

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELZA EZILDA VALENTE DANTAS

**O TRABALHO DOCENTE NAS VEREDAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR BRASILEIRA**

BELÉM - PARÁ - 2006

ELZA EZILDA VALENTE DANTAS

**O TRABALHO DOCENTE NAS VEREDAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio Almeida Corrêa.

Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores

BELÉM - PARÁ - 2006

ELZA EZILDA VALENTE DANTAS

**O TRABALHO DOCENTE NAS VEREDAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio Almeida Corrêa.

Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores

Defesa pública em:

Belém, _____ de agosto de 2006

Banca Examinadora

Professor Doutor Paulo Sérgio Almeida Corrêa
Orientador
Universidade Federal do Pará

Professor Doutor Emmanuel Ribeiro Cunha

Universidade do Estado do Pará

Professora Doutora Josenilda Maria Maués da Silva

Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

As minhas amadas mãe e irmãs pelo exercício do amor, incentivo, admiração e palavras de conforto em todos momentos da vida,

A minha eterna “Mãe Velha” in memoriam por toda aposta e vezes que queria que eu contasse como trabalhava como professora,

A Jandira Valente Pereira – “Tia Janda” minha terceira mãe e incentivadora,

A Elizabeth Feitosa Carvalho e Lílían Gouvêa representando a “família Girassol”, local onde dei os primeiros passos na docência e aprendi que para ser professora era preciso trabalhar com razão e emoção,

A Betânia Fidalgo, “Minha Bê”, pela amizade e referência na postura docente que me levou apaixonar pela educação superior,

Ao meu orientador, Paulo Sérgio Almeida Corrêa, pelo acolhimento simpático, confiança e orientação acadêmica, criteriosa, desafiadora e encorajadora que me levou a superar as fendas teóricas, tornando possível a feitura deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste contou com a contribuição de pessoas muito especiais às quais quero agradecer de coração.

As meninas poderosas: Cristina, Aline, Ana Darc pelo encorajamento, carinho, incentivo e compreensão diante das ausências, silêncios e aprendizagem valiosa de nossa convivência,

A amiga e irmã Sílvia Lobato pela amizade e cumplicidade na busca de uma educação por inteiro,

A maravilhosa amiga e médica Ana Luisa Tonini pelo cuidado dispensado neste percurso por meio de horas a fio de conversas, incentivo e carinho,

Ao CESUPA, instituição que acolheu meus sonhos e projetos, representada pelos professores Sérgio Mendes e Sílvia Pessoa por quais tenho pessoalmente estima e admiração,

Ao amigo Marcos Douglas especialmente “Quinho” pela amizade, respeito, aprendizagem e fina cumplicidade nos projetos profissionais,

Ao professor Marcos Nahmias pelo cuidado e disponibilidade para revisão gramatical e normativa do texto final,

As queridas Mirian, Osterlina, Diselma, Angélica, Sônia e Ray, colegas da linha Currículo e Formação de Professores, pelos momentos inesquecíveis compartilhados que nos levaram a estreitar laços afetivos,

Aos professores Salomão Hage, Genylton Rocha e Josenilda Maués pelas reflexões inteligentes e instigantes no percurso do mestrado,

Ao professor Emmanuel Cunha pelo acompanhamento da trajetória por meio da leitura atenciosa e observações pertinentes que o tornaram um grande contribuidor no desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como problema compreender quais as configurações históricas que o trabalho docente enquanto uma prática social assumiu no contexto da educação superior brasileira, ou seja, as feições, formas e modificações pelas quais vem passando o exercício da profissão docente dos tempos coloniais aos tempos de 1990 com a reforma do Estado. Teve como objetivos: compreender as configurações assumidas pelo trabalho docente no percurso histórico da educação superior brasileira e identificar o papel desempenhado pelos docentes no exercício de seu trabalho nesta trajetória histórica. A pesquisa se constituiu num trabalho de cunho historiográfico articulando à lógica da longa duração para perceber os nexos que permitem compreender como estas configurações foram construídas. Nessa perspectiva, foi realizado estudo bibliográfico e documental que desvelou as configurações assumidas pelo trabalho docente compreendendo as conformações, as transformações, as permanências e as rupturas que a profissão do ensino vem passando na sua constituição histórica. A investigação evidenciou que as configurações diferenciadas por quais tem passado a profissão docente na educação superior, estiveram relacionadas aos projetos pensados para a sociedade que alçaram o trabalho dos professores ao lugar de concretizador de políticas culturais confirmando a perspectiva que a docência tem o poder de formar para diferentes possibilidades e finalidades. As formas, as feições por quais passaram o trabalho docente foram definidas no contexto das determinações políticas, culturais, econômicas, sociais e históricas, assim como, o papel que vieram a desempenhar. Dessa, forma, o trabalho do ensino esteve inserido em nossa estrutura sócio-histórica participando ativamente da construção identitária da sociedade brasileira e da formação dos quadros profissionais da intelectualidade brasileira.

