muita pobreza, inclusive nas grandes capitais, o que detém os objetivos de um desenvolvimento sustentado e durável.

As crises mundiais e regionais afetam a região, com altos e baixos e períodos de recessão, mas ultimamente pode se perceber um processo de estabilização das economias.

Muitos sinais animadores podem ser visualizados nos projetos pensados para a região com vistas a diminuir a pobreza e o desequilíbrio social.

Para Leyton-Soto (2002), as propostas se referem à busca de consolidação dos sistemas democráticos e uma cultura da paz, que privilegia a participação da comunidade; também o desenvolvimento dos recursos humanos através do ensino e da formação para todos, incluindo os diferentes grupos sociais marginalizados, em última instância, a busca pela integração no contexto das associações regionais e inter-regionais dotadas de fins comuns.

Esse aspecto prioriza a importância da integração dos diversos sistemas políticos, sociais e educacionais na tentativa de uma cooperação para erradicar os grandes problemas que afetam a nossa região.

O projeto principal da Unesco renovou o compromisso da região na busca de transformações no ensino e na administração da educação. Nesse projeto é enfatizado que “o despertar da consciência regional de que a progressão para uma educação para todos é um problema comum, que requer que se estabeleçam alianças entre todos os setores da sociedade” (2002, p.223).

Considerando as reflexões feitas até este ponto e a justificativa do projeto, que apontou algumas ações realizadas e debatidas no fórum sobre licenciaturas, que envolve educadores dos dois países (Uruguai-Brasil), quando foram levantadas pistas que deram origem para um estudo que viesse auxiliar um trabalho integrado entre a realidade educacional dos dois países, parece importante destacar, a seguir, alguns fatores que caracterizam o estudo proposto.

3.7 Características da Instituição do Brasil

A instituição educacional do Brasil aqui referida pertence à Educação Superior enquanto as do Uruguai, pela estruturação do ensino apresentado antes, não correspondem ao nível universitário, mas formam educadores para o ensino fundamental e médio.

A instituição do Brasil apresenta características diferentes daquelas do Uruguai. É uma instituição particular, que funciona em um único turno de aulas, noturno. Os estudantes trabalham ou exercem atividades durante o dia. Os professores na sua grande maioria são horistas, e as licenciaturas oferecidas são: Pedagogia, Ciências Biológicas, História, Matemática e Letras (habilitação em Língua Espanhola).

A Universidade da Região da Campanha (URCAMP), com sede em Bagé, possui uma estrutura multicampi localizadas em seis municípios da fronteira oeste do Rio Grande do Sul e oferece o Curso de Pedagogia nos campi de Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, São Borja, Itaqui, São Gabriel e Sant'Ana do Livramento.

O Curso de Pedagogia da URCAMP no seu início habilitava em Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Habilitação em Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar. No ano de 92, mudou para a Habilitação em Pré-Escola à 4ª série do 1º Grau. Em 2001 foi implantado um currículo novo, com a perspectiva de superação do modelo de habilitações e especializações, procurando dar conta das demandas educacionais, das discussões teóricas no campo da formação de professores, bem como as

orientações do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases a 9394/96, tendo como base para a formação do pedagogo a docência. Dessa forma, os responsáveis pelo curso de Pedagogia buscaram organizar um currículo do Curso que possibilitasse uma boa formação pedagógica aos seus alunos para que possam ter autonomia na profissão.

O curso de Pedagogia confunde-se com a origem do Ensino Superior em Bagé, cuja primeira manifestação ocorreu em 1953, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e, dois anos depois, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como extensão da Universidade Católica de Pelotas. Na época, coexistiam, isoladamente, cursos de ensino superior, mantidos por instituições diversas.

No ano de 1969, registrou-se a criação da Fundação Universidade de Bagé, depois transformada em Fundação Áttila Taborda integrando, gradativamente, sob uma única dependência administrativa, os cursos superiores existentes e lançando então as bases da futura Universidade.

Inicialmente, o curso oferecia a habilitação para docência nas Matérias Pedagógicas, posteriormente, foram incluídas as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar e, por fim, Pré-escola à 4ª série do 1º Grau.

Os atos legais de autorização e reconhecimento são:

- Curso de Pedagogia – Autorização: Decreto nº 45049 de 13/12/58
Reconhecimento: Decreto 62697 de 15/05/68
- Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau:
Reconhecimento: Decreto 62697 de 15/05/68
 - Habilitação em Orientação Educacional: Reconhecimento:
Decreto 79.259 de 14/02/77
 - Habilitação em Administração e Supervisão Escolar:
Portaria 325 de 28/04/81
 - Habilitação em Pré-escola à 4ª série do 1º Grau: Resolução
nº 09/92 do CONSUN/URCAMP de 15/12/92.

A organização curricular prevê 04 semestres de Núcleo Comum e 04 semestres de habilitação, perfazendo um total de 08 semestres/04 anos, com uma carga horária de 3.295 h/a, incluindo os estágios supervisionados, com funcionamento noturno e ingresso por concurso vestibular ou portador de diploma de curso superior.

Esse currículo está em extinção desde o 1º semestre de 2001, quando foi implantado o currículo novo, com a perspectiva de superação do modelo de habilitações e de especializações. Esta reformulação procurou atender as demandas educacionais atuais e as discussões teóricas no campo da formação de professores, bem como das orientações oficiais do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Objetivo geral do curso de Pedagogia é “Formar profissionais de educação” habilitados a atuarem no ensino, na organização e gestão de sistemas, em projetos educacionais, tendo como suporte a interação entre a teoria e a prática, mediada pela pesquisa, como instrumento de produção e difusão de saberes, numa perspectiva de contexto social em permanente processo de mudança.

Ao esclarecer sobre os princípios epistemológicos que norteiam o Curso de Pedagogia, pode-se dizer que *Episteme* origina-se do grego e significa saber/ciência.

Para Foucault (1971, p.231-232), *episteme* pode ser entendida como

O conjunto das relações que podem unir, em uma época dada, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma das formas discursivas, se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização.

Quando se fala em conhecimento, sabe-se que estão presentes o sujeito e o objeto. Ademais o sujeito só o é na presença do objeto/meio e vice-versa. Ao longo da história da humanidade, tem sido dada importância ora ao sujeito, ora ao objeto. As teorias que defendem a primazia do sujeito sobre o objeto, na construção do saber, são chamadas de racionalistas ou aprioristas, enquanto as que dão prioridade ao objeto são denominadas empiristas. Enquanto aquelas defendem o fato de que o saber está no sujeito, que o constitui na consciência, na razão, estas afirmam que o conhecimento está no objeto à espera de ser captado, sentido pelo sujeito.

Assim, desde os filósofos gregos, essas duas correntes têm-se alternado na divulgação de crenças quanto à origem do conhecimento. As limitações e contradições das respostas dadas por uma ou outra abordagem é que têm impulsionado a humanidade a superar crenças filosóficas e científicas e avançar na busca pela origem do conhecimento e da compreensão do mundo.

As teorias contemporâneas têm buscado uma alternativa intermediária nesta questão, ou seja, sem privilegiar algum dos pólos (sujeito ou objeto), mas buscando a sua relação.

Considerando esses aspectos teóricos, a organização curricular do curso aqui analisado da URCAMP se desenvolve-se em oito semestres, tendo o currículo em extinção uma duração de 2.295 h/a e o currículo novo 3.400 h/a.

O ingresso é através de processo seletivo (Concurso vestibular unificado, portador de diploma de curso superior, análise de curriculum-vitae). O horário de funcionamento é noturno.

O currículo em extinção apresenta um núcleo comum e um núcleo específico para cada habilitação. As disciplinas foram organizadas em torno de eixos temáticos em cada semestre, com uma das disciplinas como articuladora das demais pela proximidade com o tema.

O currículo prevê 300 h/a de práticas pedagógicas desenvolvidas nos quatro últimos semestres (habilitações), envolvendo especificidades de cada habilitação e dois estágios supervisionados.

A nova organização curricular do curso de Pedagogia contempla as perspectivas teóricas no campo da formação de professores, resultado de intensos debates nos meios acadêmicos, científicos e educacionais, bem como os estudos e debates sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e para o Curso de Pedagogia.

O Curso está centrado na formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como novidade a terminalidade de Gestão da Educação, superando, assim, a fragmentação provocada pelas habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, que permitia a formação de especialistas sem serem necessariamente professores.

A proposta de gestão da educação visa corrigir tal distorção, preparando os futuros profissionais numa perspectiva ampliada de educação, podendo atuar no processo gestor tanto de escolas como de sistemas educacionais.

A estrutura curricular embasa-se na proposta interdisciplinar, promovida através de Eixos Temáticos, articuladores das diversas disciplinas que compõem cada semestre. Além disto, permeia o Curso a perspectiva de indissociabilidade entre a teoria e a prática, por meio da inserção dos (as) alunos (as) em espaços educacionais desde o 1º semestre. Desta forma, o processo formativo se torna mais qualificado e as aprendizagens mais significativas.

As práticas pedagógicas perfazem um total de 1000 horas/aula, distribuídas ao longo do Curso, envolvendo, deste total, 150 h/a de estudos independentes como forma de o aluno responsabilizar-se pela auto-formação através de atividades de aprofundamentos. Estas se caracterizam por iniciação científica, monitorias, participação em eventos educacionais, entre outras modalidades, devidamente comprovadas. As práticas pedagógicas dos dois últimos semestre ocorrerão sob a forma de Estágios Supervisionados em turmas de Educação Infantil (150 h/a), em turmas de Séries Iniciais (150 h/a) e 180 h/a em práticas de gestão em Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e em Sistemas. Estas estão organizadas a partir de projetos elaborados para cada semestre, ficando sempre vinculadas a uma disciplina, buscando favorecer a inter-relação entre os diferentes campos de conhecimento, tendo o (a) coordenador (a) do Curso como articulador (a) dos projetos.

A monografia, prevista como um dos requisitos para a conclusão do curso, será resultado de todas as práticas desenvolvidas ao longo da formação, procurando analisar a trajetória formativa, os avanços, as produções, as diferentes concepções que permearam os diversos tempos/espacos acadêmicos, centrando a defesa em temáticas que foram mais significativas e/ou serviram de aprofundamento para a atuação profissional.

A ênfase dada a cada semestre por meio do eixo temático procura organizar as propostas dos diferentes componentes curriculares de forma a dar sustentação à abordagem temática e subsídios para as práticas, evitando superposição de conteúdos e propostas, bem como orientar o encaminhamento de atividades nas escolas que tenham retorno não só para a

aprendizagem e vivências dos acadêmicos, mas também contribuam com as questões emergentes das escolas e demais espaços educativos.

Considerando a opção epistemológica interacionista, as metodologias a serem utilizadas no curso precisam dar conta da construção coletiva de saberes. Para tal, o princípio investigativo será priorizado bem como a interdisciplinaridade, uma vez que a atitude de busca, de indagação não ocorre isoladamente, ou seja, ocorre contemplando todos os campos de conhecimento disponíveis.

Assim, a pesquisa curricular será um indicativo de prática em todas as disciplinas integradoras do currículo, através da organização de situações de aprendizagem que levem em conta instrumentos organizadores e problematizadores da realidade.

O currículo organizado a partir de eixos temáticos será provocador de interações entre as diferentes disciplinas, procurando não só a interdisciplinaridade horizontal entre as disciplinas de cada semestre, quanto vertical, entre a mesma disciplina, quando oferecida em mais de uma etapa ao longo do curso. Para efetivar a perspectiva interdisciplinar e investigativa, é necessário que os professores tenham conhecimento da totalidade curricular do curso, dos objetivos e metas, perfil do egresso, enfim, tenham claro o seu papel/contribuição no processo de formação de professores.

Tradicionalmente, a pesquisa em educação seguiu os modelos utilizados pelas ciências físicas e naturais, no foco experimental, voltada para

a quantificação, parcelização dos fenômenos e generalização dos resultados. Essa tendência tem sido modificada na área das ciências humanas na realidade brasileira.

As alterações nos conceitos sobre pesquisa, evidenciados nas últimas décadas, resultaram em uma “popularização” do termo que pode comprometer o verdadeiro sentido de pesquisa. O termo pesquisa é utilizado para medir tendências eleitorais, para consultas bibliográficas, para coleta de informações que, sem desprestigiar a validade destas ações em seus campos, não representam o conceito de pesquisa.

Segundo Ludke e André (1986, p.1), “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de estudo de um problema”.

O cuidado em não perder o real sentido de pesquisa não significa enclausurar esta atividade em uma torre de marfim, a que só terão acesso os privilegiados intelectual e teoricamente, ou seja, os cientistas.

A perspectiva atual de pesquisa, em especial nas ciências humanas e sociais, orienta-se para a pesquisa como uma “atitude investigativa” frente à realidade, esta concepção é perseguida atualmente por diferentes autores, justificada pela necessidade de interação entre a teoria e a prática e como prolongamento das rupturas com o modelo tradicional de pesquisa, desmistificando conceitos e revelando novas práticas e novas posturas dos professores em relação ao seu trabalho.

Esta perspectiva não nega a ciência, ao contrário, considera-a em seus pressupostos, mas desde outra lógica, ou seja, a ciência como construção humana e política, porque intencional e imersa em seu contexto social e histórico, que deverá estar não a serviço dela mesma, mas a serviço da humanidade.

A conceituação de pesquisa contemporânea orienta-se para a relativização do instrumental técnico, percebendo-a mais como uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo inacabado e permanente.

É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

A respeito da pesquisa afirmam Ludke e André (1986, p.3) que a visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação deste mundo “irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão nortear sua abordagem de pesquisa”.

É essa uma abordagem que carrega subjetividade e é permeada por influências do contexto cultural e político.

É nessa perspectiva que o Curso de Pedagogia orienta suas ações de pesquisa, pretendendo, assim, produzir uma atitude investigativa tanto de

professores quanto de alunos, numa busca permanente de conhecimentos, através de projetos de iniciação científica, com aportes financeiros da própria Universidade e projetos de pesquisa financiados por agências de fomento, com a participação de alunos, bem como atividades de investigação como parte das atividades de sala de aula.

As atividades de extensão são desenvolvidas como prolongamento das pesquisas realizadas no curso, por solicitação dos alunos (palestras, seminários, cursos), a partir de necessidades emergentes originárias dos diferentes espaços educativos, como processo de aprendizagem dos alunos pelo contato direto com a realidade escolar.

Dessa forma, além das práticas pedagógicas integrantes do currículo, excetuando-se os estágios supervisionados, o currículo novo do curso prevê 150 h/a de estudos independentes, com a intenção de estimular os alunos no aprofundamento de determinadas temáticas e atualização. Fazem parte dos estudos independentes: monitoria, estudo dirigido, palestras, cursos, seminários e demais eventos na área educacional, como ministrantes ou assistentes, pesquisas, apresentação de trabalhos em eventos educacionais, projetos de orientação/acompanhamento a escolas da rede pública da região.

A avaliação entendida como processual contempla a trajetória percorrida pelo aluno na busca do conhecimento, assim todas as situações são consideradas avaliativas, tanto do desempenho do aluno, quanto das propostas e intervenções do professor.

A presença do aluno às aulas torna-se, assim, fundamental, na medida em que não há um momento terminal de avaliação, mas diferentes situações vivenciadas dentro e fora da Universidade com o acompanhamento e orientação do professor.

Os instrumentos de avaliação a serem utilizados serão a observação da participação e contribuições nas aulas, a realização e a qualidade nos trabalhos propostos, auto-avaliação, atividades específicas como testes e provas construtivas, produções escritas originais.

Dessa forma, os responsáveis pelo Curso de Pedagogia buscaram organizar um currículo do curso que possibilitasse uma boa formação pedagógica aos seus alunos para que possam ter autonomia na profissão.

Paulo Freire (1996, p.48) indica que o pedagogo que age com autonomia deve, acima de tudo, *pensar certo*, o que envolve uma ação dialógica e comprometida. Para ele

“[...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”

A autonomia diz respeito à escola e aos professores. Os professores devem estar em permanente processo de atualização e ação – reflexão sobre sua prática pedagógica, para que possam promover estratégias diferenciadas e aulas mais interessantes, fazendo com que os alunos, atualmente mais

especialistas e preparados, voltem para a aula com vontade de aprender e conhecer. Os conteúdos devem estar vinculados à realidade dos mesmos, suprimindo seus interesses e necessidades.

Neste ano de 2006, os coordenadores dos cursos de Pedagogia da Urcamp, dos diferentes *campi* (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Sant'Ana do Livramento, Itaqui e São Borja) reuniram-se para reformular a organização curricular do Curso de Pedagogia, para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, discutindo e refletindo sobre as alterações que são necessárias. (Projeto Político Pedagógico atual em anexo).

3.8 Os Cursos de Pedagogia: As Interações Teóricas

Tendências teóricas hoje consideradas incentivam a formar professores abertos às inovações e que saibam utilizar as ferramentas tecnológicas para promover uma aprendizagem real, significativa e produtiva, voltada não para a preparação de alunos que apenas aprenderam os conteúdos, mas para a formação de cidadãos que aprenderam, que participaram do processo de ensino/aprendizagem, e que, principalmente, sejam construtores do seu próprio conhecimento, mediados pela intervenção de um professor orientador- inovador.

A escola voltada para o diálogo possibilita aos seus professores que desenvolvam esse processo dialógico também em sala de aula, onde também os alunos serão beneficiados, pois conforme Padilha (2001, p.23):

Esse diálogo introduz educadores e educandos num novo sentido educativo, em que a fala é permitida, é requerida e em

que todos aprendem a ouvir, a escutar o outro (...). Passa a existir um clima democrático no qual todos têm voz, todos podem lutar por seus direitos (...), com a certeza de que suas palavras serão ouvidas, discutidas e serão objetos da reflexão de seus companheiros. Aqui, o aluno passa a ter um papel que lhe foi historicamente negado pela educação bancária.

O curso de Pedagogia tem características peculiares, razão pela qual se requer uma análise sobre alguns pontos da Pedagogia que se referem a sua complexidade e às novas diretrizes curriculares.

Ao conceituar Pedagogia, aparecem diferentes correntes teóricas que analisam a mesma como ciência, como arte e como ciência da educação.

O termo Pedagogia é conceituado por Padilha como ciência dialética que

nos mostra que o seu referencial maior é a práxis, entendida como ação transformadora e que o fenômeno educativo é sempre um processo humanizador que depende da mediação pedagógica do educador (ibid., p. 96).

Segundo o dicionário brasileiro, pedagogia "é a arte de educar crianças, ciência da educação das crianças".

Ao analisar esses dois posicionamentos, percebe-se que, por ser uma ciência dialética, (que é a arte de argumentar, discutir, raciocinar), tendo como ponto principal sua "práxis" (coerência entre teoria/prática), possibilita que ela seja voltada para o processo educacional de crianças, ou seja, trabalhar com crianças exige um tratamento diferenciado do educador, pois nessa fase a criança está saindo do seu primeiro ciclo social, que é a família, e está conhecendo um mundo novo, visto pela ética escolar, conhecendo

pessoas diferentes, com realidades diversas. A criança agora começa o seu processo de socialização e a conviver com diferentes realidades, caberá ao professor, pedagogo ou educador saber trabalhar com as situações diferenciadas apresentadas por cada criança, não importando a faixa etária em que ela se encontra.

A pedagogia voltada para o processo educacional da criança faz com que o professor seja o mediador dos conhecimentos por ela adquiridos e essa mediação exige um maior comprometimento do professor, não que em outras fases o comprometimento deva ser menor, mas é que este período é o essencial em termos de desenvolvimento, conhecimento e de aquisição de hábitos, atitudes e valores que lhes serão úteis durante toda a vida.

Acredita-se que todo professor precisaria, em termos de formação, ter conhecimentos pedagógicos aprofundados em relação à criança, conhecimentos esses que lhes seriam muito úteis em sua *práxis*.

Segundo Padilha

Como a educação é fenômeno complexo, a pedagogia é a ciência e arte da educação aberta às demais ciências, porque sozinha não conseguiria dar conta da complexidade do real pedagógico e de explicar todas as variantes do fenômeno educativo (ibid., p. 96).

De acordo com esse posicionamento, é delineada a pedagogia como ciência. É processo e produto, pois existe em função de um dado concreto que precisa ser alterado, é essencial na educação, que é processo de construção e apropriação do conhecimento. A mesma isolada não conseguiria resultados, por ser complexa e abranger vários elementos que podem ser

considerados sob diferentes aspectos, ela precisa a união de outras ciências na busca de uma educação de qualidade.

A Pedagogia é ciência ou arte? As duas idéias precisam ser elucidadas.

De acordo com Franco, (2003, p.16/17):

Historicamente, ela foi tratada quer como arte da educação, ciência da educação ou ciência da arte educativa e que essa triplicidade conceitual originária pode estar, desde então configurando as bases da indefinição de sua epistemologia, que a marcará em seu percurso histórico até os dias atuais.

Desde a sua origem, a Pedagogia é definida como ciência da educação, mas existem fortes indícios que a inclinam para a arte da educação.

Sendo a arte um conjunto de regras que são utilizadas na execução prática e perfeita de uma idéia e, educação um conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito, ela está voltada para a formação de uma educação que não considera o saber-fazer da prática educativa, sendo assim, ela se organiza, a pedagogia, “(...) como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja, a prática educativa” (FRANCO, 2003,p.26).

A Pedagogia como arte se fundamenta na experiência, voltada a experimentos através de instrumentos realizados por outros profissionais. Mesmo assim, FRANCO (2003, p.27), concordando com Herbart, criador da pedagogia científica, valoriza a arte pedagógica, afirmando que “a prática educativa não poderá se transformar em arte pedagógica sem estruturar-se num sistema organizado de princípios, em torno de fins e métodos da educação, enfim, sem fundar-se numa ciência pedagógica”.

Para a mesma autora (p.70), a Pedagogia tem passado por alterações importantes que em alguns momentos a distanciavam de ações educativas e do ato pedagógico, "a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social".

Franco, ao analisar as mudanças, mostra a Pedagogia como “um instrumento de organização da instrução educativa” abrindo espaço para que outras ciências ocupassem esse espaço de “mediadora interpretativa da práxis”. Ela reforça a idéia de que a Pedagogia como ciência deveria voltar-se para a prática educativa, refletindo, avaliando o papel político que a educação exerce na sociedade, pois

(...) Não haveria necessidade de pedagogia se não fosse crucial ao homem, para se fazer homem, ser conduzido à cultura e, nesse processo, apreender, interpretar, criar significados para que, amalgamado com os significados da cultura, fazer-se homem e construtor da cultura (ibid. p. 71).

Analisando este posicionamento da Pedagogia como ciência no processo de formação do indivíduo, percebe-se sua importância e, apoiada na mesma autora argumenta-se:

A pedagogia, para poder dar conta do seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como uma ciência própria, (...) a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (ibid.,p.72)

Nesta direção a Pedagogia vista como ciência volta-se para uma educação libertadora, preocupada com a formação de indivíduos cidadãos, refletindo sobre sua práxis e formulando estratégias que possibilitem uma interação constante entre teoria e prática educativa, já que este é seu objetivo.

Continuando na análise da proposição de Franco sobre Pedagogia como ciência envolvida em processo investigativo verifica-se que “poderá se transformar em processo de aprendizagem que dará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se criar constantemente e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo” (p.76).

A Pedagogia que trabalha em função da pesquisa, visando a uma transformação do conhecimento e da aprendizagem propicia novas práticas educativas que modificam o senso comum pedagógico ainda muito forte nas escolas.

Desta forma, segundo Franco (2003, p.85):

(...) a pedagogia, assim constituída, supera a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a ciência da educação – o saber - fazer prático intuitivo – em ação educativa científica, planejada, intencional(...).

(...) uma vez que, como ciência, deverá se exercer sem descaracterizar seu objeto de estudo, portanto sem deixar de considerar na práxis educativa, a presença concomitante, atávica, imanente da ciência e da arte.

Nota-se, independentemente da maneira como ela é conceituada, que a Pedagogia em toda sua função está alicerçada com as relações entre professor e aluno, com o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, com a metodologia e estratégias utilizadas, com os recursos necessários para a

compreensão dos objetivos formulados, enfim, está ligado com a práxis utilizada pelo professor na busca da construção do conhecimento.

Neste sentido Padilha (2001, p.96) refere-se ao relacionamento Pedagogia em sala de aula como “algo em construção” que emana de diferentes fatores que se fazem presentes no processo de aprendizagem.

Para este autor esses fatores são:

a ação do educador, do educando, os conflitos e as contradições presentes no trabalho educativo e de maneira como os conhecimentos já existentes são mediados e como os novos conhecimentos são construídos durante o processo mesmo de reflexão sobre a prática pedagógica.

A Pedagogia tradicional tem por objetivo preparar indivíduos para o mercado de trabalho, no qual os mesmos são dotados para a acirrada competição de mercado, onde vence o melhor. São estimulados a competir através de conteúdos desenvolvidos com este objetivo maior, querem pessoas bem informadas, mas que sejam flexíveis para trabalhar em diferentes áreas.

Nesta educação não há lugar para construir cidadãos, mas para construir consumidores que convencem a sociedade, ou seja, indivíduos formados conforme a exigência do mercado. Esses indivíduos são mais independentes, mais criativos, capazes de propor soluções, soluções essas que levam à imensa exclusão escolar e que privilegiam a individualidade e desconhecem o coletivo.

Os conteúdos, além de serem trabalhados longe de sua realidade, são apenas informativos, sem significado algum para o aluno.

Neste modelo, a escola prepara intelectualmente seus alunos, sendo inflexível, rígida, com professores ainda autoritários, transmissores de conteúdos, agentes do conhecimento; aqueles ensinam os alunos através de conteúdos desvinculados de sua realidade, que se colocam frente aos alunos como os únicos que sabem e os alunos os que nada sabem, são apenas indivíduos obedientes, receptores de informações, meros objetos.

Para Freire, (1987, p.58):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...].

Dessa forma, é possível perceber que nesse tipo de educação não há espaço para amorosidade, para solidariedade, para comunicação, o relacionamento existente entre professor e aluno é hierarquizado e verticalizado.

A metodologia utilizada nesta educação é repetitiva, livresca, expositiva. Repetitiva, porque o professor acredita que, ao repetir exercícios, atividades, copiando-os tal e qual dos livros, os alunos aprenderão. Expositiva, porque o professor ao expor os conteúdos, o faz de maneira mecânica, sem motivação, sem nem ao menos permitir a participação dos alunos. Os recursos utilizados em nada auxiliam na aprendizagem. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia suas práticas em teorias, metodologias, estratégias pedagógicas que viraram senso comum,

incorporadas quando de sua passagem por uma turma, ou transmitidas de colega para colega.

Esse tipo de metodologia acentua-se no educador, pois, ao transmitir o que sabe, faz com que os alunos não construam seu próprio conhecimento apenas o memorizem e não se envolvam nesse processo, prevalecendo apenas o produto, a quantidade, a classificação, uma metodologia em que, segundo Freire, (1987, p.58):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com os seus “depósitos”, tanto melhor educador será[...].

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em oposição a esse tipo de educação, surge uma pedagogia voltada para o diálogo, para uma relação horizontal entre professor e aluno, em que existe confiança e comunicação entre eles. Segundo Romão (2003, p.20), Freire, há muito tempo, falava da importância dessa pedagogia para transformação da educação, ou seja, “o diálogo é um instrumento fundamental na teoria e prática freirianas”.

Esse tipo de educação possui como uma das características fundamentais o diálogo, que começa na busca dos conteúdos, pois os mesmos são significativos, contextualizados com a realidade dos alunos. Conteúdos esses que procuram ser trabalhados dentro das necessidades dos educandos, pois de acordo com Freire, (1987, p.102):

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não- comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é “ depositado ”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos (...).

Na última proposição, o professor desenvolve um papel muito importante, pois ele poderá emergir na prática docente como o *mediador dos conhecimentos*² dos alunos, através dessa prática ele aprende

² Vygotsky alarga a concepção de professor como mediador do conhecimento quando introduz o caráter da intervenção fundamentada num conhecimento teórico, enquanto na concepção adotada por Paulo Freire dá-se mais no campo da reflexão.

com os educandos, dialogando, interagindo com os mesmos. Ele é flexível, motivador, inovador, questionador e estimulador, num constante processo de ação-reflexão-ação sobre sua prática e de seus alunos.

Com as transformações que a atualidade vem sofrendo, com o grande impacto e evolução da tecnologia, com o avanço, o progresso e o domínio da informática, com os resultados que a mesma deixou na vida das pessoas e com muitos outros fatores que influenciaram as sociedades, a escola acabou perdendo seu referencial, desenvolvendo as metodologias e modelo educacional inadequado frente à grande revolução acontecida.

Para alcançar essa rápida evolução, surge a necessidade de uma educação voltada para a formação de cidadãos mais capacitados para enfrentar a dura realidade que os cerca.

Começa a surgir uma nova teoria preocupada com a formação de um sujeito mais crítico, mais humano, solidário e principalmente construtor do seu conhecimento. O aluno passa a ocupar lugar central no processo, mas mediado pelo professor.

De acordo com Vasconcellos, (2002, p.89)

Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando -objeto de conhecimento - realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e pela problematização; os conceitos não devem ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia.

Trabalhando a questão da formação de professores ou pedagogos, Charlot (2003, p.09) aponta:

Em relação à formação de docentes, estudos e pesquisas realçam a importância e a necessidade de transformações profundas nesse processo, mas na prática, são poucas as mudanças que se concretizam e continua-se formando professores às cegas – para falar a verdade, muitas vezes faz-se de conta que se formam docentes! Não se sabe mais qual deve e pode ser o modelo de formação deles.

Dessa forma, concorda-se com o posicionamento do autor acima citado, pois tanto na formação de docentes como pedagogos, é necessária uma transformação dessa prática, que primeiramente precisa envolvê-lo completamente para que se volte para mudanças. Tanto o pedagogo quanto o docente precisam ter claro, a importância do seu papel na educação e a sua formação deve estar voltada para propostas novas que modifiquem o processo educacional, formação essa que deve possibilitar ao mesmo uma constante ação crítico-reflexiva de sua atuação.

A construção do saber do pedagogo envolve estudos, pesquisas, projetos que estejam voltados para uma formação que possibilite sempre uma reflexão pedagógica de sua práxis educativa. E essa construção se dá por meio de procedimentos e metodologias próprios, com saberes fundamentados em caminhos que possibilitem uma melhoria na educação.

Ainda há professores que não se preocupam em fazer uma crítica da epistemologia que dê sustentação teórica à sua ação docente. Com isso, práticas pedagógicas acontecem sem uma fundamentação que seja capaz de direcionar o processo de ensino e aprendizagem, para uma ação educativa que esteja sintonizada com as necessidades dos seus alunos.

Para que isso não ocorra, é necessário que, ao construir saberes, o pedagogo esteja consciente da importância de um trabalho voltado para os reais interesses dos educandos. O pedagogo começa a construir novos

saberes, quando possui esclarecimentos teóricos sobre sua práxis, quando incorpora conhecimentos que lhe serão úteis sobre a prática educacional, quando oferecem ensinamentos e apresentam objetivos claros à sua própria atividade docente.

Como ponto principal nessa construção, enfatiza-se a análise de concepções sobre todos os fatores envolvidos nessa caminhada educacional. O pedagogo precisa superar a idéia de que a escola e a sala de aula são espaços de transmissão de conteúdos e de que ele é o detentor do saber e a autoridade, pois o aluno não pode ser um mero receptor ouvinte. Caso contrário de nada vai adiantar construir novos saberes, se o professor continuar sempre com as velhas práticas impostas pelo modelo tradicional, pois de acordo com Franco (2003, p.87):

[...] Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para os que exercem na prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

A partir do momento em que o pedagogo se apropriou de novos saberes, ele pode reconhecer e dominar as situações educativas e suas exigências, e estar criticamente avaliando e transformando sua práxis, pois, ao contrário, o professor ou pedagogo estará “sem autonomia de perspectiva, de criação, amarrado às teorias, irá deixando de ser um professor *ou pedagogo*, para ser um mero instrutor”(ibid., p. 89).

O pedagogo visto como um profissional reflexivo é aquele que introduz novos saberes, que atua no sentido de superar os problemas encontrados, que possua uma prática docente produtiva, com competências e conhecimentos que se organizem durante a ação, dando respostas

criativas em momentos de incerteza e de conflitos comuns à situação educativa.

Esse profissional constrói novos saberes a partir do momento em que busca um papel ativo através da reflexão, da constante atualização, que por meio da reflexão ele adquira um conhecimento crítico de sua ação pedagógica, reconstruindo, assim, sua nova ação e, principalmente, reconstruindo sua identidade. Acredita-se que os saberes são construídos nos pedagogos, através de uma metodologia dialógica através do diálogo e da compreensão de uma essencial mudança e fundamentalmente, através da pesquisa, pois conforme Demo (2000, p.147):[...] “ Na pesquisa, encontram-se conhecimento e aprendizagem : ao lado do conhecimento, prevalece a pesquisa como princípio científico; do lado da aprendizagem, a pesquisa como princípio educativo. Mas o signo central é o mesmo: saber pensar”.

O pedagogo, como pesquisador, conhecedor e formador de novos conhecimentos, só poderá ser capacitado através de novas metodologias que visem ao envolvimento total do pedagogo. Ele precisa descobrir, conhecer e aprender, mas é essencial que ele saiba compartilhar com os outros, de maneira diferenciada, esses conhecimentos e jamais desistir de aprender permanentemente.

Se o princípio é “saber pensar”, um pedagogo questionador aprende, dialoga e constrói novos conhecimentos de maneira flexível e aberta nas trocas constantes que realiza.

Para isso pode-se destacar a consciência do pedagogo em relação ao processo de conhecer, ensinar e aprender, pois de nada adiantaria construir

novos saberes e continuar apegado às velhas metodologias do conhecimento, pois, para Meirieu (2002, p.55), é importante que os pedagogos levantem dentro de suas instituições “a questão do papel do sujeito concreto em sua tarefa educativa”, somente desta forma poderá dizer-se que “então eles cumpriram seu trabalho”.

Em outra passagem, esse mesmo autor aponta que os pedagogos devem “inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo” (ibid. p.123).

Constata-se que o pedagogo possui um papel fundamental na mudança educacional tão exigida, seu trabalho será uma procura sistemática de soluções que tentem acabar ou pelo menos diminuir os obstáculos que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Meirieu(2000,p.124),

[...] o pedagogo sabe que jamais pode agir diretamente nos recônditos do desenvolvimento de um sujeito, que ele jamais pode decidir aprender qualquer coisa no lugar do outro, que ele jamais pode impor ao outro pela violência de seus dispositivos, pois, em matéria de educação, impor é o maior sinal de fraqueza.

Mais uma vez, enfatiza-se a importância da função dos pedagogos, pois é necessário que eles, a partir dessa nova construção, comecem a atuar com maior participação e eficácia no processo educativo, que compreendam essas inovações e utilizem-se delas como suporte para uma educação mais eficaz e transformadora.

O professor e a escola que embasam sua dinâmica na dialogicidade propiciam para seus alunos um ambiente onde confiança e respeito, juntos auxiliam na formação de verdadeiros sujeitos, já desde agora, humanos, solidários e, além disso, tornam a sala de aula mais dinâmica, mais atraente, pois conforme Padilha (2001, p.27):

(...) a dialogicidade representa essa importante prática que contribui para a reorganização democrática dos diversos tempos e espaços escolares. Associado à educação, o diálogo torna-se movimento amoroso, de pronúncia, de anúncio, ato de criação e de recriação (...). Daí que planejar dialogicamente significa também a participação ativa e permanente de todas as pessoas nesse processo, construindo uma escola e, ao mesmo tempo, uma política educacional a partir da sala de aula (...), que trabalhe com o conhecimento e com as emoções em suas diversas dimensões, de forma problematizadora, crítica, reflexiva, confiante, amorosa, sistemática, concreta, utópica, transformadora, alegre e feliz.

A sala de aula que possui uma dinâmica voltada para a dialogicidade propicia aos seus alunos um aprendizado diferenciado porque possibilita que os mesmos participem em todo o processo, proporcionando, assim, a construção de saberes de forma estratégica resultando na formação de alunos, já desde então dialógicos.

Ao abordar diferentes dimensões que fazem parte do processo ensino-aprendizagem e da formação do professor ou pedagogo, temas relevantes neste estudo, parece importante refletir sobre a identidade do professor e, especialmente, a construção da mesma no âmbito do Mercosul Educativo.

3.9 Internacionalização da Educação Superior no Mercosul

A internacionalização da Educação Superior diz respeito à uma atualização e reconhecimento entre países, de aspectos voltados ao processo de ensino e de aprendizagem, currículos, estudos, língua, aproveitamento de créditos, trocas de conhecimentos e parcerias entre pesquisadores e professores do Ensino Superior.

Esse processo vem conquistando maior número de adeptos e possibilitou convênios entre Universidades. Estes prevêm que alunos de graduação possam complementar créditos em outros países com reconhecimento da Universidade de origem, bem como, alunos de Pós-graduação participem de bolsas, estágios-sanduíche , e professores possam realizar educação continuada por meio de pós-doutorado e de participação em pesquisas conjuntas com colegas de outras instituições no exterior.

Segundo a Enciclopédia Pedagógica Universitária, v.2 2006 a internacionalização da Educação Superior podem ser vista como as políticas propostas a partir do Tratado de Assunção e consolidadas pelo *Mercosul Educativo* (1992), que objetivam a conscientização da importância da integração educativa regional, o conhecimento dos sistemas de Educação dos países integrantes e a elaboração de políticas para a harmonização dos sistemas de Educação Superior. Tais políticas atingem os países membros- Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e Bolívia e Chile como países associados. Atualmente, estão em avaliação estudos que buscam a compatibilização dos sistemas educativos via reconhecimento de estudos e homologação de títulos, propostas de flexibilização, acreditação e reconhecimentos de títulos e estudo.

Para Morosini (2000) o Mercosul teve como primeira preocupação a integração econômica. Hoje a preocupação vem acompanhada de

preocupações sociais, entre elas as questões educacionais referentes à educação superior, os docentes, discentes, instituições, redes acadêmicas e outras parcerias.

Em abril de 1998 foi realizada a 2ª Reunião da Cúpula das Américas em Santiago do Chile que teve como tom prioritário a educação, objetivando atingir a cobertura escolar de 100%, duplicar, em 2010 a taxa de escolarização no ensino médio, atingindo 75% da população de jovens e aumentar a taxa de Ensino Superior. Esses objetivos serão apoiados por US\$ 8,32 bilhões, provenientes do BID/BIRD com contrapartida dos governos.

Em junho de 92, foi assinado o Plano Trienal para o Setor Educação-*Mercosul Educativo*, o qual na reunião de dezembro de 1994, dos ministros de educação dos quatro países, teve sua vigência ratificada até dezembro de 1997. As áreas prioritárias do Plano são: formação de uma consciência social favorável ao processo de integração; capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento econômico e compatibilização e harmonização dos sistemas educativos.

Morosini (2000, p.228) aponta que:

O Mercosul Educativo reconhece que os seus países têm uma trajetória histórica compartilhada mas que têm suas peculiaridades, das quais decorrem situações e problemas diversos e, portanto, soluções também diversas. Também é ressaltado que entre as limitações que se enfrenta ao desenvolver uma política de cooperação no âmbito da educação na região, está a carência de conhecimento profundo dos sistemas educativos.

Demarchi (2000, p.237), professora universitária do Uruguai, ao analisar as Políticas Educativas e a Integração afirma que o processo de

globalização ocasionou um re-ordenamento jurídico internacional, que começou pelo comércio e se estendeu a outras áreas.

Para a consolidação do Mercosul teve-se que conviver com as dificuldades advindas da globalização e das dificuldades que vivem os países como: crise financeira, instabilidade dos indicadores econômicos e dos processos de democratização.

Diante dessa perspectiva é necessário compatibilizar os aspectos positivos da globalização com o patrimônio histórico nacional e as identidades culturais, para posicionar-se adequadamente no campo das políticas Educativas de Integração.

Por isso, cabe repensar que a integração latinoamericana não é uma identidade preexistente, senão ela é um espaço a ser ocupado e interconectado e que precisa ser pensado conjuntamente em relação às questões da criatividade cultural, a formação das pessoas e o desempenho dos cidadãos.

Para a professora Demarchi há necessidade que a integração aconteça no aspecto econômico e político, mas acima de tudo, a integração tem que ser cultural, educativa e acadêmica, criando-se espaços para a produção do discurso, investigações e ações específicas.

Na década de 90, na América Latina, as reflexões essenciais se voltaram para a qualidade da educação junto com a equidade. Para isso, tornou-se indispensável a instauração de um processo de avaliação institucional, que começou no nível fundamental e médio e seguiu até a Educação Superior.

Segundo Lamarra (2005, p.97) em junho de 1998, em Buenos Aires a reunião de Ministros de Educação, “aprovou o acordo a respeito da implementação de um mecanismo experimental de acreditação de cursos para o reconhecimento de títulos de Grau Universitário nos países do Mercosul”.

Entre as tendências da Universidade na América Latina no final dos anos 80 e início dos anos 90 foram introduzidos pelo processo de globalização, estratégias de caráter neoliberal, que reduziram o caráter estatal e impulsionou as concepções de mercado e de privatização dos serviços públicos, entre eles a educação.

As diversas crises dos países na América levaram a restrições do financiamento público, entre eles a da educação e da universidade. Mas, a demanda por Educação Superior cresceu e para atender foram sendo criadas diversas instituições de educação universitária e não universitárias privadas, sem critérios prévios quanto aos níveis de qualidade e pertinência institucional.

Segundo Lamarra (2005, p.98): “Isso gerou uma forte diversificação da Educação Superior, de característica privada em matéria institucional e com grande heterogeneidade dos níveis de qualidade”.

Os indicadores do Mercosul Educativo referentes ao grau de especialização no Brasil e no Uruguai são os seguintes:

PAÍS	GRAU	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
BRASIL	97,5	...	1,6	0,9
URUGUAI	97,1	1,2	1,1	0,4

Fonte: Mercosul Educativo- indicadores 2004.

Diante disso, todos os países da América Latina criaram sistemas de avaliação e acreditação universitária.

Os dados referentes ao Mercosul apontam que nos países integrantes do mesmo as diferenças quanto à formação de professores se faz evidente:

PAÍS	TOTAL	UNIVER. FORM. DOCENTE	OUTRA	TOTAL	NÃO UNIVER. FORMAÇÃO DOCENTE	OUTRA
ARGENTINA	100	6,9	93,1	100	55,9	44,1
BRASIL	100	20,6	79,4	-	-	-
CHILE	100	16,5	83,5	100	7,7	92,3
PARAGUAI	-	-	-	100	93,9	6,1
URUGUAI	100	0,0	100,0	100	96,0	4,0

Fonte: Mercosul Educativo 2006

A diferença marcante entre Brasil e Uruguai ocorre na formação docente não universitária que é inexistente no Brasil e em alto índice no Uruguai.

3.10. Identidade, diferenças e representações

Nas últimas décadas, estudos têm demonstrado que estão ocorrendo mudanças no campo da identidade. Por isso é importante pontuar, neste estudo, diferentes concepções de como a identidade se forma ou constrói e os processos que ocorrem e se entrecruzam.

No sentido filosófico, para Heidegger (2006, p.38-52), o princípio da identidade pode ser visto através da fórmula $A=A$. Essa fórmula poderia parecer que designa o princípio da igualdade entre os dois elementos da fórmula. Mas não é assim.

O autor busca no *latim* o que é idêntico, vêm de *idem* que se designa em grego como *to autó*, que traduzido para o português significa o mesmo. Para o autor (2006, p.38), “para que algo possa ser o mesmo, basta cada vez um. Não é preciso dois como na igualdade”. Ainda, esclarece: “A fórmula fala de uma igualdade. Ela não nomeia A como o mesmo. A fórmula corrente para o princípio da identidade encobre o que o princípio quereria dizer: A é A, cada A é ele mesmo o mesmo”.

Heidegger analisa o princípio da identidade em Platão e Parmênides. Em Platão aparece a identidade como “cada um ele mesmo para si mesmo o mesmo”. Por isso a identidade aparece, através da história do pensamento ocidental, com o caráter da unidade e representada abstratamente.

O autor esclarece que não é somente mudar a fórmula de $A=A$ para $A \text{ é } A$ que o significado de identidade e qual o seu lugar, pode ficar resolvido.

Na análise de Heidegger, para Parmênides o apelo da identidade fala desde o ser do ente. O teor da identidade em Parmênides é “o mesmo, pois, tanto é apreender (pensar) como também ser” (p.41). Portanto, coisas diferentes, pensar e ser, são pensadas como o mesmo. Para ele: “Pensar e ser têm seu lugar no mesmo e a partir deste mesmo formam uma unidade”.

Ser representa o comum-pertencer no sentido da identidade. O ser é determinado a partir de uma identidade, como um traço desta identidade. Mais tarde, a identidade pensada na metafísica é representada como um traço do ser.

Ao esclarecer este comum-pertencer, Heidegger esclarece os dois sentidos da mesma (2006,p.42):

Comum-pertencer mostra o possível sentido hegeliano da identidade entre ser e pensar, ser e homem: identidade resultado de um processo, de uma mediação conduzindo a uma síntese. Também aponta para um âmbito (o mesmo) do qual fazem parte homem e ser; é a identidade heideggeriana que resulta do passo de volta. A diversa leitura da palavra procura mostrar os dois caminhos – ambos recusando a identidade como estático traço do ser; um em direção de um *telos* (fim), de uma síntese suprema, outro em direção da *arché* (começo), do fundamento.

No sentido comum, ao pensar comum-pertencer com ênfase na primeira parte da expressão, o sentido de pertencer é determinado a partir da comunidade, quer dizer, a partir de sua unidade. Neste caso “pertencer” significa: integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo, reunido para a unidade do sistema, mediado pelo centro unificador de uma adequada síntese. “A Filosofia representa este comum-pertencer como *nexus e connexio*, como a necessária junção de um com o outro” (p.43).

Entretanto, pode ser pensada diferentemente, com ênfase no *pertencer*. Isto quer dizer “que agora esta indicação nos faça notar a possibilidade de não mais representar o *pertencer* a partir da unidade da comunidade, mas de experimentar esta comunidade a partir do *pertencer*” (p.44).

Ao conceituar e explicar a noção de Identidade, pode-se concordar com Woodward (2000, p.10) que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Ela ressalta a importância da construção de um quadro teórico que possa dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade.

Para ela, a construção da identidade é relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades. Também, a identidade caracteriza-se pela sua vinculação a condições sociais e materiais.

Nessa relação o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. Ainda, Woodward (2000, p.17) adiciona outro elemento que é a representação, que é assim expressa:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

A autora citada acrescenta que as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo, “colocam

em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas” (ibid: p.24).

A questão das relações estabelecidas entre as duas cidades em que se realiza o estudo é mutável, fluida e com crescente incerteza. Também não pode se excluir a competição e o conflito entre as diferentes identidades, pois os sujeitos falam a partir de uma posição histórica e cultural específica.

Ao perceber as semelhanças e diferenças na construção da identidade, Stuart Hall (2000) considera que a questão da identidade, a qual está “descentrada”, ou seja, deslocada ou fragmentada. Ela já não é única. Está aberta a formulações e contestações.

O conceito de “identidade” é complexo. As transformações e as mudanças estruturais na paisagem cultural de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade mudaram a identidade pessoal.

O duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos- constitui uma “ crise de identidade” para o indivíduo.

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que transformam a própria modernidade.

O autor indica três concepções de identidade. a) *O sujeito do Iluminismo*, baseava-se numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão,

de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo, ao longo da existência do indivíduo. Era uma concepção “individualista” do sujeito e de sua identidade.

b) *O sujeito sociológico* refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com os outros, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura dos mundos que ele habitava.

A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito tem uma essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

c) Essa concepção que estabiliza os sujeitos está mudando. As mudanças estruturais e institucionais tornam o sujeito fragmentado. O próprio processo de identificação tornou-se provisório, variável e problemático.

Esse processo produz *o sujeito pós-moderno*, aquele que não tem uma única identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais. Ela é definida histórica e socialmente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

As identidades são múltiplas e mutantes e só existe a possibilidade de nos identificarmos temporariamente.

Outro aspecto que se relaciona com a identidade é o caráter da mudança na modernidade tardia, que significa segundo Giddens (2000) que concorda com Hall numa visão de que as sociedades tradicionais os símbolos perpetuam a experiência de gerações. A modernidade, em contraste, é uma forma altamente reflexiva de vida, na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre as próprias práticas, alterando seu caráter. As transformações de tempo e espaço influenciam as relações sociais, provocando rupturas e fragmentações. A sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, ela está sendo “descentrada” por força fora de si mesma.

Caracterizam-se pela “diferença”, ou seja, atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” ou identidades para os indivíduos. As articulações são parciais, em que a estrutura da identidade permanece aberta.

Esta é uma concepção de identidade muito diferente, perturbadora e provisória. Para Laclau, comentado por Hall (2000), o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos e o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação”.

Quando se interroga o que está em jogo na questão das identidades, pode-se perceber que nesse jogo de identidades, ele pode estar atravessado pelo deslocamento, pela contradição, pelas lutas sociais, pela politização ou política da diferença e pela globalização.

Ainda, para Hall, ao referir-se ao “nascimento e morte do sujeito moderno”, vê-se a análise feita sobre as diferentes concepções do sujeito humano, que vai do sujeito do Iluminismo ao Pós-Moderno e que não é fácil de ser caracterizada.

Na revisão da história, Hall (2000) explica que o filósofo e matemático René Descartes percebia o mundo em termos mecânicos e matemáticos, focalizando o dualismo entre matéria e mente. A concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento foi a que prevaleceu. Já John Locke definia o indivíduo em termos de uma identidade que permanecia a mesma e era contínua no sujeito, em que a figura de “indivíduo soberano” estava inscrita, em cada um dos processos e práticas centrais, que fizeram o mundo moderno. Este autor aponta a diferença entre o presente e o pensamento de Raymond Williams em que estava presente a emergência de uma concepção mais individualista do sujeito moderno. Contudo, a evolução da sociedade moderna veio acompanhada da complexidade e adquiriu uma forma mais coletiva e social.

Nessa concepção mais social, o sujeito passou a ser visto como mais localizado no interior das grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois eventos contribuíram para isso, a biologia darwiniana e o surgimento das novas ciências sociais.

O modelo sociológico interativo, com sua reciprocidade estável entre interior e exterior, é um produto da primeira metade do século XX, quando as ciências sociais assumem sua forma disciplinar atual.

Quando Hall (2000) aborda os aspectos que influenciam na “descentração do sujeito”, afirma que aqueles que teorizam sobre o fato de que “as identidades modernas estão sendo fragmentadas” argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento, que é descrito através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Para o autor os cinco descentramentos foram: a tradição do pensamento marxista, reinterpretado por Althusser, a descoberta do inconsciente de Freud; o trabalho da lingüística estrutural de Saussure, a produção da genealogia do sujeito moderno de Foucault, que destaca o poder, o impacto do feminismo tanto como crítica quanto como movimento social.

No primeiro descentramento, Marx colocava as relações sociais no centro do sistema teórico, deslocando duas proposições-chave da filosofia moderna, há uma essência universal de homem e trabalho e que este é o atributo de cada indivíduo singular, o qual é seu sujeito real. Segundo Hall (2000), a teoria de Althusser foi fortemente criticada mas teve impacto sobre muitos ramos do pensamento moderno.

O segundo descentramento afirma que as identidades, a sexualidade e a estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam com uma lógica muito diferente da de Descartes. Neste descentramento Lacan é citado, pois aponta a metáfora do “espelho”, a formação do “eu” no olhar do outro, que é uma

aprendizagem consciente, diferente da posição de Freud que vê a subjetividade como produto de processos psíquicos inconscientes.

A identidade, portanto, é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, ela está sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.

No terceiro descentramento, associado à lingüística, Saussure argumentava que não somos os autores das afirmações que se fazem ou dos significados que se expressam na língua, pois esta é um sistema social e não um sistema individual, portanto preexiste a nós. Ao falar uma língua ativam-se significados que já estão embutidos nela e nos sistemas culturais. Os significados não são fixos. Saussure influenciou Derrida, que afirmou não ser possível fixar o significado numa forma final, pois esta é instável, já que carrega outros significados, e não se tem controle sobre eles.

Hall (2000) indica que no quarto descentramento, Foucault destacou um novo tipo de poder, que ele chamou de “ poder disciplinar” que se preocupa, primeiramente, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Mesmo que o poder disciplinar seja produto de instituições coletivas, suas técnicas envolvem um poder e saber que individualiza o sujeito.

No quinto descentramento, o feminismo questionou o poder político, a vida social, o processo de formação dos sujeitos e sua identificação, assim como as questões da diferença sexual.

Percebe-se, a partir dos cinco descentramentos, os efeitos profundamente desestabilizadores sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados. Cabe ainda indicar que Hall aponta o processo de globalização que está afetando a identidade nacional.

3.11 Identidade e globalização: relação tempo e espaço

No mundo moderno, as culturas nacionais de cada um se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, mas esta posição é questionada por vários teóricos. Para Hall elas não são coisas com as quais nascemos, “mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Ela é um discurso, que influencia as ações e as concepções de cada um.

Hall (2000), se apóia em Anderson para argumentar que a identidade nacional é uma comunidade imaginada, e que as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais são imaginadas e contadas. A narrativa pode ser descrita por cinco elementos principais: 1º) há a narrativa de nação, como ela é contada e recontada nas histórias; 2º) há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, em que os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história; 3º) a terceira estratégia discursiva é a invenção da tradição, que significa um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado; 4º) o outro exemplo de narrativa da cultura nacional é a do mito fundacional, uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem no tempo, não do tempo real,

mas de um tempo mítico; 5º) a identidade nacional é também simbolicamente baseada na idéia de um povo puro, original.

Há necessidade de saber se as culturas nacionais e as identidades nacionais que elas constroem são realmente unificadas. Hall, apoiado em Renan (2000), apontou que três coisas constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação: “a posse em comum de um rico legado de memórias, o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisa, a herança que se recebeu”.

Mas essa idéia está sujeita a dúvida já que a maioria das nações está composta de culturas separadas que só se unificaram por um processo de conquista violenta, elas são compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero e a hegemonia cultural de algumas nações.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, pode-se pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade.

A etnia é o termo utilizado para referir-se às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – que são partilhados por um povo. Mas esta crença se torna um mito já que nenhuma nação tem apenas uma única cultura ou etnia.

Mais difícil é unificar a identidade nacional em torno da raça, já que a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica.

Por isso, quando se discute se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, deve-se ter em mente a forma pelas quais as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças numa única identidade.

Outra discussão que Hall (2000) levanta é que o processo de globalização está deslocando as identidades culturais nacionais de forma violenta. Ele acrescenta baseado em Anthony McGrew, que o processo de globalização é global e atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando-o mais conectado. A sociedade já não está bem delimitada, as noções espaciais e temporais mudaram as identidades culturais. Ela tem possíveis conseqüências sobre: a desintegração das identidades nacionais, o reforço de identidades locais na luta contra ela, e o declínio das identidades nacionais e surgem identidades híbridas que tomam seu lugar.

As tendências em direção a uma maior interdependência global estão levando ao colapso muitas identidades culturais fortes e estão produzindo a fragmentação de códigos culturais, identidades partilhadas e desvinculadas de histórias e tradições específicas. Este fator tem gerado tensões entre o local e o global na transformação das identidades.

A discussão do local, o global e o retorno da etnia são pontos centrais do estudo de Hall. De maneira veemente, ele interroga se as identidades nacionais estão sendo “homogeneizadas”. Para isso, aponta três qualificações ou contratendências principais.

A primeira indica que, ao lado da homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Assim, ao invés de pensar no global como substituindo o

local, deve-se pensar numa nova articulação entre o global e o local, sem confundi-lo com velhas identidades em localidades bem delimitadas.

A segunda qualificação é que a globalização é desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões.

O terceiro ponto na crítica da homogeneização cultural é a questão de saber o que é mais afetado por ela; neste fluxo desequilibrado, pode parecer que a globalização seja essencialmente um fenômeno ocidental.

Na última forma de globalização, encontram-se as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, que dominam as redes globais. A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no centro que nas suas periferias. Os padrões de troca cultural desigual, desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia.

Portanto, a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando-as mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Ao estabelecer a relação entre identidade e globalização, Bauman (2005, p.11) percebe a globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o “eu” e o outro.

Ele afirma que a globalização, “ou melhor, a modernidade líquida, não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido”. Acrescenta que deve ser vista “como um processo, tal como sua compreensão e análise- da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas”.

Nessa relação entre globalização e identidade, Bauman (2005) expressa em seu livro, que a identidade está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança. Além da “corrosão do caráter que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade”. Para ele, a corrosão de caráter é apenas a manifestação mais marcante da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida de homens e mulheres na sociedade ocidental.

O autor considera que não é possível conceitualizar em definitivo a relevância política da identidade, já que numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade, levaria, inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída.

A política da identidade fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Portanto, o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e

reinventar a sua própria história. Portanto, a questão da identidade para ele é “uma convenção socialmente necessária” (p.13).

Ele percebe o que se oculta na transposição da identidade para a política (no caso dos fundamentalismos). A questão central para ele assim se manifesta: “a trapaça oculta por essa transposição só pode se revelar se pudermos reconstruir a passagem da dimensão individual, que a identidade sempre tem, para a sua codificação como convenção social” (p.15).

Para ele as comunidades são de dois tipos, comunidades de vida e de destino. A primeira, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta, e a segunda, à qual se fundem unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios. Considera o autor que a questão da identidade só surge com a exposição a comunidades da segunda categoria, “e apenas porque existe mais de uma idéia para evocar e manter unida a comunidade fundida por idéias a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (p.16).

A reflexão realizada por Bauman sobre identidade surgiu quando recebeu seu título de doutor *honoris causa* e foi questionado qual o hino que deveria ser executado, o da Grã-Bretanha ou da Polônia, o primeiro país que o adotou e o segundo o do seu nascimento. Ele descreve esse sentimento:

Tornamo-nos consciente de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. Em outras palavras, a idéia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (p.17 e 18).

Tanto Bauman como Hall percebem a questão da identidade como algo fragmentado ou “deslocado”. A idéia de identidade nesta concepção é uma temática recente e ainda não explorada totalmente. Portanto, ela é uma tarefa ainda não realizada, incompleta.

As identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam. Bauman afirma que “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando seus próprios recursos e ferramentas” (p.35).

Na pergunta feita por Vecchi: “Com a globalização, a identidade se torna um assunto acalorado. Todos os marcos divisórios são cancelados, as biografias se tornam quebra-cabeças de soluções difíceis e mutáveis. Entretanto, o problema não são as peças individuais desse mosaico, mas como elas se encaixam umas nas outras. Qual é a sua opinião?” (p.40).

Bauman não concorda plenamente com a imagem do quebra-cabeça, pois ele já vem completo numa caixa, em que a imagem final está claramente impressa. Ainda esclarece que “você pode examinar a imagem na caixa após cada encaixe no intuito de se assegurar que de fato está no caminho certo (único) em direção a um destino previamente conhecido, e verificar o que resta a ser feito para alcançá-lo” (p.54). Portanto, quando se busca compor o que deve ser a identidade, não é possível encaixá-la num ajuste fixo e sim é um processo fluido e em constante construção. A transformação tem diversos matizes e cores.

As formas de convivência social tornam-se ambivalentes, as incertezas afetam as relações entre as pessoas, seus relacionamentos

amorosos e as suas crenças religiosas. Outro elemento que entra em cena quando se analisa o processo de construção da identidade é a “tradição” como o fenômeno no qual as identidades tentam recuperar sua pureza anterior, recobrando as certezas que são sentidas como perdidas. Já a “Tradução” ocorre quando as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença, não sendo unitárias ou puras.

Na análise feita por Giddens (2004, p.63), a tradição é indicada como “ a cola que une as ordens sociais pré-modernas”. Para ele a tradição envolve, de alguma forma, controle do tempo. Em outras palavras, a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência, ou mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência sobre o presente.

A tradição integra e monitora a ação à organização tempo-espacial da comunidade, ela é parte do passado, presente e futuro; é um elemento intrínseco e inseparável da comunidade. Ela está vinculada à compreensão do mundo fundada na superstição, religião e nos costumes; ela pressupõe uma atitude de resignação diante do destino, o qual, em última instância, não depende da intervenção humana, do “fazer a história”. Dessa forma, conhecer é ter habilidade para produzir algo e está ligado à técnica e à reprodução das condições do viver. A ordem social sedimentada na tradição expressa a valorização da cultura oral, do passado e dos símbolos enquanto fatores que perpetuam a experiência das gerações.

Por outro lado, a tradição também se vincula ao futuro. Mas este não é concebido como algo distante e separado, mas como uma espécie de linha contínua que envolve o passado e o presente. É a tradição que persiste,

remodelada e reinventada a cada geração. Não há um corte profundo, ruptura ou descontinuidade absoluta entre o ontem, hoje e o amanhã.

A tradição envolve o ritual, este constitui um meio prático de preservação. Nas sociedades que integram a tradição, os rituais são mecanismos de preservar a memória coletiva e as verdades inerentes ao tradicional. O ritual reforça a experiência cotidiana e refaz a liga que une a comunidade, mas ele tem uma esfera de linguagens próprias e uma verdade em si, isto é, uma verdade “formular” que não depende das “propriedades referenciais da linguagem”. Pelo contrário, “a linguagem ritual é performativa, e às vezes pode conter palavras ou práticas que os falantes ou ouvintes mal conseguem compreender”.

Após a análise das posições teóricas de Hall (2000) e Bauman (2005) para o estabelecimento da relação da temática da identidade e diferença com a construção da identidade do profissional da educação, considera-se importante o refletir também as idéias de Anthony Giddens, o qual aponta as transformações institucionais na modernidade, mas acrescenta o entrelaçamento com a vida individual, portanto com o “eu”, que se liga mais diretamente com a construção da identidade do professor apontada pelos teóricos estudados nessa problematização.

Giddens (2002, p.9) analisa o surgimento de novos mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições da modernidade, mas que também as constituem. As questões do “eu” não são analisadas pelo viés da psicologia. Enfatiza:

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e

promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas conseqüências e implicações.

O autor busca identificar as características estruturantes do núcleo da modernidade que interagem com a reflexividade do “eu”. Giddens analisa o sentido de uma nova identidade, a partir da obra de Wallerstein e Blakeslee sobre uma pesquisa do divórcio, onde eles ligam, a mesma ao advento da modernidade que traz mudanças importantes no ambiente social externo do indivíduo, afetando o casamento e a família, assim como outras instituições, mas as pessoas “continuam a viver suas vidas como sempre fizeram, enfrentando da melhor maneira que podem as transformações sociais à sua volta. Ou não? Pois as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela” (p.18).

Ao analisar os contornos da alta modernidade, Giddens observa que eles vão além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. O processo de “encontrar-se a si mesmo” é uma tarefa de intervenção e transformação ativa. Na caracterização da modernidade, este autor emprega o termo modernidade, “ao referir-se às instituições e modos de comportamentos estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto” (p.21).

Para Giddens, as dimensões que caracterizam a modernidade são: o industrialismo, como as relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção; o capitalismo que é o sistema de produção de mercadorias, que envolve tanto mercados competitivos de produto quanto a mercantilização da força de trabalho.

Também a modernidade produziu uma forma social distinta que é o *estado-nação*. Como entidade sociopolítica, contrasta de modo fundamental com a maioria dos tipos de ordem tradicional. Ele é parte de um sistema mais amplo de *estados-nações* (que hoje se tornou de caráter global), tem formas muito específicas de territorialidade e capacidade de vigilância, e monopoliza o controle efetivo sobre os meios da violência.

No contexto das relações internacionais, os *estados-nações* são tratados muitas vezes como “atores” - ou “agentes” e não “estruturas”-, e se justifica, pois os “Estados modernos são sistemas reflexivamente monitorados que, mesmo que não “atuem” no estrito sentido do termo, seguem políticas e planos coordenados numa escala geopolítica”(p.22).

Eles são um exemplo maior de uma característica mais geral da modernidade: *a ascensão da organização*, ou seja, o controle regular das relações sociais dentro de distâncias espaciais e temporais indeterminadas.

Outra característica marcante das instituições modernas é que elas apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. A separação entre uma era e outra é tipificada pelo *extremo dinamismo*, pois não só o ritmo da mudança social é mais rápido; também o são *amplitude e a profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes.

A explicação apontada por Giddens para o caráter dinâmico da vida social moderna pode ser explicitada por três elementos ou conjunto de elementos envolvidos, que são: 1) *Separação de tempo e espaço*, em que todas as culturas lidam com o tempo e também modos de situar-se espacialmente, já que não há sociedade em que os indivíduos não tenham

sentido de presente, passados e futuro. O marcador espacial padronizado “designa uma consciência especial de lugar”. O mundo com o sistema de tempo universal e zonas de tempo globalmente padronizadas, como o nosso de hoje, é social e experiencialmente diferente de todas as eras pré-modernas.

O esvaziamento de tempo e espaço não é um desenvolvimento linear, ele opera dialeticamente. Muitas formas de “tempo vivido” são possíveis em situações sociais estruturadas pela separação de tempo e espaço. Além disso, a separação do tempo em relação ao espaço não significa que eles se tornam, por isso, aspectos mutuamente alheios à organização social humana. Ao contrário ela fornece a própria base para sua recombinação de maneiras que coordenam as atividades sociais, sem necessariamente fazer referência às particularidades do lugar. As organizações, e a organização, tão características da modernidade, são inconcebíveis sem a reintegração do tempo e do espaço separados. A organização social moderna supõe a coordenação precisa das ações de seres humanos fisicamente distantes; “o “quando” dessas ações está conectado ao “onde”, mas não, como em épocas pré-modernas, pela mediação do lugar” (p.23).

A segunda influência sobre o dinamismo da modernidade é o *desencaixe* das instituições sociais. A escolha da metáfora do desencaixe foi feita em oposição ao conceito de “diferenciação”. “A diferenciação envolve a imagem de uma progressiva separação de funções, como, por exemplo, quando modos de atividade organizados de maneira difusa em sociedades pré-modernas se tornam mais especializados e precisos com o advento da modernidade” (p.24). Essa idéia deixa de captar um elemento essencial da natureza e do impacto das instituições modernas – o *deslocamento* das relações sociais dos contextos locais e sua rearticulação

através de partes indeterminadas do espaço-tempo. O “deslocamento” é o que Giddens chama de *desencaixe*, que é crucial para a imensa aceleração no distanciamento entre tempo e espaço trazido pela modernidade.

Os mecanismos de *desencaixe* são de dois tipos: *fichas simbólicas e sistemas especializados*, que tomados no conjunto, Giddens chama de *sistemas abstratos*. Fichas simbólicas são meios de troca que têm um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos, por exemplo, o dinheiro, que se torna na modernidade muito mais refinada e abstrata. “O dinheiro põe entre parênteses o tempo (porque é um meio de crédito) e também o espaço (pois o valor padronizado permite transações entre uma infinidade de indivíduos que nunca se encontraram fisicamente)” (p.24).

Já os sistemas especializados põem entre parênteses o tempo e o espaço dispondo de modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles. Eles penetram em todos os aspectos da vida social nas condições da modernidade. Os mesmos não se limitam a áreas tecnológicas; estendem-se às próprias relações sociais e às intimidades do “eu”.

Os dois tipos de sistema especializado dependem essencialmente da *confiança*. Ela é diferente da forma de crença, pois a crença é baseada em inferências indutivas, a partir de experiências passadas relevantes para o presente. Ela pode ser um elemento da confiança, mas não é suficiente para definir uma relação de confiança. Esta pressupõe um salto para o compromisso, uma qualidade de “fé” que é irreduzível. Ela se relaciona à ausência no tempo e no espaço, e também à ignorância.

Não precisamos confiar em alguém que está constantemente à vista e cujas atividades podem ser diretamente monitoradas. Assim, por exemplo, ocupações monótonas ou desagradáveis, e mal pagas, em que a motivação para desempenhar a tarefa com perfeição é fraca, são em geral posições de “baixa confiança”. Postos de “alta confiança” são aqueles que supõem o desempenho fora da presença da gerência ou da equipe de supervisão (2002,p.25).

Em relação aos sistemas especializados, a confiança põe entre parênteses o conhecimento técnico limitado que a maioria das pessoas possui sobre a informação codificada que afeta rotineiramente suas vidas. A confiança, de diferentes níveis, está na base de muitas decisões cotidianas que tomamos na orientação de nossas atividades. Mas ela nem sempre é o resultado de decisões conscientes; é mais uma atitude geral da mente que subjaz a essas decisões, e tem suas raízes na conexão entre confiança e desenvolvimento da personalidade.

Ao tomar a decisão de confiar, deve-se fazer a relação com o terceiro elemento da modernidade que é *sua reflexividade intrínseca*. A reflexividade é o uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação.

Nas condições da modernidade, o futuro é continuamente trazido para o presente por meio da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento. A situação de risco se torna fundamental para a organização do mundo social.

A modernidade reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou desconhecidos em épocas anteriores. Esses parâmetros

incluem riscos de alta consequência, derivados do caráter globalizado dos sistemas sociais da modernidade.

Giddens questiona o porquê da relação entre identidade e modernidade, pois as mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude.

Vários fatores influenciam diretamente a relação entre auto-identidade e instituições modernas. A questão da ansiedade e a insegurança marcam nossa vida. A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do “eu”. O “eu” se torna um *projeto reflexivo*, que consiste em manter narrativas biográficas coerentes, embora continuamente revisadas, as quais têm lugar no contexto de múltipla escolha filtrada por sistemas abstratos.

Na vida social moderna a noção de estilo de vida assume significado particular. Pois, “quanto mais a tradição perde seu domínio, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos do jogo dialético entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de ações”. O planejamento de vida reflexivamente organizado, que normalmente pressupõe a consideração de riscos filtrados pelo contato com o conhecimento especializado, torna-se uma característica central da estruturação da auto-identidade.

Ao analisar o “eu”, Giddens aponta a consciência reflexiva como característica de toda ação humana, e é a condição específica da reflexividade institucional, componente primordial da modernidade. Ele indica que “todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades como parte do fazer o que fazem, e esse monitoramento

sempre tem características discursivas. Quando questionados os agentes são capazes de fazer interpretações discursivas da natureza e razões do seu comportamento” (p.39).

Ainda há a consciência prática, referida como âncora cognitiva e emocional da sensação de segurança ontológica, que é característica de amplos segmentos da atividade humana em todas as culturas.

O ser humano precisa estabelecer a confiança básica que é a condição da elaboração tanto da auto-identidade quanto da identidade de outras pessoas. Mas, questões existenciais afetam tanto a natureza humana quanto as relações entre o mundo exterior e a vida humana, sem deixar de relacionar essas questões aos outros.

A questão da auto-identidade refere-se ao “eu” compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia, em que o ser humano deverá ser capaz de manter em andamento uma narrativa particular. Portanto, a reflexividade do “eu” se estende ao corpo, como sistema de ação, que o torna um todo integrado.

Entende-se a auto-realização entende-se como o equilíbrio entre oportunidade e risco, pois o indivíduo deve enfrentar novos riscos a cada momento, decorrentes da ruptura com os padrões estabelecidos de comportamento. Mas essa ruptura deverá ter como tecido moral a autenticidade. Ela possibilita ao homem ser capaz de vencer bloqueios e tensões, assim como conseguir resolver e desembaraçar o verdadeiro “eu” do falso “eu”.

No terreno dessas questões existenciais, o “eu” reflete estilos de vida e permite planejar planos de vida. Esse planejamento na visão de Giddens (2002, p.83) permite “pressupor um modo específico de organizar o tempo porque a construção reflexiva da auto-identidade depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado, embora retrabalhar os eventos do passado certamente sejam sempre importantes nesse processo”.

As escolhas de estilo de vida e o planejamento da vida não são simplesmente constitutivos da vida cotidiana dos agentes sociais, mas constituem ambientes institucionais que ajudam a dar forma a suas ações. Mas a pluralidade da escolha pode também estar diretamente ligada às relações com os outros e à transformação da intimidade em que a relação e os laços de amor e amizade acabam por adquirir importância fundamental para o projeto reflexivo do “eu”.

Das análises feitas pelos teóricos que se debruçam sobre a questão da identidade é possível perceber que ela não pode ser deixada totalmente em aberto, pois, ao relacioná-la com a construção da identidade do professor ela será delineada como processo, profundamente reflexivo sobre os traços, características, saberes e fazeres que estão presentes no ofício profissional.

Ao sintetizar essas idéias, são colocadas no quadro apresentado a seguir, as visões ou idéias-chave de cada teórico que referenciou o estudo a respeito de identidade e representação.

STUART HALL	ANTHONY GIDDENS	ZYGMENT BAUMANN
<p>IDENTIDADE: 2 formas de abordá-la: questionar o essencialismo dos conceitos. “ operam no limite, sob rasuras”. A 2ª resposta exige que observemos onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a irreduzibilidade do conceito de identidade.</p> <p>&- É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma. Conceito é estratégico e posicional.</p> <p>- As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.</p>	<p>MODERNIDADE= traz mudanças importantes no ambiente social externo do indivíduo, afetando o casamento e a família assim como outras instituições, mas as pessoas continuam a viver com as transformações a sua volta.</p> <p>- As circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal.</p> <p>- o mundo da alta modernidade se estende bem além dos domínios das atividades individuais e dos compromissos sociais.</p> <p>- “ Novo sentido de identidade” = é um processo de intervenção e transformação ativa.</p> <p>- Os modos de comportamento sexual e conjugal tornam-se móveis, instáveis e “abertos”.</p> <p>- A auto-identidade constitui uma trajetória através de diferentes situações institucionais da modernidade por toda a duração do que se costumava chamar de “ciclos de vida”; um termo que se aplica com maior precisão a condições não modernos que aos modernos.</p>	<p>MODERNIDADE LÍQUIDA= inverte alguns valores centrais à modernidade, fazendo da ambivalência, do não-identico, da alteridade, enfim, do diferente, não mais um perigo mortal para a ordem social e política. Mundo plural e pluralístico</p> <p>- “ A sobrevivência no mundo da contingência e diversidade só é possível se cada diferença reconhece como condição necessária da sua própria preservação.. A solidariedade significa disposição para lutar, e entrar na luta em prol da diferença alheia não da própria. A solidariedade é socialmente orientada e militante”.</p> <p>- “ Após alguns séculos em que a diversidade humana viveu no esconderijo, e aprendeu a se embarçar com seu estigma de iniquidade, o olho pós-moderno vê a diferença com alegria e prazer: a diferença é bela e não menos boa por isso”.</p> <p>- “ Isso significa dizer que a tão almejada unidade nos tempos atuais (líquido modernos) só pode ser... alcançada e realçada a cada dia, pelo confronto, debate, preferências e caminhos escolhidos para a vida e a auto-identificação de muitos diferentes membros da polis, mas sempre autodeterminados”.</p> <p>- Em resumo, trata-se do desafio de como alcançar a unidade na (apesar da?)</p>

		diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade.
<p>IDENTIFICAÇÃO = enfatiza o processo de subjetivação. Devemos buscar compreensões tanto no repertório discursivo quanto no psicanalítico, sem nos limitarmos a nenhum deles.</p> <p>“Na linguagem comum ela é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. (p.106)</p> <p>A abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado, sempre em processo.</p> <p>IDENTIFICAÇÃO= processo de articulação, uma suturação.</p>	<p>MODERNIDADE = refere-se a instituições e modos de comportamentos estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no séc. XX se tornaram mundiais no seu impacto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção. O capitalismo e o sistema de competição, mercantilização da força de trabalho, a vigilância e a situação de guerra total. - O Estado-nação= entidade sócio-política, com formas muito específicas de territorialidade e a capacidade de vigilância, e monopoliza o controle efetivo sobre os meios da violência, seguem políticas e planos coordenados numa escala geopolítica. - A ascensão da organização. - Apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. - É um mundo rápido, o ritmo da mudança social é assombroso. A amplitude e a profundidade que afeta as práticas sociais e modos de comportamento são os maiores. - 3 elementos= separação tempo e espaço, o desencaixe das instituições sociais (2 mecanismos: fichas simbólicas e sistemas especializados), reflexividade institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - “ Seja qual for a estratégia de competição com o incerto, desconcertante ou desconhecido, precisamos partir do reconhecimento desse fato” <p>AMBIVALÊNCIA= categoria sociológica/filosófica central na sua obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia das suas obras= abordar um assunto na infinidade de conexões entre o objeto de investigação e outras manifestações da vida na sociedade humana. - busca a verdade de todo sentimento, estilo de vida e comportamento coletivo. - Analisa o contexto social, cultural e político em que um fenômeno particular existe, assim como o próprio fenômeno.
<p>REPRESENTAÇÃO: atua simbolicamente para classificar o mundo e</p>	<p>ALTA MODERNIDADE= caracterizada pelo ceticismo generalizado juntamente à</p>	<p>IDENTIDADE = assunto que pela própria natureza intangível e ambivalente.</p>

<p>nossas relações no seu interior.</p> <p>- As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.</p>	<p>razão providencial, ciência e tecnologia têm dois gumes, criando novos parâmetros de risco e perigo ao mesmo tempo que oferecem possibilidades benéficas para a humanidade.</p>	<p>Não vamos encontrar respostas tranquilizadoras.</p> <p>- Nos projeta num mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela “vida em sociedade” exige uma análise paciente e contínua da realidade e do mundo como os indivíduos são nela inseridos.</p>
<p>MODERNIDADE TARDIA: mudanças específicas, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Globalização.</p> <p>- No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.</p>	<p>MODERNIDADE E IDENTIDADE= As transformações na auto-identidade e a globalização, são os dois pólos da dialética do local e do global nas condições da alta modernidade.</p> <p>- A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Nos ambientes da modernidade, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social.</p>	<p>COMUNIDADE =o princípio da responsabilidade é o primeiro ato de qualquer envolvimento na vida pública.</p> <p>GLOBALIZAÇÃO= complexo de processos e forças de mudança globais, que atravessam fronteiras, interconectando-nos.</p>
<p>GLOBALIZAÇÃO= Novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, são os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.</p>	<p>POLÍTICA EMANCIPATÓRIA: a política da liberdade em relação à exploração, à desigualdade ou à opressão.</p>	
<p>“ As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia</p>	<p>POLÍTICA DA VIDA= a política da realização do eu, no contexto da dialética do local e do global e do surgimento dos sistemas internamente referidos da modernidade.</p>	
	<p>PROJETO REFLEXIVO DO EU= o processo pelo qual a auto-identidade é constituída pelo ordenamento reflexivo das</p>	

	narrativas do eu.	
3	NARRATIVAS DO EU = a estória (ou estórias) por meio da qual a auto-identidade é entendida reflexivamente, tanto pelo indivíduo de que se trata quanto pelos outros.	