Palavras Chaves: Trabalho Docente – Educação Superior – Historiografia Educacional

ABSTRACT

This research aimed the comprehension of historical configuration that teaching as a social practice has acquired within brazilian higher education context, like political structure, shapes and modifications that the teaching profession has been going through since colonial times until the 1990's years, with the State reform. The main objectives were: understand the configurations adopted by the teaching profession through out the historic evolution of higher education in Brazil, and to identify the role assumed by teachers at their job on that historical path. The research constitutes a historiographic work of articulation of the long duration logic to identify the relations needed to understand how these configurations were built. By this view, it has been developed a bibliographic and documental study that revealed the configurations assumed by the teaching profession understanding conformations, transformations, permanencies and ruptures that the teaching profession has gone by at it's historical constitution. The investigation has shown that the different configurations through which the teaching profession in higher education has passed were related to projects thought to society that reached the role of developer of cultural politics reassuring the perspective that teaching has the power to form to different possibilities and goals. The shapes and structures through which the teaching profession has passed were defined at the context of political, cultural, economic, social and historical determinations, as well as the role they came to play. So, the teaching job has been part of our social and historical structure assuming actively the identity construction of brazilian society and the formation of professional picture of brazilian intellectuality.

Key-Words: Teaching profession – Higher Education – Educational historiography.

SUMARIO

Introdução	09
Capítulo I – O exercício da docência na educação superior brasileira: nas tramas históricas da Colônia ao Império.	19
1.1- Trajeto de uma história em aberto: as bases do projeto civilizatório.	20
1.2- A instrução superior e o exercício da docência no percurso colonial brasileiro.	22
1.3- A educação superior e o exercício da docência no período imperial.	33
Capítulo II – Trabalho docente e educação superior no Brasil da 1ª República à Era Vargas	44
2.1- Trabalho docente e educação superior na primeira república sob a égide do modelo cientificista.	45
2.2- Universidade e trabalho docente na Era Vargas.	56
Capítulo III – O Trabalho docente em tempos de Ditadura Militar: reformas do currículo e prescrições para o ensino.	75
3.1- O cenário político-social e a reforma da universidade brasileira.	76
3.2- O ofício docente: conflitos, convergências, resistências e disciplinamento.	87
Capítulo IV – O ofício docente no contexto da Nova República: repensar o currículo, reinventar a docência.	100
4.1- Movimento docente: cenário, debates e reflexões sobre a docência	101
4.2- A reinvenção da docência: matrizes e diretrizes para um ensino político.	114
Capítulo V – O trabalho docente em face da Reforma do Estado nos anos de 1990: tendências, impasses e desafios.	128
5.1- A educação superior no cenário em mudanças.	129
5.2- O trabalho docente diante dos impasses e tendências do novo contexto.	140
Reflexões Conclusivas: olhando por meio do percurso.	156
Referências	167

INTRODUÇÃO

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (Bernadete Gatti) .

O significado da epígrafe acima explicita bem as veredas que percorri na feitura da presente investigação. A trilha escolhida foi do movimento histórico que revelou não uma única forma de fazer o estudo, mas mostrou que a estrada real para a ciência educativa é sempre a “vista de um ponto”, é sempre a maneira de olhar de quem se torna o garimpeiro do conhecimento. As veredas percorridas revelaram as singularidades do ofício de pesquisar, o qual precisa de envolvimento, encantamento, disciplina, rigorosidade e uma dose de criatividade para capturar os significados e os sentidos do objeto investigado. A trilha vivida expõe as configurações, feições que o trabalho docente tomou na sua trajetória histórica.

A vontade de pesquisar a docência da educação superior partiu do meu envolvimento com ela desde meu percurso formativo, assim além das questões políticas e acadêmicas, a dimensão pessoal foi forte na determinação desta investigação. Ter feito o Magistério e o curso de Pedagogia me possibilitou conviver com professores que desenvolviam um trabalho que despertou o fascínio para conhecer mais a fundo esta profissão. No diálogo com eles, percebia os mais diferentes discursos que determinavam o ser professor e o seu modo de trabalhar. Falas como ser professor era um exercício vocacionado, que estava ali para passar um conhecimento que o Ministério da Educação e Cultura - MEC havia determinado, era trabalhar com conhecimentos que tinham que ser aplicados quando nos tornássemos profissionais, era trabalhar de forma crítica aqueles conteúdos para que mudássemos a realidade em que vivíamos, eram comuns, mas acima de tudo, o professor precisava ter um conhecimento sobre o que ensinava e amar o que fazia. Estas narrativas discursivas me acompanharam e se somaram às inquietações provocativas de saber mais sobre o trabalho do ensino quando iniciei a atividade de assessoria pedagógica aos docentes da educação superior.

Este trabalho me possibilitou enveredar por um caminho até então desconhecido, vivia e convivo com diferentes profissionais, desenvolvendo um trabalho intelectual que provoca e coloca a pedagogia como um espaço de debate com os docentes. A cada atividade desenvolvida, um turbilhão de perguntas e inquietações passam a fazer parte do meu

cotidiano, no qual percebo, nem sempre ter as respostas a serem dadas, como muitos docentes gostariam. Pensamos juntos, o trabalho que os professores desenvolvem e isto me levou a querer garimpar ainda mais, sobre como se configurava o trabalho dos professores no percurso histórico da educação superior.