3.12 A construção da Identidade do Profissional da Educação

Na construção da identidade do profissional da educação, a questão pessoal é extremamente importante, já que a figura do professor como pessoa e profissional são referências inseparáveis, pois é uma profissão construída sobre fundamentos ético-filosóficos e impregnada de valores e de intencionalidade, que configuram um projeto existencial que explica a dimensão humana da docência.

A inseparabilidade da pessoa e do profissional é justificada por Nóvoa (1997, p.31) quando diz que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

A identidade do professor define-se num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional.

Gauthier (1998) expõe que outras profissões têm bem definidas a identidade da sua profissão, já os educadores sempre se debatem nas incertezas. Essa heterogeneidade e dificuldade de caracterizá-la tornam

mais contingente a dimensão pessoal e se expressa de forma mais concreta na relação professor-aluno, acentuando a responsabilidade ética do professor- agir com consciência profissional, cumprindo o compromisso de auxiliar na construção do conhecimento do aluno e na formação de cidadãos plenos.

Esse redimensionamento, no aspecto pessoal, vai exigir dos profissionais um profundo questionamento sobre os dilemas e a complexidade que marcam o cotidiano da prática pedagógica. Muitas vezes, como afirma Perrenoud (2001, p.46), é preciso enfrentar a complexidade. Ele aponta que existem muitas contradições no cotidiano e, ao enfrentar-se realmente a complexidade, necessita-se primeiramente reconhecê-la, pois para ele “reconhecer a complexidade significa renunciar ao sonho de ver claramente e de fazer com que todos cheguem a um acordo *de uma vez por todas*, significa aceitar questionar constantemente os problemas e suas soluções, aceitar uma mudança periódica de paradigma, da maneira de pensar para integrar novas perspectivas”.

Na dimensão prática, então, o profissional da educação precisa repensar as direções que ele imprime ao seu fazer docente, que vai acontecer nesse contexto de complexidade e contradição.

Embora se reconheça a necessidade de habilidades técnicas no desenvolvimento de ações particularmente complexas, tais habilidades não podem ser supervalorizadas, sob pena de desviar a atenção de aspectos essenciais da docência para outro secundário. Considera-se que a preocupação, somente, no desenvolvimento de habilidades técnicas ou listagem de capacidades, no exercício profissional mais competente e eficiente, desvia a análise e discussão de questões mais profundas e

necessárias à formação do profissional da educação. Pois essa preocupação marcante torna a ação pedagógica mecânica e repetitiva frente aos diversos e múltiplos problemas do contexto escolar.

Nessa dimensão contextual, há, pois, a necessidade de um profissional da educação aberto às mudanças e transformações. A necessidade do conhecimento profissional docente exige dos profissionais um saber científico, que possibilite a aquisição de conhecimentos necessários para realizar o ensino e promover a aprendizagem dos alunos. Mas a dificuldade reside em que os saberes, como foi apontado anteriormente, não estão definidos.

Na dimensão contextual enfatiza-se, então, a abertura para o entorno, que será complexo, cambiante e mutável, onde já não se podem utilizar velhas receitas. E, como afirma Gadotti (2000, p.49): “estão despontando o cotidiano, a fala, o entorno, a singularidade, o vivido, a reinvenção da utopia, da paixão, da escuta e até da lágrima”.

Os embates atuais em torno da tecnoburocratização na educação põem em xeque o caráter profissional da prática educativa, demovendo-a para uma “proletarização” crescente, com a conseqüente perda da autonomia e o controle sobre a tarefa própria dos docentes.

O discurso neoliberal, que impregna os sistemas atuais, vai da formação inicial dos futuros professores, deixando marcas que vão influenciar no seu processo de socialização profissional, o qual se entende como um processo de construção da identidade, pelo qual os profissionais se identificam como participantes do coletivo social, que liga às

características que os identificam e, por sua vez, os diferenciam dos demais grupos de profissionais.

Neste sentido a profissionalização dos professores não se pode desenvolver à margem da construção de uma nova identidade e do próprio processo de formação inicial.

Na formação dos professores é importante, pois, aprofundar os estudos nas Ciências da Educação para sustentar a base que possibilite uma reflexão profunda sobre as disciplinas e a forma de trabalho das mesmas nas licenciaturas.

Sabe-se que há necessidade de mudanças estruturais no processo de formação docente nas licenciaturas, as mudanças urgem, já que as dicotomias estão presentes: teoria X prática, apresentada nos currículos das instituições na forma de disciplinas e prática pedagógica ou prática docente. A contradição teoria/prática é um dos problemas mais discutidos nas análises críticas feitas a respeito da educação. Pode-se observá-las nos trabalhos de Stenhouse (1987), Carr (1990), Kemis (1998) e Contreras (1997) entre outros.

Outra diferença existente refere-se às disciplinas específicas versus Ciências da Educação, o que se evidencia na cultura institucional largamente adotada e as práticas cotidianas. Parece este um simples problema de nomenclatura, que aparenta uma prática inocente, mas que marca profundamente as representações da identidade do docente e sua prática profissional.

As mudanças estruturais propostas em diferentes sistemas educativos apontam para uma formação docente, nas licenciaturas, que não se focaliza

nas “especialidades”. Elas podem dificultar ou promover culturas colaborativas ou de isolamento nas próprias instituições e, como consequência, pode configurar novas identidades, pois não são neutras. Entretanto, as mudanças mais profundas e duradouras em educação são as que se operam no âmbito das culturas docentes e institucionais e, não podem transformar-se por um decreto-lei ou vontade externa. Hargreaves (1995) analisa as mudanças na cultura institucional, mais profundas e duradouras, diante das transformações estruturais que habitualmente se propõem.

A cultura institucional e a cultura profissional que se cristalizam configuram o auto-entendimento dos formadores (tanto produtos quanto produtores delas), e acabam influenciando na formação dos futuros profissionais da educação e na construção da sua identidade profissional.

Percebe-se nas licenciaturas uma forte influência da especialização em detrimento do conhecimento das Ciências da Educação, pois o futuro docente vai lecionar essa disciplina, o caráter é pragmatista ou utilitarista. A realidade mostra que as identidades desses profissionais passam a ser reconhecidas no universo das disciplinas nas quais vão trabalhar, no entanto eles não participam na produção do conhecimento que ministram em suas aulas, pois esta é de responsabilidade da comunidade científica ou acadêmica. A tarefa destes profissionais tem sido a de divulgar e reproduzir esse saber, numa relação técnica, enquanto as Ciências da Educação ou disciplinas pedagógicas passam a ter um caráter instrumental na formação dos futuros educadores.

Quando há a predominância dessa visão técnica na prática educativa, se oculta a sua natureza ética e política, sendo, portanto, uma prática “neutra”.

Ao conceber a prática educativa como uma prática técnica, pressupõe-se prescindir da crítica e da reflexão como base para uma ação fundamentada em juízos autônomos. A perspectiva técnica supõe um processo definido anteriormente, em que não é necessário fazer opções nem responsabilizar-se pelas decisões tomadas em outras esferas do sistema.

O professor tecnicista preocupa-se somente com o “*como*”, pois, pressupõe que as outras questões já estão “dadas” (o quê, para quê, por quê), sua reflexão é instrumental, limita-se somente aos meios.

Pode-se inferir que a prática tecnicista, na sua pretensão de neutralidade, não requer *eticidade*, nem responsabilidade do professor já que ele não opta, nem toma decisões com critérios de um profissional autônomo, mobilizado por uma ética profissional. Ele segue as prescrições dos especialistas “externos”, portanto perde o controle sobre a sua própria tarefa e a qualificação profissional das suas ações num processo que, segundo Contreras (1997), chama-se “proletarização”. Já o posicionamento de Freire (1990) é o de reconhecimento de que é impossível a neutralidade em educação. Essa pretensão mascara a ética do professor ou professora.

Nesse sentido a definição da profissão com base nas Ciências da Educação supõe uma nova construção da identidade profissional que parte de novos critérios.

Essa área de saberes que compreende o conjunto de disciplinas teórico-práticas que se vinculam com a ação e reflexão sobre o fenômeno da educação e da aprendizagem na prática educativa, não somente proporciona um marco de referência para o exercício da profissão como também é um elemento que contribui com a identidade profissional.

Ao superar o caráter instrumental outorgado pela concepção tecnicista, as Ciências da Educação implicam a reflexão construtiva sobre a natureza do processo educativo em todas as suas dimensões na procura da sua compreensão crítica por parte dos docentes e os estudantes das licenciaturas. Ao ligar-se a reflexão à prática educativa, a mesma passa a ser uma tarefa histórica sem precedente, na qual os profissionais da educação são convocados. A mesma só poderá ser alcançada com a fundamentação propiciada pelas Ciências da Educação aliada ao desenvolvimento de uma prática autônoma.

A partir dessa perspectiva, é impossível conceber educadores que não saibam nada de educação e que acreditem saber algo, somente pelo simples domínio de um determinado conteúdo específico que lecionam. Um verdadeiro educador é um especialista em Educação, um professor de Matemática ou História é uma pessoa especializada para **ensinar** alguns conteúdos dessas áreas e, não necessariamente um matemático ou historiador. Ao ensinar esses conteúdos ou saberes, o professor de Matemática ou História **educa** a partir desses conteúdos que ensina e dos processos de construção de significados que pode gerar. Isto não significa que um professor não possa ser um intelectual, nem que por não ser um matemático ou historiador não possa produzir conhecimentos, não investigue, já que a natureza do trabalho docente é intelectual, construtiva e criativa (Freire, 2000).

Não é possível, então, conceber educadores que têm a pretensão de saber o *quê* e o como se deve ensinar sem antes terem construído na *práxis* o que é, por que e para que ensinar, aprender e educar.

Porém *o quê, por quê, para quê e como* educar não são saberes cujo acesso seja feito somente através da leitura de alguns livros ou textos, nem são definições que se adquirem abrindo um dicionário. Os docentes, como homens e mulheres históricos, ao ensinar e aprender, intervêm na sua realidade concreta, formam-se permanentemente e constroem esses saberes, que também são históricos. Dessa maneira o exercício da profissão docente constitui-se socialmente na *práxis*, ou seja, na reflexão crítica sobre a prática concreta. Não basta somente a reflexão teórica nem a prática por si só. Necessita-se das duas juntas.

Por outro lado, o caráter inconcluso ou inacabado do docente enquanto sujeito do conhecimento requer que essas perguntas sejam criticamente redefinidas na espiral do processo de aprender e educar. Exige respostas provisórias e “abertas” para superá-las.

Como profissionais da Educação, o domínio ou campo específico de saberes que caracterizam o coletivo é constituído pelas Ciências da Educação que proporcionam ferramentas teóricas para a compreensão do fenômeno educativo e do processo ensino-aprendizagem. Essa compreensão exige, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado de maneira que ele se torne importante mas não exclusivo.

Nesse sentido, pode-se dizer que as Ciências da Educação podem constituir-se num elemento da identidade profissional dos professores que definem sua prática pelo seu caráter essencialmente educativo e formativo e, não apenas informativo ou instrutivo.

Um dos aspectos que muitos autores acreditam ser o eixo na construção da identidade do profissional da Educação refere-se ao domínio da produção e reprodução de um saber específico e de um manejo exclusivo: este saber, próprio da profissão, cujo manejo restringe-se a seus integrantes, é um elemento de identidade profissional. Assim, o conjunto dos médicos identifica-se com a produção e reprodução do conhecimento de Medicina. Isso não significa que, eventualmente, eles não possam produzir conhecimentos sobre o ensino desses saberes, de fato, a produção de muitos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem tem iniciado com esses profissionais.

Mas cabe um questionamento: será que isso mesmo ocorre com os profissionais da Educação? Em primeiro lugar questiona-se o próprio sentido da profissão. Entre outros aspectos, provavelmente, a crise da identidade do coletivo docente deriva da falta de produção exclusiva de um saber específico no qual todos se identifiquem como profissionais.

3.13. Os saberes, a profissionalização e a transformação educativa

Segundo Tardif (2003, p.11), “na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”. Acrescenta ainda que esse saber é sempre “o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Ao esclarecer de maneira mais aprofundada esse saber indica que “ não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber “*deles*” e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola”.

Ao estabelecer as inter-relações entre os perigos do subjetivismo e do sociologismo, Tardif (2003, p.16) indica que:

o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros, um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Na formação de professores, o essencial poderia ser definido pela capacidade de refletir coletivamente *na e sobre* a prática, além do compromisso com ideais democráticos de justiça e liberdade e trabalhando de forma coletiva e grupal como co-gestores institucionais. Sabe-se que, pela fragmentação, especialização e individualização, muitas são as barreiras para a concretização, mas, como afirma Morin (1996), precisamos romper com a idéia de um saber parcelado, que diferencie, mas que não isole nem muito menos hierarquize.

Para que se possa chegar a essa proposta, as Ciências da Educação desempenham um papel importante para o fortalecimento construindo um novo saber e redefinindo o que é “ser docente” e, dessa forma, fornecendo elementos que contribuam com a construção de uma nova identidade profissional, mais sólida.

Esse fortalecimento não significa um novo predomínio nem uma nova hierarquização, e sim, a necessidade de modificar as atuais concepções dominantes no sistema cuja vocação principal parece ser a de estabelecer hierarquias e delimitações. É importante superar as dicotomias existentes e instaurar uma concepção de formação integradora, que diferencie e não compartimentalize, que complexifique e não simplifique, evitando, assim, os reducionismos estabelecidos.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. A formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e, na atualidade, a ênfase na aprendizagem dos alunos nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, muitos autores denominam de profissionalidade. Para Libâneo (2001, p.63), “a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”.

Ao conceituar a profissionalização pode-se relacioná-la às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade, que envolve a formação inicial e a formação continuada, em que o professor aprende a desenvolver as competências, habilidades e atitudes profissionais.

Já o profissionalismo implica um desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e, também, o comportamento ético e político expresso nas suas atitudes relacionadas à prática profissional.

Na prática, pode-se perceber isso como o domínio que ele tem da matéria que leciona, a aplicação competente de estratégias e métodos de

ensino, a sua dedicação ao trabalho, assim como sua participação consciente na construção coletiva da proposta pedagógica da sua escola, que deve ser democrática.

Em última instância, essas idéias auxiliam na construção e no fortalecimento da identidade profissional do professor. É necessário, enfim, redefinir seu papel na prática e a sua relação com os demais saberes igualmente considerados. Isso supõe, entre outras coisas, dar atendimento a questões que se referem à Didática e ao papel da investigação na Educação tanto na formação inicial quanto no próprio exercício da docência.

Acredita-se que a profissionalidade dos educadores está em processo de construção, ela implica muito mais que um título, cujo sentido é relativo num sistema cada vez mais credencialista. Tudo isso é perpassado por melhores condições de trabalho, remuneração e prestígio social. Implica lutar por um maior controle autônomo do próprio trabalho num marco ético, centralizado nos homens e nas mulheres e no seu bem-estar e dignidade. Portanto, é necessário enfrentar o desafio de construção de um sentido de profissionalidade que dê aos educadores o reconhecimento social pela sua tarefa.

O texto “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o Magistério” (Tardif, 2000) aborda a questão do conhecimento dos professores, dos saberes, do saber-fazer, das competências e habilidades que servem de base ao trabalho e a profissionalização dos professores no ambiente escolar. Ao analisar a conjuntura social, diz perceber-se uma

contradição, pois exige-se dos professores que se tornem profissionais no momento em que todas as profissões passam por profundas crises.

Essa busca de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor é um movimento internacional, que se ramifica e alarga até o Brasil, assim como produz investigações teóricas a respeito. As produções que distinguem as profissões de outras ocupações caracterizam-se por:

- apoiar-se em conhecimentos especializados, por intermédio das disciplinas científicas, sustentados pelas várias ciências (humanas, sociais, naturais e da educação);
- adquirir esses conhecimentos especializados por meio de uma longa formação de alto nível (certificativa);
- ser essencialmente pragmáticos, modeladas e voltadas para a solução de situações problemáticas concretas;
- possuir o direito e a competência de utilizá-los;
- possibilitar a avaliação do trabalho de seus pares;
- exigir autonomia e discernimento na ação;
- necessitar de formação contínua, pela emergência de conhecimentos evolutivos e progressivos;
- responsabilizar os profissionais pelo mau uso de seus conhecimentos.

A ausência dessas características revela crise do profissionalismo aqui comentado. Crise essa largamente discutida e que segundo Tardif (2002), pode ser resumida em quatro pontos principais: a) a mudança na visão de perícia profissional, que se viu abalada pela ausência de referenciais comuns; b) a insatisfação com a formação universitária em qualificar adequadamente para a realidade do mundo do trabalho; c) a crise

do poder profissional e a falta de confiança do público; d) a crise da ética profissional, ou dos valores que devem guiar a profissão, que se encontra permeada por conflito de valores.

Ao examinar a natureza dos fundamentos epistemológicos da prática profissional, observam-se rupturas e novas aberturas nessa análise, conceituando-a como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (ibid.p.38).

Essa epistemologia da prática profissional tem como finalidade compreender como são utilizados, aplicados e produzidos os saberes profissionais dos professores, a sua função e papel no trabalho e na construção da identidade profissional.

As conseqüências dessa visão na pesquisa universitária podem ser resumidas nos seguintes aspectos:

- investigação centrada nos atores em seu contexto real, em situações concretas de ação;
- diferenciação entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária;
- estudo dos saberes profissionais no lugar onde eles realmente acontecem;
- pesquisa universitária apoiada nos saberes dos professores para produzir repertório de saberes para a formação de professores;
- discurso dos teóricos, próximo dos atores;

- análise em profundidade dos saberes mobilizados pelos professores no seu agir (perspectiva “ ecológica”).

Quanto a esse último ponto “perspectiva ecológica” O’ Sullivan (2004) levanta aspectos interessantes, que percebe com muita clareza. Para ele, embora todos necessitem de uma forma de viver, precisam, mais urgentemente, uma nova forma de pensar e aprender. Defende no livro “Aprendizagem transformadora” uma visão ecozóica. Ou seja, a visão de aprendizagem transformadora, primeiramente num contexto cultural amplo, preocupando-se em primeiro lugar com o planeta.

Ao reforçar a importância dessa visão contextual ampla, O’ Sullivan (2004, p.39) indica que “A tarefa inicial do educador contemporâneo é encontrar nosso lugar na História antes de definirmos o que a educação vai ser”. Nesta época de conflitos, vive-se uma época muito marcante de luta pela sobrevivência, com necessidade premente de uma reavaliação radical da situação presente, em particular, no que diz respeito àqueles valores básicos que dão à vida significado satisfatório.

A educação transformadora do ecozóico parte da visão do cenozóico terminal, para o surgimento do período ecozóico, assinala três categorias da sobrevivência que são: a planetária, comunitária e pessoal.

Cabe ao ser humano escolher entre essas visões. A tarefa educacional fundamental, segundo O’ Sullivan, é optar entre um *hábitat* planetário e global sustentável, de seres vivos interdependentes, e o mercado global competitivo.

Vive-se um período que é “divisor de águas, comparável à grande mudança que houve no mundo medieval para o mundo moderno” (p.82).

O autor, inspirado em Thomaz Berry (1988) chama o período pós-moderno de “ecozóico”, ou “visão ecozóica”, também denominada perspectiva “transformadora”, defendendo uma reestruturação radical de todas as coordenadas educacionais do presente. O’Sullivan (2004, p.83) afirma:

O quadro de referências educacionais apropriado para esse movimento não deve, por conseguinte, ser apenas visionário e transformador: deve ir claramente além das perspectivas educacionais convencionais que cultivamos durante os últimos séculos.

Nessa perspectiva há necessidade de uma mudança radical no interior das instituições educacionais, para que fiquem à altura dos problemas que enfrentam em nível planetário; assim também, os educadores precisam preparar-se para isso.

A visão de um mundo educacional, na perspectiva transformadora holística de O’Sullivan, “abre a discussão sobre um novo processo de encantamento ou de reencantamento”, que se abre para uma nova visão cosmológica de nosso mundo, onde a metáfora básica integral refere-se “a teia da vida” ou “círculo da vida”, onde os “processos vitais são vistos como um todo sem emendas” (p.119).

Mas, para chegar a essa consciência planetária, o ser humano necessita de subjetividade, sensibilidade e comunhão e tem a necessidade de que essa relação seja cada vez mais estreita entre esses elementos. E, ainda, o autor (2004, p.268) destaca a necessidade de desenvolver um tipo particular de criatividade “que vai necessitar de uma educação que nos

desafia, a sobreviver, a criticar nosso estado disfuncional corrente e a imaginar e criar estruturas vibrantes para satisfazer nossas necessidades vitais”.

Ao defender uma visão cosmológica, ele estabelece doze princípios para a compreensão do Universo, mostra os processos evolutivos e dinâmicos da vida do universo e do planeta Terra, bem como salienta o desenvolvimento intra e interespécies do ser humano de acordo com os processos evolutivos.

Por isso, a visão educacional do séc. XXI solicita um contexto planetário, em que os estudantes precisam de uma força de atração que os hipnotize e motive. Para isso, a educação não pode mais ser considerada um processo fechado de acumulação de conhecimentos, pois “novos desafios educacionais surgem com a evolução constante da vida” (p.287).

Nessa perspectiva de aprendizagem transformadora, inserida numa programação de consciência planetária, o autor tece considerações sobre vários aspectos, entre os quais estão os valores que orientam a educação; o currículo ambientado num contexto cosmológico mais amplo, onde as diversas disciplinas ou áreas do conhecimento deverão contribuir para uma educação sustentável dentro de uma visão planetária.

A área de alfabetização deve ser reexaminada, ao revisar o ensino de nosso tempo, David Orr (1992) in O’Sullivan, utiliza o termo “alfabetização ecológica” (p.296). Na mesma, há a necessidade de ampliar a

sensibilidade e o conhecimento da biorregião em que a pessoa vive; esta força pode contrabalançar o movimento em direção à globalização.

O' Sullivan (2004, p.297-298), ao introduzir a idéia de biorregião apoiado em Thomas Berry (1998), afirma que “o contexto terrestre não só ativa nossas faculdades interiores, como também fornece nosso alimento físico”. Afirma a idéia de que “o físico e o espiritual estão interligados nesse processo vivo”. Nesse processo vivo, a biorregião é identificada como uma “entidade que propaga a si mesma, que alimenta a si mesma, que educa a si mesma, que governa a si mesma, que cura e realiza a si mesma”.

Ela teria as funções de autopropagação, que reconhece os direitos de toda espécie ao seu *hábitat*; alimentar-se, para a sua sustentação; educar-se a si mesma por meio de uma estruturação física, química, biológica e cultural; a quarta função é a autogestão, em que a própria organização interna da comunidade é gerida pelos seus membros; curar-se a si mesma é a função que prevê a regeneração; a última função da vida comunitária é sua atividade auto-realizadora que implica a plenitude e provoca o nascimento da identidade cultural da biorregião.

Concluindo a respeito do papel educativo, sobre as seis funções da comunidade está o mundo que resistirá e transcenderá as forças da globalização. A transformação deverá ser a de um antropocentrismo explorador para um biocentrismo participativo.

Retomando as idéias de Tardif (2002), pode-se constatar que todos os estudos universitários reafirmam essa visão social, epistemológica e ecológica dos saberes.

As principais constatações decorrentes da pesquisa universitária mostram que os saberes profissionais são temporais, adquiridos através do tempo (história de vida, influência enquanto aluno e prática no início de sua profissão); são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes e não formam um repertório de conhecimentos unificados; são variados e heterogêneos, exigindo uma variedade de habilidades porque sua ação é orientada por diversos objetivos; e, finalmente, eles são personalizados e situados, contextualizados e carregam as marcas de seu próprio trabalho.

Tudo isso mostra que a formação desses profissionais, no âmbito universitário, deve questionar e rever os fundamentos da própria identidade do profissional da Educação, quebrar a lógica universitária, impedir a fragmentação dos saberes, resgatando, assim, os valores éticos da profissão, refletindo e criticando as próprias práticas pedagógicas.

A abordagem sobre os saberes docentes e a formação profissional, segundo Tardif (2002), preconiza estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores. Ele afirma que o saber é social, em primeiro lugar, porque é partilhado por todo um grupo de agentes- os professores- que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a ser ensinadas, regras do estabelecimento, entre outros.

Do segundo ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido

somente quando colocadas em destaque, em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Também, esse saber é social porque sua posse e sua utilização repousam em um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e sua utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos. Esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos. Tendo isso em vista, o que um professor “deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social.

Ainda, em terceiro lugar, esse saber é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por isso, é preciso assinalar no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Em quarto lugar, como mostra a história da Educação, o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar modifica-se com o tempo e as mudanças sociais.

Finalmente, em relação à abordagem social, esse saber é adquirido no contexto de uma socialização profissional. Ele vai sendo incorporado, modificado, adaptado de acordo com os momentos e as fases de uma

carreira, ao longo de uma história profissional na qual o professor também aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho.

Todos os autores consultados e presentes neste referencial teórico indicam que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da formação inicial, da identidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal, sua formação) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Tardif (2002), diante do pluralismo epistemológico dos saberes dos professores, propõe um modelo tipológico para identificá-los e classificá-los. Ele tenta enquadrar esse pluralismo, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios docentes atuam, com as organizações que os formam ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. O autor também evidencia as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

O quadro que Tardiff elaborou para classificar esses saberes (2002, p.63) é reproduzido a seguir.

Quadro 5 Os saberes dos professores

OS SABERES DOS PROFESSORES

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	As escolas primária e secundária, os estudos pós-secundário não-especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho docente	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, cursos de aperfeiçoamento	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.

O quadro acima coloca em evidência vários aspectos importantes explicitados em sua prática. Os saberes são produzidos em diferentes instituições, níveis e situações, mas o que se retira daí é que é na ação que os conhecimentos tomam corpo e significado e são até mesmo reorganizados.

Mas não somente o saber social é determinante do saber profissional, já que também reflete os aspectos psicológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores...) e um reconhecimento por parte dos outros.

Ao analisar as questões referentes sobre professor e professor reflexivo, Pimenta (2002) aponta que a reflexão é característica fundamental de todo ser humano. Ela é atributo característico dos seres humanos. Portanto, a autora questiona se todo ser humano reflete por que essa moda de *professor reflexivo*.

No início dos anos 90 do século XX, essa expressão tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Para diferenciá-los, foram feitos estudos sobre a gênese contextualizada desse movimento. Schön (2000) realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observou as práticas e, valendo-se dos seus estudos sobre John Dewey, propôs que a formação não fosse nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supunha a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Nessa visão, a valorização da *experiência e a reflexão na experiência* além do **conhecimento tácito** apontam para que Schön (2000) aposte numa formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dela, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Complementando, pode-se dizer que esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. Ele é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. Mas só isso não é suficiente. Diante de novas situações, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático. Mas estes por sua vez não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas “uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (p.20). A esse movimento o autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*. Isso conduz à idéia de um professor pesquisador.

Pimenta (2004, p.21), considera que Schön manifesta: “uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

Essas idéias foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, num contexto de reforma curricular, em que os profissionais precisam ensinar em situações singulares.

Por isso se tornou muito forte a idéia de formação contínua na escola, na explicitação das demandas da prática. Essa formação contínua não pode ser entendida como treinamento ou simples capacitação e vai além do conceito de educação permanente. Os eixos que daí decorrem são o da valorização da pesquisa e da prática na formação de professores.

As primeiras críticas que surgiram foram quanto ao “practicismo”, que segundo Zeichner (1997), emergem. Este autor aponta que Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que define o conhecimento, e que sem eles não se consegue mudar a produção do ensino, de forma igualitária e justa. Acrescenta que só a reflexão não basta, o professor necessita tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Diante da necessidade de alargar a idéia, Contreras in Pimenta chama a atenção “para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas” (p.25).

Decorre dessa contextualização a necessidade de movimentar-se da reflexão individual à coletiva e finalmente para a reflexão crítica. Para que isso ocorra, há que se enfatizar o papel da teoria.

No prólogo da obra, Kemmis aponta que Carr (1996) o ajudou a ver que, muitas vezes, a ancoragem em velhas posturas apesar da sensação de progresso é evidente e desafia os educadores a repensar o papel da investigação educativa como suporte para orientar a prática e os professores.

Acrescenta que “temos que interessarmo-nos tanto pelas teorias dos “práticos” como estamos pelas suas práticas e, precisamos estudar as práticas dos “teóricos” de maneira tão minuciosa como o fazemos com

suas teorias, demonstrando, também, que o trabalho da prática educativa e o da elaboração teórica devem desenvolver-se de forma conjunta” (p. 19).

Ao resumir o prólogo da obra de Carr (1996), pode-se ver os aportes que o autor apresenta à teoria crítica e as conseqüências para a teoria e a prática.

Ao relacionar as idéias de Kemmis, ao abordar os pontos essenciais, foi retirada uma idéia na qual poderiam estar presentes as três posições abordadas no texto sobre a teoria da prática educativa.

Enfrentamo-nos no novo milênio com a angústia de não contar com as certezas que em outras épocas possuíamos a respeito do futuro da sociedade. Mas, como assinala Prigogyne na epígrafe do texto: se as previsões deterministas já não são possíveis, portanto, é fundamental o papel que cumprem os próprios atores em torno do alcance das utopias. Educar é uma apelação permanente à utopia, pois o resultado desta ação só poderá ser realizado no futuro. Futuro que desconhecemos, mas que imaginamos como nossos filhos o merecem: pleno de democracia, justiça e liberdade (p.25).

Reforçando a idéia da ciência crítica da educação, referimo-nos às seguintes citações:

O caráter da ciência social emancipadora baseia-se no desenvolvimento de uma ciência social crítica e na que os valores de justiça e liberdade são tão indispensáveis para o caráter do trabalho científico como aos valores da verdade e da racionalidade (p.31).

O texto de Carr explora a idéia de uma ciência da educação que não esteja centralizada somente nos argumentos filosóficos sobre a natureza e o fim das ciências e, sim, fundamentada nos argumentos filosóficos a respeito da natureza e fim da educação. A Ciência da Educação tem sua

raiz numa filosofia geral da Educação mais que numa filosofia específica da ciência.

Uma ciência da educação requer uma justificativa filosófica, o que constitui um saber válido sobre a educação mais do que uma justificativa filosófica da educação mesma.

Ao se interrogar sobre o que é a Ciência da Educação, pode-se perceber que todas as atividades educativas das pessoas podem ser objeto de investigações científicas. Essa atividade educativa constitui uma parte da realidade sociocultural, a que em todas as sociedades é outorgada uma grande importância. É possível analisar essas ações, seus objetivos, pressupostos e efeitos num plano teórico e formular sobre todos eles umas teorias científicas. As teorias científicas sobre o campo objetivo da Educação designam-se como “Ciência da Educação”.

A Ciência da Educação e a Pedagogia prática têm de olhar para o mesmo objeto: a educação. Mas diferenciam-se na finalidade e no método. O fim da Ciência da Educação é a aquisição de conhecimentos sobre o campo da atividade que se chama educação. Para isso, não basta descrever de maneira mais completa possível aqueles setores da realidade que se designam como educação.

Como já foi discutido no início deste texto, há duas posturas diferentes que tentam explicar os questionamentos centrais. A primeira, a Positivista, que acredita que a investigação científica objetiva pode acrescentar um saber correto sobre a natureza, e as investigações educativas são investigações científicas desenhadas para a melhoria da racionalidade da Educação, retirando-lhe qualquer idéia dogmática ou crença subjetiva.

A segunda postura científica da educação, a Marxista, que acredita que a única forma válida de compreender a educação consiste no reconhecimento de que sua função fundamental é a de perpetuar as crenças ideológicas que mantêm as desigualdades e injustiças da ordem econômica capitalista.

A teoria crítica busca coerentemente reformular a relação teoria-prática como resposta às conseqüências práticas adversas derivadas do surgimento do Positivismo e do Marxismo no mundo moderno.

A passagem da Pedagogia às Ciências da Educação levou bastante tempo. Portanto, uma ciência crítica da educação estará comprometida com o desenvolvimento de fins educativos comuns, mediante a reflexão crítica sobre as normas e práticas vigentes.

É notório que a prática docente alimentada pelo seu contínuo questionamento tende a aperfeiçoar-se e a encontrar caminhos diferentes, particulares. É sabido, também, que o questionamento sistemático só acontece na vida profissional do docente quando este ultrapassa a fase inicial do “ensaio e erro”, na qual sua maior preocupação é descobrir / experimentar estratégias e procedimentos didáticos que lhe permitam atuar com um certo grau de segurança.

Portanto, o processo de formação profissional inclui uma progressiva descoberta dos atos de trabalho que o professor realiza diuturnamente e sobre os quais ele racionaliza. Esse processo de descoberta e

autoconstrução tem papel decisivo na construção da identidade do professor.

Este processo de construção da identidade do professores, que está constantemente se reconstruindo, é algo inacabado. Ela é tanto individual quanto social.

Lüdke (2001, p.83), ao analisar a relação teoria-prática, pesquisa e saberes profissionais, indica que a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve “atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizado – então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática”.

Complementa-se esta idéia com as afirmações de Tardif (2002) de que a prática profissional docente está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica *stricto sensu*. A prática em sala de aula se apóia no saber da experiência. Ele confere à prática uma instância de produção de saber profissional de outra latitude se comparada ao papel do conhecimento que provém da universidade.

Então, há ações que exigem do professor uma atitude reflexiva diante de sua prática. Esta atitude, como afirma Lüdke (1995), dá a oportunidade ao professor de ser participante do saber que se elabora e reelabora a cada momento. Mas esse trabalho reflexivo não pode ser solitário. A tarefa do docente deve ser entendida como um trabalho coletivo.

A prática cotidiana do professor, com toda a sua experiência pessoal, demarca o caminho para uma prática mais profunda. Num sentido freireano, a percepção e a postura dos professores são transformadas pela interação com a prática mais sistematizada.

As características do pensamento e postura do professor não são características pessoais desse professor, mas sim de um professor engajado com outros em atividades sociais, com o ambiente e cultura escolar. Daí que a formação permanente de professores, além de ser uma heurística da prática, é também um grande problema teórico: ela constitui uma unidade de estudo que integra dinamicamente, dialeticamente o professor e o ambiente escolar. O foco deve caminhar do indivíduo como tal para o indivíduo na atividade social. O foco está no sistema social no qual se espera que os professores aprendam e ensinem, com o entendimento de que este sistema é mútua e ativamente criado por eles e pelos formadores e por seus alunos.

Por isso, precisa-se apontar na formação dos professores para uma educação para a cidadania, não só como teoria ética e política mas como, principalmente, uma prática educativa coerente, já que as exigências postas aos professores estão voltadas para que os mesmos possam contribuir para formar cidadãos civicamente mais competentes e comprometidos com as responsabilidades coletivas, e sendo um ator atuante e participante.

É importante, então, que a escola e os professores enfrentem os inúmeros problemas vividos no seu interior, integrando e trabalhando de maneira ampla as questões pontuais. Ela não pode ficar restrita,

simplesmente, à aprendizagem de determinados valores, comportamentos ou atitudes, visto que o cidadão necessita de todo o conjunto de saberes e competências que lhe permitam uma participação ativa na vida pública, sem os quais poderá ser excluído.

METODOLOGIA

4.1- Caracterização da Investigação

A efetivação de um processo de pesquisa qualitativa norteou o processo de pesquisa desenvolvido para a concretização desta tese. Alguns conceitos foram definidos a partir, primeiramente, de um questionário exploratório que foi aplicado para levantamento de impressões manifestadas pelos docentes das duas instituições e que serviram como indicadores do estudo.

Ao iniciar a descrição da metodologia que caracteriza a investigação, é importante esclarecer que o estudo situou-se no paradigma qualitativo. Lüdke e André (1986, p.12), com base em Bogdan e Biklen, dizem que, neste paradigma, o pesquisador trabalha em contato direto com o ambiente de campo e com os participantes, enfatizando “ *mais o processo do que o produto*”, buscando descrever a situação na “ *perspectiva dos participantes*”. Esta abordagem exige do investigador clareza e competência para realizá-la.

Trata-se, pois, de uma pesquisa descritiva, embasada no Paradigma Naturalístico ou Construtivista, cuja abordagem é de estudo de caso. Este tomou cada unidade institucional como foco de interesse, partindo do conhecimento existente sobre a organização, assim os documentos institucionais – projetos pedagógicos, planos, caracterização do corpo

docente de cada curso - os quais foram tomados como ponto de partida e de conhecimento essencial para a condução do trabalho.

No processo de pesquisa desenvolvido foi feito o levantamento das categorias de análise após a coleta de dados, que foi centrada nos docentes, através de entrevistas, questionários e observações. Estas ocorreram no meio que envolve os sujeitos e nas relações institucionais decorrentes das interações, onde se buscou obter a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo.

Para Borges, “a metodologia da pesquisa que adotamos revela algo sobre nós mesmos. Revela, no mínimo, qual é nosso paradigma em pesquisa educacional” (1994, p.45). E, ao elaborar-se um problema, fica expressa a direção da investigação, da metodologia e do paradigma adotado.

O paradigma positivista, que comandava todas as investigações, caracterizava-se por ter uma realidade única em que havia predição e controle. O pesquisador agia, separado do seu objeto de estudo, o qual generalizava-se no tempo e no espaço e a objetividade era a marca registrada.

O paradigma alternativo, qualitativo ou construtivista levou a uma mudança de perspectiva diante da realidade. Este paradigma, também conhecido como naturalístico, aponta a existência de múltiplas realidades, de acordo com as diferentes realidades sociais. A interação entre conhecimento e conhecedor é inseparável.

Engers (1994, p.66) contribui para a compreensão desse paradigma de pesquisa indicando:

A perspectiva desse paradigma é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional.

Uma das dificuldades na natureza do paradigma qualitativo é a variedade de tradições filosóficas, epistemológicas e metodológicas que abriga. Isso dificulta a caracterização da abordagem de pesquisa. O paradigma tem vertentes e denominações como: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, fenomenológica, ecológica, construtivista entre outros. Estas denominações diferentes refletem origens e ênfases diversas, embora tenham consenso em pontos fundamentais.

Conforme Engers (1994), citando Patton (1986), existem três características essenciais nos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística.

Esta investigação se define como um Estudo de Caso, pois está dirigida a um grupo específico, como esclarecem Lüdke e André: “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato” (1986, p.17). Eis que o mesmo permite estudar algo singular, mas com valor em si mesmo.

Os autores acrescentam, também, que para lidar com fatos/fenômenos normalmente isolados, o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e a capacidade de observação.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso constitui uma unidade que pode ser um sistema, uma escola, uma sala de aula. O estudo se desenvolve numa situação natural em que os dados são descritivos, tentando focalizar a realidade de forma contextualizada.

A metodologia do estudo de caso apresenta como características fundamentais: a descoberta, pois, durante o estudo podem emergir novos elementos e o pesquisador deve estar atento, sempre, buscando novas indagações e respostas; enfatiza a “*interpretação em contexto*”, eis que, para compreender melhor as manifestações do problema, há necessidade de relacionar todas as variáveis a ele ligadas; elas buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usando, para isso, uma variedade de fontes de informação, representando, assim, os diferentes pontos de vista que são, às vezes, conflitantes e que expressam pontos de vista ou perspectivas diversas sem que nenhuma seja desconsiderada.

Para Yin (2001, p.21), os estudos de caso estão sendo utilizados como ferramenta de pesquisa, pois “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Para ele o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real “tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais (grifo meu) e a maturação de alguns setores”. Acrescenta que a visão do estudo de caso é pluralística, pois os propósitos podem ser exploratório, descritivo ou explanatório.