Minha pesquisa está situada no campo temático da Educação Superior por ser este o lugar que venho vivendo estas experiências no exercício e no acompanhamento do ofício docente e que me traz a necessidade de um olhar analítico-crítico-reflexivo sobre o trabalho de um de seus protagonistas - os professores que na sua especificidade

tem uma identidade fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhes são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, de buscar o saber, de descobrir e inventar o conhecimento (CHAUÍ, apud OLIVEIRA, 2000, p. 21).

Tomei o trabalho dos professores como objeto a ser investigado, fazendo a consideração que este tem sido deixado em segundo plano nas pesquisas, pois a grande potencialidade dos estudos tem se centrado nos aspectos organizacionais e institucionais da educação superior. Mancebo (2004), ao fazer a análise da produção escrita sobre o trabalho docente, revela que 4,88% da produção acadêmica tomam este como objeto de pesquisa, o que me faz pensar que é um tema que pode ser mais problematizado.

Assumindo uma identidade forjada em saberes, valores e técnicas, o trabalho dos professores do ensino superior tem acompanhado o processo histórico vivido desde os primórdios de nossa educação nos moldes do imperativo jesuíta até os dias de hoje. Esse trabalho vem se constituindo numa atividade profissional que tem respondido às demandas da conjuntura político-social ou criando novas perspectivas que acabam por interferir na forma como o ofício de professor se constitui historicamente.

Nesse contexto, o trabalho do ensino se caracteriza como uma prática social e histórica de intervenção profissional que contribui essencialmente para a construção de um projeto educativo na realidade em que está circunscrita, o que para investigá-lo, faz-se necessário considerar as transformações, os conflitos, as permanências, as convergências e o papel dos docentes neste nível da escolaridade nos percursos históricos.

O trabalho docente na educação superior foi historicamente atrelado ao modelo da profissão liberal, pois para cuidar da formação profissional era preciso a competência científica, ou o domínio numa determinada área do saber. Esta é uma compreensão que vem sendo modificada e ampliada devido as circunstâncias históricas como reflito no decorrer desse texto. De modo geral a profissão docente foi orientada pela influência das ordens

religiosas. O trabalho do ensino se tornou uma necessidade quando se decidiu instruir as pessoas no saber culturalmente elaborado. Isso fez com que este ofício assumisse uma forma orientada por um saber de sua natureza, por saberes especializados, por um conjunto de técnicas e valores ético-sociais que vão direcionar a profissão docente na sua historicidade. Dependendo de cada circunstância histórica, este conjunto de situações vai se modificando em alguns aspectos, contudo a influência de determinadas formas vão continuar configurando a docência em todos os níveis de ensino.

Ressalto que a discussão sobre a docência ser ou não uma profissão encontra-se num terreno em disputa, pois a concepção de profissão vigente, restringe-se as profissões liberais tradicionais segundo os estudos da sociologia das profissões, o que de certa forma cercearia a especificidade do trabalho do ensino. No entanto, compreendo que o trabalho do magistério é uma profissão historicamente situada, pois é uma atividade especializada que demanda domínio de conhecimento, formas de realizá-lo, envolve determinadas posturas e aqui voltadas para o tratamento das atividades educativas num determinado espaço social – a escola, o que necessita de formação para o tratamento do saber via transmissão, socialização e sua construção.

Quando os Estados perceberam que a escolarização de massas e a formação de professores eram uma necessidade para o progresso cultural e social assumiram no lugar da Igreja a regulação da docência, o que determinou sua constituição histórica como um trabalho, uma profissão. Como afirma Nóvoa (1995, p. 17):

os professores aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo de sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos.

A relação entre ser um funcionário, trabalhador e um profissional liberal, fez a profissão docente atravessar sua história envolta no debate se esta era uma profissão. Diferentes percepções a cerca da profissionalização docente estão em debate. Há defensores de que o trabalho docente alçado ao status de profissão pode auxiliar na superação da proletarização da atividade de ensino. Outros afirmam que não será o status de profissão que impedirá que isso aconteça, pois mudanças precisam acontecer nas políticas educacionais para o magistério. A chamada proletarização do magistério estaria se materializando mediante os professores estarem perdendo a autonomia na proposição e gestão do seu

trabalho, devido a variados mecanismos de controle criados pela política da racionalidade instrumental, bem como a degradação estrutural pela qual passa a atividade do ensino.

Autores diversos têm defendido a tese de que esta proletarização não pode ser entendida fora de uma análise histórica que envolva as categorias: classe social e gênero, pois o trabalho docente, como uma prática intencional capaz de forjar identidades pessoais e profissionais, é realizado por sujeitos de grupos sociais diversos, homens e mulheres. Dentre eles, Apple (1995, p. 46) assim se posiciona sobre o trabalho docente: “não podemos compreender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-lo em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarização que acompanha) e gênero”.

Dessa forma, assumir o trabalho dos professores como uma prática histórico-social feita por humanos e com os humanos, significa expor minha convicção de que ele pode contribuir para a promoção da justiça social e de uma sociedade cidadã e democrática que inclua a todos os sujeitos sociais, em que os protagonistas do processo pedagógico percebam que

o professor e a professora são cidadãos, digo, homens, mulheres, trabalhadores (as), pais, mães, filhos e filhas, irmãos e irmãs, negros e brancos, adultos e adolescentes são seres humanos. Humanos porque são sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Cidadãos com direito a uma vida digna, merecedores de condições que lhes permitam exercer com dignidade seu trabalho, as professoras e os professores têm direito de acesso aos conhecimentos e de serem autores de suas vozes, vozes nascidas da prática cotidiana, feitas de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca (KRAMER, 1994, p. 10).

Como afirma Inês Teixeira (1999, p.179), “protagonistas de passados e presentes enredos, de próximas e distantes memórias, o professorado tem vivido no Brasil, distintos percursos e experiências, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira”. É o que minha pesquisa na sua simplicidade vem revelando.

Percorrendo distintos caminhos, a trajetória da docência se encontra constituída e marcada por diferentes orientações epistemológicas, o que a leva assumir diferentes maneiras de pensar e fazer acontecer o processo de conhecimento. Para apoiar minha afirmação Teixeira (1999, p. 180) afirma que:

os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. Estar professor hoje no Brasil é diferente, comparando-se ao século passado, como também o será em momentos futuros. Professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória.

O processo investigativo que assumi se fez num complexo de escolhas a partir do mergulho na minha trajetória de aprendiz e ensinante, processos que foram me fazendo perceber que ser professor - professora, que viver o exercício da docência era envolver-se, encantar-se, arriscar-se a momentos às vezes desconhecidos, viver trilhas já determinadas por outros; ou fazer novas trilhas, pois ser professor, viver o exercício da docência significava entender que os professores são:

sujeitos sócio-culturais[...], portanto seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade. Por isso, exigem um olhar sensível, amplo e acurado, que considere todos os aspectos, virtualidades e movimentos inscritos em sua condição. Só assim será possível compreendê-los, ou mais exatamente, penetrar em seus mistérios (TEIXEIRA, 1999, p. 186)

Pelas percepções construídas ao longo desta investigação, o trabalho do professor da está ligado a idéia de profissionalidade. A profissionalidade é entendida como o que é específico da docência, como uma profissão que se faz por meio de uma ação complexa e integrativa. Esta é a “expressão da especificidade da atuação docente na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor” (SACRISTAN, apud CUNHA (2003 p. 06).

Com esse olhar compreensivo no movimento histórico sobre o trabalho dos professores, tenho a convicção que ele contribuiu com a formação desejada no seu tempo, ao mesmo tempo em que criou novas perspectivas de atuação, de relações sociais e identidades criadoras de novos atores sociais. É assim que,

os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores da ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores (CATANI, 2000, p. 585).

Ao mesmo tempo em que esses trabalhadores vieram se ajustando às demandas e necessidades de seu tempo e foram constituídos como “funcionários do Estado, agentes reprodutores ou contestadores da ordem estabelecida, eles personificaram igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população” (op.cit, 2000, p. 585).

Diante da necessidade da socialização do saber e da escolarização, a atividade docente foi uma construção histórica, uma necessidade político-cultural carregada de intencionalidade, portadora de anseios e personificadora de esperanças e motivações de uma sociedade que colocou o trabalho dos professores carregado “[...] de uma forte intencionalidade política, devido aos aspectos e finalidades sociais de que são portadores” (NOVOA, 1995, p. 17).

Se a docência teve sua gênese próxima ao ideário das ordens religiosas, posso afirmar que no percurso histórico, devido às reorganizações e conflitos vividos pela sociedade nos âmbitos político, cultural, social e econômico, esta configuração foi se metamorfoseando, o que vem confirmar que o desenvolvimento do ofício de ensinar está sujeito a mutações histórico-sociais.

Como agentes culturais e políticos para exercerem a docência, para os professores foi preciso a instituição de um “corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” capaz de dar-lhes a titularidade para promover a educação, o que passou a diferenciar quem atuaria na formação, na instrução das gerações vindouras. O trabalho remunerado, visto de forma pejorativa no cenário greco-romano ¹ passou a ser o referencial dos novos rumos da sociedade moderna (NOVOA, 1995, p.160).

O trabalho docente vem assim marcado pelas especificidades da profissão e suas finalidades sociais chegam ao final do século XX envoltas num denso debate e impasse, nos quais os defensores da educação pública entendem que a educação superior por meio do trabalho dos professores deve:

[...] através do ensino, pesquisa e extensão, produzir e transmitir um saber que é universal, logo, deve pensar os problemas sociais do plano universal ao particular. Isto significa que este saber deve estar voltado a todos os setores sociais, atendendo os interesses do conjunto da sociedade e não apenas os interesses dos setores privilegiados. Assim, a universidade deve possibilitar, aos que nela estudam, uma formação adequada às suas escolhas profissionais, por meio de um ensino de qualidade, criando condições que favoreçam posturas críticas frente à realidade social (DONATONI, 1999, p. 40).

Ao credenciar minha curiosidade epistemológica na investigação do trabalho docente, assumi como problema de pesquisa: Quais as configurações históricas que o trabalho docente enquanto uma prática social assumiu no percurso da educação superior brasileira? Esta escolha se fez necessária para poder vivenciar a trilha investigativa com mais segurança e olhar focalizado, articulada aos objetivos: compreender as configurações assumidas pelo trabalho docente no percurso histórico da educação superior brasileira e identificar o papel desempenhado pelos docentes no exercício de seu trabalho na trajetória histórica.