O autor explica que um estudo de caso descritivo é o que traça a seqüência de eventos interpessoais ao longo do tempo, descreve uma subcultura que raramente foi tópico de estudos anteriores e descobre seus fenômenos-chave. O estudo de caso explanatório, mesmo sendo um estudo único, pode ser freqüentemente utilizado para perseguir um propósito explanatório e não apenas exploratório ou descritivo. O objetivo deve ser propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações.

Para Yin, mesmo um estudo de caso único pode ser utilizado para perseguir um propósito explanatório e não apenas exploratório (ou descritivo). O objetivo do analista deveria ser propor explicações concorrentes para o mesmo conjunto de eventos e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações.

Quanto às características tecnicamente importantes no estudo de caso, Yin considera que é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Acrescenta, ainda, que a investigação de estudo de caso

enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (p.33).

Portanto, para Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende o método que abrange tudo, com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.

Segundo Lüdke e André (1986), apoiados em Nisbert e Watt (1978), o desenvolvimento do estudo de caso se dá em três fases: exploratória, de coleta de dados, análise e interpretação sistemática dos dados com elaboração do relatório.

Na fase exploratória do estudo de caso, podem existir, inicialmente, algumas questões ou pontos críticos que vão ser explicitados, reformulados ou abandonados, na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação que será estudada. Eles vão se delineando, à medida que o estudo se desenvolve. Esta fase é fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, exigindo do investigador uma visão de abertura para a realidade, devendo captá-la como ela é, possibilitando que o estudo faça um retrato da unidade em ação.

Após a fase exploratória são identificados os elementos-chave e os contornos do problema para, após, iniciar a coleta sistemática de informações, mediante instrumentos estruturados e semi-estruturados. Neste estudo a fase exploratória foi a aplicação do questionário já mencionado.

Nesta fase foram entrevistados professores das duas realidades já explicitadas e os dirigentes de cada instituição.

Também foram entrevistados alunos das licenciaturas para saber como percebem as diferenças e semelhanças nos processos de formação, assim como os seus saberes e fazeres.

Foram observadas aulas das licenciaturas em Educação dos dois países para perceber as práticas pedagógicas que se delineiam em cada instituição.

As questões norteadoras da investigação que auxiliam a pesquisadora na coleta e análise dos dados foram:

- *Quais as semelhanças e diferenças no processo de construção da identidade do “ser professor” nas duas realidades?*
- *A influência de uma cultura bilíngüe pode ser um diferencial qualitativo na formação do futuro profissional do ensino?*
- *Os caminhos percorridos na formação docente desde sua origem histórica e social aprofundam as diferenças ou aproximam as duas realidades?*
- *Quais os pontos de estrangulamento na aproximação de propostas de formação docente?*
- *O processo de aprendizagem dos alunos das licenciaturas em Educação das duas realidades apresentam diferenças qualitativas?*

4.2 Metodologia de Análise da Investigação

Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados através da metodologia de análise textual crítica. Segundo Moraes (2004): “Pesquisas qualitativas, seguidamente, trabalham com informações apresentadas em forma de textos. Daí surge a denominação de *análise textual*” (p.05).

Esta pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos que serão investigados (p.06).

Uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando neles descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

O processo analítico encaminha a construção de uma estrutura para um novo texto, capaz de sintetizar os principais elementos e dimensões que podem ser lidos nos textos submetidos a análise.

Dessa forma, como seu próprio nome indica, a análise textual trabalha com textos, amostras de discursos, podendo partir de materiais já existentes ou esses podem ser produzidos dentro da própria pesquisa.

Após a síntese dos textos de Moraes (2004), percebe-se que os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diferentes origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos feitos por escrito por participantes, gravações de aulas, de discussões de grupos, de diálogos de diferentes interlocutores, além de outros. Independentemente de sua

origem, estes materiais serão transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise.

O conjunto de textos submetidos a análise costuma ser denominado o *corpus*. Representa uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados. O pesquisador precisa estar consciente de que, ao examinar e analisar seu *corpus*, é influenciado por todo esse conjunto de vozes, ainda que sempre fazendo suas leituras a partir de seus próprios referenciais.

Assim, conforme Moraes “assume-se que toda leitura de um texto é uma interpretação. Não há possibilidade de uma leitura objetiva e neutra. O pesquisador precisa assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e idéias” (p.15).

A leitura proposta pela análise textual, entretanto, não é uma leitura superficial e descomprometida. Quando de qualidade, implica fazer uma leitura aprofundada e rigorosa de um conjunto de textos. Nesse sentido, as leituras, descrições e interpretações da análise textual podem atingir significados dos quais nem o próprio autor esteve consciente.

O processo de categorização, especialmente em sua vertente qualitativa, é um processo longo e exigente. Requer uma clara explicitação de seus pressupostos tanto em teorias de análise como de interpretação, podendo implicar a utilização ou não da quantificação. Em qualquer de suas formas qualitativas, exige uma impregnação aprofundada nas informações, propiciando a emergência auto-organizada de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. Nesse mesmo movimento, é preciso eliminar o excesso de informação, apresentando o

fenômeno de um modo sintético e ordenado. É, portanto, um movimento de conjuntos desordenados de informações para modos ordenados de apresentar as mesmas informações, criadas pelo pesquisador. O processo de categorização é diretamente influenciado pelas teorias analíticas e interpretativas que o pesquisador assume em suas pesquisas. Especialmente quando o pesquisador assume pressupostos de natureza qualitativa, esses se refletem diretamente nos produtos que atinge em suas análises. Essas opções também têm reflexos no rigor que os resultados podem atingir.

A análise qualitativa e, dentro dela, a categorização, é um processo exigente que requer esforço e envolvimento. Além de um retorno constante às informações, também requer uma atenção permanente aos objetivos e metas da pesquisa. Entretanto, uma das maiores dificuldades que o processo apresenta é a necessidade de conviver com a insegurança de um processo criativo de construção, o abandono no inconsciente na expectativa da emergência de novos modos de compreensão dos fenômenos investigados.

O processo de categorização, segundo Moraes (2004),

é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese, implementado na fase de análise de uma pesquisa. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão dos fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. Pode-se concebê-lo como construção de uns quebra-cabeças em que as peças do jogo são criadas e ajustadas na medida em que a pesquisa avança (p.45).

O autor enfatiza a idéia de *construção* dos quebra-cabeças, não sua simples montagem. Salienta que nesse jogo importa a criação do jogo, não simplesmente jogar com peças prontas, implicando essa criação, dentro do

próprio processo, a definição gradual do objeto dos quebra-cabeças, não dado de antemão, mas também resultante do processo investigativo.

O processo de categorização tem suas raízes na Lingüística. Quando as categorias são de natureza semântica, referindo-se assim aos sentidos e significados dos materiais textuais de análise, o processo em sua vertente qualitativa se aproxima de abordagens interpretativas. Por isso em todo o processo enfatiza-se a interpretação, a subjetividade e intersubjetividade, de valorização dos contextos de produção e da natureza histórica dos processos de constituição de significados. Ainda que o encaminhamento das análises possa ter características mais objetivas e dedutivas, é na vertente mais subjetiva e indutiva que se atingem resultados mais criativos e originais.

A categorização está estreitamente relacionada à linguagem e sua constituição. Os temas e seus significados são permanentemente construídos e reconstruídos pelo pesquisador não só em função de suas próprias teorias como dos contextos de produção em que se originaram. Assim, o processo de categorização avança numa estreita relação com a linguagem e a lingüística.

Na análise qualitativa, busca-se aprofundar e reconstruir sentido. Isso implica uma leitura aprofundada e séria, realizando um esforço interpretativo, exigido para atingir determinadas camadas de sentido. Nesse aprofundamento nas leituras e interpretações, se destaca a intensidade de impregnação com os fenômenos investigados, assim como a relação com outras teorias que foram desencadeadas no processo de investigação e construção. As categorias, na sua versão final, devem ser uma representação válida dessas teorias emergentes da análise.

As categorias construídas precisam demonstrar validade contextual e estar relacionadas com os objetivos da pesquisa.

As categorias que vão emergir na investigação irão representar sínteses sobre os aspectos pesquisados, que expressem as novas compreensões que se construíram no processo. A partir daí, serão elaborados metatextos, que segundo Navarro e Diaz (1994), denominam de metatextos as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações, a partir das categorias.

A análise textual qualitativa pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias que, ao serem transformados em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Categorizar é construir estruturas em que diferentes níveis de categorias se interpenetram, no sentido de representar o fenômeno investigado como um todo. A estrutura resultante do processo de classificação dos materiais de pesquisa, correspondendo a um sistema de categorias e subcategorias, constitui parte de um processo de procura de compreensão e de teorização. Constitui, nesse sentido, um processo sempre inacabado, destacando-se, de modo especial, a recorrência dos movimentos em que, a cada retomada dos mesmos elementos, se consegue expressar melhor as compreensões que vão sendo construídas.

O processo de interpretação corresponde a um exercício de afastamento e abstração em relação ao fenômeno, conduzindo a teorizações

cada vez mais aprofundadas, na medida em que o processo avança. Seguidamente, as compreensões mais profundas requerem para sua explicitação o uso de metáforas. Esta construção exige do pesquisador um contínuo aperfeiçoamento, adequação e refinamento ao longo do processo da análise e produção escrita.

Assim, o produto de uma análise textual qualitativa é um *metatexto* que organiza e apresenta as principais interpretações construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise. A qualidade desse texto evidencia a qualidade da análise. Representa a intervenção em discursos coletivos que a pesquisa realizada possibilita ao pesquisador.

Sintetizando, pode-se afirmar que a análise textual qualitativa é um processo integrado de análise e de síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos dentro dos quais foram produzidos.

Pode-se afirmar que o processo de construção de um metatexto é um longo processo de aprendizagem para poder comunicar os resultados com um alto nível de qualidade.

A estrutura do metatexto é organizada a partir das categorias e subcategorias construídas na análise. As partes do texto são definidas a partir das categorias mais amplas da análise, sempre tendo em vista o argumento aglutinador que move a tese do mesmo.

Nesse metatexto ocorre uma triangulação onde se descrevem os resultados obtidos e se tece uma rede de interpretações, onde os argumentos, posicionamentos e interferências que vão emergindo conduzem, num fluxo constante, à autoria e compromisso do pesquisador com as argumentações defendidas.

Sabe-se que esse processo de escrita não é algo fácil de realizar, pois exige conhecimento aprofundado sobre o processo de escrita, em que o estilo e coerência textual devem ser obedecidos, além de realizar argumentações coerentes, prazerosas e sobretudo científicas e lógicas.

A partir da imagem ou metáfora da *tempestade de luz*, o autor do texto discorre sobre os momentos envolvidos na análise de uma pesquisa qualitativa que busca aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga e que são: a unitarização, categorização e comunicação em que se expressam as novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Na desmontagem dos textos, o processo de leitura que tenta encontrar os sentidos e significados dos mesmos, os sentidos podem ser, para Hall, conotativos e denotativos.

A análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados, em que o pesquisador atribui significados, a partir de seus conhecimentos e teorias, dando novos sentidos e significados a esse conjunto de informações, denominados *corpus* ou dados que precisam ser delimitados para que após se inicie a desconstrução dos textos.

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise ou chamadas de unidades de significado ou de sentido, que serão numeradas, inicialmente, e definidas em função dos propósitos da pesquisa. A definição poderá ser por categorias *a priori* ou por categorias emergentes. Esse processo de construção de unidades é um movimento gradativo de explicação e refinamento de base.

A unitarização pode ser concretizada em três momentos: a) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; b) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma e c) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Em todo esse processo de leitura, é indispensável não perder a relação com o todo senão ficará um texto descontextualizado. O pesquisador precisa envolver-se e impregnar-se com o todo.

O processo de categorização envolve o ato de comparar as unidades definidas onde serão agrupados os elementos semelhantes.

No processo de categorização, podem ser construídas categorias iniciais, intermediárias e finais. Podem ser construídos pelo método dedutivo, indutivo, os dois combinados e o intuitivo, eles poderão possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise.

As propriedades das categorias são: validade, homogeneidade e para alguns autores a de exclusão mútua. Com base nelas, não há que se esquecer que toda categorização implica ter uma teoria, que sempre está presente na análise.

Essa teorização permite que se inicie um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto, que expressa a compreensão do todo, mas processo que sempre é inacabado e que exige nova análise rigorosa sobre os significados construídos e da compreensão atingida.

A produção de hipóteses de trabalho e de argumentos para defendê-las é um dos elementos essenciais de uma análise textual qualitativa. A produção de um metatexto para cada categoria construída envolve um processo de explicitação e compreensão da tese principal e as parciais, em que além do processo de síntese representa um momento de inspiração e intuição.

Nesse processo descritivo e interpretativo, podem ser explicitados como o momento de leitura aprofundada, primeiramente, e como momento de construção de novos sentidos o segundo.

A produção textual envolve então processo de compreensão e teorização que implica levar o pesquisador a produzir novas teorias que sejam válidas e confiáveis e que expressem a sua autoria no processo de pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foram pautados pelas concepções da pesquisa de natureza qualitativa, pois a mesma possibilita penetrar na complexidade da pluralização das diferentes visões dos sujeitos e das instituições investigadas.

O primeiro instrumento aplicado, no início da investigação, foi um questionário destinado para os professores das duas instituições, cujo objetivo foi detectar as características dos dois modelos de formação, assim como, perceber a prática pedagógica que nelas se desenvolve.

Ao deter o olhar atento e aguçado sobre as informações fornecidas pelos responsáveis da formação docente das duas instituições nesta fronteira e ao analisar as respostas emitidas, foi possível perceber características, pensamentos e reflexões dos docentes sobre como se configura o fazer pedagógico e como os mesmos entendem a formação docente e como agem quando desenvolvem essa ação pedagógica. O questionário, com perguntas fechadas e abertas sobre as características, habilidades e competências essenciais de um professor responsável pela formação docente, foi entregue a quinze docentes em cada instituição.

5.1.1. Características dos docentes

Nas questões que correspondem à identificação dos professores, foram obtidos os seguintes resultados:

- Oito professores de Ensino Superior, sendo que, sete são do sexo feminino e um do sexo masculino;
- Seis professores uruguaios, em que três são do sexo masculino e três do sexo feminino;
- O estado civil dos professores uruguaios é: dois casados e um divorciado e, as três professoras são casadas, em que as idades são: 31, 35,41,43,46,50 anos;
- O estado civil do professor brasileiro (70 anos) é solteiro e, das professoras, quatro solteiras (27,36,38,50 anos), e três casadas (33,48,51 anos);
- A formação dos professores uruguaios é a seguinte: em Biologia (2), Matemática (1), Geografia (1), Ciências Sociais (1) e Ciências da Educação (1);
- A formação dos professores brasileiros é em: Letras (3), Pedagogia (3), História (1) e Psicologia (1);
- Todos os professores têm licenciatura;
- Somente três professores uruguaios têm especialização;
- Dos professores brasileiros, possuem Mestrado (3) e com especialização (5);
- Todos os professores uruguaios atuam no nível de ensino médio, já os professores brasileiros trabalham na formação de professores para: a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (4), para as séries finais (3) e para o Ensino Médio (1).

Quando interrogados sobre o tempo que trabalham na instituição, os professores uruguaios apontaram a alternativa que indica de 1 a 5 anos. Já os professores brasileiros indicam que trabalham na instituição a menos de um ano (3), na alternativa de 1 a 5 anos (3) e de 11 a 15 anos (2).

Ao apontar o regime de trabalho, a diferença é que todos os professores uruguaiois são mensalistas e os brasileiros são horistas. Sendo que nenhum dos professores uruguaiois exerce atividades de direção ou coordenação na instituição. Dos professores brasileiros, sete apontaram que não exercem outras atividades na sua instituição e uma professora sim, coordena o Curso de História.

No referente à interrogação se atuam em outra instituição de ensino que não esta, os professores uruguaiois manifestaram (5) que não e (1) sim, (Liceu). Já os professores brasileiros apontaram que: dois trabalham em outra faculdade na, quatro atuam em escolas estaduais e somente nesta instituição dois professores.

Os professores que manifestaram exercer outra atividade além da docência foram: do Uruguai, um professor trabalha numa empresa de alimentação e uma professora do Brasil trabalha como psicóloga responsável num centro de condutores.

Os cursos onde atuam os docentes brasileiros são: Pedagogia, Letras, Direito, História e Ciências Biológicas, já os docentes uruguaiois atuam nos cursos de: Matemática, Geografia, Biologia, Ciências Sociais.

A diferença existente é quanto ao nível de ensino já que a instituição do Uruguai (CERP) não corresponde ao nível de Educação Superior e a do Brasil sim.

Como aponta Carneiro, (2000, p.132) que é na Universidade onde se forma o “professor mais capaz de estabelecer uma relação reflexiva e crítica com os saberes docentes e com o processo de construção desses

saberes, com a sua prática político-pedagógica cotidiana, com a escola e a sociedade”. O autor analisa as posturas diante dos debates em torno a retirar da Universidade a missão de formação de educadores.

O quadro a seguir mostra as disciplinas ministradas pelos docentes nas suas instituições:

BRASIL	URUGUAI
Metodologia do ensino	Bioquímica
Organização da aprendizagem	Teoria da Educação
Língua Portuguesa	Matemática
Literatura Hispano e Espanhola	Sociedades Contemporâneas
História da Educação	Biologia Animal
História da Civilização Ibérica	Didática
Política Educacional	
Metodologia da pesquisa	
Língua e Cultura Latina	
Língua Espanhola	
Psicologia da Educação I,II e III	
História Antiga e Medieval	
Gestão Escolar	

Percebe-se a partir do quadro acima que os professores que trabalham na instituição do Uruguai exercem as suas atividades de forma mais específica e direcionada para uma área de abrangência, ministrando somente uma disciplina, já os professores brasileiros ministram, muitas vezes, mais disciplinas relacionadas ao seu curso de formação. Entende-se que na segunda instituição os professores podem ampliar os horizontes quanto aos estudos e investigações do curso como um todo, já na primeira instituição há uma especialização mais específica.

Diante das transformações paradigmáticas que a escola vem sofrendo, percebe-se que existe uma diversificação nas habilidades necessárias ao exercício da docência. Portanto, há necessidade de preparar

os futuros docentes de forma mais completa e totalizante. Na proposta de formação do CERP, busca formar os futuros professores não somente no núcleo básico de desenvolvimento cognitivo, mas, também na formação da personalidade como educador. Além de conhecimentos específicos deverá desenvolver capacidades de resolução de problemas, como trabalhar em equipe entre outras, isto evidencia a necessidade de uma formação completa que não se adquire simplesmente pelo acúmulo de informações ou conhecimentos.

Nessa proposta curricular, inovadora no Uruguai, o conhecimento é aprofundado através de temáticas essenciais, muito mais que acúmulo de saberes sobre Geografia ou Matemática, onde a ênfase é posta em idéias e teorias que auxiliam os alunos a se organizarem para a construção de novos conhecimentos. Segundo Rama, (1999) um dos princípios pedagógicos prevê um currículo que cobre menos informações, mas, que ofereça oportunidades de manejo e utilização muito mais profunda dos saberes pedagógicos essenciais a um fazer de qualidade.

Um dos pontos essenciais de inovação na proposta dos CERPS é a dedicação exclusiva, que noutros institutos não existe, pois não é possível um modelo de formação inicial de docentes sem bons professores formadores. Conforme expressa Vaillant, (1999) é fundamental para ter bons professores dispor de excelentes formadores, com elevada qualificação.

Nessa formação para a prática pedagógica, muitos fatores se entrecruzam e segundo Grillo, (2001) as diversas dimensões analisadas são: pessoal, prática, profissional e contextual, que no seu texto são detalhadamente descritas. Mas a autora aponta para outra idéia, a do

“sentido de totalidade da docência”, onde abandona-se a visão reducionista da ação docente. Pois, essa visão globalizante: “é resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade”. (p.78).

Esse agir totalizante, nas palavras da autora, pode ser definido como algo que: “envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (p.79).

Portanto, para poder transformar, o futuro professor, precisa interagir com desafios e outras possibilidades no seu curso de formação, pois muitas vezes ele não é desafiado ou não sabe como fazer diferente.

Muitas vezes, os professores sentem-se despreparados ou revelam pouco aprofundamento teórico sobre as temáticas fundamentais à formação docente. Ou não analisam em conjunto os possíveis caminhos para que essas transformações aconteçam.

Ao responder sobre as competências que julgam indispensáveis para a sua prática pedagógica, um aspecto marcante foi que os professores da instituição do Uruguai, não enfatizaram as alternativas: “estar em projeto de evolução pessoal”, “preocupar-se com a exploração de saberes disciplinares e interdisciplinares e com a transposição didática”; pois, entendo que eles já consideram como uma condição dada, de antemão, ao exercício docente.

Quando foram questionados quais os saberes que definem o ofício de professor os professores brasileiros apontaram que o mais importante era:

conhecer o conteúdo (5) e ter bom senso (3), já os professores uruguaios indicaram que o que define o ofício é: ter experiência (1), ter bom senso (1), ter talento (2) e conhecer o conteúdo (2).

Essa incerteza conforme Gauthier, et al. (1998) percorre o ofício do ser professor. Já que outras profissões tem bem definido a identidade de sua profissão, os educadores sempre se debatem nesse ponto.

A preocupação central do professores brasileiros e uruguaios é organizar estratégias ou métodos para que os alunos pensem e compreendam a matéria, assim como, buscar tornar o conteúdo estimulante e que os mesmos consigam compartilhar ou entusiasmar-se pela matéria.

Nas justificativas sobre o que consideram um comportamento profissional apareceu nos professores brasileiros: *o compromisso, o constante processo de construção e aperfeiçoamento, atuante, interessado, apaixonado pelo que realiza*. Um professor manifestou o seguinte:

Me defino como alguém preocupada com o bom andamento do trabalho com a formação acadêmica dos discentes, para que tenham condições de serem bons professores. Para tal procuro trabalhar os conteúdos, exigir o melhor aproveitamento possível e passar-lhes valores profissionais como responsabilidade, assiduidade, ética e respeito.

Para Imberón, (2000, p.14) o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Aponta que: “hoje a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico”. Esta profissão exerce outras funções como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Os professores uruguaiois manifestaram que: um profissional é alguém que gosta do que faz, que aprende sempre, flexível e que desfruta com a tarefa docente, apaixonado pela profissão. Um professor manifestou o seguinte: “sou alguém que tenta mostrar a amplitude da biologia, a impossibilidade de saber tudo, a possibilidade de aprender a pensar em ciências, mas acima de tudo apaixonado pela minha profissão”.

Percebe-se que a ênfase se detém muito mais no aspecto de identidade pessoal e, conforme Imberón, (2000, p.21) há necessidade de entender o profissional da educação como alguém que é capaz de:

... tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

No aspecto que se refere à influência da formação acadêmica na maneira como forma novos educadores, quase todos acreditam que foi determinante. Alguns professores, principalmente os do Uruguai, apontam que tiveram professores que foram “modelos” na sua formação.

Todos os profissionais acreditam que a formação docente deve ser de responsabilidade do curso como um todo e não somente das disciplinas pedagógicas, pois “um docente não é formado por disciplinas específicas, mas pelo contexto geral do seu curso”.

Diante da interrogação de como deveria ser a formação de professores oferecida nas suas instituições os do Uruguai manifestaram que: “deveria formar professores humildes, dispostos a seguir aprendendo

sempre e conscientes de que somente possuem uma formação inicial”. Ainda enfatizam que devem “saber refletir sobre a sua prática docente *todos os dias* (grifo meu) bem como aproveitar os ensinamentos de cada incidente que ocorre”. Outro professor acredita que a sua instituição deveria “dedicar menos horas diárias (atualmente 8 horas) e adicionar mais anos (atualmente são 3) para que assim os alunos possam “ processar” o que recebem”.

Os professores brasileiros manifestaram que deveriam ser mais exigentes quanto ao estudo, ao domínio do conteúdo, a leitura, necessitando uma “cobrança mais rigorosa” e intensa dos alunos, já que a grande maioria dos alunos são trabalhadores durante o dia e dedicam pouco tempo ao estudo.

Como apontam muitos pesquisadores da Educação Superior, entre outros, (Pimenta, Anastasiou, Cunha, Kullock, Morosini,...), são necessárias transformações nas instituições responsáveis pela formação de docentes . Para eles é importante focalizar os estudos em torno de situações problemáticas da realidade escolar, assim como, através de processos de investigação e pesquisa buscarem possíveis alternativas de trabalho, para o alcance de uma prática transformadora.

A opção dos professores da instituição brasileira de Educação Superior sobre a formação oferecida enquanto preparação para os desafios da vida foi de que os alunos são preparados apenas em parte para enfrentarem as situações novas e problemáticas do cotidiano escolar. Entre as dificuldades mais expressivas estão a falta de dedicação exclusiva ao curso de graduação e a dificuldade na obtenção de recursos atualizados. A centralidade na atuação do docente é expressa na justificativa do professor

que assim se manifesta: “O que se consegue, não com a totalidade dos alunos, é devido ao esforço conjunto dos profissionais que nela atuam”.

Os professores uruguaios, diante dessa interrogação, manifestaram que a grande preocupação é com a quantidade de professores formados e não com a qualidade dos profissionais que formam. Para eles as apostas deveriam ser na investigação e numa carga maior de prática docente e, haveria necessidade de reformular os critérios de avaliação. Somente um dos professores afirma que sim, que está possibilitando isso, pois “ensina a ensinar e ensina a aprender”.

Diante das transformações que seriam necessárias, os professores brasileiros indicam que há necessidade de: mais leitura, estudo, pesquisa e uma exigência maior. Também foi apontado que: “o corpo docente deve formar um espírito de conagraçamento pessoal e coletivo, em que, esse espírito será passado para os alunos, que agiriam com mais motivação evitando o individualismo”.

Os professores uruguaios acreditam que o curso deve ser ampliado em um ano, com maior ênfase para a prática docente, e ainda, precisa haver uma implementação de projetos interdisciplinares que estimulem a pesquisa e a resolução de problemas.

Para Popkewtiz (1990) a profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. E, ainda aponta que, esse termo possui significados diferentes segundo o país e que o uso do termo não supõe uma definição fixa de uma idéia universal e que, atualmente, se situa à margem de toda dimensão espacial ou temporal.

Ao falar do profissional e do profissionalismo na docência, Schön (1992) indica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Para ele ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas para tornar uma pessoa competente em um determinado trabalho, além de estar ligado a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

As características apontadas como relevantes aos docentes responsáveis pela formação de professores do Brasil são: crítico, saber trabalhar em grupo, equilibrado, dinâmico, ético e que busca o seu constante aperfeiçoamento. Os professores do Uruguai também apontam características similares aos do Brasil, mas dão destaque para a *sólida formação*, e muita preocupação com a transposição didática e a honestidade intelectual.

As características apontadas para os alunos das licenciaturas pelos professores são as seguintes: dedicação, interesse, vocacionados, estudiosos, gostar do que fazem, comprometidos com o curso, responsáveis, disponíveis para o trabalho e que saibam ouvir e refletir.

Quanto às características importantes para o diretor dos centros de formação, estão: ético, líder no relacionamento humano, flexível, bom ouvinte, dialógico, visão abrangente, bom gestor dos centros, visão de conjunto.

Entre os acontecimentos mais marcantes para a formação como docentes estão: uma boa formação básica, os cursos de formação e especialização e o convívio com outros docentes. Entre os professores

uruguayos aparece um item especial que é a apresentação em concursos regularmente.

Ao serem interrogados se voltariam a escolher a profissão docente, todos afirmaram positivamente. Entre as justificativas apresentadas aparece o seguinte: satisfação pessoal, renovação constante, convívio com os jovens, prazer em ensinar.

No que se refere às formas de aperfeiçoamento, a leitura de materiais científicos, encontros, palestras e seminários foram as alternativas escolhidas. A frequência à participação de eventos é: quando se relacionam a área de atuação. Uma diferença entre os professores brasileiros e uruguayos aparece em que os brasileiros participam como palestrantes, expositores, coordenando oficinas entre outros, já os professores uruguayos indicam na escolha somente como participantes.

Na análise mais apurada sobre as interrogações que podem levar a delinear um perfil do profissional que forma docentes, aparece segundo Tardif (2003) o fenômeno que permite compreender que ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais: “falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho”.

Para Tardif (2003) muitas vezes os educadores, sentem-se empurrados para a desagregação e a desarticulação no interior da profissão e quando tomam consciência e a assumem, sentem a necessidade de repensar os vários aspectos que fazem parte da sua profissão. Portanto, percebeu-se, a importância de delinear um quadro de referência conceitual, adequado à realidade, onde se articulem a dimensão profissional, técnica e

epistemológica, sem deixar de lado a espiritual, pois percebeu-se em algumas respostas a ênfase nesse ponto.

Há necessidade, também, de uma reflexão aprofundada sobre a prática desenvolvida em cada uma das instituições educativas, explicitando assim, as correções que se fazem necessárias. Pois, a educação precisa ser mediada pela ação de um educador, comprometido, reflexivo, auto-crítico como foi apontado pelos professores entrevistados, para assim, no seu agir conjunto, transformar as condições existentes em cada uma das realidades.

Através de uma observação mais pontual das respostas emitidas, percebe-se, ainda, a concepção dominante em alguns, de que o professor é antes de tudo, um transmissor de saberes disciplinares, já que o “domínio do conhecimento” aparece em destaque e também como transmiti-lo. Neste particular importante destacar que a tendência de compreensão do papel do professor neste novo milênio é de ver o professor como mediador, aquele que é capaz de gerar estratégias para promover a aprendizagem dos seus alunos.

Disso, foi possível analisar que há ainda um longo caminho na discussão sobre a formação docente pois eles precisam de uma capacitação intensiva inicial e um apoio contínuo. Pois, se espera dele que seja capaz de, no dizer de Machado, Nilson, “ajudar a tecer a trama dos conhecimentos para o desenvolvimento individual e coletivo”.

E, como aponta Kullo (2003, p.119) que a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. E, reafirma, que não adianta criar cursos dessa ou daquela natureza, com essa ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, “*se não se*

pergunta, nenhuma vez, quem serão essas pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isso”.

5.2 Categorias da investigação

Após esse levantamento inicial foram escolhidos professores das duas instituições para aprofundarem, em entrevistas semi-estruturadas, as suas idéias e posicionamentos.

Os dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e depois transcritas, tiveram como objetivo aprofundar os dados fornecidos pelos investigados. Nesse momento procedeu-se a análise e reflexão dos dados coletados, de onde emergiram as unidades de significado presentes em cada entrevista, que possibilitaram o surgimento das categorias.

As categorias delineadas foram as seguintes: a) **O processo de formação dos professores investigados;** b) **Influências da região de fronteira no processo de formação;** c) **Diferenças no modelo de formação Uruguai-Brasil;** d) **Desafios a enfrentar na formação docente.**

Categoria a: O processo de formação dos professores investigados

Dos professores entrevistados na instituição do Brasil três possuem formação em Pedagogia, dois em História, um em Ciências Biológicas e um em Letras. Na instituição do Uruguai, um em Psicologia, um em Língua Espanhola, um em Ciências da Educação e um em Artes.

No processo de formação dos professores investigados e que atuam no ensino superior, nota-se que trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos adquiridos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas pouco se questionam sobre o que significa ser professor.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.104) as instituições em que atuam os docentes já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Muitas vezes, sua passagem para a docência ocorre de forma natural, ou simplesmente, pela repetição de uma prática já vivenciada ou pelo exemplo de outro docente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.105) essa passagem ocorre, muitas vezes: “não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos seus resultados”. Por isso, é importante, segundo as autoras reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no Ensino Superior.

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. A experiência dos anos passados na universidade já funciona como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos docentes.

O processo de formação continuada é fundamental para a consecução da sua autonomia como profissional da educação. Estudos mais recentes mostram que há necessidade de ações mais efetivas na preparação dos docentes, entrelaçando os vários saberes da docência que segundo Pimenta são: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, “vista

como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado” (p.109).

Nas entrevistas realizadas, tanto com professores do Uruguai e do Brasil a presença ou modelo de profissional a ser seguido está muito presente nas lembranças dos docentes investigados. Conforme uma professora: “Es curioso, lo que a mi más me marco en mi proceso de formación no pasó por las aulas de ninguna de esas formaciones que te dije, sino que fue unos años que estuve trabajando en un liceo de Solimar^{*} como *adscripta*”.^{*} Emerge deste depoimento a importância da prática desta educadora como um dos elementos fundamentais para a sua formação.

Contreras (2003, p.20) ao referir-se a experiência e à intensidade do viver e da educação aponta: “ Hay algo fundamental en la labor de educar que tiene que ser aprendido con la experiencia, porque educar es algo que moviliza a toda la persona, es algo que hacemos con todo nuestro ser, y por tanto, con nuestras verdades, aquellas que nos guían en el vivir”.

Outro viés presente como marcas que acompanham o processo de formação dos educadores está a formação continuada ao longo de todo o seu percurso formativo e que não finda na graduação ou pós-graduação e sim como fundamentação teórica e prática, além do desenvolvimento da capacidade de investigação da sua prática. Quando a educadora afirma que: “Fué un proceso largo, yo siempre tuve la preocupación en seguir estudiando” ou outro professor que considera que no seu processo de formação as marcas deixadas por seus professores foram cruciais para o seu

^{*} Balneário do leste do Uruguai, localizado a 30 km de Montevideu.

^{*} Função exercida por um docente que controla as turmas, organiza as chamadas e é responsável pela organização do horário dos professores e coordena as reuniões de pais dos alunos do ensino médio.

desenvolvimento ou como pessoas capazes de auxiliá-lo a romper com velhos paradigmas. O docente manifestou o seguinte:

Uno tiene más que la historia de uno marcas y talvez por la cercanía más por el lado de la intelectualidad, en ese sentido recuerdo algunos como Juan Mosquera, Maria Teresa Sales, hay personas que rompen con paradigmas y que te marcan profundamente, más atrás en la memoria de mis tiempos de maestro recuerdo a Victor Silveira.

É possível sentir nas manifestações dos entrevistados que a figura central de um modelo é determinante e significativo na formação da identidade do “ser professor”. Essa identidade assumida os faz querer ser melhores educadores, cada vez mais.

Contreras (2003, p.16-17) quando explica o que entende por ser professor, numa conferência do XI ENDIPE, realizada em Goiânia em 2002, expressa que ao ensinar Didática expressa o professor que quer ser: “mostrarles el maestro que quiero se para que cada uno de mis estudiantes pueda pensar el maestro o la maestra que quiere ser. Y mi actuar es un dar referencia, experiencia y saber en la forma de pensar y responder a lo que constituye el ser maestro”.

O destaque para a fundamentação teórica obtida no curso de graduação esteve presente nas manifestações dos profissionais e, ainda, a capacidade de crítica para aspectos que não estiveram presentes e que os mesmos consideram importantes também. O professor expressou-se assim: “Do curso de graduação toda a teoria adquirida. Eu venho de um curso de orientação essencialmente tecnicista, onde se privilegiava muito mais a técnica, as estratégias e a metodologia do que a própria construção de concepções”.

Ainda acrescenta, nessa análise crítica que:

Eu lembro que exigiam muito de nós estudantes que dominássemos as habilidades técnicas, recursos e objetivos operacionais e por aí afora. Então foi positivo para o momento, porque naquela época já começava a discutir-se toda essa questão mais contextualizada, e se tentava vislumbrar uma nova concepção de ensino mais humanista, mais centrado na pessoa propriamente dita e, em função disso, essas reflexões, essas discussões, esses processos de investigação foram válidos nesse sentido.

Também, os aspectos formativos, afetivos e atitudinais estão presentes no processo de formação tanto na graduação como na pós-graduação. A professora destacou o seguinte:

Alguma coisa que eu me lembro e que me faz bastante falta é o relacionamento com minhas colegas do Mestrado, nós éramos 5 alunos no período de dois anos e a gente criou um vínculo muito forte naquele período, e da graduação também. Muitas colegas que eu lembro e que até hoje eu penso em termo de relacionamento e de amizade e de coleguismo, isso foi muito bom.

O processo de construção do conhecimento, a investigação e a aprendizagem significativa são marcas fortes no processo de formação dos professores entrevistados. As manifestações apresentadas a seguir expressam e clarificam esses aspectos:

O que me marcou na graduação, de maneira muito forte daquela época foram as pesquisas em termos do Inglês e das literaturas de Língua Inglesa, eram umas coisas tão grandes para nós assim quando nós éramos estudantes no período da graduação, eram coisas tão grandiosas para nós, quando líamos um livro em Língua estrangeira nós nos sentíamos felizes por conseguirmos ler o livro e compreendê-lo plenamente. E fazíamos a reunião e todas terem entendido a mesma coisa, todas terem conseguido entender a mensagem, isso era uma vitória para nós, isso era motivo de festa para nós, porque eram livros enormes que nós tínhamos que ler de autores ingleses e norte-americanos, com histórias mirabolantes, com literatura fantástica, com coisas assim muito complexas para entender na língua materna, já era difícil de entender, imagina na língua inglesa.

Outra professora enfatiza a forma como trabalhavam no seu curso de graduação:

Lembro dos trabalhos que tínhamos que apresentar para todos os professores, preparávamos tudo com muito aprofundamento teórico, materiais audiovisuais e muita discussão em grupo, de como seria a melhor maneira de obter bons resultados. Éramos avaliados em todas as habilidades

didáticas. Mas hoje percebo que faltava a pesquisa na realidade, ficava tudo muito na teoria. Quando realmente enfrentávamos a realidade das escolas o choque era muito grande.

Também, as práticas consideradas revolucionárias para determinada época, influenciaram a formação de alguns professores. As manifestações emitidas mostram isso. Uma professora disse:

Olha, assim é incrível, quando eu estava na faculdade, lá pelos idos de 68 ou 69, nós tivemos uma professora de Zoologia, ela era carioca, e essa professora ela revolucionou, porque foi a primeira professora que nos tirou de dentro da sala de aula para fazermos pesquisa. Mas o mais triste disso é que por causa disso ela perdeu o emprego. Ela foi transferida. Foi nesse trabalho, porque ela organizou a turma em dois grupos, e a gente trabalhou um semestre inteiro fazendo pesquisas sobre a realidade de nosso meio. Tínhamos que buscar nos livros e catalogar as espécies encontradas, tudo era feito por nós.

Outra docente ao referir-se as suas lembranças:

O que lembro no meu processo de graduação é de uma professora do Curso de Pedagogia que nos levava para as escolas da periferia, com crianças marginalizadas e nos solicitava que criássemos formas diferenciadas de trabalhar com as mesmas. Muitas vezes contrariando os ensinamentos recebidos dos professores.

Ainda outra professora manifestou:

Uma das experiências mais marcantes no meu curso de graduação, foram tentativas de realização de um trabalho interdisciplinar, onde escolhíamos um caso-problema e o analisávamos à luz de todas as disciplinas com os aportes de todas as ciências.

E finalmente, trago para ilustrar o que diz a fala de outra professora:

Me formei na PUC em Porto Alegre e tive alguns professores que ao orientar o trabalho foram muito significativos, inclusive uma esteve aqui em Livramento, Maria das Graças e ela lançou um livro e ela trabalha com a questão dos diferentes espaços na sala de aula, com a transformação e nessa obra dela traz exatamente isso o processo de transformação das escolas infantis numa educação formal, a transformação da própria sala de aula com conteúdos, trabalhando com cantinhos e trabalhando de forma lúdica e a criatividade, muito mais espontâneo do que algo imposto pelo professor.