Optei pelo termo configuração, porque acredito ser ele apropriado para explicar, as formas, as características, as feições, a organização, a maneira como o trabalho docente na educação superior, vem se mostrando, fazendo nos determinados tempos e espaços históricos. Esta opção foi orientada na pesquisa priorizando metodologicamente quatro eixos:

¹ É uma discussão feita por Vorraber (1995) resgatando como a docência foi encarada nos tempos da antiga Grécia e Roma que eram menosprezadas devido serem remuneradas.

a compreensão do trabalho docente a partir da matriz de pensamento hegemônico no período histórico; as orientações para seu exercício; o papel da educação superior e formas de organização do currículo.

Por ter elegido o trabalho docente como fonte inspiradora de minha garimpagem, acredito que esta pesquisa possa contribuir com ampliação do conhecimento sobre o ofício docente na reconstrução histórica, que vai desde os estudos superiores em tempos jesuítcos aos anos de reforma do Estado na década de 1990, alicerçada na apreensão de que “qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, apud HOSTINS, 2004, p. 08).

A compreensão do trabalho docente nos diferentes percursos históricos me fez considerar que o professor da educação superior “é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que entenda as suas ações” (CASTANHO, 2001, p. 87). Dessa forma, as configurações que esse trabalho veio assumir e o papel que os professores desempenharam forjaram-se num contexto histórico, político, cultural, econômico e social.

Como o (a) pesquisador (a) constrói diferentes formas para explicar o processo de conhecer, de investigar e de produzir conhecimentos, vi que seria possível captar, garimpar esta problemática tomando diferentes perspectivas teórico-metodológicas, por isso minha opção foi olhar pela lente da historiografia educacional o trabalho dos docentes da educação superior, um estudo que realmente precisou de escavação, vigilância e muito esforço intelectual.

A averiguação do trabalho docente nos tempos históricos exigiu um olhar na percepção da longa duração para captar as múltiplas relações que poderiam influenciar na configuração da docência na educação superior. Essa assertiva me fez acreditar que as mudanças e as permanências em qualquer atuação humana são melhores percebidas quando olhadas no longo percurso e que são sempre um conhecimento provisório, em desenvolvimento.

Nesse percurso, percebi que como sujeito que produz conhecimento, o (a) pesquisador (a) se depara permanentemente com questões sobre a produção do saber, o que possibilita assumir diferentes posturas e matrizes teórico-metodológicas para explicar o processo de pesquisar, de fazer perguntas, questionamentos, frente à realidade que esteve circunscrito. Para refletir sobre meu problema epistemológico, busquei as contribuições dos estudos históricos educacionais, por serem capazes de me auxiliar na compreensão do objeto de forma diacrônica, percebendo as permanências, transformações, oposições, conflitos, silêncios e determinações. Esta opção foi assentada na compreensão de que o (a)

pesquisador (a), ao “trabalhar com a lógica histórica, deve se ater não à observação dos fatos isolados, mas num conjunto de fatos com suas regularidades próprias: à repetição de certos acontecimentos, à congruência de comportamentos em diferentes contextos” (THOMPSON, apud HOSTINS, 2004, p. 15).

Constituindo-se numa pesquisa bibliográfica de abordagem histórica, no meu percurso metodológico, utilizei fontes diversas para ajudar a elucidar as inquietações investigadas reafirmando as reflexões de Faundez (1993, p. 18) para quem “o processo de conhecimento é um processo social e não individual. Ele implica tomar parte na ação de conhecer, de nascer junto, de aprender um do outro e vice-versa”. Nessa perspectiva, passo a descrever como foi meu mergulho epistemológico diante da inquietante investigação sobre o ofício docente na cultura da educação superior.

- Comecei com o levantamento do material que tratava especificamente do trabalho docente na educação superior nos diferentes percursos históricos. O trabalho se procedeu acessando diferentes lugares e materiais como: a biblioteca da Universidade Federal do Pará -UFPA, do Centro de Educação, retorno ao material trabalhado nas aulas da disciplinas básicas do mestrado, bem como pesquisas na Internet que foram um campo fértil para acessar materiais em determinados portais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Biblioteca Virtual da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Biblioteca da Universidade de São Paulo - SP , Portal Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, Portal do Ministério de Educação e Cultura - MEC, Portal do Conselho Nacional de Educação - CNE e Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP os mais visitados por mim.
- Após este momento, vi nas minhas mãos uma literatura bibliográfica imensa que muitas vezes me deu o sentimento de não saber o que fazer, ou ainda que apontava para outras perguntas que não a minha. Por isso, a clareza do meu problema de pesquisa foi fundamental para poder focar e perseguir a investigação. A partir de então, precisei organizar este material em diferentes formatos para análise.
- Primeiro separei todo o material bibliográfico catalogando-os em: livros, teses, dissertações, artigos de revistas, artigos de periódicos e cadernos de pesquisa e o material legal para nomear a legislação (estatutos, exposições de motivo, pareceres, leis, decretos, atos institucionais, depoimentos escritos de professores). O processo de

leituras seguido de fichamentos e resumos foi demarcador para organizar o material, mediante pastas arquivos no computador que fiz para cada leitura segundo sua categorização em: resumos de livros, resumos de teses e dissertações e resumo de artigos. Escrevi comentários, resumos e fiz transcrições de determinadas partes e parágrafos sobre cada leitura para possíveis utilizações no texto, destacando autor e ano, bem como percebendo que outras leituras eram indicadas de forma recorrente pelos diferentes autores, para posterior conhecimento.