Diante das influências sofridas no processo de formação cabe citar a Contreras (2003, p. 27) que analisa o processo de autoridade e autorização e manifesta: “ Encuentro pues mi propio rastro, aquel que he de seguir y a la vez construir, en quien muestra su saber pedagógico como el relato de quien, en primera persona, busca sentido; y por tanto, me muestra un sentido pero también me muestra una búsqueda”.

Categoria b- Influências da região de fronteira na formação

Os aspectos característicos da região de fronteira e que desenham a identidade pessoal e profissional de alunos, gestores e professores manifestam-se nos aspectos lingüísticos, afetivos e culturais, traços fortes que configuram as características pessoais. As manifestações se expressam assim:

Eu acho que muito da nossa diversidade cultural que é característica daqui, que é o nosso diferencial, a gente trabalha com dois países no dia-a-dia, as crianças moram no Uruguai e estudam no Brasil ou ao contrário e a cultura está inculcada na nossa forma de pensar. Por exemplo, eu sou filha de uruguaio, meu pai é uruguaio e minha mãe é brasileira. Em reuniões familiares, muitos parentes falam o espanhol, por exemplo, a linguagem eles falam espanhol e a gente responde em português e todo o mundo se entende.

A questão da identidade fronteiriça é forte em muitos professores entrevistados, e até quando estão longe da fronteira, carregam alguns traços que os fazem ser diferentes e, às vezes, os ajudam nos seus grupos de trabalho ou estudos, como expressou uma professora:

Eu era da fronteira e fui para o centro do R.S. Eu acho que não. Eu acho que a capacidade de aglutinar, de conseguir unir o grupo, a questão do companheirismo, a questão do ajudar, tudo isso aí me auxiliou ao longo do meu curso de graduação.

Dentre as características que conformam a identidade fronteiriça se destacou alguns traços diferenciais de uma *terceira identidade*. Uma outra professora disse:

Acho que todos os estudos que já foram feitos, o que a gente lê sobre essa identidade daqui da fronteira, a gente pode concordar que existe uma terceira identidade aqui na fronteira. Nós temos uma identidade que é brasileira, uma identidade que é a uruguaia, mas nós temos aqui em Sant'Ana do Livramento uma identidade que é própria daqui, uma 3ª identidade. Ela é diferente das outras duas.

Aparece nos depoimentos, principalmente dos professores que não são naturais da fronteira, a imagem de terceira identidade, como algo móvel que se dilui e com certas características de espaço peculiar com traços de algo inacabado e incompleto.

De acordo com Silva (2000, p.89) “a possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas”.

O caráter de movimento e transformação pode ser percebido nas diversas manifestações de docentes e gestores e faz concordância com o que Silva coloca: “se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível”.(p.89).

Neste particular, Woodward (2000) aponta que a construção da identidade tanto pode ser um processo simbólico quanto social, e faz que a configuração deste espaço seja percebida como algo diferente e que possui características próprias.

Um professor manifestou que:

Acredito que com certeza sim, vivemos neste contexto que é único, apesar de ser bem diferenciado pela própria questão cultural, pela questão de ideologia, toda a questão política, toda a questão econômica e pela questão do relacionamento. Há uma influência significativa e essa influência se manifesta na prática e na relação e no diálogo, acredito que sim, até porque

eu sou filho de uruguaios e existem esses cruzamentos da fronteira. Os familiares dos meus pais alguns são uruguaios e outros brasileiros.

A questão da representação social como algo que tem um significado que nos produz como sujeitos singulares, pode ser percebido nesse depoimento, e como afirma Woodward: (2000, p.17)

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

A mudança nas diferentes visões observadas nas diversas entrevistas realizadas com referência a este espaço particular e com características peculiares estão presentes no imaginário dos professores que assim se manifestaram:

Por eso tuve en mi familia como las dos influencias, y además el vivir en una comunidad pobre que mis padres integran se lleva un punto de referencia para desenvolverte ora en ámbitos más formales o en ámbitos más informales que te obligan a un punto de esquizofrenia para notar como es el tipo de lenguaje, y además te lleva a reflexionar que eso te lleva a comprender y entender que puede estar influenciando tu forma de ver esa realidad y entender la realidad y seguramente eso me ha llevado a entender o concebir la lengua no como un centro de poder, que es arbitrario, pero que paso a ver de otro punto como centro de cultura, de donde se pueden ver otras formas de sentir la cultura y todas las otras formas de manifestaciones culturales.

As constatações, “os ditos” dos professores de ambos os países podem levar à percepção de concordância com Bauman (2005, p.16) quando afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Bauman (2005, p.17) enfatiza a identidade que abraçava os dois pontos de referência alternativos como algo includente e excludente já que

ao mesmo tempo em que anulava, por pouco relevantes ou mesmo irrelevantes, as diferenças entre ambos e assim, também trazia a idéia de uma possível cisão identitária.

Portanto, a identidade fronteiriça é algo vivido e percebido pelas pessoas, mas não é algo tão consciente e difícil que seja explicado pelas pessoas que moram aqui. Foi difícil encontrar as características que outros autores percebem em outras pessoas de fronteira, pois aqui, talvez pelas características regionais específicas, não são expressos facilmente.

Já pessoas que chegam à fronteira têm mais facilidade em perceber e explicar as características que se identificam com essas particularidades. Uma gestora assim se manifestou:

Sí, sienten algunas cuestiones sobre la identidad fronteriza, no sé si es muy conscientizado, que creo que todavía les falta; y además la identidad fronteriza tiene esa cuestión como de una relación de amor y de odio. No, por un lado se rechaza esa cuestión de frontera, la frontera es como un tercer espacio, no es ni lo uno ni lo otro, ese tercer espacio es bastante difícil de ser manejado, porque en realidad se presta para múltiples flexibilidades de todo tipo. Desde los marcos de la legalidad y la ilegalidad, el contrabando, son muchas cosas que se pernean en ese tercer espacio, **o ese no lugar que es la frontera.** Porque **es lo que no es.** Ni de un lado ni del otro. Y eso genera esa relación de amor y de odio. Por un lado, no se quiere eso, porque hasta lingüísticamente es una mezcla, no es una cosa definida, este, **no se adhiere,** es como si siempre se está al borde de algo, y eso molesta. Pero por otro lado se quiere y no se termina como de definir, es una relación bastante conflictiva. No creo que esté demasiadamente consciente todavía la cuestión para poder dirimir.

A idéia de *border* ou algo que está no limite, é manifestada por Woodward (2000) na visão de um viajante que a cada momento cruza por paisagens novas e não as identifica como parte de si.

Outro traço particular é o universo lingüístico que nos diferencia com pessoas que residem nas capitais, e que nos fazem uma “ marcação” como provenientes desta região de fronteira.

Uma professora expressou o seguinte:

Si hay muchas veces, Artigas, Rivera, “ché”. Y muchas veces el propio docente se pone barreras. Existe una clarísima discriminación con los que vienen de la frontera; ni que hablar que se nota primero en el nivel lingüístico. Lo primero que se observa cuando va alguien de acá a Montevideo y le detectan una **“uve muy marcada”** bien bayana, lo primero que se hace es marcar, tu sos de tal lugar, eso, yo te marco, te pongo una distancia, sobre segunda de repente hablamos un rato y en una de esas descubro que algo puede valer la pena, pero hay una discriminación, por supuesto, y empieza por ahí. Ojo, yo no es que lo comparta pero se siente, se siente. Inclusive me pasa a mi cuándo alguien pregunta allá, de donde vengo, y digo que vengo de Rivera, enseguida me dicen no se te nota, que raro, pareces normal, pareces gente como uno. Entonces ahí ya está marcado, hay un preconceito, un prejuicio.

Conforme Silva (2003, p.167):

Ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. o que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

Os aspectos destacados por dois professores que se referem a uma linguagem que caracteriza os habitantes da fronteira, com acentuação marcada na “ve” e que diante das pessoas da capital do país aparecem como um código que os diferencia.

Para Bernstein conforme Illera e Roig (2003) a noção de código é a temática central da sua teoria. Para Bernstein o código é um princípio regulador, adquirido de maneira tácita, que seleciona e integra significados relevantes, as formas de sua realização e os contextos que a evocam.

O código já não é uma variante da língua, senão que é um princípio de estruturação da realidade que pressupõe formas sociais e lingüísticas que posiciona cada sujeito em relação com o resto.

Neste posicionamento aparece uma hierarquização de formas de comunicação com a realidade e, assim, se diferencia de um *código elaborado e um código restringido*.

O código elaborado mantém uma relação com o referente de tipo universal, independente do contexto em que se produz, enquanto que o código restringido mantém uma relação particular, local e dependente.

A aquisição de um ou outro tipo de código é determinado pelos meios educativos principais: a família, em primeiro lugar, e a escola. As formas de socialização familiar são as mais importantes, já que incidem no sujeito desde idades iniciais e de maneira profunda. No contexto primário de socialização familiar, o sujeito aprende um código e uma maneira determinada de orientar-se pela vida, o que Bernstein chama de *orientação para o significado*. O código influi naquilo que a criança entende como relevante e significativo do ambiente que o rodeia.

A influência familiar se percebe na manifestação de um dos entrevistados: *Yo soy natural de Rivera, y creo que es algo que sospecho llevo más en mi inconsciente. Hay cuestiones que llevo en mi estructura, en mi forma de pensar, y de la forma de hablar de mi familia., Mii madre habla el portuñol y mi padre es de origen montevideana y jamás habló el portuñol, el dpu, habla el español uruguayo correctamente. Por isso são relacionadas às idéias de Bernstein para confirmar esse posicionamento.*

Quando o sujeito chega à escola é possível que algumas partes do código e as orientações para o significado aprendidas se rompam e pode produzir-se uma descontextualização seguida de uma nova recontextualização. Neste processo o sujeito vê-se obrigado a enfrentar

novas experiências, possivelmente num nível mais abstrato e geral e, isso o orienta na criação de um novo código e uns novos significados, que podem ser diferentes dos relativos ao âmbito familiar.

O código dominante na escola é o código elaborado; o importante é a transferência de informações relevantes e a manutenção da ordem através de determinados valores, normas e posicionamentos.

Na família pode-se usar um código elaborado e um código restrito, mas as diferenças sociais fazem que as famílias da classe operária utilizem espontaneamente um código restrito majoritariamente, enquanto que as famílias da classe média utilizariam predominantemente um código elaborado. Isto faz que os sujeitos provenientes de uma ou outra classe social tenham que fazer um maior esforço de recontextualização ao chegar à escola.

Mais tarde, Bernstein passa da análise microsociológica- a família e a escola- para a análise dos níveis macrosociológicos – o Estado e a sociedade.

Pode-se dizer que o trabalho de Bernstein passa por um processo de crescimento e aumento da complexidade teórica, que se divide em:

- A transformação de códigos sociolingüísticos em códigos educativos;
- A passagem de um tratamento descritivo da família e da escola à análise de suas funções de produção e reprodução cultural;
- A inclusão da escola num campo de produção e reprodução do discurso, no campo do controle simbólico;
- A análise do poder no dispositivo pedagógico como produtor e reproduzidor da cultura.

Nesse processo aparecem dois conceitos-chave na teoria, os conceitos de *poder e controle*. Trata-se de observar como é distribuído o poder e como se constitui o controle no processo de transmissão cultural. Isto faz que cada sujeito fique posicionado numa classe – fica classificado – e cada classe, por sua vez, fique contextualizada na sua relação com outras classes.

Esses conceitos explicam também a importância da educação no processo de transmissão cultural. A educação, o discurso pedagógico à frente, é para Bernstein, o dispositivo dominante para a regulação da reprodução cultural e educacional.

O discurso pedagógico é um dispositivo de reprodução de formas de consciência específicas, através da produção de determinadas regras, que determinam relações sociais delimitadas entre categorias específicas, como os transmissores e os adquirentes.

A produção de uma ordem mediante o discurso pode determinar-se através da demarcação dos sujeitos junto com suas posições potenciais e suas realizações sociais. A partir dessa perspectiva pode afirmar-se que o discurso é uma categoria constituída e contextualizadora e recontextualizadora dos sujeitos e de suas relações sociais potenciais.

O discurso pedagógico não pode ser identificado com nenhum discurso específico, senão ele é a base para a geração de textos e práticas educativas recontextualizadas. Para conseguir esta geração, o discurso pedagógico tem dois níveis constitutivos: *o discurso instrucional e o discurso regulador*. O primeiro regulamenta a transmissão de

competências e habilidades especializadas e o segundo regulamenta a forma em que se constrói uma ordem, relação e identidade social.

O discurso pedagógico institucionaliza os princípios e as regras que estruturam, integram e especializam o tempo, o espaço e o discurso no contexto de reprodução.

A noção de discurso pedagógico se traduz no conceito de prática pedagógica. A prática pedagógica tem a ver com os procedimentos e as estratégias que regulam a interação dos sujeitos na escola.

A prática pedagógica também contém os componentes instrucionais e regulador.

As práticas instrucionais pressupõem a existência de categorias especializadas de transmissores e adquirentes, com relações específicas entre eles, determinadas pelas *regras hierárquicas e as regras discursivas*. Em função das variações entre essas regras e das relações entre transmissores e adquirentes se produzem diferentes tipos de prática instrucional.

As *práticas instrucionais diretas* (ou pedagogia visível), nas que o educador centraliza nas suas mãos o processo educativo, e os alunos devem seguir as diretrizes que lhes são impostas.

As *práticas instrucionais indiretas* (ou pedagogia invisível), na que o processo educativo segue um caminho de acordos mútuos entre educador e educando.

As *práticas regulativas* têm sua função socializadora em valores, normas, práticas e motivações ligadas à organização do tempo, o espaço e o discurso da escola.

Espaço e tempo são dois conceitos-chave nas práticas reguladoras e em sua tipologia. A realização temporal se faz através de princípios de comunicação (a moldura) e a realização espacial através de princípios de classificação.

Quanto ao conceito de espaço, uma escola pode ser considerada como um sistema organizado de espaços hierárquicos, progressivos e articulados que incorporam categorias diferentes, práticas e posições que estão regidas pelos princípios organizacionais inerentes ao discurso regulativo. Nesta dimensão se dão relações espaciais, separadas nas relações entre a escola e outros contextos (principalmente a família) e as relações dentro da escola.

Com respeito ao conceito de *tempo*, a dimensão temporal do discurso regulador diferencia as relações entre transmissores e adquirentes. Assim, o tempo explica a base da classificação da estrutura posicional da escola com referência à hierarquia e a função dos professores na mesma. Mas, também os alunos são classificados em função da sua idade e habilidades.

Finalizando, a noção de discurso da escola tem a ver com a relação entre transmissores e adquirentes e os princípios de controle adotados e legitimados. Há duas modalidades básicas de relação: uma moldura forte propicia uma *modalidade posicional*, e uma débil propicia uma *modalidade pessoal*. No primeiro caso aparece uma hierarquização em que cada aluno ocupa uma posição determinada pelo seu status, as decisões são

tomadas sempre pelo docente, não há reciprocidade nas relações e o controle se faz sobre as conseqüências. No segundo caso, a hierarquia tende a ser implícita e o controle fundamenta-se na negociação e a participação.

Foi possível perceber a forte influência da linguagem como diferencial e elemento de poder hierarquizado nas relações interpessoais e profissionais, assim como, um controle, quase que imperceptível, legitimado nas relações *pais/filhos, professor/aluno, gestores/professores..*

Categoria c) Diferenças do modelo de formação no Brasil e no Uruguai

As diferenças entre o modelo de formação no Uruguai e no Brasil passam pelo nível considerado sendo o da graduação, vinculado no Brasil à Educação Superior e no CERP que não corresponde ao nível universitário.

Nas manifestações dos docentes percebeu-se um desconhecimento sobre os modelos de formação do outro país vizinho. Isto é, eles desconhecem as dificuldades das trocas sistematizadas entre as instituições responsáveis pela formação docente.

No Brasil os professores lembraram, por exemplo, alguns contatos em eventos:

Algumas trocas ou contatos que se fazem em nível de formação docente. Lembro daquele seminário que tu organizaste com o pessoal de Rivera e que eu apresentei um trabalho sobre formação ou construção do conhecimento científico no curso de Pedagogia. O seminário acho que era sobre as Licenciaturas em Educação. Também os contatos que se fazem com o curso de Magistério do Estadual com la “Formación docente de Rivera. Mas não conheço muita coisa do processo de formação do Uruguai.

Outras reconhecem seu pouco conhecimento do sistema de formação do Uruguai:

Não saberia dizer algo muito certo, muito concreto mesmo porque eu não tenho conhecimento do estudo e da formação que é dada no Uruguai. Eu vejo que os alunos uruguaios, fora alguma dificuldade que às vezes eles apresentam com relação à Língua, acompanham perfeitamente. Inclusive eles têm, assim, um certo grau de compreensão e entendimento de todos os assuntos que são trabalhados.

Eu não tenho muito conhecimento do ensino do Uruguai, o que nós mais temos é o contato com o pessoal do CERP, que são os professores que estão preparando os outros professores e a gente têm se entendido muito bem, eu acho que eles estão numa caminhada como a gente, eu já não sinto como antigamente, eu achava que o ensino uruguaio era mais tradicional e agora eu já noto que não é assim.

No caso dos professores uruguaios quando questionados a respeito da formação docente no Brasil, apontaram as diferenças existentes no sistema educacional, esclarecendo especificamente o caso da formação docente que não corresponde ao grau universitário. Relatando a experiência do modelo de formação nos CERPs. Assim um professor disse de forma esclarecedora:

La formación en el Uruguay para ejercer la función docente tenés el IPA en Montevideo, los Institutos Normales en Montevideo que forman los maestros y en el interior tenés los CERPS, los 6 Cerps, y hay en total unos 25 institutos de formación docente, o sea 31 menos 8 en total, 2 en Montevideo Normal y el IPA, los 6 Cerps. Por lo general hay 1 Instituto en cada cabeza de departamento y en algunos departamentos en especial, como Canelones porque tienen diferentes zonas y Colonia que tiene más Institutos de Formación Docente dentro del departamento. Eso es lo que hay. La diferencia tenés los que se dedican exclusivamente a profesorado como el IPA y los 6 CERPs, son 7 centros que sólo forman profesores. El Normal de Montevideo que sólo forma maestros y el resto de los Institutos de Formación Docente en el interior del País, forman profesores y maestros. Las dos cosas. Solo que los maestros presencialmente y los profesores en un régimen de semi-presencial.

No que se refere ao regime semi-presencial antes mencionado a professora esclarece essa idéia da seguinte forma:

O sea el que estudia profesorado cursa las asignaturas comunes las llamadas del tronco común, junto con los que estudian magisterio, y las otras, en este momento en régimen semi-presencial, que no están todas las asignaturas,

pero se hace vía Internet, con tutores vía Internet, asesores y cada tanto tienen una instancia presencial obligatoria (yo intervino, en mi tiempo era semilibre). Todavía queda gente, algún coletazo del semi-libre. Este proyecto del semi-presencial es más personalizado, con un tutor, con un asesor, con los contenidos y este tal como están las guías más instrumentalizadas se suponen que deberían dar otros resultados.

Em relação a qualidade do ensino na modalidade vigente o professor disse:

Tal como están las cosas instrumentadas debería dar otros resultados. Que resultados está dando? Está difícil. Porque todavía no hay una generación entera para poder evaluarlos. Lo que sí te puedo decir es que las perspectivas no son muy alentadoras, que está resultando muy caro, por la cantidad de asesores y tutores, contenidistas y expertos en guías y por los pasajes, porque cada tanto hay que hacer una jornada presencial, llevarlos, darles de comer esto y aquello otro, y eso es muy caro, además hay un alto índice de deserción, todos los grupos son virtuales, hay cantidad de gente inscripta, pero tu entrás a las páginas, nosotros entramos, digo nosotros la ANEP, usa la plataforma “nuddles”, en esa plataforma ves cuánta gente entra, y cuándo fue la última vez que entró, consultó e hizo algo y tu ves que realmente no está funcionando bien. Todavía es muy pronto para hacer un cierre pero tu ves, porque todavía no hay una generación completa para ver cuanto salen, pero ya el olfato te dice que no viene bien.

No quiere decir que haya que descalificar la modalidad, yo creo que la modalidad es muy valiosa y que habrá que reflotarla, quizá encararla de otra manera, no sé si para la formación de grado, creo que es mejor para el postgrado. Creo que el semi-presencial no es para cualquiera, creo que es muy caro y no creo que vaya a dar grandes frutos.

Conforme Perera, Bertoni e Contera (2005) os modelos de formação docente no Uruguai respondem a contextos e histórias institucionais diferentes e apresentam alguns traços comuns e outros diferentes.

Entre os traços comuns aparece a forte presença do sistema educativo estatal, o qual tem grande influência na direção intelectual e moral da sociedade e na organização da cultura nacional.

Essas características são percebidas pelos professores brasileiros, visíveis em traços como *seguem as linhas e diretrizes gerais na educação, se percebe pelo uniforme ou avental usado pelas crianças e até o cuidado com o traçado da letra*. Disso pode-se destacar como elementos culturais latentes na formação dos docentes.

Já como aspecto que se diferencia na formação docente, o nível da educação em que as licenciaturas são desenvolvidas. No Brasil as licenciaturas correspondem ao nível universitário em larga tradição, já no Uruguai o desenvolvimento das licenciaturas no grau universitário é algo mais recente e com pouco impacto na análise feita pelos autores.

Ao fazer essa análise, Perera, Bertoni e Conterá (2005) percebem a necessidade do País, no caso o Uruguai, como um todo, unificar os interesses que as vezes se contrapõem e admitir a construção de cenários plurais de formação de grau de docentes de todos os níveis de ensino, assim como, a necessidade de definir marcos teóricos e conceituais comuns para o campo da formação docente.

Apresentam o caso da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade da República (UDELAR), na qual ocorreram mudanças a partir de 1985. Foram separadas as “Ciências” das “Humanidades”, criando-se dois serviços universitários independentes: a “ Faculdade de Ciências” e a “ Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação” (FHCE).

Para a implantação dessas transformações muitas discussões foram feitas relacionadas aos fins da instituição, o perfil dos egressos e a estrutura acadêmica. Foi criada a Unidade pela opção docência em forma independente do ponto de vista acadêmico da licenciatura em Ciências da Educação.

Uma das professoras entrevistadas, formada nessa época, apontou que *começou a auxiliar o professor, como auxiliar de cátedra, pois tinha certa tendência para a docência.*

A “Unidad opción docencia”, como foi chamada, tem a responsabilidade de implementar a formação pedagógico-didática dos alunos dos anos finais de todas as licenciaturas, cursadas na Faculdade, e que tenham escolhido essa opção.

Essa “opção pela docência” situa-se no Plano de Estudos que entrou em vigor a partir de 1991, como um eixo transversal. Os alunos das licenciaturas em Letras, Antropologia, História, Filosofia, Lingüística e Ciências da Educação, a partir do 6º semestre do curso escolhido podiam optar pela terminalidade investigação (o tradicional) ou docência (a novidade).

Então, somente a partir de 91 que a universidade passou a ser responsável pela formação docente de grau. Portanto, rompe com a tradição que a formação de professores para a educação primária e secundária é de responsabilidade da ANEP. Passam a existir duas vias de saída de professores: os egressos dos Institutos de Formação docente, de nível terciário não universitário e os que saem da Universidade.

Este modelo de formação é diferente do que se apresenta no Brasil, e os professores entrevistados percebem como importante e *mais valorizado* a formação docente com caráter universitário.

O modelo opção pela docência foi oferecido a todos os estudantes universitários avançados e os já formados e que tivessem interesse na docência.

Ao avaliar essa proposta Perera et al (2005, p.465) apontam que: “ na fundamentação da estrutura curricular enfatiza-se o conceito de docência que deve orientar todo o processo formativo do futuro profissional”.

Ao explicar ainda como consideram a docência nesse modelo, os autores afirmam que:

Num sentido amplo, como uma interação intencional, sistemática e metódica, realizada em espaços configurados para analisar, comunicar e difundir criticamente o conhecimento científico. No sentido individual a docência envolve tanto a formação para cumprir atividades educativas dentro do sistema formal e não formal. A peculiaridade desta formação compreende a definição de diferentes situações de aprendizagem para diversos sub-grupos da população.

Ainda mostram a coerência ao citar a Lei Orgânica da Universidade que no seu artigo 2º considera o seguinte:

A opção docência estabelece a especificidade da ação dos educadores na prática, isto é, o conjunto de atividades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem o cotidiano da educação em quaisquer das suas modalidades. Neste viés, formar para a docência supõe analisar, conjunta e criticamente, as premissas que embasam o “raciocínio prático” a respeito da educação em situações específicas, o qual permite, além de determinar as decisões, também fundamentá-las.

O desenho do currículo dessa opção se estrutura com disciplinas de apoio teórico à formação e disciplinas teórico-práticas que constituem o eixo articulador da práxis docente.

As três abordagens teóricas permitem ao futuro docente compreender como aprende um sujeito no contexto educativo institucional e qual é o marco normativo, possibilidades e problemáticas do sistema educativo nacional.

No eixo teórico-prático os dois seminários de docência refletem em e sobre as práticas docentes que realizam os alunos, a análise da comunicação pedagógica em contextos educativos formais e não formais, a intencionalidade do processo educativo, os objetivos, os critérios na seleção dos conteúdos de aprendizagem, os recursos didáticos, as estratégias de ensino e avaliação.

Ainda, nos dois últimos semestres do curso realiza-se a prática docente na disciplina. A ênfase no domínio dos conteúdos é muito forte na formação dos docentes.

Há aspectos que diferenciam ou marcam o modelo de educação de cada país e que emergem dos saberes e fazeres de cada professor e que caracterizam a ação docente. Uma das professoras entrevistadas na Instituição do Brasil apontou as seguintes características:

Acho que uma base bem sólida humanística, que dá uma base ou suporte para entender ou conhecer outras experiências ou estruturas além das cognitivas. Se percebe hoje essas dimensões bem contextualizadas, humanas, hoje se privilegia toda essa questão do emocional, se privilegia toda essa questão do social, da linguagem como instrumento de todo o processo social, toda essa visão desse homem mais pluridimensional, mais relacional. Se pensa numa formação que deva atender toda essa peculiaridade, ou seja, entender esse sujeito que aprende como um todo, e esse todo deve ser privilegiado, em todas essas dimensões, também aí se torna eficiente e melhora a aprendizagem dele.

Já ao fazer o contraponto da IES brasileira com a instituição do Uruguai, assim se expressou:

Acredito que a educação no Uruguai é mais popular, quero dizer mais acessível a todos, me parece que não existem tantas disparidades de níveis sociais. No Uruguai todas as crianças das escolas públicas usam o avental branco, ou seja uniforme, e são todos mais iguais, independente da escola que tu estejas, são todas iguais, o transporte é livre para maestros e alunos que estejam uniformados ou usando o avental branco.

Ao referir-se a metodologia utilizada no vizinho País ela disse:

Outro aspecto que eu acho positivo é que eles todos os professores usam uma linha metodológica específica, as diretrizes são executadas por todos. Se isso é positivo ou negativo, cabe analisar ou avaliar de outro jeito. Todos os professores, a gente sente pelo traçado da letra dos alunos, eles têm uma convicção forte de uma proposta educacional igualitária para todos.

A ênfase no conteúdo é muito forte. Apesar de que a gente sente como um ensino mais tradicional, eles estudam algumas coisas que no Brasil já não se estuda mais, ou se perdeu um pouco, como na matemática se estuda muito a geometria, o desenho, as projeções. Os projetos eles fazem pesquisa, a gente vê nas ruas os alunos sentados na frente de uma praça desenhando as coisas, a igreja e outras coisas do local.

Percebe-se das respostas emitidas tanto nos docentes das instituições do Uruguai quanto na do Brasil um total desconhecimento do modelo de formação docente desenvolvido em cada realidade.

A diferença quanto à formação de docentes em nível de magistério no Brasil, no qual não há exigência de término do ensino médio para ingressar no magistério foi destacado por um dos entrevistados que atua no Curso Normal Estadual e expressou o seguinte:

Considero primeiramente como algo negativo as jovens que entram no Magistério com 14 ou 15 anos (Normal do Estadual) pois há que respeitar as fases evolutivas do pensamento e do sujeito. Então, alguém que recém está conseguindo abstrair e compreender algumas coisas mais complexas, tem que abstrair como o sujeito aprende e desenvolver teorias relacionadas à construção do conhecimento e a epistemologia e psicogênese, é um entrave muito grande. Então acredito que os cursos normais deveriam repensar essa questão, ou talvez deveriam existir como pós-médio ou na verdade quem deveria se ocupar dessa formação deveriam ser as universidades.

Acredito que os modelos de formação vão estar sendo questionados constantemente, por isso é válido estudar esses modelos ou perfis dos docentes a serem formados nessas instituições. Pelo menos entender e estudar e analisar esses perfis profissionais, já que são esses perfis que formam a identidade do profissional que pretendemos formar.

Quanto a necessidade de implementar trocas e pesquisas para incrementar as relações de profissionais dos dois países, afirmam que:

Penso que deveriam haver mais trocas entre as instituições encarregadas da formação docente, porque é pela troca, é pela discussão, é pelo debate que se chega a um patamar mais elevado de compreensão do que é necessário ser transformado. Então vejo que temos que lutar por mais espaços para a discussão e o debate. Que sejam apresentadas as problemáticas das diferentes realidades e abertas a críticas construtivas para que assim possam ocorrer transformações.

Outro aspecto pontual e que diferencia a formação dos alunos no Uruguai e no Brasil é apontado por dois professores brasileiros que percebem maior preocupação com o aprofundamento dos temas, as horas dedicadas ao estudo e uma maior cobrança nas avaliações finais. A professora manifestou-se da seguinte forma:

Parece que eu não sinto tanta preocupação com o trabalho, não digo tanta responsabilidade, parece que assim como no trabalho com minhas alunas se eu vou apresentar qualquer trabalho para qualquer disciplina ou professor, seja monografia ou um trabalho de campo ou trabalho científico, penso que há que seguir uma linha e, aqui, eles deixam muito a desejar nesse sentido.

Elas (as alunas) se des preocupam com essas coisas formais, que tem que ser seguidas e elas se des preocupam com isso ou não tem importância para eles. Observo os alunos uruguaios quando assistem a uma palestra ou curso uma seriedade e responsabilidade em tomar apontamentos e participar ativamente questionando. Já, não sei se é problema de nossos alunos aqui da Urcamp, que se não gostam do palestrante saem, conversam ou não estão tão com penetrados.

Na análise e interpretação desta categoria emerge a relação com a idéia apresentada por Pimenta e Anastasiou (2005) que há necessidade de passar do ensino para a *ensinagem*. Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender. A concepção de aprendizagem assumida como desenvolvimento mental e intelectual contínuo, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática.

A função da ensinagem se dá mediante a “interinfluência entre o objetivo e subjetivo”, e conforme Pimenta e Anastasiou (2005) a sua essência é a experiência social em toda a sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em idéias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral.

Nessa visão do ensinar e do aprender, a relação é dialética. O grande desafio é superar um modelo centrado na fala do professor em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência quanto a leitura da realidade e a ação sobre ela, da qual o aluno, como futuro profissional terá que dar conta.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 211), ainda enfatizam que: “aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica”. A ensinagem exige: “a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos”.

Portanto, o papel do professor deve ser desafiador, de estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem. Deve ser gerador de aprendizagens que não fiquem no nível superficial e, sim, que sejam profundas e estratégicas. A verdadeira aprendizagem, realizada de maneira consciente, compreensiva e analítica.

Categoria d) Os desafios a serem enfrentados

Dos desafios a serem enfrentados na formação docente tanto dos gestores quanto dos professores, volta-se para as questões do cotidiano dos dirigentes, das questões curriculares e administrativas e da legislação. Já, nos professores a preocupação central é com o desenvolvimento de atividades que realmente provoquem transformações nas práticas e nos saberes docentes dos futuros professores.

As manifestações dos gestores das instituições evidenciam os aspectos apontados anteriormente. Um dos gestores ressaltou a complexidade do centro e as dificuldades do cotidiano:

Sobrevivir. Realmente yo siempre me quejo que este es un centro muy complejo, no es un centro muy corriente, tenemos los ómnibus, los alojamientos, las residencias, el comedor, hay muchas cosas con esto de los becarios y esta especie de desembarco conquistador que fue el sistema CERP que genera para el gestor múltiples desafíos diarios.

El principal desafío es lograr equilibrar o tratar de equilibrar lo importante y lo urgente. Yo siempre uso la metáfora del caño, acá me tapa el caño, porque acá yo siempre estoy con que se me rompió el caño, se me rompió la cisterna, que el perro rompe la basura en la puerta de la residencia. Ahí, mando llamar a los hombres de la limpieza.

Ainda, a gestora tem consciência de que muitas tarefas importantes são deixadas de lado para resolver os problemas da estrutura física dos prédios. Ressaltou que as tarefas da docência e do seu aprimoramento pessoal e profissional muitas vezes são esquecidas:

Me ahogo en el medio de los papeles, que tengo que firmar e informes que tengo que llenar y que son urgentes, que los tengo que hacer y que no son importantes, que el perro que el caño es una guarangada pero tenés que estar en todo, y eso es lo que muchas veces siento esa frustración, porque al cabo del día termino mi jornada laboral y pienso que hice hoy?. De todo lo que tenía que hacer hoy, tenía que leer unos artículos, tenía que corregir, tenía que terminar la memoria anual del año pasado que no la he terminado, tengo que terminar los informes, tengo que escribir para la departamentalización del proyecto de formación docente, tengo que escribir algunas cosas que tengo en la cabeza y que uno se transforma en ágrafo, en esto básicamente porque no tiene tiempo de ponerse a escribir, llega al final del día y esa sensación de que no hice nada, que me pasé todo el día prendida al teléfono. Y ahí llega el final del día y realmente no hiciste nada, no hiciste nada académico, algo de peso y me voy con esa carga de culpa por no haber avanzado en lo que realmente quiero hacer, eso es lo peor. Creo que ese es el principal desafío y no quiero sumergirme.

Os professores apontaram como destaques centrais: as dificuldades para enfrentar as transformações que se fazem necessárias diante da complexidade da sociedade atual, o repensar as questões teóricas diante dos novos paradigmas e das incertezas, a relação teoria-prática e as questões de organização do trabalho escolar.

Os professores devem enfrentar o disruptivo, o de desestruturar o que deve ser melhor construído, então acredito que esse conhecimento disruptivo deve ser perseguido por todos os professores e todos os os alunos em formação. Para ser professor, então tem muita coisa que deve ser ou a ser reformulada, ressignificada, reconceituada, acredito que deva ser o nosso maior desafio, a partir de um suporte teórico, de uma prática eficiente e promover estes espaços de reflexão onde se percebam essas necessidades e expectativas e trabalhar em função de atingir esses objetivos.

Olha se nós vamos pensar na situação atual do Brasil, na situação econômica, política e social, toda essa questão política que o Brasil vive atualmente, nós percebemos que cada vez mais está ficando difícil educar. Cada vez mais está ficando difícil nós fazermos os nossos alunos ou nossos filhos fazê-los entender o que é melhor, o que se busca, o que que é o correto, pois tem muitas coisas que os influenciam contrariando aquilo que nós acreditamos que seja o melhor. Eu vejo assim, futuramente cada vez mais dificuldades, assim em termos de educação me parece.

Para Pimenta e Anastasiou (2005) a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

Para que a identidade do professor se configure, há o desafio de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

Isso permite a configuração uma identidade epistemológica decorrente dos saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Enfatizam o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior em vez do de formação, pois o mesmo envolve ações e programas de formação inicial e em serviço.

Para elas, o desenvolvimento profissional dos professores deve valorizar a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, nos quais eles eram meros executores de decisões alheias, e, sim, numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

Nesse processo de desenvolvimento, os professores necessitam ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, emerge a idéia de revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Disso se desprende que as reformas devem contar com a participação efetiva dos professores, não só na gestão e organização dos currículos e nas formas de trabalho pedagógico, mas como parceiros/atores na construção do projeto institucional.

Outro grande desafio apontado por uma das entrevistadas e que assim se expressa: “As coisas mudam rapidamente e não nos dão muita certeza do que vai acontecer daqui a poucos anos, daqui a algum tempo”.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 98) três grandes desafios contemporâneos podem ser identificados na educação hoje:

“ a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, pela destruição do meio ambiente, pela destruição da relação interpessoal; c) sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

No que se refere às dificuldades dos alunos ao enfrentar o exercício da docência nas escolas, os professores expressaram:

Eu acho que eles deveriam ter ou teriam que ter bastante esse contato com a realidade das escolas, eu sinto, agora está melhor porque as práticas estavam diluídas nas diversas disciplinas de Didática e Metodologia, já agora pelo menos no meu curso, eles vão ter o estágio nos últimos semestres e com uma carga horária bem grande, cento e tantas horas, já nos três últimos semestres.

Percebo que o nosso maior problema é o aluno que trabalha todo o dia e não tem disponibilidade para realizar trabalhos de investigação. Pois os serviços não dispensam para fazer as práticas, ou trabalha para pagar a faculdade ou perde o emprego para realizar as práticas.

Ainda, outros desafios que foram apontados pelos professores da IES e que foram considerados como extremamente importantes e que devem ser corrigidos foram: “ a necessidade de uma postura profissional mais consciente e acreditar que é possível transformar os aspectos não satisfatórios que enfrentam na realidade das escolas”. Já que as escolas que os recebem não aceitam que sejam realizadas inovações nas práticas docentes.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p.187) as universidades, instituições formadoras e as escolas, instituições da atuação profissional dos professores: “necessitam constituir práticas democráticas participativas, valorizando o métodos da deliberação colegiada, e articular a diversidade e a necessidade de professores competentes que respondam à incerteza”.

Os entrevistados da IES perceberam a necessidade da realização de um trabalho mais integrado, com pesquisas conjuntas dentro do mesmo curso de graduação e com as outras áreas do saber. Entre as maiores dificuldades percebidas pelos mesmos estão o caráter de *professor horista*, os quais, trabalham em outras instituições durante o dia dispondo somente o turno noturno para dedicá-lo à IES.

Pimenta e Anastasiou (2005) quando analisam as condições de trabalho dos professores das instituições de Ensino Superior indicam que os professores horistas (33,68% do total geral) são contratados para executar tarefas específicas, por determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas e realização de pesquisas. Portanto, o papel docente centra-se na hora/aula, pois para isso é pago.

Os professores do Uruguai apontaram aspectos relacionados à tarefa docente, a lutar contra a reminiscência e a necessidade de despertar a criatividade e a verdadeira arte de educar dos professores e alunos. Ainda acreditam que os jovens estudantes trazem uma vontade imensa de inovar e criar e, que o professor deve descobrir a melhor forma de fazê-los *vibrar*.

Yo creo que eso de la reminiscencia es algo que detiene el avance en la formación de nuestros jóvenes. Bueno lo que tenemos claro acá es que no adherimos a tendencias utilitaristas y nos interesa mucho la formación rigurosa de los estudiantes, dejar claro lo que y para que aprendemos determinados temas, un trabajo de acuerdo con nuestro proyecto institucional, buscando siempre cuestionar aquellos valores que son indispensables a la tarea educativa. Entonces parece que hay un poco de incompatibilidad ya que la sociedad parece transitar por una corriente que quiere solamente aprender el contenido de la disciplina que van a enseñar y por donde van a salir. Y eso me parece que le resta al proceso de la enseñanza todo aquello que va más profundo, que ellos deben cuestionarse, pero las exigencias sociales hacen que ese aspecto sea fallo, y ahí se da lo que muchos cuestionan como déficit en la formación docente. Y se postergan una cantidad de cosas delante de la urgencia de tratar todos los aspectos, que cada vez son mayores y más complejos y que nosotros los docentes no damos cabo. Y a los ojos de la sociedad no estamos consiguiendo manejar con calidad ese proceso.

Pero por otra parte los jóvenes de hoy tienen ideas y cuando conseguimos prenderles la lucecita producen cosas interesantísimas, nosotros estamos editando una revista en el CERP en que los profesores y algunos alumnos han producido cosas e investigaciones de gran valor. Hicimos muestras de investigaciones y trabajos de cada grupo del CERP, fue muy rico y hubo mucha participación del alumnado.

Entre los desafíos mas cruciales que se presentan es ponerle un poco más de creatividad, poesía y arte a la formación docente. También trabajar las estructuras mentales que no se han construido y que no podemos decir más que ellos no traen y continuar cometiendo los mismos errores.

También trabajar más una educación más inclusiva y no excluyente. Pues nuestros currículos y la cabeza de muchos docentes aún trabajan para la exclusión.

Outro aspecto destacado pelos professores do Brasil deveria ser a preocupação com a construção e o desenvolvimento de capacidades e habilidades desde o início do curso. Além de maior responsabilidade na execução de tarefas e o atendimento às normas técnicas.

Vejo que um dos maiores desafios é o de fazer com que todos os alunos se sintam responsabilizados desde o início do curso. Muitas vezes, principalmente nos mais jovens vejo certo desleixo ou imaturidade para enfrentar os desafios que envolve a carreira docente. Além de falta de pré-requisitos, tanto na escrita quanto na leitura e dedicação aos estudos. Vejo que na nossa instituição deveria ser implantado um processo de prepará-los para as atividades e trabalhos a serem desenvolvidos na universidade. Destaco que a cobrança deveria ser de todos os professores de forma igual.

Penso que falta em nossa instituição é uma linha única de agir, maior exigência por parte de todos os professores, assim como maior tempo para organizar e planejar atividades que exijam muito mais de nossos alunos. Muitas vezes nos contentamos com pouco. São feitas poucas reuniões de estudo e planejamento conjunto. Além de que a maioria dos professores trabalha em outras instituições e estamos aqui somente à noite.

Também professores do Uruguai falaram sobre a diferença entre países no que tange a educação, embora tenham salientado falta de conhecimento sobre a realidade brasileira. Um dos maiores desafios deverá ser a promoção de eventos e trabalhos conjuntos sobre a formação docente na fronteira.

Yo no conozco mucho del modelo de formación del Brasil, pero creo que hay muchas diferencias. Creo que allá en el Brasil la formación es de carácter universitária, y acá no se ha dado de esa forma. Creo que ese nivel de formación a nivel universitario les dá a los profesores otro status a nivel

de la región. Creo que eso les dá una ventaja a los profesores. No obstante, nuestra formación tiene una larga tradición que se ha centralizado mucho en torno de aspectos teóricos y de profundidad, en ese sentido vemos aún que actualmente vemos algo como de degradación de la formación, la crisis que acompaña todos los sistemas de educación y que precisamos un mejoramiento en la formación en la calidad, pero creo que es que los últimos años la formación ha decaído en el Uruguay, pero creo que esto no es endémico solamente creo que es endémico a todo sistema concebido en la modernidad y que hoy el mundo vive delante de otros tiempos, con múltiples exigencias y que creo que debemos estar siempre en constante reforma. Estamos delante de otros tiempos, que talvez no sean verdades prontas. Si hay una formación en Uruguay, pero también hay mucho de mito en esa experiencia de formación, el mito de que Uruguay tiene una formación de calidad, actualmente Brasil ha demostrado que ha avanzado mucho en investigación, que los temas culturales y multiculturales han tenido un avance increíble y el Uruguay se ha quedado mucho. Mucho en su tradición, una formación a la vieja idea de Varela.

Foi feito um levantamento junto aos alunos do curso de Pedagogia da Urcamp, no qual se buscou saber os motivos de escolha por esse curso. Após a análise feita do instrumento foi possível observar alguns aspectos importantes.

É importante destacar que a proposta curricular do Curso de Pedagogia, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sofreu alterações na sua estrutura e organização dentro da nossa Universidade, portanto um novo currículo está sendo desenvolvido.

Também, na contextualização dessa turma, é necessário esclarecer que quase todos os alunos da turma são alunos bolsistas do PROESC (Programa de Ensino Superior Comunitário), que é um Programa de acesso ao Ensino Superior na Universidade da Região da Campanha, criado a partir de convênio entre as oito prefeituras de municípios onde a universidade tem instalações e o Governo Federal, mediante recursos provenientes do Ministério da Agricultura, através da Caixa Econômica Federal. O acordo contou com a liberação de 15 milhões destinados às prefeituras para a compra de equipamentos e implementos destinados ao setor primário, incluindo para obras viárias. O governo eliminou a

contrapartida necessária ao projeto e 12 milhões foram investidos na compra de 750 vagas integrais para alunos comprovadamente carentes na Urcamp, cuja inclusão se dá a partir do vestibular.

A quantidade de vagas por município é definida a partir do número de habitantes de cada cidade inscrita no programa.

O número de bolsas distribuídas em 2007 para os municípios de abrangência da Urcamp foram: Alegrete-115 bolsas; Bagé-236; Caçapava do Sul- 43; Dom Pedrito-40; Itaqui- 40; Sant´Ana do Livramento-105; São Borja-53 e São Gabriel-91 bolsas integrais.

As idades dos alunos da turma variam de 18 a 54 anos, sendo os seguintes resultados: de 18 a 20 anos 07 alunos; de 20 a 25 anos 09 alunos; de 26 a 30 anos 04 alunos; de 30 a 40 anos foram 02 alunos e 01 aluno com 54 anos.

Percebe-se que a turma é formada por alunos bastante jovens e com um grande entusiasmo, demonstram um elevado grau de responsabilidade com o curso e querem aproveitar a oportunidade de conseguir um diploma de Educação Superior.

As atividades profissionais que desenvolvem os alunos são as seguintes: estudantes 11 alunos; atendentes de pré-escola 02 alunos, instrutor do Senai 01 aluno, secretária 01 aluno, doméstica 01 aluno; nenhuma atividade 03 alunos; professora particular 04 alunos.

Sobre se cursaram a Escola Normal os resultados expressam: 14 alunos concluíram o Curso Normal (antigo Magistério), 03 alunos o estão cursando e 06 alunos não o fizeram.

Dentre os motivos da opção pelo Curso de Pedagogia, apontados pelos alunos estão: a vocação, gostar de trabalhar com crianças e o desafio de realizar um trabalho em torno de uma educação mais inclusiva. Somente uma aluna manifestou que a sua escolha foi feita porque *possui dom*, e outra por ser uma fonte concreta de emprego. A grande maioria das alunas entende que a Pedagogia seria uma continuidade da Escola Normal.

A partir dos motivos expostos pelos alunos pode-se perceber que a questão da docência está permeando as suas escolhas. Mas, é importante analisar, primeiramente qual a visão de Pedagogia que os mesmos carregam.

Para Houssaye (2004, p.9-10) quando levanta a discussão sobre o que é Pedagogia, indica o que pensa que a Pedagogia não é:

a Pedagogia não é um campo (que reuniria os ofícios da infância e dos adultos); a pedagogia não é um campo disciplinar (ao lado da filosofia, sociologia ou psicologia); a pedagogia não é um objeto (práticas e concepções a serem analisadas segundo abordagens disciplinares ou metodológicas); a pedagogia não é uma qualidade (um saber-fazer ou saber-ser a comunicar); a pedagogia não é uma posição ideológica (os pedagogos opostos, por exemplo aos republicanos).

Para o autor a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas, pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, “o pedagogo é, antes de tudo, um prático-teórico da ação educativa”.

Cabe ressaltar que concordando com o autor o pedagogo deve procurar conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. Portanto,

“é nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (Houssaye, 2004, p.10).

Ao relacionar as manifestações emitidas pelos alunos pode-se perceber que suas respostas parecem concordar com as idéias do autor, pois eles afirmam gostar de trabalhar na área de educação, explicam esse gostar dizendo que querem ser professor mesmo e especializarem-se na área.

Como professora do curso de Pedagogia percebi nessa turma uma vontade muito grande em querer melhorar a cada trabalho desenvolvido e um aspecto pontual, não se conformam com uma aprendizagem superficial, exigem, cada vez mais, maior aprofundamento.

Houssaye (2004, p.11) manifesta que: “Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica”. Ao relacionar as manifestações à idéia de Houssaye, os alunos buscam esse “algo mais” que consideram essencial ao docente ou pedagogo.

De acordo com Franco, Maria Amélia Santoro:

Historicamente, ela foi tratada quer como arte da educação, ciência da educação ou ciência da arte educativa e que essa triplicidade conceitual originária pode estar, desde então configurando as bases da indefinição de sua epistemologia, que a marcará em seu percurso histórico até os dias atuais. (2003:p. 16/17).

Desde a sua origem, a pedagogia é definida como ciência da educação, mas existem fortes indícios que a inclinam para a arte da educação.

Sendo a arte um conjunto de regras que são utilizadas na execução prática e perfeita de uma idéia e, educação um conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito, percebe-se que ela está voltada para a formação de uma educação que não considera o saber-fazer da prática educativa, sendo assim, ela se organiza, a pedagogia, “(...) como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja, a prática educativa”. (FRANCO, 2003, p.26).

Diante do questionamento do que esperam do Curso de Pedagogia, as respostas situaram-se: na construção de um futuro melhor e a obtenção de uma formação consistente e com muito embasamento que lhes permita desenvolver uma prática de qualidade.

A necessidade de capacitar-se como futuros profissionais e poder desempenhar-se na sua futura prática com excelência demonstram que há firmeza nos motivos apresentados pelos alunos. Também, a relação teoria-prática se faz presente nas suas aspirações e isso é confirmado por Houssaye (2004, p.12) quando afirma que: “O que deve haver em Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica”.

Na sua formação inicial os alunos manifestaram que as atividades que mais os estimularam em sala de aula foram as atividades em grupo e trabalhos teórico-práticos. Expressaram com muita ênfase a necessidade de atividades que promovessem o desenvolvimento da oralidade e a resolução de problemas enfrentados na realidade.

A partir das manifestações dos alunos é essencial que os professores imprimam um trabalho que os ajude a desenvolver capacidades e habilidades de investigação que lhes permitam ir fazendo a relação teoria-prática de forma continuada. Para que eles percebam diferenças com o que já vivenciaram até o momento. Inclusive quando foram interrogados se percebiam algumas diferenças com o trabalho desenvolvido no Curso Normal, já é possível detectar aspectos que os diferenciam como o aprofundamento, a relação teoria-prática e a exigência na fundamentação teórica e nas atitudes de responsabilidade e comprometimento. Alguns alunos expressaram que: *“No Curso Normal tudo era mais “pincelado” já na Universidade o ensino é mais aprofundado e exige mais responsabilidade. As aulas na universidade são mais explicadas e exploradas, com mais qualidade e oportunidade tendo que desenvolver habilidades e competências.”*

Percebeu-se a necessidade de transformar essa visão e concordou-se com Pimenta e Anastasiou (2005, p.207) quando afirmam que “há necessidade de superar a visão de senso comum da docência”. Ao explicar essa superação, enfocam a aula como “momento e espaço privilegiado de encontro e de ações, não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída*, feita pela ação conjunta de professores e alunos”. (p.207).

Cabe acrescentar que ainda alguns alunos carregam a visão de que o ensino é transmissão de conteúdos e que o “bom” professor é aquele que demonstra o seu conhecimento. Pois entre as competências que um Pedagogo deve ter, a partir das respostas emitidas, foram evidentes as habilidades de bom comunicador, já que deverá: *“saber expor o conteúdo, falar corretamente, ter desinibição e passar corretamente os conteúdos”*.

Para saber se os alunos utilizam aprendizagens adquiridas no Curso de Pedagogia em suas atividades profissionais ou no cotidiano, os mesmos manifestaram que: “- *Todas e principalmente a vontade de fazer a diferença;- Ajudam na educação das crianças e em casa pois aplico o que estou aprendendo em Psicologia;- A maneira correta de falar e escrever*”.

Huberman (apud Soëtard) ao analisar a formação inicial aponta que: “é certamente possível que um iniciante nunca esteja “bem” preparado, que assumir uma função seja sempre um choque que representa um salto qualitativo importante, seja qual for a qualidade da formação recebida”. (2004,p.55)

Por isso, um futuro pedagogo só poderá constituir seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica, se constitui. Na proposta do projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia essa idéia está presente desde o primeiro semestre do Curso. Exige-se dos alunos, a partir do eixo-temático de cada semestre a realização de trabalhos teórico-práticos, sob a coordenação do professor da disciplina que vai aglutinar os saberes construídos.

Ao serem interrogados sobre as características profissionais evidenciadas pelos professores, e que eles consideram importantes de serem seguidas no seu futuro profissional, manifestaram como sendo essenciais a postura e o compromisso com a profissão. E com destaque especial perceber como ocorre a aprendizagem do aluno e se não aconteceu detectar o porquê.

Soëtard (2004, p.56) discute o problema das Ciências da Educação e o sentido da Pedagogia afirmando que:

É essa nova abordagem do homem (em primeiro lugar do homem em devir que é a criança) que deve ser pensada em toda a sua amplitude. A pedagogia requer um *saber*. Um saber que articule uma ciência do fato humano, um pensamento do sentido e, enfim, uma inteligência dos meios...A pedagogia deve seguramente fundar-se em um sólido conhecimento do sujeito a educar.

É importante, pois, que na construção da identidade do profissional da educação se lute pelo processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo que as bases de um processo de construção consciente e coletiva sejam lançadas desde o início, para que possam ocorrer transformações no processo de formação docente.

A instauração de um processo gerador de conhecimentos necessita partir da reflexão conjunta dos professores do curso junto com os alunos, para detectar o que precisa ser mantido e alterado, discutindo em profundidade qual a verdadeira finalidade e os valores e princípios que norteiam o agir de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornar à problemática central da tese *como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças*, foi possível tecer algumas relações quanto à formação pessoal e profissional dos futuros professores.

Assim, ao chegar às proposições e considerações finais foi possível apresentar um mapeamento das experiências e percepções de docentes e alunos dos cursos de formação e, com as sugestões e proposições, penso que pode ser possível ajudá-los a diminuir as distâncias entre professores das duas realidades.

Tenho a esperança que ao descrever o que pensam e fazem os responsáveis pela formação docente, seja possível antever novos caminhos e aproximações entre os modelos de formação dos dois países, estreitando laços e verdadeiramente unindo os profissionais da educação na fronteira.

Também, neste momento em que no Uruguai estão sendo discutidos novas propostas de formação, novos planos e novos currículos, onde emergem posturas, muitas vezes antagônicas, quanto ao como se deve formar os professores. Cabe esclarecer que no momento em que o

levantamento dos dados foi concluído, na minha investigação, fortes indícios e protestos dos estudantes do CERP começaram a se efetivar, pela perda de verbas e enxugamento do currículo, instituídos nos planos de reformulação do processo de formação docente no Uruguai.

Mudanças do atual quadro, em que professores e alunos estão perdendo, tanto no Brasil como no Uruguai, com reformas gestadas nas cúpulas dos sistemas, que não conferem aos professores o papel de gestores do conhecimento e construtores autônomos do saber-fazer.

As respostas que eram obtidas algum tempo atrás, já não servem para explicar as demandas e necessidades deste momento atual, tão carente de certezas.

Não há a pretensão de oferecer resposta única a todos os interrogantes que foram levantados ao longo deste estudo, pois as duas realidades carregam em si as nuances de cada modelo. Mas serve como um estudo aprofundado com base num referencial que possa ser útil aos professores neste momento de crise e de mudanças constantes e profundas dos paradigmas da educação, crise e mudanças que exigem uma resposta nova e urgente da parte do ensino superior, em especial, dos professores formadores de novos professores.

Nesses dois cenários, percebi a importância dos cursos de nível superior que formam os novos profissionais da educação, no Brasil, e no Uruguai no modelo do Cerp, a necessidade de rever, refletir e analisar os projetos e as práticas, pois, os alunos percebem a necessidade de

transformação de algumas práticas e vivências oferecidas no curso de formação.

Emergiu dos depoimentos colhidos junto aos professores dos dois países, que mesmo tendo um preparo formal adequado para exercer sua função, trazem em sua história de vida a cultura e formação pautadas em sistemas fechados, verdades acabadas e práticas pedagógicas centradas na transmissão de informações e repetição de modelos aplicados ao longo do processo de formação.

As questões referentes à profissionalização dos docentes ou futuros docentes e do ensino podem nos ajudar a repensar alguns pontos essenciais como o da subjetividade dos professores e a sua relação com a questão dos saberes e das práticas docentes.

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Por isso, eles ocupam uma posição fundamental em relação ao conjunto de outros agentes escolares em seu trabalho com os alunos, eles são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Neste estudo, foi possível perceber que os professores do Uruguai têm muito presente esta característica, onde praticam e vivenciam as questões referentes à profissionalização do ensino. Já no que se refere à subjetividade que emerge dos depoimentos colhidos, a visão dos mesmos concorda com o viés das pesquisas que tem como foco a visão cognitivista que enfatizam a visão intelectualista e instrumental. A visão da

subjetividade com ênfase nos processos existencialistas foi observada somente em dois professores que aderem a essa linha, a das pesquisas no viés das narrativas e fenomenologia. Contudo das falas colhidas muitos professores entrevistados consideram o professor como sujeito ativo de sua própria prática.

Considero pontual que os professores não sejam considerados nem como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros nem simplesmente como agentes sociais cujas atividades são determinadas pelos mecanismos sociais. Pois, se o fizermos assim, estamos despojando o professor dos seus saberes e poderes decorrentes do uso desses saberes.

A partir dos resultados desta investigação posso antever o professor como um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Sendo um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Por isso, estruturei esta investigação com relevância ao ponto de vista dos professores, onde foram descritos e analisados a sua subjetividade como atores em ação, e os conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e o saber-fazer mobilizados por eles na sua ação cotidiana.

Disso emerge o reforço a minha tese de que o profissional da educação deve ser um professor comprometido, que se destaca como alguém que produz conhecimentos numa relação dialógica e

transformadora, já que são sujeitos de conhecimento. Ao investigar o que fazem ao ensinar e o seu processo de formação foi possível perceber como é urgente que eles acreditem que é possível aprender sempre e que estejam abertos à reformulação das concepções que os mesmos carregam, seus discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas. Não adianta expressar no seu discurso se efetivamente não ocorre nas suas práticas, ou ao contrário, defendem modelos anteriores como válidos para a formação docente atual.

Para a formação de professores penso que algumas mudanças substanciais nas concepções e práticas devem ocorrer, tais como:

- principalmente ouvir o que os professores pensam sobre o ensino e a aprendizagem e quais as transformações curriculares que são necessárias para acompanhar as mudanças do contexto atual;

- na formação para o ensino desconstruir, em certa medida, a lógica disciplinar fechada e fragmentada para um espaço mais plural e aberto em que os alunos possam integrar teoria e prática;

- buscar formas para levantar dos alunos em formação ou futuros professores as suas crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas e de que maneira processam e recebem os conhecimentos e informações e quais as barreiras e condicionantes ao aplicar esses conhecimentos na realidade das escolas.

Ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional. Ou seja, que ele se torne capaz de justificar e explicar o porquê da sua ação.

Por isso, é indispensável que se alargue cada vez mais o debate em torno da formação docente, do compromisso ético e profissional dos docentes dos dois países para que sejam apresentadas propostas e inovações pedagógicas, com base no percurso histórico construído ao longo da trajetória histórica e pessoal dos docentes como ponto de partida, mas com uma visão de futuro para pensar as transformações que são necessárias. Não se esquecer do passado, tê-lo como um referente indispensável, mas perceber que o presente e o futuro estão a exigir mudanças.

Este estudo conseguiu focalizar o processo de formação docente e a construção da identidade não para identificar suas falhas e insuficiências nem para emitir uma crítica sobre o que não foi possível identificar, e sim, para conhecer como eles representam o que são, o que fazem e o que sabem ao realizar a sua prática pedagógica.

As características que revelam a sua identidade ou sua especificidade como docentes mostram que os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. Por isso, a prática precisa ser ressignificada, tornando-se cada nova experiência uma oportunidade rica para a constituição da profissionalidade. Os docentes ou futuros profissionais, nesse processo de construção identitária precisam agir com a sensibilidade necessária para abrir-se às exigências dos novos paradigmas e com o compromisso com a educação de qualidade para as novas gerações.

Para alavancar a educação e o modelo de desenvolvimento das nações esses dois conceitos devem manter estreita relação e estarem condicionados mutuamente, para que não sejam apresentadas propostas inviáveis ou que não promovam o êxito.

A construção ou conformação de um verdadeiro sistema educativo que supere a rigidez do modelo anterior, as superposições e omissões que existem na atualidade é o objetivo dos governos.

A relação entre educação, trabalho e formação profissional deverá reconhecer as transformações e as novas exigências do mundo do trabalho no contexto do Mercosul, da América latina e do mundo contemporâneo.

Na análise mais apurada das questões norteadoras deste estudo foi possível detectar a forte influência da cultura bilíngüe para a leitura e compreensão de textos, autores e novos referenciais teóricos.

Mas por parte de alguns alunos do Uruguai, certa rejeição às práticas mais abertas e globalizadoras que se vivenciam nos cursos do Brasil. Entretanto, ficaram envolvidos por relatos de experiências de trabalhos teórico-práticos realizados pelos alunos da graduação.

Sentiu-se, também, a necessidade de que os sistemas de educação procurem formas ou estratégias que contemplem os desafios da complexidade dos modelos de formação e integrem as propostas diferenciadas, com um reconhecimento no grau de formação.

O Mercosul como possibilidade de integração regional, confirma a importância da formação de qualidade em todos os sistemas dos países participantes e o papel vital da universidade como geradora de novos conhecimentos e como formadora de recursos humanos de alto nível e que a educação necessita.

No que se refere ao processo de internacionalização dos processos econômicos e sua articulação com a Educação e a Educação Superior e a expansão das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que condicionam os sistemas educativos e precisam de muita análise e reflexão para a criação de um modelo gerador de uma nova educação que os dois países necessitam.

Já não se compreende um país isolado do mundo, com o processo de globalização, deve-se procurar cada vez mais o processo de integração regional e a educação deverá ser a mola mestra e que tem um papel decisivo e estratégico nesse processo.

No Uruguai o aumento das matrículas no sistema educativo em 2004 que correspondeu a 950.000 alunos demonstram a necessidade de aumento das verbas destinadas à educação na perspectiva de uma educação cada vez mais inclusiva. Dos indicadores educacionais no Mercosul não foi possível perceber o aumento dos gastos com a educação no país. Isso está gerando atualmente inúmeros protestos por um aumento de verbas principalmente para a Educação Superior.

Na perspectiva da Educação Comparada foi possível antever que as semelhanças e diferenças existentes nos dois modelos são apenas barreiras transitórias que exigem boa vontade e desejo político e pedagógico para derrubá-las, mas, o que realmente importa no processo de formação docente é a construção da identidade do profissional da educação nos seus aspectos tangíveis e intangíveis que nos configuram de um lado ou outro da fronteira como seres situados e comprometidos com as mudanças necessárias a este contexto tão particular e que as características da nossa identidade social devem ser estudadas, investigadas e preservadas como traços genuínos que fazem a diferença neste mundo globalizado e impessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto et al. **História e histórias de vida de grandes: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores.** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Proposta de Reestruturação.** Brasília, 2005.

BOCCHESSE, Jocelyne da Cunha. “O professor e a construção de competências”. IN, ENRICONE, Délcia (org.) **Ser Professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BORGES, C. & TARDIF, M. (Org.) “Os saberes dos docentes e sua formação”. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXII, nº 74, abril/2001.

BREZINKA, Wolfgang. **Conceptos básicos de la ciencia de la educación.** Barcelona: Editorial Herder, 1990.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Madrid: Morata, 1996.

CARNEIRO, Waldeck. **“A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da Universidade. IN, LINHARES, Célia (org). Os professores e a reinvenção da escola. Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Campinas: Papirus, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecer & Aprender: Sabedoria dos Limites Desafios.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. **Paradigmas em Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **__Pedagogia Como Ciência da Educação.** Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALEANO, Eduardo. **A Descoberta da América. (que ainda não houve).** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí,1998.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2002.

GIDDENS, Anthony et al. **Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social moderna.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GRILLO, Marlene. “O Professor e a docência: o encontro com o aluno”. IN, ENRICONE,Délcia. **Ser Professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

HARGREAVES, Andy.**Profesorado, cultura y postmodernidad.** Madrid: Morata, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto, a filosofia?: Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006. Tradução de Ernildo Stein.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: ArtMed,2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em números.** Rio de Janeiro,v.13-p.1-332, 2005.

IMBERÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KEMMIS,Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.** Madrid: Morata, 1998.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.

LELLIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, pp. 43-58, abril/2001.

LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola. Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995, pp. 111-120.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, pp. 77-96, abril/2001.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, Miguel M. **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** México: Trillas, 1994.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A Coragem de Começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. ET AL. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EduFSCAR, 2002.

MORA, José-Ginés, LAMARRA, Norberto Fernández. **Educación Superior Convergência entre América Latina y Europa.** Caseros: Universidade Nacional de 3 de Febrero, 2005.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** *Educação*, Porto Alegre, XXII, n 37, mar 1999, p. 7-3

MORAES, ROQUE. **Análise textual crítica. Textos.** Porto Alegre: mimeo, 2005.

MORIN, Edgar. **El método. El conocimiento del conocimiento.** Madrid: Cátedra, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. (org.) **O Professor do Ensino Superior: identidade, docência e Formação.** Brasília: Plano Diretor, 2001.

MOROSINI, Marilia Costa. **Educação Universitária e integração do Mercosul: Desafios da Cultura da Paz.** Concepción del Uruguay, Artes Gráfica Yusty, 2000.

MOROSINI, Marilia Costa. **Mercosul: Desafios Sociolingüísticos da Integração.** IN: **Revista de Educação Brasileira, v.1-n.1, 1978, Brasília, CRUB.**

MOROSINI, Marilia Costa et.al. **Enciclopédia Pedagógica Universitária. Glossário.** Vol.2. INEP/RIES, 2006.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. **Análisis de contenido.** In: DELGADO, J.M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid, Síntesis, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido.(org). **O professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma, ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMA, Germán. **Modalidades inovadoras em la práctica docente: la experiencia de los CERP.** Montevideo: ANEP-CODICEN, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio . **Pedagogia Dialógica.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **Urbanização na fronteira.(a expansão de Sant´Ana do Livramento).** Porto Alegre: Ed:

Universidade/UFRGS/Prefeitura Municipal de Sant'Ana do Livramento,1993.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.p.77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade.** Porto Alegre: Movimento,1986.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério” In: **Revista Brasileira de Educação/ ANPED/**, nº13 jan/fev/mar/abr 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**Petrópolis: Vozes, 2003.

TRINDADE, Hélgio,BLANCKER, Jean-Michel. (org.) **Os desafios da Educação na América Latina.** Petrópolis: Vozes,2002.

VAILLANT, Denise. **Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI.** Montevideo: Editorial Fin de Siglo, 1999.

VAILLANT, Denise. **Formacion de docentes en America Latina. Re-inventando el modelo tradicional.** Barcelona,Ediciones Octaedro,2005.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: O Novo Paradigma da Ciência.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** IN. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, Robert. **Estudo de caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman,2001.

ANEXOS

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA- PROFESSORES

- 01- Qual a sua formação? Graduação e pós-graduação:
- 02- O seu processo de formação ocorreu em: (País e instituição)
Onde ocorreu o seu processo de formação?
- 03- Sua instituição de formação é pública ou privada?
- 04- Descreva aspectos significativos do seu processo de formação:
- 05- As características regionais influenciaram no seu processo de formação?
- 06- Há quanto tempo exerce a função docente?
- 07- A questão da identidade está presente nas suas reflexões?
- 08- Você considera que existem diferenças na formação docente no Brasil e Uruguai? Que aspectos você prioriza como positivos e negativos?
- 09- Quais as características profissionais que se fazem presentes na formação docente do seu País?
- 10- Quais as mudanças que você considera que ocorreram no processo de formação dos professores?
- 11- Quais os principais desafios que você percebe que os professores devem enfrentar?

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – GESTORES ESCOLARES

- 01- Qual a sua formação? Graduação e pós-graduação:
- 02- Descreva aspectos significativos no seu processo de formação:
- 03- Qual a formação necessária no seu País para o exercício da sua função?
- 04- Como você percebe as transformações no processo de formação dos docentes?
- 05- Quais as características que você considera que são indispensáveis para o exercício da profissão docente de qualidade?

- 06- De que maneira ocorre o processo de construção da identidade pessoal e social dos docentes no seu país?
- 07- Existem diferenças marcantes, na sua opinião, nas distintas instâncias do processo de formação docente? Quais?
- 08- Quais os desafios mais importantes que você enfrenta na gestão escolar?
- 09- O que você considera indispensável no processo de formação docente?

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-
ESTRUTURADA – ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO**

- 01- Qual a licenciatura em educação que você está cursando?
- 02- Por que você optou por um curso na área de educação?
- 03- Como você percebe que está ocorrendo o seu processo de formação?
- 04- Quais as características essenciais que você considera que deve ter um profissional de qualidade?
- 05- Quais os procedimentos vivenciados em suas aulas que você considera que são importantes para a sua formação?
- 06- Você considera que existem diferenças marcantes na formação docente entre o Brasil e o Uruguai?
- 07- As características regionais têm alguma influência no seu processo de formação?
- 08- Quais competências você considera que o seu processo de formação deveria desenvolver?
- 09- Como você definiria uma formação profissional de excelência pedagógica?
- 10- Quais as deficiências que você percebe no seu processo de formação?
- 11- Quais os principais desafios que você enfrenta no seu processo de formação?

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA

Fruto da nossa terra, Universidade da nossa
gente



Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes

Curso de Pedagogia

PROJETO PEDAGÓGICO

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA URCAMP

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- **Nome:** Universidade da Região da Campanha
- **Sigla:** URCAMP
- **Endereço:**
 - **Câmpus Sede da URCAMP - Bagé**
Avenida Tupy Silveira, 2099 - Bagé, RS - 96400-110
Telefone: (53) 3242-8244 **FAX:** (53) 3242-8898
E-mail: urcamp@urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de Alegrete**
Praça Getúlio Vargas, 47 - Alegrete, RS - 97542-570
Telefone: (55) 3422-3318
E-mail: urcamp@alegre.al.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de Caçapava do Sul**
Avenida General Osório, 522 - Caçapava do Sul, RS - 96570-000
Telefone: (51) 3732-1229
E-mail: urcamp@cacapava.cs.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de Dom Pedrito**
BR 293 Km 238 - Dom Pedrito, RS - 96500-000
Telefone: (53) 3243-2446
E-mail: urcamp@pedrito.dp.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de Sant'Ana do Livramento**
Rua Daltro Filho, 2557 - Sant'Ana do Livramento, RS - 97574-360
Telefone: (55) 3243-1080
E-mail: urcamp@santana.sl.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de São Borja**
Av. Tancredo Neves, 210 - São Borja, RS - 97670-000
Telefone: (55) 3431-1535
E-mail: urcamp@borja.sb.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de São Gabriel**
Rua Barão do Cambaí, 570 - São Gabriel, RS - 97300-000
Telefone: (55) 3232-1416
E-mail: urcamp@gabriel.sg.urcamp.tche.br
 - **Câmpus Universitário de Itaqui**
Rua 15 de Novembro, 537 - Itaqui, RS – 97650-000
Telefone: (55) 3433-7251 / 3433-8475

Dirigentes da Universidade

- **Reitor:**

Francisco Arno Vaz da Cunha

- **Pró-Reitora Acadêmica:**
Virgínia Brancato de Brum
- **Pró-Reitor de Administração:**
João Paulo Lunelli
- **Pró-Reitor do Câmpus Universitário de Alegrete:**
Ely Silveira Gonçalves Costa
- **Pró-Reitora do Câmpus Universitário de Caçapava do Sul:**
Fátima Beatriz Haag Moraes
- **Pró-Reitora do Câmpus Universitário de Dom Pedrito:**
Rita Luciana Saraiva Jorge
- **Pró-Reitora do Câmpus Universitário de Itaqui:**
Tânia Vieira Cabral
- **Pró-Reitor do Câmpus Universitário de Sant'Ana do Livramento:**
José Guerra Mendina
- **Pró-Reitora do Câmpus Universitário de São Borja:**
Luiza Maria Krieger Gattiboni
- **Pró-Reitor do Câmpus de São Gabriel:**
José Rudnei de Oliveira
- **Coordenador de Extensão e Pesquisa:**
Norton Victor Sampaio
- **Coordenadora de Pós-graduação:**
Regina Quintanilha Azevedo
- **Coordenadora de Ensino:**
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
- **Diretor do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes:**
José Antonio Pegas Henriques

Coordenadores do curso de Pedagogia

- **Campus de Bagé**
José Antonio Pegas Henriques
- **Campus de Alegrete**
Milca Castro Cechim
- **Campus de Caçapava do Sul**
Lúcia Maria Medeiros Schimidt
- **Campus de Dom Pedrito**
Maria de Lourdes dos Santos
- **Campus de Itaqui**
Ana Cláudia Gattiboni Dutra
- **Campus de Santana do Livramento**
Mirna Susana Viera Martínez
- **Campus de São Borja**
Helvetia Braun Ledesma
- **Campus de São Gabriel**
Rosângela Antolini

Dados gerais do curso:

- **Carga horária total:** 3.310 horas
- **Carga horária da prática de ensino** (estágio supervisionado): 400 horas
- **Horário de funcionamento:** noturno
- **Denominação:** Pedagogia
- **Centro que sedia o curso:** Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes
- **Campos Universitários em que o curso é oferecido:**
 - Campus Sede da URCAMP/Bagé
 - Campus Universitário de Alegrete
 - Campus Universitário de Caçapava do Sul
 - Campus Universitário de Dom Pedrito
 - Campus Universitário de Sant'Ana do Livramento
 - Campus Universitário de São Borja
 - Campus Universitário de São Gabriel
 - Campus Universitário de Itaqui

- **Duração em períodos letivos:** 08 semestres
- **Integralização do curso:** mínimo: 04 anos ou 08 semestres
- **Número de vagas oferecidas (por campus universitário)**
 - Anuais: 100 vagas
 - Semestrais: 50 vagas
- **Condições de Ingresso:** Processo seletivo (Concurso vestibular unificado, portador de diploma de curso superior, análise de histórico escolar).
- **Número máximo de alunos por turma:** 50 alunos
- **Formação/titulação do egresso:** Licenciado em Pedagogia

2. Apresentação

A Pedagogia, dada a complexificação do processo educacional, tem sido foco de intensos estudos nos últimos anos, buscando, prioritariamente, definir o seu estatuto epistemológico, na medida em que confundi-la como um campo destinado à estruturação/organização e aplicação das ciências da educação (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Economia, Política) tem enfraquecido as suas possibilidades de constituir-se em uma área de investigação e de atuação com um conhecimento próprio que a identifique e a legitime.

Tais estudos realizados desde a década de 80 por teóricos² da Pedagogia, justificam-se pelo entendimento de que as chamadas inadequadamente de “ciências da educação” apresentam objetos de estudos próprios e que, quando aplicadas à educação, enfatizam a sua área específica de estudos. Desta forma, um psicólogo quando trabalha no campo educacional não faz pedagogia, ou seja, estuda o sujeito psicológico e não o aluno, o indivíduo em uma situação peculiar de aprendizagem. “Ele tão somente aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos campos da atividade humana, no caso, a educação, como poderia também aplicá-los a outros campos, como clínica, o trabalho, etc.” (PIMENTA, 1996, p. 45).

Apesar dos avanços verificados nessas áreas e das tentativas de aproximação interdisciplinar com as questões educativas, sabe-se que o enfoque de cada uma delas, mesmo que contribuindo com a Pedagogia, reforçam visões e concepções particulares do sujeito.

No sentido de explicitar o objeto de estudos da Pedagogia Pimenta (1996) assinala para o ato pedagógico como o seu espaço de pesquisa e intervenção, citando Estrela (1980, p.128) define como objeto o “irredutível pedagógico”, ou seja, os indivíduos em uma situação específica de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com Pimenta (1997), a discussão epistemológica está gestando um novo entendimento da Pedagogia e das ciências da educação, frente às necessidades da prática. Desta forma, tem afirmado que a Pedagogia, **ciência da educação**³,

² Pimenta (1994,1996, 1997, 2002) Nóvoa (1992, 1996), Libâneo (1991, 1992, 1993, 1996)

³ De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002, p.10) Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é o formulador da idéia da Pedagogia como ciência da educação e fundamenta a pedagogia na psicologia.

diferentemente das **ciências da educação**, toma a prática social da educação como ponto de partida e de chegada de suas investigações. Nesse sentido é a **ciência da prática**.

Ao assumir a Pedagogia como ciência da educação, Pimenta e outros estudiosos dentre eles Libâneo, defendem que o pedagogo será o profissional da educação que irá atuar em vários campos sociais da educação não sendo confundido com o docente. Para esta corrente, a Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instância além da sala de aula e reduzi-la à docência seria descaracterizar a pedagogia como campo teórico-investigativo.

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece a formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.256-257).

Os autores propõem um local específico para a formação de professores na Universidade através da criação do “Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD)” como parte da estrutura da Faculdade (Centro) de Educação que oferecerá a formação e preparação profissional de professores para atuar na educação básica e o curso de pedagogia que centrará o estudo no fenômeno educativo em sua totalidade e nos diferentes espaços onde ele ocorre.

Esta posição não é acolhida por uma parte significativa de estudiosos do campo, tanto que as primeiras propostas de reformulação do curso de pedagogia, tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador, datam do início da década de 1980 e são explicitadas pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” realizado em Belo Horizonte em 1983⁴. Após algumas manifestações e eventos pontuais, a questão foi retomada somente em 1994 através de uma mesa redonda organizada pelo INEP⁵ para discutir a natureza e especificidade da educação quando, na oportunidade, a CONARCFE⁶ reitera as posições assumidas no encontro de Belo Horizonte, propondo o seu aprofundamento e sua concretização.

O conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas acerca da formação do educador no curso de pedagogia, agravado pela LDB 9.394/96 que cria os “Institutos Superiores de Educação” como instância de formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, comportando também o Curso Normal Superior para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, rompe com o processo de identidade do curso construído no país e motiva o Ministério da Educação a instituir a Comissão de Especialistas no Ensino de Pedagogia a fim de mediar o processo e, em colaboração com as diversas entidades representativas do campo educacional, apresentar uma proposta de diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação.

⁴ O percurso do movimento deflagrado por educadores em favor da valorização da docência como base da formação do profissional da educação é recuperado por Leda Scheibe e Márcia Aguiar em artigo publicado em 1999 na Revista Educação e Sociedade.

⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas

⁶ Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador posteriormente transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Essa comissão assumiu a tese de que o curso de pedagogia destina-se ‘a formação de um ‘profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional’. Assim, esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional (SCHEIBE & AGUIAR, 1999,p. 232).