- Realizei também uma categorização do material por período histórico, o que facilitou a percepção dos pontos de vistas dos autores e dos documentos sobre o problema investigado.
- A organização qualitativa se deu a partir do conteúdo sobre o trabalho docente na educação superior, mapeando e analisando as discussões centrais nas leituras nos diferentes períodos históricos. Essa forma possibilitou que eu percebesse o que era recorrente e o que se modificava na visão dos autores lidos e nos documentos oficiais.
- A partir desse momento, procedi à produção de artigos preliminares que procuraram demonstrar a apropriação do problema investigado e as inquietações que precisavam de reflexões provisórias. Nesses artigos eu já apontava para alguns dos quatro eixos que orientaram a produção final do trabalho. A cada produção recorria ao material categorizado no computador, destacando as percepções centrais sobre o trabalho docente, bem como as obras que eram referendadas nos resumos quando sentia a necessidade de recorrer novamente a elas.
- A cada artigo produzido, a colaboração e discussão com o Orientador me faziam tomar novos posicionamentos sobre o material selecionando, revisitando-os permanentemente.

É importante registrar que este foi um trabalho vivido com uma enorme paixão e fonte permanente de descoberta, desmistificando a concepção que para se fazer pesquisa é preciso olhar com secura e distanciamento o objeto investigado.

A investigação está estruturada em cinco capítulos que procuram dialogar entre si e mostrar as configurações que o trabalho docente percorreu em nossa trajetória história.

No primeiro capítulo, faço a reflexão acerca da configuração e do papel assumidos pela docência dos Tempos Coloniais aos Imperiais. Portanto, enfatizo alguns elementos singulares nas épocas discutidas que compuseram o mosaico da docência e de nossa educação superior e as influências externas que vieram a dar as feições à “cultura superior” em nossa sociedade.

No segundo capítulo, analiso as configurações e o papel que o trabalho docente assumiu naquele interregno histórico da Primeira República à Era Vargas, bem como revelo as metamorfoses pretendidas para a educação superior pelos pensadores da nação brasileira.

No terceiro capítulo, procuro refletir como se configurou o ofício do professor nos tempos da Ditadura Militar, demonstrando as mudanças empreendidas na universidade brasileira e as configurações assumidas pelo trabalho do professor, bem como, os mecanismos utilizados pelo Estado Ditador a fim de controlar as práticas docentes.

No quarto capítulo, situo o trabalho docente no contexto da Nova República, conhecida como reabertura democrática da sociedade brasileira, discutindo a contribuição dos movimentos sociais da Educação Superior para o trabalho dos professores.

No quinto capítulo, evidencio a discussão em torno do ofício docente no âmbito da reforma do Estado anos 90, destacando as propostas de mudanças da educação superior e as repercussões para o trabalho docente que passou a incorporar diferentes características para esse nível de ensino.

Finalizo esta investigação, fazendo as reflexões conclusivas que procuram dialogar entre os diversos contextos sócio-históricos revelando as formas pelas quais o trabalho docente vem se constituindo historicamente.

Aceito o desafio, espero que as contribuições desta pesquisa tenham correspondido à dedicação que empreendi, mesmo tendo a clareza que este é um percurso inconcluso, aberto, no qual novas e eminentes perguntas podem fazer muito por este objeto tão especial e caro a cada um de nós que vive o cotidiano da docência.

CAPÍTULO I
O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
NAS TRAMAS HISTÓRICAS
DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Protagonistas de passados e presentes enredos, de próximas e distantes memórias, o professorado tem vivido no Brasil, distintos percursos e experiências, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira. (Inês Teixeira)

A discussão sobre os professores é comum e instigante, porém sempre que se fala deles, que se lê sobre eles, mais fascínio despertam e novas perguntas surgem sobre estes protagonistas que viveram e vivem enredos diversos no processo histórico da educação brasileira. Eles são sempre lembrados como pessoas marcantes, nos percursos que transcorrem com tarefas específicas, nas quais não podemos deixar de reconhecer suas contribuições no contexto da formação de nossa realidade histórica. É assim que pensar no exercício da docência na desafiante educação superior é retornar à nossa historiografia, às distantes memórias escritas que muito têm a nos revelar sobre esses sujeitos de singular ofício, os quais, com suas práticas, com seu trabalho, ajudaram a formar o projeto da sociedade brasileira.

Neste capítulo, discuto o trabalho docente e sua configuração histórica na trajetória da educação superior no período que abrange a Colônia e o Império, discutindo as configurações, o papel que o trabalho dos professores assumiu naqueles tempos históricos. Assumi, como fontes para o estudo bibliográfico, autores como Cunha, Fávero, Silva, Teixeira, os quais têm discutido a temática, bem como a análise de documentos como a 1ª Constituição Imperial. Com a investigação, percebi que o exercício da docência forjou-se como uma prática que ajudou a consolidar a formação das elites de seu tempo, a formação do Estado brasileiro, no qual as letras desempenharam papel fundamental e o trabalho docente assumiu características e papel específicos no tempo histórico aqui estudado.

Nessa perspectiva, o capítulo está estruturado em três tópicos demonstrando como é preciso um entendimento relacionável do objeto estudado. No primeiro tópico discuto o trajeto de uma história em aberto, analisando os ditames de uma nova ordem mundial, em que ter novos mercados é colonizar, adquirir riquezas, poder, subjugar e docilizar nações inteiras, destacando-se o projeto “civilizatório” europeu e suas conseqüências na realidade

colonial brasileira. No segundo, abordo a instrução superior na colônia e o exercício da docência, explicitando a finalidade e o caráter assumido pelo trabalho docente na perspectiva de uma formação determinada pelo espírito colonialista e colonizador da época. No terceiro, trato a educação superior e o exercício da docência no Império assumindo características específicas que conformam o projeto imperialista brasileiro, no qual a educação superior fora assumida pelo poder central e o exercício da docência centrou-se nas cadeiras isoladas que, no contexto da conformação do projeto de sociedade, coube aos docentes a formação dos quadros dirigentes da então elite imperial, utilizando as palavras de Manacorda (1996, p. 08).

Gostaria, caro leitor, de saber lhe dar sentido vivo de um desenvolvimento histórico, com suas continuidades e inovações; gostaria de saber lhe dar uma viagem viva da escola e dos vários processos educativos; gostaria de poder lhes mostrar com seres, e não como figuras abstratas, os pequenos e os grandes protagonistas desta aventura tão tipicamente humana que é a educação consciente e organizada das gerações, sempre entre o passado e o futuro. Gostaria especialmente, de fazer-lhe um discurso atual com as palavras da história.

1.1 Trajeto de uma história em aberto: as bases do projeto “civilizatório.”

Incursionar na trajetória de nossa educação superior supõe um olhar amplo e contextualizado do processo histórico ocorrido na Europa, determinante para que Portugal viesse habitar entre nós. Conhecemos o longo trajeto que a comunidade europeia empreendeu na busca de riquezas além mar, em que o mercantilismo constituiu o primeiro momento de um projeto mais avançado que veio modificar as relações de trabalho e as formas de vida da sociedade mundial, um processo que, como sabemos, não se deu uniformemente e nem consensualmente, mas cheio de conflitos e resistências, como fica explícito na reflexão a seguir:

Essa evolução não foi natural e inexorável, e não se deu sem graves conflitos, muita violência no campo e nas cidades, lutas pela tomada de poder. Os séculos XV, XVI e XVII (particularmente os dois últimos) são aqueles em que marcam a passagem do sistema feudal ao capitalista. Nos séculos XV e XVI na Europa, a descentralização feudal é gradualmente substituída pela formação dos estados nacionais unificados e pela centralização do poder, como formação das monarquias absolutas (PEREIRA, 1996, p. 163).

Nesse processo de formação dos Estados Nacionais e das grandes monarquias, Portugal edificou um “império intercontinental” em que às nações descobertas foi “gentilmente” concedido um projeto civilizatório capaz de lançá-las aos fulgores da civilidade, a civilidade pensada e afirmada pelos homens europeus, desqualificando qualquer outra forma de vida, de

organização social, o que estava valendo era que o outro descoberto se tornasse a imagem e semelhança de seu “descobridor”. A constituição das grandes nações européias trouxe consigo “a colonização que reintroduziu uma prática extinta há cinco séculos: a escravidão” (COLARES, 2003, p.30). Esta prática foi intensamente edificada na realidade brasileira com índios e negros nos primeiros tempos de nossa formação político – social e trouxe consigo *o encobrimento do outro*; pois qualquer povo encontrado deveria tornar-se à semelhança de seu descobridor; foi assim que o projeto civilizador tornou-se negador de identidades e encobridor de subjetividades em que *a* “modernidade européia torna todas as outras culturas periferia sua, não existindo o aparecimento do outro, mas a projeção de si mesma, caracterizando o europeu como o missionário da civilização em todo o mundo” (DUSSEL, 1993, p. 36).

De posse desse projeto ideológico, os portugueses chegaram a *terras brasilis*, imprimindo e efetivando um projeto que se revelou culturalmente docilizante e disciplinador, um projeto político-econômico-cultural subordinador, de sujeição dos povos como diz Colares, (2003). Nesse cenário a colonização ganhou status de civilidade a partir do olhar do colonizador, em que este:

[...] passou a impor os seus padrões e seus costumes, neste sentido criar um mundo que mais se assemelhasse com suas pretensões. É como se estivesse imbuído do desejo de obter riquezas e ou conquistar novos adeptos para a religião católica. O colonizador usou de todos os meios para anular quaisquer formas de organização e de comportamento praticados pelos índios que não fossem convenientes para os seus interesses. E assim alegavam estar levando a civilidade para aqueles que viviam de forma selvagem (COLARES, 2003, p. 118-119).