Por conta dessas disputas teóricas somente em 2006 foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, contemplando, em boa parte, a proposição da Comissão de Especialistas e acrescentando à docência a possibilidade de atuar em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Com relação à gestão de sistemas e instituições de ensino, a resolução explicita a vinculação com a docência na medida em que em seu artigo 4º, parágrafo único afirma que “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, onde se pode interpretar que para os legisladores a docência não se restringe a atividade de sala de aula mas amplia-se para a visão de contexto e para a participação ativa no processo de planejamento, organização e avaliação da educação, bem como a pesquisa e a criação de instrumentos didáticos e teórico-metodológicos que contribuam com a qualificação do ensino.

O estudo da prática educativa, do sujeito aprendente, do ensino e da aprendizagem, longe de se constituir em simplificações ou reducionismos do campo de estudos da Pedagogia, como alguns argumentam, apresenta-se com um alargamento das possibilidades de o professor se fortalecer profissionalmente, ser protagonista do seu próprio trabalho porque sustentado por saberes teórico-práticos que o configuram, além de ser um avanço significativo e extremamente necessário na compreensão do fenômeno educativo e nos processos de gestão da educação e da escola. Assim, um gestor da educação deverá ser antes um professor para que lhe seja possível a compreensão das especificidades da prática educativa, colocando a gestão (planejamento, coordenação, administração, avaliação) a serviço do princípio educativo e não o contrário.

Desta forma, o curso de Pedagogia da URCAMP forma licenciados aptos a atuar na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das matérias pedagógicas do ensino médio na modalidade normal e no ensino profissionalizante, na gestão de sistemas e escolas, em projetos educativos e de pesquisa em instituições escolares e não escolares e na difusão e produção do conhecimento pedagógico.

3. Introdução

3.1. Contexto social contemporâneo e a função educativa da universidade

Nos primórdios da universidade o ensino constituía-se em sua função principal, entendido como um saber desinteressado e servia para ilustração dos poucos privilegiados que a ela tinham acesso. Esta idéia de universidade sustentou o modelo de

gestão clássico ou tradicional, baseado na rigidez hierárquica e na centralização do poder, permanecendo como fonte de instrução e de erudição por vários séculos.

Sob o impacto da intensificação do modo de produção capitalista e da crescente complexificação da sociedade, novas demandas passam a se impor à Universidade, tornando as funções de transmissora de conhecimentos acumulados e de produtora de saberes desinteressados insuficientes, exigindo a produção de conhecimentos que atendessem às necessidades da sociedade e do processo industrial, particularmente na formação de profissionais para o mercado de trabalho em expansão.

Este movimento de mudança não atingiu a todas as instituições ao mesmo tempo e da mesma forma, algumas se mantiveram resistentes aos processos de modernização e vinculação industrial, mas as pressões externas, tanto do empresariado e da classe média que via na universidade uma possibilidade de ocupação de postos de trabalho bem remunerados, quanto das políticas oficiais, fizeram com que as finalidades da universidade sofressem alterações, exigindo novos modelos de gestão universitária até se chegar ao modelo que hoje se impõe pelo capitalismo contemporâneo, baseado nos padrões gerenciais das empresas lucrativas e competitivas.

Meneghel (2003) relaciona as mudanças quanto às finalidades da universidade com a expansão capitalista, ao afirmar que

Não por acaso, tal visão surgiu no momento em que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomaram um rumo no qual a produção científica passou a ser valorizada por sua utilização tecnológica no mundo industrializado (p. 226).

Para Chauí (1989) a visão da universidade e da pesquisa assumiu uma perspectiva funcionalista ao ajustar o trabalho universitário às exigências do capital.

No entanto, o ajuste das funções da universidade aos preceitos capitalistas, não tem ocorrido sem tensionamentos, ao contrário, se há pressão por pesquisas vinculadas aos setores empresariais privados e demanda por cursos de graduação com menor duração, voltados prioritariamente para o domínio técnico de um determinado campo de conhecimento, valorizando certas competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, há também, a pressão de setores populares da sociedade pela democratização do acesso como mecanismo de cidadania, pela possibilidade que se abre aos estudantes de terem uma formação mais ampliada, que favoreça não só a condição de inserção no mercado de trabalho como a produção do pensamento crítico e autônomo, assim como, ampliam-se as discussões a respeito da relevância social das pesquisas.

Tais pressões provocam um impasse, que, por sua vez, gera perda de autonomia nas decisões acadêmicas, visto que a universidade é conduzida, em vários casos, a ceder às pressões externas não só do mercado, mas especialmente das políticas oficiais para a educação superior, contrariando as concepções e finalidades que lhe deram origem e que a distinguem das demais instituições sociais.

Nota-se que, ao longo do século XX, ampliaram-se as funções que a universidade vem incorporando e, a variedade com que se expressam, gera sérias dificuldades, visto que muitas delas são flagrantemente contraditórias e colidem umas com as outras.

Santos (2004) reitera algumas das contradições entre as finalidades atribuídas à universidade que têm colaborado para a produção do que o autor identifica como uma crise, uma vez que a universidade não consegue dar conta de todas elas, estando sempre aquém do desempenho esperado em várias de suas funções.

A produção e transmissão do conhecimento científico, a produção de trabalhadores qualificados, a elevação do nível cultural da sociedade, a formação do carácter, a identificação de talentos, a participação na resolução dos problemas sociais são produtos não só variados, como difíceis de definir (p. 216).

As pressões externas têm provocado tensões no interior da universidade e a sensação de que as alternativas encontradas ocorrem a partir de lógicas alheias à instituição, de cunho imediatista, acabam por retirar a sua capacidade de autogerir-se, fragilizando-a.

As contradições, instabilidades e pressões sociais que atualmente permeiam os ambientes universitários podem ser entendidas como frutos das mudanças nas sociedades capitalistas, e, portanto, precisam ser profundamente analisadas, até para que a universidade possa enfrentá-las e contribuir na construção de um projeto social alternativo ao que hoje é dominante e, sem dúvida, altamente excludente.

Se, originalmente, a universidade assumia-se como um lugar de conhecimentos privilegiados, mantendo, explicitamente, poderes reconhecidos socialmente, que lhe garantiam autonomia e legitimidade, ao longo do tempo esta condição foi se alterando, procurando atender, em alguns momentos, ao apelo por sua democratização e, em outros, aos propósitos de reestruturação capitalista. Dessa forma, as contradições internas foram se avolumando, encaminhando-a para a perda de autonomia para definir-se.

A gestão universitária, pela lógica produtivista e efficientista do capitalismo contemporâneo, parece traduzir-se em gerir os recursos existentes e a capacidade em buscar outras fontes de ampliação de receitas que lhes permitam a sobrevivência. As decisões de ordem acadêmica, ligadas às finalidades ou à (re)definição de suas funções frente as contradições e pressões sociais, estão ocorrendo ao sabor do momento, em geral sob o impacto das políticas econômicas que estão dando origem ao conjunto de medidas que fazem parte das reformas em curso na educação superior.

Assim, a multiplicidade de funções que são, por vezes, contraditórias, e a flagrante perda de autonomia produzem as crises da universidade.

Para enfrentar as crises, Santos (2004) propõe uma reforma universitária radical, um projeto político de globalização contra-hegemônica e que reflita um projeto de país alternativo.

Apresenta como protagonistas: a própria universidade, ou melhor, os que nela pretendem superar as crises com ações efetivas e não com resistências conservadoras; o Estado, e, nesse caso, não o Estado mínimo, mas o que assume suas funções públicas com as questões sociais e, nelas, a educação, optando pela globalização solidária da universidade; e os cidadãos, onde situa os diferentes grupos sociais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, governos locais progressistas.

Dentre os princípios da reforma universitária sugerida por Santos, destaca-se, em primeiro lugar, a necessidade de a universidade definir a sua própria crise, ou melhor, a condição de auto-análise crítica, no sentido de diagnosticar as fragilidades, as contradições internas e externas. Desse esforço, terá que surgir a definição clara das suas finalidades, recuperando o seu sentido público e a sua função social, num movimento de resistência contra-hegemônico.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais nacionais e globais (Santos, 2004, p.62).

A necessidade de definir claramente o que é universidade deve-se à acumulação indiscriminada das funções a ela atribuídas e a forma como foram adicionadas, sem articulação lógica, levando à pulverização de sentidos e cedendo espaço para que se constituíssem outras formas de organização da educação superior. O mercado educacional, por exemplo, auto-designou o seu produto como universidade, sem, no entanto, ter que realizar todas as atribuições desta. Essa falta de definição clara permite as inserções oportunistas, com fins meramente lucrativos, descaracterizando o sentido de universidade.

A reconquista da legitimidade é a questão central da reforma e envolve o acesso à universidade, ao ensino, a extensão, a pesquisa e a promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, urbanos, provindos das diferentes culturas que circulam na sociedade, assumindo a sua responsabilidade educativa e o seu compromisso social, sendo permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas dos grupos que não tem poder para impô-las.

Por fim, a universidade necessita criar uma institucionalidade baseada na democratização interna e externa e na avaliação participativa, visto que é pela avaliação interna que poderá obter elementos que sustentem o diagnóstico da própria crise, não como mera constatação, mas como instrumento propositivo. A democratização, para Chauí (2001) “significa a passagem do poder despótico privado (fundado na vontade pessoal do governante...) ao poder propriamente político como discussão, deliberação e decisão coletivas realizadas em público, sob o direito e as leis”, permitindo que todos possam contribuir na definição das políticas institucionais. A democratização externa confunde-se com o relacionamento da universidade com a sociedade. Meneghel (2003) defende esta articulação para além do mercado, quando afirma que

Atentar para esta dinâmica do relacionamento Universidade-Sociedade é fundamental se pretendemos refletir sobre como tal relação pode ir além do compromisso com a competência técnica e a qualidade total para o mercado global. Se acreditamos que cabe à instituição acadêmica auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, faz-se necessário repensar por completo o modo com que ela vem sendo estruturada em termos de gestão, currículo, organização. Do mesmo modo, é preciso assumir o seu *caráter público* – não no que tange à definição da forma jurídica (estatal, comunitária, particular), mas, sim, da conscientização de que os seus “serviços”, por assim dizer, servem a toda a humanidade (p. 241).

Para dar conta do que se entende como a essência da universidade, a busca pelo saber dentro dos diferentes campos epistemológicos, é preciso considerar a forma como cada universidade organiza-se academicamente, ou seja: que proposta político-pedagógica dá sustentação às ações de ensino e pesquisa para o conjunto da universidade e dentro de cada unidade ou curso; como são estruturados os currículos; que tipo de sujeito/profissional/cidadão pretende formar; para que tipo de sociedade; que perfil de professor é desejado para colocar em ação o projeto de universidade e de cada curso; que mecanismos são disponibilizados para qualificar as ações pedagógicas, desde os espaços, equipamentos, materiais, até a formação continuada, acompanhamento e valorização do trabalho docente; como é realizada a avaliação dos alunos e da própria instituição, no sentido de diagnosticar a realidade e replanejar, caso necessário.

Estes e outros questionamentos e definições poderão dar sustentação a um projeto de universidade que ultrapasse os limites das políticas oficiais (Estado avaliador), rompendo com a pulverização do sentido de universidade, reorientando e

recuperando publicamente as suas finalidades e compromissos com a educação e com o desenvolvimento social.

É necessário acreditar e/ou consolidar a crença de que a universidade é um espaço de cultura, de vivência democrática e de aprendizagem crítica que resistirá às pressões meramente economicistas.

Estes princípios valem para qualquer instituição que esteja credenciada como universidade, independente de sua condição de pública ou privada; isto porque é preciso que se ressalte que no Brasil as instituições públicas são em número consideravelmente menor do que as privadas e, portanto, um projeto alternativo de universidade deverá contemplar a todas as instituições.

Ao salientar os tensionamentos, impasses e as crises da universidade no Brasil, gerados, em grande parte, pelas alterações produzidas pelo modelo econômico, político e social capitalista em âmbito mundial e agravado pelas pressões internas, próprias de cada sociedade, procurou-se localizar as finalidades da educação superior, sugerindo a possibilidade um projeto de universidade alternativo que recupere as suas funções, o seu reconhecimento e a legitimidade social.

Para tanto, entende-se que é preciso pensar em uma forma de gestão da universidade que privilegie a participação e o compromisso coletivo com a reconfiguração institucional e com a confirmação do papel eminentemente social que deve desempenhar, ou seja, que não se identifique com o gerencialismo empresarial.

Defende-se que a dimensão acadêmica e, especialmente a pedagógica, assume papel estratégico na construção dessa institucionalidade, na medida em que a tomada de decisões e as ações empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir da definição clara do seu princípio educativo e da construção de um projeto político-pedagógico elaborado e assumido coletivamente, irão redesenhando a universidade como um bem social, de qualidade para um número cada vez maior de pessoas.

Assim, acredita-se nos limites dos padrões regulatórios empregados pelas políticas públicas para a educação superior e pelas imposições de instâncias externas que vem submetendo as universidades a uma adesão a-crítica e a desconfiguração dos seus sentidos, através da luta pela efetividade do seu papel educativo.

3.2 Formação do pedagogo no contexto atual

Os cursos de formação de professores, especialmente o curso de Pedagogia, tem sido um campo de muitas discussões e até mesmo de disputas conceituais e, em alguns casos, corporativas.

Um exemplo destes embates encontra-se no processo de elaboração das “Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia”, recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Foram as diretrizes que mais demandaram tempo, contradições e debates, uns propondo a manutenção das especialidades (Supervisão, Orientação Educacional, Administração escolar), outros defendendo a proposta de centralidade na docência e entendendo as especialidades como ênfases a serem abordadas em cursos de

especialização *lato sensu*. Mas o que esteve presente mais marcadamente nas discussões foi a dificuldade em definir o perfil do Licenciado em Pedagogia, afinal, que percurso formativo deveria percorrer o sujeito que optasse por esta licenciatura que, historicamente, esteve vinculada à formação de professores para atuar com crianças, e que campo de atuação tal certificação o credenciaria?

Desta forma, como resultado das intensas discussões, temos um curso que forma professores para a docência na educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, para as matérias pedagógicas do ensino médio (curso Normal), para a educação profissional e para a gestão de sistemas educacionais formais e não formais. Portanto, uma formação bastante ampla.

São diretrizes recentes e não é possível antever as suas repercussões, sob pena de se efetuar análises apressadas e, portanto, sem base experiencial que as legitimem. No entanto, pela proposta do texto legal e, dependendo, é claro, das formas de organização curricular e pedagógica das Universidades, é possível imaginar que os futuros licenciados terão uma formação mais densa, em sintonia com os desafios contemporâneos postos à escola e à educação em geral, podendo fortalecer o campo ocupacional, na medida em que estão previstas para serem implementadas todas as recomendações de um processo formativo que se pretenda qualificado e que sempre fez parte dos debates em torno da formação de professores, quais sejam: articulação entre teoria e prática ao longo de todo o curso; projeto de curso interdisciplinar em que os componentes curriculares se relacionem de forma significativa, a partir de temas integradores; sustentação epistemológica que oriente as tomadas de decisões pedagógicas e dos processos de gestão, delineando um contexto educativo inclusivo, em que se considerem as formas peculiares de aprendizagem e os espaços/tempos próprios de cada sujeito; a concepção democrática e a perspectiva de educação como direito de todos, incluindo-se crianças, jovens e adultos; o princípio investigativo que deve permear a ação docente, não só como aprendizagem da pesquisa científica, mas fundamentalmente o suporte da pesquisa pedagógica, entre outras abordagens que configuram as diretrizes.

A centralidade na docência, constitui-se no reconhecimento de que para atuar em outros espaços da escola, quer seja na direção, supervisão, orientação educacional ou, ainda, em espaços educativos não escolares, como em associações de bairro, Organizações Não-Governamentais, empresas, etc.. é preciso ser, antes de mais nada, professor. Isto é o que define o campo de atuação.

Uma boa formação pedagógica pode contribuir para a (re)significação e (re)configuração da atividade docente, tanto do licenciado, que poderá atuar com mais qualidade e de forma mais conseqüente na medida em que se apropria de conhecimentos próprios da docência, como também da sociedade que ao reconhecer no professor sua condição de “bom profissional” poderá voltar a prestigiá-lo.

Esta análise não está baseada apenas nas possibilidades formativas anunciadas pelas novas “Diretrizes curriculares”, mas em experiências bem sucedidas de formação de professores em cursos de Pedagogia, realizadas por várias Instituições de Ensino Superior do país, reforçando a crença de que uma boa formação pode contribuir na (re)configuração da docência, numa perspectiva da qualidade.

É preciso salientar que a formação não se esgota no curso de graduação, ela terá que percorrer toda a trajetória profissional, em qualquer profissão, e não pode ser diferente na docência. Mais uma vez, acredita-se que uma boa formação inicial poderá contribuir para despertar no professor o sentido de “inacabamento”, como tão bem salienta Paulo Freire, que se constitui na crença de que somos eternos aprendizes, em permanente estado de “ser mais”, que se dará por meio de aprendizagens.

Para além dos modismos, das culpabilizações, das representações prescritivas que permearam (e ainda permeiam) as concepções do “ser professor” em diferentes momentos da história educacional brasileira, importa que um curso de licenciatura ensine o futuro professor a pensar sobre a educação e sobre a sua atuação, que seja capaz de elaborar suas próprias sínteses e conclusões sobre as questões múltiplas e complexas que norteiam o processo educativo, que saiba tomar decisões justas e adequadas às diferentes situações, que seja autônomo intelectual e moralmente. Sendo assim, não será necessário ensinar “fórmulas” ou “receitas” de como dar aula, apenas indicativos metodológicos, pistas orientadoras, que sinalizem para as práticas concretas. Sabendo pensar, saberão como agir. Sabendo agir certo, porque pensa certo, mais uma vez como nos ensina Paulo Freire, o futuro professor terá grandes possibilidades de ser um “bom professor”, e, desta forma, poderá, também, contribuir para transformar a própria profissão com evidentes conseqüências na formação dos alunos.

Formar um professor com competência teórica, técnica e humana é o que se propõe o curso de Pedagogia, numa abordagem de totalidade da realidade e dos sujeitos, rompendo com as dicotomizações entre pensamento e ação, sujeito e objeto, natureza e homem, sendo capaz de contribuir na construção de projetos escolares participativos, que representem a vontade da comunidade escolar, bem como atuar pedagogicamente de maneira a atender as demandas sociais, consolidando, assim, a função social e política da escola.

Nesse contexto, a formação de professores emerge como necessidade de extrema relevância e complexidade, visto que o profissional da educação precisa assumir um perfil capaz de responder criticamente às exigências da sociedade contemporânea.

4. Histórico da Instituição e do curso de Pedagogia

4.1. Histórico da URCAMP

A primeira manifestação de Educação Superior em Bagé verificou-se em 1953 com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas, mantida pela Associação de Cultura Técnica e Econômica; posteriormente, em 1955, surgiu a Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras, extensão da Universidade Católica de Pelotas e, em 1960, foram autorizados os Cursos de Pintura e Música no Instituto Municipal de Belas Artes, sob a administração da Prefeitura Municipal de Bagé.

Coexistiam, isoladamente, cursos de ensino superior, mantidos por instituições diversas.

O ano de 1969 registrou a criação da Fundação Universidade de Bagé, depois transformada em Fundação Attila Taborda, integrando, gradativamente, sob uma única dependência administrativa, os cursos superiores existentes e lançando, então, os fundamentos da futura Universidade.

Num processo natural de expansão foram autorizados novos cursos e, conseqüentemente, surgiram novas unidades de ensino: Faculdade de Direito (1969), Faculdade de Educação Física (1972), Faculdade de Medicina Veterinária (1976) e Faculdade de Agronomia (também em 1976).

Configurou-se, em decorrência, a estrutura das Faculdades Unidas de Bagé – FunBA – mantidas pela Fundação Attila Taborda, caracterizada como instituição educacional autônoma do ponto de vista administrativo, didático, financeiro e disciplinar, constituída por 07 (sete) Unidades de Ensino, integradas funcionalmente,

conforme Regimento Unificado. Naquela oportunidade, a Instituição oferecia à comunidade regional 18 (dezoito) cursos superiores, todos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

A Universidade da Região da Campanha – URCAMP, instituição comunitária, multi-câmpus e regional, sediada na fronteira sudoeste e oeste do Rio Grande do Sul, foi reconhecida oficialmente em 1989 – Portaria MEC nº 052/89. A conquista do nível de universidade resultou de um projeto coletivo, nas dimensões acadêmica e comunitária, construído ao longo de mais de 03 décadas de história institucional e elaborado, oficialmente, em 03 anos (Carta-Consulta do Projeto URCAMP).

A elaboração da Carta-Consulta se constituiu em mais do que um expediente protocolar - provocou discussões, integrou concepções e definiu um perfil acadêmico... **“uma universidade não é simples cópia de modelos já existentes, ela tem sua idiossincrasia...”** – Universidade da Região da Campanha não só de Bagé, mas da Região, com estrutura multi-câmpus comprometida com a elaboração do saber, com a integração de saberes regionais, sem descuidar da dimensão universal do conhecimento humano.

A identidade institucional definida lhe proporcionou sustentação política ao longo dos seus primeiros 10 anos de existência e tem se constituído em referencial interno e externo para todos os encaminhamentos organizacionais.

Entre os objetivos do Projeto URCAMP se incluía: “criar mecanismos de constante reavaliação organizacional tendo como referenciais a corresponsabilidade no processo decisório e a regionalização efetiva” (Carta-Consulta Projeto URCAMP, 1987, p. 32).

Nesse projeto integrou-se também, pela proposição das políticas públicas de Educação Superior (Programa de Avaliação Institucional da Educação Superior – Edital MEC Nº 01/93), um programa de auto-avaliação institucional executado em 04 edições:

- 1º Plano de Avaliação Institucional da URCAMP/1993
- 2º Plano de Avaliação Institucional da URCAMP/1994
- 3º Plano de Avaliação Institucional da URCAMP/1995
- 4º Plano de Avaliação Institucional da URCAMP/199

A avaliação institucional se constituiu, assim, em mecanismo de auto-regulação no processo de consolidação da identidade da Universidade recém-instituída, propiciando informações necessárias às deliberações organizacionais, definindo estratégias para a manutenção de aspectos positivos, encaminhando soluções para os problemas detectados e favorecendo o incremento de potencialidades.

O processo avaliativo foi estabelecido em nível qualitativo – “processo de construção coletiva, com linhas gerais pré-estabelecidas, porém com espaço técnico e político para que as especificações fossem definidas no desencadear das etapas, de forma consensual e participativa” (Documento Básico da Avaliação Institucional da URCAMP).

No entanto, essa trajetória avaliativa sofreu uma interrupção no período 1997-2001.

No momento, o fato foi atribuído à simultaneidade e urgência de múltiplas solicitações oficiais à Instituição, em que se incluíam tarefas de grande complexidade, como por exemplo, a preparação de documentação específica para a renovação do reconhecimento da Universidade.

Atualmente, é possível uma percepção mais abrangente e, talvez, mais integral desse contexto; a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/96 – provocou uma atenção especial de mecanismos de avaliação externa: avaliação dos resultados dos Cursos de Graduação pelo Exame Nacional de

Cursos, avaliação das condições de oferta dos Cursos de Graduação pelas Comissões de Especialistas – SESu/MEC, o provimento de informações institucionais/SEDIAE. Essas intervenções institucionais assumiram uma dimensão imperiosa pelo seu domínio público, em especial o Exame Nacional de Cursos – “o PROVÃO” – que recebeu o caráter de instrumento privilegiado na classificação qualitativa das Instituições de Ensino Superior. O próprio processo de auto-avaliação institucional, coordenado pelo MEC - PAIUB – ficou desmerecido diante da predominância dos demais mecanismos de avaliação concomitantes. No período 1997-1998, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras ficou recolhido à condição de recesso, até que pela Portaria MEC nº 302/98, foi confirmado o seu espaço, legítimo e insubstituível, no conjunto das demais estratégias avaliativas.

O esforço de compreensão do processo avaliativo externo foi, certamente, o elemento desencadeador de percepções mais amplas, evidenciando a possibilidade de estabelecer, racionalmente, algumas referências de análise para enfrentar o risco de descaracterização e de vulnerabilidade institucional diante de intensas e, muitas vezes, controvertidas intervenções externas.

Acrescente-se, a esse emaranhado no cumprimento das disposições normativas, na **dimensão interna**, a fragilidade de um processo avaliativo ainda incipiente, numa instituição também em fase de consolidação da própria identidade institucional; e, na **dimensão externa**, uma conjuntura local, regional e nacional de inconsistência política e econômica, com sérias repercussões nas condições de sobrevivência das instituições educacionais.

Delineou-se um quadro que precisava ser melhor entendido, nos seus componentes objetivos e subjetivos, enquanto possibilidade de compreensão de atributos comuns, clarificadores de uma trajetória identitária, pelos caminhos da auto-consciência institucional. A consciência identitária da Instituição poderia se constituir em referencial para o enfrentamento condigno de intervenções externas e em fator revitalizador do processo avaliativo interno, na medida em que assumido coletivamente.

A retomada do Plano de Avaliação Institucional, na sua 5ª edição, em 2003, aconteceu ainda em nível restrito, uma vez que os dados resultantes foram tratados sob a forma meramente quantitativa, enquanto elementos subsidiários da avaliação externa. Alguns Cursos, Centros e Câmpus Universitários, isoladamente, procederam análises qualitativas, definindo prioridades e adotando estratégias de intervenção, em favor de metas e objetivos institucionais.

Seminário Institucional REFLETINDO A UNIVERSIDADE, que se constituía no momento síntese do processo avaliativo, não foi realizado, expressando e contribuindo para que se formalizasse um clima de trabalho incompleto e até inconsistente.

Um dos fatores que concorreu, também para a debilidade da 5ª edição do Plano de Avaliação Institucional da URCAMP, com certeza, foi a concentração de esforços na mobilização acadêmica preparatória da escolha de novos dirigentes da Universidade – depois de um período de vinte anos de reeleições, a nova gestão universitária monopolizou as atenções e ações (e expectativas) de todos os segmentos institucionais.

O Plano de Gestão da FAT/URCAMP 2005-2008 definiu como princípios:

- a qualidade acadêmica;
- a gestão participativa;
- a consciência de pertinência social.

Entre os programas estruturantes da nova gestão, está reafirmado o compromisso de “fortalecimento do sistema de avaliação institucional, enquanto mecanismo de auto-conhecimento e de projeção institucional”.

E, assim, o cenário institucional da URCAMP 2005 mescla renovadas perspectivas de gestão – “um novo modelo de gestão privilegiando a administração colegiada, participativa e colaborativa” – com as novas (ou renovadas) políticas governamentais que, com o SINAES, confere à avaliação institucional uma perspectiva emancipatória, subsidiado em premissas de reconhecimento da identidade institucional.

Entretanto, as interlocuções com o processo avaliativo oficial, na sua dimensão regulatória, permite perceber que o reconhecimento institucional (autonomia acadêmica), está, em grande parte, condicionada pela capacidade de condução consciente e coletiva da própria auto-avaliação.

O delineamento da trajetória avaliativa da URCAMP evidencia, assim, a reciprocidade entre processo avaliativo e processo identitário, numa simbiose, mobilizada pelo compromisso de cumprimento de sua função comunitária e pela consciência de pertinência social, num contexto de significativas transformações.

Na medida em que as inovações vão ocupando posições definidas nas rotinas institucionais, é possível decantar o essencial, sem maiores intervenções das contingências. O Programa de Avaliação Institucional da URCAMP está reestabelecendo forças para retomar sua participação na vida da Instituição, imbuído do compromisso de construir a própria base teórica, subsidiado nas premissas de respeito à autonomia e à identidade institucional.

Corroborando as inferências do senso comum, em nível de Instituições de Educação Superior e dos próprios órgãos oficiais, entende-se que o elemento central, referência de todo o processo avaliativo (interno e externo), uma vez que é expressão coletiva da identidade institucional, oficializada nos seus ordenamentos legais (Estatuto e/ou Regimento Geral).

A compreensão dessas interrelações é favorecida porque se insere, claramente, na trajetória institucional da URCAMP – reconhecida a sua identidade institucional (Carta-Consulta do Projeto da Universidade), adotou mecanismos de acompanhamento e de controle (atendendo à proposição oficial – PAIUB), interrompeu esse processo (em parte, por contingências externas – implantação de novas diretrizes legais) e, no momento atual, percebe a necessidade de fortalecimento qualitativo do processo, na busca de revisão do próprio perfil delineado, da consolidação da sua identidade e, até mesmo, de confirmação do seu recredenciamento da URCAMP.

4.2 Histórico do Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia é criado na década de cinquenta, com vínculo direto na Universidade Católica de Pelotas⁷ (Processo 30.687/57 – Decreto 62.697/68). Mais tarde foram autorizados, pelo Governo Federal, o funcionamento de outros cursos,

⁷ “Aos que esse nosso decreto virem saudação, as bênçãos de Nosso Senhor.

Fazemos saber que atendendo as grandes necessidades de formação intelectual e moral da juventude da cidade de Bagé, com uma população escolar já muito elevada, contando com 9 estabelecimentos de ensino secundário e uma Escola Superior;

Considerando a necessidade de formar seu próprio professorado secundário para atender mais facilmente aos mencionados estabelecimentos;

Considerando que sem um estabelecimento próprio para o fim citado Bagé vê-se obrigada a enviar seus filhos a Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria havemos por bem fundar nesta data a Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé, mantida pela Mitra Diocesana de Pelotas, com a colaboração das beneméritas Irmãs Franciscanas e de elementos de projeção da sociedade bageense com o decidido apoio das excelentíssimas autoridades locais.

Dado o passado na cidade de Bagé, aos 27 de maio de 1957.

Antonio Zattera, Bispo de Pelotas” (Decreto do Gabinete Episcopal, copiado na íntegra. Livro da Fundação Attila Taborda, encontra-se na Biblioteca da URCAMP).

sendo registrada em 1969 a criação da Fundação Universidade de Bagé⁸ (Ata nº 9, 12/12/1965) que, depois se transforma em Fundação Attila Taborda (FAT⁹) com uma única administração, sendo mantenedora das Faculdades Unidas de Bagé (FUnBa). Com a reunião de todas as Faculdades que se criaram no final da década de cinquenta e sessenta, na cidade de Bagé, passa a se caracterizar como instituição educacional autônoma.

O período¹⁰ em que o Ensino Superior passa a ser discutido na cidade de Bagé, foi marcado por grandes mudanças políticas no panorama nacional.

A Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé foi criada como extensão da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com o apoio do Bispo Dom Antônio Záttera, que também era o Reitor dessa Universidade. Passando a funcionar, *provisoriamente, no edifício do Colégio Espírito Santo* [colégio tradicional da ordem Franciscana que tem uma tradição como escola de formação de professores] *situado à rua General Osório nº 1254, na cidade de Bagé, Estado do Rio Grande do Sul* (Registro de Avaliação pelo Inspetor Dr. Osvaldo da Costa Moraes, conforme Portaria 105 de 9 de setembro de 1946 - Livro de Documentos de Instituições – Livro encontra-se na Biblioteca da URCAMP).

Alicerçadas na idéia de integração dos conhecimentos organizaram-se diversas universidades federais, estaduais e particulares nas décadas de 50 a 70. Período esse que a URCAMP começa sua caminhada, agregando os cursos superiores e os novos cursos que foram criados na cidade.

Conforme Ata nº. 36 do Conselho Universitário – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, em 07 de agosto de 1970, o Presidente da Fundação da Universidade de Bagé, Dr. Attila Taborda¹¹

encaminhou ao Reitor Magnífico e a este Conselho um Memorial com exposição de motivos, acompanhada de diversos requerimentos, que foram objeto de criteriosa apreciação. Os requerimentos são os seguintes:

- Anexação de novas Faculdades – O Presidente da Fundação da Universidade de Bagé solicita que sejam agregadas a esta Universidade a FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS e a FACULDADE DE BELAS ARTES, ambas de Bagé. A primeira funciona desde 1954, com o curso único de Ciências Econômicas, já devidamente reconhecido. A Faculdade de Belas Artes é a fusão do Curso de Artes Plásticas, que funciona desde 1960 no Instituto do mesmo nome, com os Cursos de Música e Canto, que funcionam desde 1964, também todos definitivamente reconhecidos por Decreto Presidencial. As duas Faculdades já estão sendo mantidas pela Fundação Universidade de Bagé, e agora solicita-se que sejam agregadas a esta Universidade Católica, nos termos do art.5º, Nº. 2 do Estatuto, que prevê a possibilidade de agregação de estabelecimentos de Ensino Superior mantidos por outras Entidades. O objetivo visado por esse pedido de agregação é a adequação jurídica da Fundação

⁸ Conforme Parecer nº. 1.028/73 – CESu (1º Grupo), aprovado em 3 – julho – 1973 (Proc. nº. 1.146/72 CFE)

⁹ A denominação da entidade Mantenedora teve que ser alterada por ser considerada indevida a expressão “universidade”, sendo aprovada como Fundação Attila Taborda. No mesmo Relatório consta um documento da Universidade Católica de Pelotas desligando as Faculdades de Filosofia e Letras e de Direito (Parecer nº 1.028/73 – CESu (1º Grupo), aprovado em 3 – julho – 1973 (Proc. Nº 1.146/72 – CFE)).

¹⁰ Podemos conferir nos trabalhos de Romanelli, 2002; Ghiraldelli Jr., 2003; Vieira e Freitas, 2003; Hilsdorf, 2005 o registro histórico sobre as mudanças políticas e educacionais.

¹¹ Dr. Attila Taborda: 1960 – Diretor da Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras; 1969 – institui por escritura a Fundação Universidade de Bagé; 1970 – Presidente da Fundação Universidade de Bagé; 1972 – Empossado Pró-Reitor das Faculdades Unidas de Bagé agregada à Universidade Católica de Pelotas; 1975 - falecimento.

Universidade de Bagé às exigências do Ministério de Educação e Cultura, em preparação a criação da futura Universidade de Bagé. Os membros deste Conselho, unanimemente, declararam-se favoráveis a agregação das mencionadas Unidades, com a cláusula de que seus regulamentos se adaptem integralmente ao estatuto desta Universidade. Uma vez satisfeitas estas exigências, as duas Faculdades mencionadas, de CIÊNCIAS ECONÔMICAS e de BELAS ARTES de Bagé, passarão a ser agregadas a esta Universidade Católica de Pelotas (xerox do Livro de Documentos de Instituições – Livro encontra-se na Biblioteca da URCAMP).

Nessa mesma Ata consta o pedido para criação dos cursos de Engenharia Operacional Rural, Biblioteconomia, Ciências Biológicas e de Ciências Contábeis e Ciências Administrativas, agregados a UCPel. O que foi considerado pelos membros do Conselho Universitário como iniciativa elogiável. Mas quando foi encaminhado o pedido para que a Faculdade de Educação passasse a ser autônoma e com o nome de Faculdade de Educação não foi aceito, porque consideravam contrárias às determinações legais que priorizavam que os cursos fossem agregados e se estabelecessem em departamentos.

Com a Lei nº 5.540/68 e uma série de Decretos o ensino superior passa por profundas modificações que perduram até os dias atuais, tendo como finalidade aumentar a eficiência e a sua produtividade. Uma dessas mudanças é a reunião *num mesmo departamento as disciplinas afins, com a finalidade de se evitar a duplicação de trabalhos e para aumentar a taxa de utilização de recursos, espaços e instalações*. Outra mudança foi à extinção da *cátedra vitalícia, em que anteriormente cada disciplina tinha um professor concursado, autoridade máxima naquele domínio de estudos, que dirigia os trabalhos até sua morte ou aposentadoria, sem que houvesse qualquer possibilidade de se compartilhar esse poder quase absoluto* (Catani e Oliveira, 2000, p.97-98).

A URCAMP formou-se no contexto da realidade política educacional brasileira, na década de 50, cumprindo as exigências impostas e estruturadas pela legislação, dentro de uma linha fundamentada na Ação Católica¹², que tinha como objetivo fazer o leigo cristão marcar sua presença de forma ativa nos grupos e instituições, levando a diante os ensinamentos e dogmas católicos para edificar o movimento da neocristandade. Os Cursos de Filosofia e Pedagogia demonstram fortemente esse perfil, pois através de suas disciplinas de Apologética e Dogma¹³, observamos a filosofia da

¹² A Ação Católica foi criada em 1920 pelo Papa Pio XI (Ambrósio Damião Ratti) e espalhou-se por todo o mundo para levar Cristo Rei a todos os povos através da eleição de um laicato difusor de seus princípios. No Brasil foi criada em 9 de junho de 1935 a Ação Católica Brasileira (ACB), para promover com maior eficácia o movimento laico católico e fortalecer o movimento nacionalista católico. Quando Pio XII assume, em 1939, mantém a mesma postura filosófica de seu antecessor. No Rio Grande do Sul D. João Becker foi o grande incentivador da Ação Católica. (ISMÉRIO, 2002, p. 161-168).

¹³ Cadeira Apologética – Conteúdos: A Existência de Deus: conceito nominal, problema e sentença; A existência de Deus deve ser demonstrada – Tradicionalismo – inducionismo; Tese Tomista da Demonstração – Demonstração Aposteriore – Demonstração Apriori – Assimultânea – Valor do Princípio de Causalidade – Demonstração da Existência de Deus pela Mutação – Demonstração da Existência de Deus pela dependência do Ser e pela corruptibilidade – Contringência – O materialismo Moderno é o Materialismo Científico e Filosófico - Milagre – Rousseau – Milagre e Objeções – Pentateuco: Historicidade, etc. – Evangelhos: Historicidade, Integridade a veracidade, autenticidade – Os Judeus esperavam um Messias – Jesus tinha a consciência de ser um Messias – Jesus afirmou ser um Messias desde o início de sua vida pública – Jesus Messias segundo o evangelho de São João “Jesus se diz filho de Deus” – Sinópticos – Jesus Filho de Deus segundo São João – Milagres de Jesus – adversários – Verdade histórica dos milagres de Jesus – Verdade (histórica) filosófica, teológica e relativa dos milagres de Jesus – Morte de Jesus e s/ Ressurreição
Cadeira Dogma – Conteúdos: O Reino de “DEUS”, anunciado por “CRISTO”...; O Mundo Cristão e o Mundo Pagão, sua história, seus dogmas; Comunismo, sua ideologia e sua força; A necessidade do conteúdo, vivência e

neocristandade. Cabe ainda destacar que o diretor da instituição Sr. Attila Taborda recebeu da Santa Sé, representada na figura do Papa Pio XII¹⁴, em 1957 a comenda de “Cavaleiro da Ordem Equestre de São Silvestre Papa”, distinção honorífica concedida pelos serviços prestados à causa da Igreja Católica.

O Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia inicialmente *oferecia a habilitação para docência nas Matérias Pedagógicas, posteriormente, foram incluídas as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar e, por fim, Pré-escola à 4ª série do 1º grau* (Projeto Pedagógico, 2002, p. 6).

Conforme o Inspetor Dr. Osvaldo, no Relatório de 1960, *o corpo docente da Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé consta[va] de 12 professores diplomados todos eles pelo ensino superior e especializados em suas respectivas disciplinas*. Estes professores especializados estão relacionados no corpo docente dos Cursos de Filosofia e Pedagogia como professores catedráticos. Importante observar que já atuavam no ensino fundamental ou médio e, principalmente, em curso de formação de professores/as.

Sendo apresentado como objetivo do Curso de Pedagogia

Formar profissionais de educação capazes de, crítica e criativamente, repensar a prática pedagógica em favor de melhores condições de vida para o educando e para a sociedade. (NOT, 1991).

O currículo do Curso de Pedagogia, na URCAMP, vem sofrendo mudanças ao longo da metade da década de 90 adaptando-se as novas determinações legais e adequando as exigências da LDB 9.394/96.

A partir de 2001, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia estabeleceu uma *proposta interdisciplinar, promovida através de eixos temáticos, articuladores das diversas disciplinas que compõem cada semestre* (Projeto Pedagógico, 2002, p. 12).

Nessa estrutura curricular o trabalho desenvolvido nas disciplinas deixa de priorizar a organização de conteúdos e inclui determinadas categorias consideradas relevantes para o entendimento do futuro pedagogo.

As alterações e as metodologias utilizadas foram se estruturando, em cada semestre, conforme organização das atividades elaboradas pelo grupo de professores/as.

Pensando na Universidade do século XXI, a proposta metodológica desenvolvida está voltada para formação do professor/pesquisador, pois temos como objetivo a inserção do aluno na pesquisa científica. Conforme Castanho (2005)

o ponto-de-vista aqui defendido é o da essencialidade da pesquisa para o ensino de qualidade. (...) O silogismo pode ser montado na forma que se segue:

comunicação; Resumo do conteúdo doutrinário da Religião Católica; O conteúdo do Cristianismo: Fé, Esperança e Caridade; A situação atual e o Comunista. (Relatório das 2ª provas parciais, 1961).

¹⁴ Pio XII (Eugênio Giuseppe Maria Giovanni Pacelli) que assumiu o nome de Pio XII assumiu o papado em 2 de março de 1939. O novo Papa era de origem romana e foi o Secretário de Estado preferido de Pio XI. Era considerado um homem de grande envergadura e zelo pastoral, por conviver com II Guerra Mundial e a perseguição dos regimes totalitários a Igreja Católica. Defendeu e a redemocratização do mundo através da vontade e determinação dos cristãos, suas idéias influenciaram o movimento católico brasileiro e incentivou a formação de partidos católicos. (ISMÉRIO, 1999, p. 251-305).

'Todo aprendizado exige pesquisa. Ora o ensino exige o aprendizado. Logo, o ensino exige a pesquisa. (p. 80).

O corpo docente acompanhou as necessidades e o crescimento da instituição, primeiramente eram professores de primeiro e segundo grau, catedráticos e possuíam o conhecimento característico que as disciplinas requeriam. Com a exigência de capacitação, imposta pelo mercado cada vez mais competitivo, ocorreu à inevitável atualização e especialização dos docentes.

Atualmente o curso sofreu alterações substanciais em decorrência da aprovação das Diretrizes Curriculares, estando, portanto, com uma estrutura mais ampliada e com uma formação abrangente, oferecendo aos licenciados a oportunidade de atuação em vários campos da educação, com a sustentação da formação para docência, entendido como foco prioritário de identificação do pedagogo.

5. Fundamentos norteadores do curso de Pedagogia

5.1 Fundamentos sociais

A Universidade da Região da Campanha – URCAMP – é uma universidade comunitária e como tal a razão de sua existência está alicerçada prioritariamente na sua contribuição tanto no que diz respeito à formação humana em sentido amplo, quanto para o desenvolvimento de recursos humanos para suprir as carências da região da campanha e da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Tendo por base a função social, que é a razão de ser da URCAMP, o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia focaliza a comunidade, de modo a procurar suprir as suas principais carências. A formação especificamente para a docência e gestão seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental foi embasada na realidade sociocultural da área de abrangência da universidade na qual confere sólidos indícios da carência de professores com formação superior.

Buscando a capacitação de professores numa perspectiva ampliada, de acordo com as orientações legais, há esforços para promover permanentemente um processo formativo multidisciplinar, no qual o futuro profissional possa munir-se de conhecimentos, competências e habilidades provenientes das ciências humanas e sociais bem como tornar-se consciente de suas implicações para o processo de construção do conhecimento.

A criação do Curso de Pedagogia se justifica, por conseguinte, tanto em razão de sua motivação em superar o mero ensinar nos moldes tradicionais, restritos à racionalidade pedagógica tecnoburocratizadas e, portanto, à mercê de uma pedagogia transmissora e reprodutiva, quanto por procurar atender as carências da sua área de abrangência e com isso cumprir com a sua função social. Tendo como objetivo primordial a superação desses desafios, o curso busca fornecer uma formação cultural básica fundada na interdisciplinaridade e na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e as atividades extensionistas.

A perspectiva adotada com relação ao processo de elaboração do conhecimento contempla, por um lado o sujeito do processo educacional e por outro, a experiência (contemplada mediante as práticas pedagógicas) como os dois principais elementos da construção do conhecimento. De modo que a concepção adotada ao contemplar tanto o

sujeito quanto o objeto pode ser, no que diz respeito à construção do conhecimento, considerada como interacionista.

6. Identidade do curso de Pedagogia

6.1. Caracterização geral do curso:

6.1.1 Objetivo geral

Formar profissionais da educação aptos à docência na educação infantil, 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 áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos bem como a participação na organização de projetos educacionais e no processo de gestão de sistemas e instituições numa perspectiva democrática e inclusiva.

6.1.2. Objetivos Específicos

- Capacitar profissionais para atuarem em projetos educacionais escolares e não escolares.
- Proporcionar uma visão ampla da educação por meio de referenciais filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos, políticos e pedagógicos, encaminhando para a prática profissional situada e comprometida com princípios éticos e humanos;
- Favorecer a prática de pesquisa, a produção acadêmica, as vivências pedagógicas concretas e a prática profissional como objeto de permanente reflexão, visando a auto-formação acadêmica;
- Fundamentar, epistemologicamente, as opções metodológicas e didáticas, considerando as diferenças dos alunos decorrentes de situação sócio-econômica, cultural, étnica, racial, sexual, de idade, de gênero e de religião, buscando uma atuação contrária a qualquer tipo de exclusão ou discriminação.
- Favorecer o desenvolvimento do poder argumentativo, tanto oral quanto escrito, pelo reconhecimento dos diferentes espaços de organização da profissão (associação de classe e científicas), pelo conhecimento específico do campo de atuação (teórico/técnico/prático) e pela disponibilidade à atualização e estudos continuados.

6.1.3 Perfil do docente/formador:

Conhecimento profundo do conteúdo específico do componente curricular que ministra articulado aos demais componentes curriculares do curso, possibilitando uma visão ampla do processo formativo dos(as) acadêmicos(as) e favorecendo a necessária

relação interdisciplinar (vertical e horizontal), ou seja, dentro da própria disciplina ao longo do curso e entre as diversas disciplinas.

Base teórica consistente, que dê sustentação às idéias e procedimentos veiculados do componente curricular específico e da educação em geral, considerando a pluralidade de concepções existentes, respeitando-as e relacionando-as, juntamente com os alunos, ao contexto social contemporâneo.

Sensibilidade e conhecimento das mudanças que ocorrem constantemente no mundo, buscando as relações e implicações na educação e no processo de formação humana.

Competência técnica e humana, assumindo a ética como princípio norteador de escolhas e ações da vida em sociedade e da tarefa docente.

Postura investigativa e indagadora frente ao conhecimento e a própria prática sempre numa atitude reflexiva, de atualização e aperfeiçoamento constantes.

6.1.4 Perfil do egresso:

A democratização do ensino passa pela formação, pela atuação, pela valorização dos educadores bem como por suas condições de trabalho. Muitos pesquisadores têm apontado a importância do investimento no desenvolvimento profissional como um processo de valorização da identidade e profissão. Identidade que é, de um lado, epistemológica, ou seja, que reconhece a Pedagogia como um campo de conhecimentos específicos distribuídos em: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E, identidade que é, de outro lado, profissional, ou seja, a Pedagogia constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

O desenvolvimento profissional do pedagogo deve constituir-se em objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, baseando-a não mais na racionalidade técnica, que os reduz a meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de participar, analisar, propor e decidir. Ao confrontar as ações cotidianas com as produções teóricas, o pedagogo precisa rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para transformá-las e aprimorá-las.

Nesse sentido, as transformações das práticas pedagógicas só se efetivam na medida em que os educadores ampliam sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a do espaço educacional como um todo, sobre a prática dos sistemas de ensino e das políticas públicas, que interferem e influenciam na sua atividade. Mas elas, em certa medida, também são determinadas pelos resultados do conhecimento que ele produz ao atuar. Para isso, precisam ter o domínio de conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Esse modo de entender o papel do pedagogo ressalta sua colaboração na transformação das práticas educacionais em termos de gestão, de currículo, de organização, de projetos educacionais e de formas de trabalho pedagógico.

Compreende-se que a formação do pedagogo deve basear-se numa visão teórico-prática pautada nas seguintes premissas:

1. Valorização da prática pedagógica como base da formação do profissional da educação. É necessário aprofundar a compreensão dos elementos que caracterizam a

totalidade do trabalho pedagógico em suas dimensões/tarefas de docência, gestão e coordenação pedagógica, onde quer que ele se desenvolva: no sistema escolar ou em outras instâncias/formas educativas;

2. Formação teórica, que permita a compreensão da educação em todas as suas dimensões de modo a responder as exigências do mundo contemporâneo em relação à educação – escolar e não escolar – e também às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública;

3. Espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar e novas formas de relação/unidade teoria-prática no interior do currículo;

4. Trabalho interdisciplinar nas disciplinas e no conjunto do trabalho pedagógico do curso, vinculados através de eixos temáticos que busque articulação entre os docentes; O perfil do profissional de Pedagogia deve ser o de um professor e gestor com competência teórica, técnica e humana, numa abordagem de totalidade da realidade e dos sujeitos, rompendo com as dicotomizações entre pensamento e ação, sujeito e objeto, natureza e homem, sendo capaz de contribuir na construção de projetos escolares participativos, que representem a vontade da comunidade escolar, bem como atuar pedagogicamente de maneira a atender as demandas sociais, consolidando, assim, a função social e política da escola.

O pedagogo deve incorporar o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real para que se concretize a formação de educadores competentes e politicamente comprometidos com o processo de transformação da realidade brasileira.

A função do pedagogo é definida a partir de prioridades formuladas em termos de docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio na modalidade normal e de Gestão de sistemas e instituições educativas formais e não formais, bem como de organização e gestão de projetos educacionais e difusão de saberes que contribuam com o ensino e com a educação em seu conjunto.

6.1.5. Competência e habilidades do pedagogo:

- Conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

- Participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;

- Compreender os direitos e deveres do cidadão e o papel das principais instituições do Estado de Direito Democrático, considerando o que estabelece a Constituição brasileira.

- Analisar o direito à educação, tendo em vista os princípios estabelecidos na LDB e na legislação educacional em vigor.

- Compreender os direitos e deveres estabelecidos no Estatuto da Criança e do adolescente e sua relação com a prática educacional.

- Compreender a educação como prática sociocultural, política e histórica e a escola como instituição social promotora de cultura e pesquisa.

- Estabelecer relação entre as dimensões reprodutora e transformadora da educação e do ensino na sociedade contemporânea, reconhecendo o papel da comunidade, tendo o professor e o aluno como protagonistas do processo educacional, compreendendo os papéis do aluno e do professor como protagonistas no processo de transformação da sociedade contemporânea.

- Compreender o processo histórico de luta pela democratização da educação brasileira na busca da universalização do ensino de qualidade e da gestão democrática.

- Analisar os principais argumentos da discussão atual sobre a escola inclusiva, considerando os direitos dos que vivem em desvantagem social, ou apresentam necessidades educativas especiais.

- Estabelecer relação entre as políticas educacionais mais amplas e os processos de organização e gestão do currículo e da escola.

- Compreender as questões envolvidas na organização dos processos de planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação e auto-avaliação, numa dimensão transformadora.

- Analisar aspectos científicos, ideológicos, gráficos e estéticos dos livros didáticos e de outros recursos de apoio pedagógico, buscando tratamento justo e igualitário nas representações étnicas e de gênero.

- Compreender a dinâmica da sala de aula e de outros espaços educativos, considerando os aspectos relacionais, ambientais e culturais como partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

- Compreender os processos de sistematização e organização de conteúdos e metodologias como parte importante e indispensável do processo de ensino e aprendizagem.

- Analisar a identidade e a profissionalização do professor, ressaltando a ética como eixo de ação docente.

- Conhecer a importância de diferentes linguagens verbais e não-verbais, suas funções e possibilidades de uso.

- Compreender as manifestações artísticas e culturais em suas diversas formas (música, literatura, dança, folclore, entre outras) como produções históricas, em constante diálogo com outras manifestações culturais.

- Fazer uso adequado da linguagem, como locutor e interlocutor, nas modalidades e variantes da língua (regionais, sociais e de uso individual), em contextos diversos.

- Interpretar criticamente textos de gêneros distintos (literários e não-literários, verbais e não-verbais), veiculados em diferentes suportes.

- Produzir textos coerentes e coesos, utilizando com propriedade a organização dos parágrafos e das frases, a concordância, a regência e a pontuação.

- Compreender e utilizar coerentemente a linguagem matemática, lendo, interpretando e selecionando informações veiculadas em textos e representações gráficas.

- Utilizar os conceitos básicos de Aritmética, Geometria, Álgebra e Estatística para resolver situações-problema da vida cotidiana.

- Reconhecer diferenças e semelhanças, transformações e permanências, nas relações sociais e de trabalho, em diversas épocas e espaços geográficos.

- Compreender formas de vivenciar as diferentes fases de formação humana em diferentes períodos históricos e culturais.

- Contextualizar e ordenar informações sobre processos ocorridos em dada realidade histórica e geográfica, estabelecendo relações entre fatores sociais, econômicos, culturais, religiosos, ambientais, políticos e ideológicos.

- Compreender e problematizar o processo de produção do conhecimento científico.

- Compreender o significado da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, relacionando seu uso com a melhoria da qualidade de vida do ser humano e com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável.

- Compreender o ambiente de forma ampla, estabelecendo relações entre o meio físico, social e a dimensão cultural, historicamente contextualizada.

6.1.6 Campo de trabalho

Na docência na educação infantil (o aos 5 anos) e nos anos iniciais do ensino fundamental em instituições educativas escolares e não escolares, no ensino médio na modalidade normal e no ensino profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, bem como a participação na organização e assessoria de projetos educacionais e no processo de gestão de sistemas e instituições educativas, podendo participar de pesquisas e consultorias na área pedagógica. Assim, o licenciado em Pedagogia poderá atuar na docência em escolas, instituições educativas não escolares (comunitárias, ONGS, hospitais, sistemas prisionais), no planejamento e avaliação de projetos educacionais desenvolvidos em diferentes espaços (mídia, empresas, sistemas, órgãos públicos, escolas), na gestão educacional, em pesquisa e projetos especiais voltados à educação e no assessoramento à educação profissional.

6.1.7 Perfil do aluno do curso:

O perfil do aluno do curso de Pedagogia tem se alterado nos últimos anos, sendo que se presencia a frequência cada vez maior de candidatos sem qualquer vinculação com a atividade docente, buscando na Pedagogia a sua formação inicial, ao contrário do que ocorria nas décadas anteriores aos anos 1990, quando professores em exercício procuravam a Pedagogia como forma de complementação formativa e de valorização na carreira.

Os cursos na área da educação, por serem mais acessíveis financeiramente, graças aos descontos concedidos, é procurado por pessoas que desejam uma formação superior, mas nem sempre por se sentirem atraídos particularmente pelo curso, com exceção das pessoas que por trajetórias anteriores à formação graduada e/ou por influência familiar procuram o curso de Pedagogia por se sentirem motivadas pelo trabalho com crianças e adolescentes. Atualmente, a configuração ampliada do curso, contemplando o ensino médio, profissional e a gestão, tem atraído novos candidatos interessados em atuar nestas áreas que não se restringem ao trabalho docente com crianças.

Assim, temos alunos oriundos de curso em nível médio na modalidade normal que procuram ampliar os seus conhecimentos e melhorar na carreira, alunos que estavam afastados por longo tempo dos estudos e vêm na licenciatura uma possibilidade de melhoria profissional e alunos que concluíram recentemente o ensino médio, formação geral e buscam na Pedagogia uma formação graduada por motivos diversos.

6.2. Gestão do Projeto político-pedagógico do curso:

A gestão do Projeto político-pedagógico do curso será feita por todos os professores do curso sob a direção do coordenador do curso utilizando-se dos mecanismos regimentais, quais sejam os órgãos colegiados constituídos em cada Centro, como os colegiados de curso e os colegiados de centro.

As questões pertinentes exclusivamente ao curso serão decididas pelos colegiado do curso de Pedagogia que terá ao seu encargo a tarefa de acompanhar o desenvolvimento do currículo e dos dispositivos presentes no presente projeto, avaliando e reorientando quando necessário tanto o projeto quanto o trabalho em desenvolvimento

6.2.1 Coordenação pedagógica e assessoramento pedagógico aos docentes

A coordenação didático-pedagógica do Curso de Pedagogia tem a função de acompanhar, planejar e avaliar o desenvolvimento do currículo, adotando como referência o perfil do profissional pretendido.

Ao Coordenador do Curso compete:

I – presidir o colegiado de Curso, representá-lo e fazer cumprir suas determinações;

II – zelar pela eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão sob sua responsabilidade;

III – acompanhar, sistematicamente, o desempenho dos docentes do seu Curso;

IV – proceder a imposição de grau aos concluintes do Curso;

V – manter a ordem e a disciplina no âmbito de seu Curso e propor ao Diretor do Centro a abertura de sindicância ou inquérito;

VI – aplicar as sanções previstas nos itens I e II do artigo 32 do Regimento Geral da Universidade da Região da Campanha/URCAMP, p. 15, 2000;

VII – diligenciar, para que a disciplina vacante seja provida, conforme norma baixada pela Câmara de Ensino. (In Regimento Geral da Universidade da Região da Campanha/URCAMP, p. 15, 2000).

Ao longo do oferecimento do Curso, têm sido realizadas diversas adequações na organização dos componentes curriculares, tanto na dimensão vertical (seqüência) quanto na dimensão horizontal (relacionamento), bem como na distribuição da carga horária e definição de ementários, em trabalho de equipe com professores e coordenadores do Curso de Pedagogia dos Campi da Universidade da Região da Campanha-URCAMP.

A integração docente se faz pela análise cooperativa de planos de estudo, pelo atendimento individual na apreciação/análise de conteúdos, na definição de metodologias e pela adoção de estratégias didáticas que favoreçam a interdisciplinaridade.

O Setor de Assessoramento Pedagógico, vinculado à Coordenação de Ensino da Pró-reitoria Acadêmica, tem o papel de promover ações que qualifiquem o trabalho docente de forma continuada através de cursos presenciais e a distância, seminários integradores, mini-cursos, oficinas pedagógicas, publicações, sessões de estudos e, prioritariamente, promover a reflexão das práticas em desenvolvimento.

Vinculado ao curso e ao Setor de Assessoramento Pedagógico, a Universidade dispões do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia Universitária que visa, sobretudo, realizar

estudos que potencializem a ação pedagógica no ensino superior, procurando verificar os impactos das ações qualificadoras de formação docente no ensino e na aula universitária, bem como investigar os modelos de ensino dos professores e as possíveis relações com seus modelos de aprendizagem e suas áreas de estudo e de atuação na universidade.

A Coordenação do Curso tem como finalidade acompanhar diretamente o trabalho dos professores, prestando as informações e orientações necessárias e procedendo a avaliações periódicas do trabalho realizado no sentido de reorientá-lo, quando for o caso, além de favorecer a integração do acadêmico nos processos que envolvam o ensino e a aprendizagem, tanto no âmbito do espaço da sala de aula quanto no âmbito do espaço institucional, subsidiando os professores na elaboração de estratégias para a implementação da formação acadêmica qualificada.

O setor técnico-pedagógico, é o setor responsável pela divulgação da legislação do ensino superior, seu estudo e cumprimento e no suporte aos coordenadores de curso no que se refere às questões legais, especialmente no que se refere a elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos.

6.2.2 Apoio Didático-pedagógico aos discentes

O atendimento aos discentes acontece, prioritariamente, na Coordenação do Curso, na Pró-Reitoria Acadêmica, no Setor de Assessoramento Pedagógico e no Setor de Apoio ao Estudante e em outros setores de apoio, tais como Protocolo, Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Diretoria de Ingressos e Registros, Controle Acadêmico, Biblioteca e Tesouraria.

A Coordenação do Curso, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico e o Setor de Apoio ao Estudante vinculados à Pró-Reitoria Acadêmica e à Coordenação de ensino têm como finalidade favorecer a integração do acadêmico nos processos que envolvam o ensino e a aprendizagem, tanto no âmbito do espaço da sala de aula quanto no âmbito do espaço institucional.

A coordenação do curso de Pedagogia realiza junto aos discentes orientações de matrícula, orientações a cada semestre quanto à organização geral do curso; Organização de grupos de estudos; acompanhamento bimestral do desempenho dos alunos; favorece a integração acadêmica nos processos que envolvam o ensino aprendizagem, promove atividades de nivelamento, estratégias de aprofundamento e recuperação de estudos através de monitorias.

6.2.3 Núcleo de apoio psicopedagógico

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico tem como objetivos específicos oferecer assistência psicopedagógica, investigar, acompanhar e buscar soluções para as causas de dificuldades de aprendizagem e de relacionamento porventura existentes no corpo discente no contexto educacional da IES. O atendimento aos alunos é feito em espaço físico próprio, em dias e turnos alternados, abrangendo todo o período de funcionamento da IES.

6.3. Estrutura organizacional do curso

6.3.2. Espaços físicos

Número	Especificações	Quantidade	Área
01	Sala de Direção	01	
02	Sala de Coordenação	01	
03	Sala de Professores	01	
04	Salas de Aula	11	
05	Conjuntos Sanitários	02	
06	Área de Convivência	01	
07	Laboratório de Informática	02	
08	Biblioteca	01	
09	Diretoria de Ingressos e Registros	01	
10	Tesouraria	01	
11	Brinquedoteca	01	
12	Laboratórios de Biologia e de Matemática		

6.3.3. Recursos materiais

Número	Especificações	Quantidade
01	Retroprojektor	02
02	Tela de Projeção	01
03	Mini system portátil	01
04	Televisor 29´	01
05	Vídeo-cassete	01
06	DVD	01
07	Computadores	15
08		

6.3.4. Recursos humanos

6.4. Integração entre o ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação:

6.4.1 Atividades de pesquisa

Tradicionalmente, a pesquisa em educação, seguindo os modelos utilizados pelas ciências físicas e naturais, tem sido experimental, voltada para a quantificação, parcelização dos fenômenos e generalização dos resultados.

As alterações nos conceitos sobre pesquisa, evidenciados nas últimas décadas, resultaram em uma "popularização" do termo que pode comprometer o verdadeiro sentido de pesquisa. O termo pesquisa é utilizado para medir tendências eleitorais, para consultas bibliográficas, para coleta de informações que, sem desprestigiar a validade destas ações em seus campos, não representam o conceito de pesquisa.

Segundo Ludke e André (1986, p. 1) "para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de estudo de um problema".

O cuidado em não perder o real sentido de pesquisa não significa enclausurar esta atividade em uma torre de marfim, onde só terão acesso os privilegiados intelectual e teoricamente, ou seja, os cientistas. A perspectiva atual de pesquisa, em especial nas ciências humanas e sociais, orienta-se para a pesquisa como "uma atitude investigativa" frente à realidade, esta concepção é perseguida atualmente por diferentes autores, justificada pela necessidade de interação entre a teoria e a prática e como prolongamento das rupturas com o modelo tradicional de pesquisa, desmistificando conceitos e revelando novas práticas e novas posturas dos professores em relação ao seu trabalho.

Essa perspectiva não nega a ciência, ao contrário, considera-a em seus pressupostos e resultados, mas de outra perspectiva, ou seja, que a ciência é uma construção humana e como tal não deve ser "desumanizada". Ela, a ciência, é também política, porque intencional e está sempre imersa em um determinado contexto social e histórico. A ciência deverá estar, por conseguinte, não a serviço dela mesma, mas a serviço da humanidade.

A conceituação de pesquisa contemporânea orienta-se para a relativização do instrumental técnico, percebendo-a mais como uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo inacabado e permanente. Minayo (1992) define-a como "uma atividade básica na indagação e descoberta da realidade [...]. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados".

É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação deste mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento e vão nortear sua abordagem de pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Portanto, não podemos pensar em pesquisa como algo neutro, separado do investigador e de seu contexto; pesquisar é um ato político.

Outra ruptura com o modelo tradicional de pesquisa diz respeito a crença na imutabilidade e universalidade da realidade e dos resultados dos fenômenos estudados, gerando conceitos definitivos, inquestionáveis e generalizáveis. Sabe-se hoje que as descobertas produzidas pela pesquisa tem um caráter provisório e local, visto que não há verdades absolutas e perenes em um mundo complexo e dinâmico e tampouco não há

respostas iguais para realidades diferentes.

Outra superação atual é com o conceito de causalidade, reduzindo as análises sobre os fenômenos pela linearidade do modelo de causa e efeito, negando as inúmeras conexões e variáveis que interferem e agem mutuamente nos fenômenos educacionais, dificultando sua compreensão mais ampla. Cumpre dizer que, o modelo tradicional que pretendemos superar, baseia-se no paradigma positivista que influenciou a maneira de olhar e explicar o mundo.

A abordagem contemporânea em educação procura compreender a realidade a partir da curiosidade investigativa produzida na prática concreta, sendo entendida como uma "atitude de pesquisa" que coloca o investigador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. É preciso saber de que lado estamos (Rubem Alves, 1984).

Surgem então novas modalidades de pesquisa consideradas como participantes ou emancipatórias, tais como a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso e, mais recentemente, as histórias de vida. Estas modalidades de pesquisa identificam-se com o método qualitativo, com grande aceitação no campo das ciências sociais e humanas, em especial na educação. A recente tendência das pesquisas em educação orientarem-se para uma abordagem qualitativa, deve-se a preocupação em compreender os fenômenos educacionais concretos, possibilitando o enfrentamento e a qualificação das práticas pedagógicas reais, que a abordagem puramente quantitativa não permite.

A opção por uma ou outra metodologia depende do problema a ser investigado, dos propósitos gerais da pesquisa (onde se quer chegar?) do referencial teórico assumido pelo investigador, bem como, do uso que se pretende fazer dos resultados obtidos. Assim, um método quantitativo poderá ser útil para conhecer, por exemplo, o número de analfabetos num dado município, poderá também ser utilizado para ampliar estes dados no sentido de trazer à tona elementos como: locais de maior concentração de analfabetos, faixa etária, tipos de atividades profissionais que exercem, renda, tipo de vida (familiar, comunitária, recreativa), etc...

No entanto, a simples manipulação quantitativa dos dados não permitirá a compreensão das relações entre os índices registrados e as variáveis do fenômeno, pressupondo uma abordagem qualitativa/descritiva, isto porque, será necessário um maior conhecimento, por parte do pesquisador, do ambiente natural originário dos dados, bem como uma preocupação maior com o processo, ou seja, com a complexidade do cotidiano, do que com o produto, resultado de números, de medidas, oriundas de fontes documentais. Portanto, a quantificação poderá ser utilizada em uma pesquisa qualitativa se tal quantificação for complementada por outras ações investigativas, de caráter descritivo (entrevistas, depoimentos, fotos, etc.) analisadas a partir de um processo indutivo. A pesquisa quantitativa em educação perde espaço atualmente por suas limitações na compreensão da complexidade e pluralidade dos fenômenos educacionais.

É nesta perspectiva que o Curso de Pedagogia orienta suas *ações* de pesquisa, pretendendo, com a participação de professores e alunos desenvolver atividades de investigação como parte das atividades de sala de aula, bem como produzir uma atitude investigativa em busca permanente de conhecimentos, através de projetos de iniciação científica, com aportes financeiros da própria universidade e também de projetos de pesquisa financiados por agências de fomento.

6.4.1.1 Linhas de pesquisa estabelecidas pelo Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes

- **Formação de professores e práticas pedagógicas:** Construir referências sobre as práticas docentes, as epistemologias e metodologias que as fundamentam e os processos pedagógicos que são conseqüentes, evidenciando a formação do educador crítico, reflexivo, que privilegie a autoria pedagógica e as possibilidades de emancipação.

- **Arte, cultura e linguagem:** revisar e/ou analisar a produção reflexiva e o processo de instauração da arte, da cultura e da linguagem, em seus aspectos teóricos, críticos, escritos, manifestos e movimentos e, ainda, oportunizar a produção de conhecimentos relacionados ao campo específico das linguagens.

- **Ambiente, sociedade, ciência e tecnologia:** analisar as transformações sociais provocadas pelas mudanças na ciência, na política, nas relações humanas e sociais e no próprio ambiente, gerando instabilidades, mas, ao mesmo tempo, gerando proposições baseadas em alternativas de desenvolvimento sustentável.

- **Educação e processos de inclusão social:** evidenciar processos de exclusão, seja originados por questões étnicas, de gênero, classe, raça, deficiência ou situação social, com vistas à reversão desta problemática numa perspectiva inclusiva e emancipatória.

- **Currículos, políticas e gestão da educação:** analisar os processos de gestão da educação, em seus aspectos políticos, filosóficos, intencionais e organizacionais, estabelecendo referências sobre as políticas públicas, a estruturação da escola, dos currículos, projetos e práticas docentes neles imersos.

6.4.1.2. Núcleos de pesquisa constituídos:

6.4.2 Atividades de extensão

A política de extensão define-se a partir do entendimento de que as atividades de extensão têm como meta principal promover intercâmbio científico e cultural aliados à articulação transformadora entre a IES e a sociedade, a sociedade e a IES, consolidando compromissos, parcerias e ações mútuas. Objetiva disponibilizar à comunidade externa os conhecimentos, técnicas e competências adquiridos e produzidos pelo processo de ensino e de pesquisa desenvolvidos pela comunidade acadêmica, mas também busca na sociedade o conhecimento da realidade e um espaço de vivência profissionais indispensáveis à formação acadêmica.

O produto desses saberes – fruto do avanço do conhecimento técnico-científico e de suas relações e implantações geradas pela investigação das demandas e necessidades da sociedade-, permite orientar as políticas de ensino e de pesquisa da IES, com vistas à assimilação e ao desenvolvimento de novos conhecimentos.

Há um leque de modalidades de prática extensionista quer no âmbito da IES quer no âmbito da sociedade das quais destacamos:

- projetos de extensão criados e desenvolvidos, como componentes curriculares do Curso e em consonância com as áreas de conhecimento dos mesmos;

- cursos de extensão, presenciais e não-presenciais, com base nas demandas e necessidades do Curso e da sociedade;
- eventos de ação cultural multidisciplinar que complementem o processo de formação acadêmica e que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades culturais;
- prestação de serviços de ação contínua ou não que objetivem atividades assistenciais;
- criação de programas de extensão vinculados aos diferentes setores da organização acadêmico-administrativa e desenvolvidos em parcerias com setores organizados da sociedade.

Por que a criação de programas de extensão?

A criação de programas de extensão visa atender às demandas emergentes detectadas na comunidade acadêmica e na sociedade, considerando as transformações político-sociais ocorridas nos últimos tempos que apresentam novos cotidianos e novos desafios na sociedade globalizada em que vivemos. E a IES, inevitavelmente, terá que se constituir num espaço de preparação do cidadão para que entenda os desafios e possa superá-los através de uma formação profissional diversificada. Essa nova realidade exige uma formação humana e profissional polivalente, funcional e flexível na qual os domínios de conhecimento, articulados com criatividade e iniciativa, permitam ao cidadão se integrar e intervir de forma eficiente e qualificada.

O contato e a(s) parceria(s) para trabalhos conjuntos com a IES e organizações que desenvolvam atividades de interesse para o trabalho educativo e o exercício da cidadania é uma riquíssima contribuição, principalmente pelo vínculo que estabelece com a realidade. Por outro lado, representa uma forma de intervenção com o repertório sociocultural, permitindo o resgate, no interior do trabalho da IES, da dimensão da produção coletiva do conhecimento e da realidade. Para tanto, é necessário buscar formas de a IES – por meio do Curso – estar mais presente no dia-a-dia da comunidade, bem como o inverso.

Nessa perspectiva, é importante consolidar a prática da extensão, possibilitando a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações e/ou renovações que surgem do trabalho acadêmico e da sociedade deste terceiro milênio.

6.4.2.1. Atividades de extensão permanentes:

6.4.3 Políticas de pós-graduação no curso de Pedagogia

7. Estrutura curricular do curso

A nova organização curricular do curso de Pedagogia busca contemplar as perspectivas teóricas no campo da formação de professores e gestores, enquanto resultado de intensos debates nos meios acadêmicos, científicos e educacionais, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o Curso de Pedagogia. A organização curricular procurou também levar em consideração as realidades regional e local. Tendo em vista tais critérios centrou-se o curso na formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, no ensino médio na modalidade normal e na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como na Gestão Educacional e participação na organização de projetos educacionais.

A estrutura curricular embasa-se na proposta interdisciplinar tendo como eixo englobante Educação: conhecimentos teórico e prático, desenvolvido através de eixos temáticos, articuladores das diversas disciplinas que compõem cada semestre. A ênfase, em cada semestre, por meio do eixo temático procura organizar as propostas dos diferentes componentes curriculares de forma a dar sustentação à abordagem temática e subsídios para as práticas, evitando superposição de conteúdos e propostas, bem como orientar o encaminhamento de atividades nas escolas que tenham retorno não só para a aprendizagem e vivências dos acadêmicos, mas também contribuam com as questões emergentes das escolas e demais espaços educativos.

Permeia o curso a perspectiva de indissociabilidade entre a teoria e a prática, por meio da inserção dos(as) alunos (as) em espaços educacionais desde o 1º semestre. Entende-se que, dessa forma, o processo formativo se tornará mais qualificado e as aprendizagens mais significativas.

Os estudos complementares devem totalizar 100h/a, como forma de o aluno responsabilizar-se pela auto-formação através de atividades de aprofundamentos, iniciação científica, monitorias, participação em eventos educacionais, entre outras modalidades, devidamente comprovadas, de ampliação dos conhecimentos acadêmicos.

As práticas pedagógicas serão organizadas a partir de projetos elaborados para cada semestre, ficando sempre vinculados a uma disciplina integradora, buscando, assim, favorecer a inter-relação entre os diferentes campos de conhecimento, tendo o coordenador do curso e/ou o professor da disciplina integradora do semestre como articulador dos projetos.

Os Estágios Supervisionados em docência ocorrerão em turmas de Educação Infantil 120h/a, em turmas de Anos Iniciais 120h/a; no ensino médio (normal) 80 h/a e o estágio supervisionado em Gestão Educacional (Administração e supervisão educacional) ocorrerá em instituições de ensino totalizando 80h/a. Desta forma, o estágio terá uma carga horária total de 400 h/a.

A monografia (TCC), requisito para a conclusão do curso, poderá ser subsidiada pela experiência adquirida de todas as práticas desenvolvidas ao longo da formação, centrando a defesa em temáticas escolhidas pelos próprios alunos tendo como principais referências os eixos temáticos previstos na organização curricular.

7.1 – ESTRUTURA CURRICULAR

EIXO TEMÁTICO ENGLOBANTE		
EDUCAÇÃO: CONHECIMENTOS TEÓRICO E PRÁTICO		
SEMESTRE I		
Eixo Temático: A ética profissional e a valorização do trabalho docente	Carga-horária	
<i>Componente Curricular</i>		
Filosofia da Educação I*	80	

Metodologia da Pesquisa I	80	
Políticas educacionais	80	
Sociologia	80	
Língua Portuguesa I	80	
Sub-total	400	
SEMESTRE II		
Eixo Temático: Historicidade da educação	Carga-horária	
<i>Componente Curricular</i>		
História da Educação *	80	
Psicologia da Educação I	80	
Filosofia da Educação II	80	
Teorias pedagógicas	80	
Língua Portuguesa II	80	
Sub-total	400	
SEMESTRE III		
Eixo Temático: Diversidade e inclusão	Carga-horária	
Componente Curricular		
Antropologia	80	
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	80	
Necessidades educativas especiais	80	
Sociologia da educação	80	
Teorias do currículo*	80	
Sub-total	400	
SEMESTRE IV		
Eixo Temático: O sujeito do processo educativo: educação infantil e anos iniciais	Carga-horária	
Componente Curricular		
Educação e saúde	80	
Educação infantil: teoria e prática	80	
Educação psicomotora	80	
Didática I	80	
Epistemologia*	80	
Sub-total	400	
SEMESTRE V		

Eixo Temático: Fazer pedagógico	Carga-horária	
Componente Curricular		
Fund. Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação	80	
Fund. Teórico-metodológicos da Matemática	80	
Fund. Teórico-metodológicos de Ciências	80	
Fund. Teórico-metodológicos da Alfabetização*	80	
Fund. Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa	80	
<i>Sub-total</i>	400	
SEMESTRE VI		
Eixo Temático: Ação docente	Carga-horária	
Componente Curricular		
Literatura infantil	80	
Fund. Teórico-metodológico da Geografia e História	80	
Fund. Teórico-metodológico das Artes	80	
Estágio supervisionado – Educação infantil*	120	
Estágio supervisionado – Anos Iniciais	120	
<i>Sub-total</i>	480	
SEMESTRE VII		
Eixo Temático: O sujeito do processo educativo: ensino médio, educação profissional e EJA	Carga-horária	
Componente Curricular		
Educação de Jovens e Adultos: contexto e prática	80	
Educação e currículo intertranscultural	40	
Didática II*	80	
Psicologia da educação II	80	
Metodologia da pesquisa	40	
Estágio supervisionado (ensino médio, normal)	80	
<i>Sub-total</i>	400	
SEMESTRE VIII		
Eixo Temático: Gestão de processos educativos	Carga-horária	

Componente Curricular		
Políticas e processos de gestão (Administração e supervisão educacional)*	120	
Educação e tecnologia	80	
Estágio supervisionado (Administração e Supervisão educacional)	80	
Trabalho de Conclusão de Curso	40	
Disciplina eletiva **	80	
<i>Sub-total</i>	400	

Distribuição da carga horária ao longo do curso

Atividades formativas teórico-práticas (aulas)	2.880
Estágio supervisionado	400
Atividades complementares	100
Total	3.380

* Disciplinas Integradoras

** Disciplinas eletivas: - Psicologia das Relações interpessoais

- Avaliação educacional
- Planejamento de sistemas e processos educativos
- Financiamento da educação
- Ludicidade
- Identidade docente

7.2 Ênfases do currículo

7.2.1 Núcleo de fundamentação básica:

- Filosofia da educação I e II
- Sociologia e Sociologia da Educação
- História da Educação
- Psicologia da Educação
- Antropologia
- Epistemologia
- Didática I e II

7.2.2 Núcleo de fundamentação geral:

- Língua Portuguesa I e II
- Metodologia da Pesquisa I e II
- Educação e tecnologia

7.2.3 Núcleo de formação profissional:

- Políticas educacionais
- Teorias pedagógicas
- Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
- Necessidades Educativas Especiais
- Teorias do currículo
- Educação e Saúde
- Educação Infantil: teoria e prática
- Educação Psicomotora
- Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Física e Recreação, da Matemática, das Ciências, da Alfabetização, da Língua Portuguesa, da Geografia e História, das Artes
- Literatura infantil
- Educação de Jovens e Adultos: contexto e prática
- Educação e currículo Intertranscultural
- Políticas e processos de gestão

7.2.4 Núcleo de práticas profissionais (estágio supervisionado)

- Estágio supervisionado em Educação infantil
- Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental
- Estágio supervisionado em ensino médio na modalidade normal
- Estágio supervisionado em Gestão _ Administração e Supervisão educacional

7.3 COMPOSIÇÃO CURRICULAR