No bojo desse projeto, a educação assume o papel de assegurar uma nova cultura, aquela afeta à nação reconhecida como a alteridade maior que por meio da catequização, doutrinação e subjugação dos povos foi consolidando formas de comportamento, disciplinamento, praticadas por seus porta-vozes que desde os momentos que aqui aportaram “estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever, a contar e cantar” “tecnologias”² estas que contribuíram para que a colonização brasileira assumisse um caráter específico de entregar e integrar-se a uma cultura que sujeitava comunidades e “encobertava sua alteridade” e neste cenário a educação superior vai se constituir num artefato cultural para trabalhar um saber superior propriedade de pouca gente, a gente de bem que ajudaria na

² Foi a prática cultural empreendida pelas missões religiosas com o objetivo de catequizar, instruir e salvar as almas pela Igreja que encontrava seu poder enfraquecido pelo espírito da Contra-Reforma e o novo Mundo significa o refortalecimento de seu projeto missionário que obedecia a um rígido percurso formativo.(Silva 1976), Ribeiro(1993) Trevisan (1987) Fávero (1999) Colares (2003).

consolidação do projeto colonizador e da organização da sociedade em ascensão. E naqueles tempos em que a Colônia estava pronta para receber a “civilização”, pergunto:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado desta intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso, ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os jesuítas vão julgá-la desnecessária. E os colégios, sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim se dispunha (PAIVA, 2000, p. 43-44).

Como o próprio Paiva responde, a alfabetização e a catequização tornaram-se o instrumento necessário para a libertação dos cristãos novos. Os neófitos precisavam corrigir seus hábitos de selvageria e descrença em Deus, também buscavam formar o sacerdote nestas terras distantes que levariam a mensagem de Deus e do Estado Português aos mais longínquos dos espaços, já que os filhos dos principais precisavam da instrução para que viessem a desempenhar o papel de condutores de seu tempo.

1.2 A instrução superior e o exercício da docência no percurso colonial brasileiro

Desde os primórdios de nossa educação, a realidade brasileira conviveu com um sistema dual de educação, as ordens religiosas inauguraram por aqui uma educação elitista e dualista, pois os responsáveis pelo projeto educativo (missionários), tinham bem estruturada a educação para os gentios da terra, assim como para os filhos daqueles que forjariam a elite do tempo colonial, dispensavam uma formação ao gosto do que acontecia nas culturas elevadas do mundo ocidental. Para Ribeiro (1993), isto mostra certa diferença entre o plano real e o plano legal (catequizar-instruir) no projeto missionário, pois aos índios era destinada a catequização e a instrução manual que viria ser o germe da instrução profissional em nossa realidade. Para os filhos dos colonos caberia a instrução que buscava forjar a elite intelectual a partir dos estudos com os religiosos, já que a política cultural destes era um verdadeiro currículo de formação geral. Todos os que freqüentavam os colégios recebiam a mesma formação que os futuros sacerdotes e a educação se tornou um importante meio de classificação social, posto que estudar nesses espaços era o meio de estar em contato direto com a cultura elevada que para muitos só estava disponível nas Universidades de Portugal.

A educação iniciada com o projeto dos missionários esteve sob o comando de diferentes ordens religiosas que forjaram o processo de catequização e instrução na colônia, entre elas, destaco os jesuítas, franciscanos, carmelitas, mercedários que estiveram atreladas ao aparelho estatal português. Dessa forma posso afirmar que o:

[...] complexo aparelho repressor *na colônia* (grifo meu) era secundarizado por um aparelho ideológico também grande e complexo, coincidente com a Igreja Católica, cuja burocracia, na época, estava integrada ao funcionalismo estatal. Este aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da colônia como força de trabalho servil (CUNHA, 1986, p. 22-23).

Afeitos e comprometidos com o projeto *colonizador - civilizador* no Brasil português, o grande destaque entre as levadas missionárias foram os Jesuítas que no afã de serem os soldados de Cristo, também o foram do Rei de Portugal, imprimindo nas terras brasílicas as marcas de uma educação estruturalmente organizada e ideologicamente definida para formar a mão-de-obra competente na colônia, bem como, os quadros missionários e dirigentes do período em análise. Cunha (1986) afirma que a principal atividade educacional da Companhia de Jesus nos tempos coloniais era

[...] a catequese dos índios [...] na retaguarda da atividade missionária os jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Destinavam-se a cumprir uma tripla função: de um lado formar padres para a atividade missionária, de outro formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da justiça, da fazenda e da administração) de outro ilustra as classes dominantes no local, fossem filhos de proprietários de terra e de minas, fossem filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes (1986, p. 23).

Destaco que para efetivar o projeto de atividade missionária, bem como, a formação dos quadros oficiais da colônia, os missionários precisaram ter uma organização escolar (professores, currículo, horários) que correspondesse a tal intento. Foi assim que os princípios da *Ratio Studiorum* - pedagogia jesuítica baseada na unidade do professor, da matéria e do método sustentou a educação durante todo o percurso colonial e deixou um legado que influenciou decisivamente a constituição da docência brasileira em seu perfil identitário.

A prática colonizadora formadora esteve articulada à política cultural da *Ratio Studiorum* proclamada por meio de um ensino rígido na forma de pensar e interpretar a realidade. O trabalho pedagógico desenvolvido nos colégios centrava-se numa metodologia

descrita minuciosamente que passava desde a seleção das matérias que os professores deveriam trabalhar, ao incentivo pedagógico através das competições e das disputas pedagógicas. Nesse percurso formativo centrado num currículo humanista clássico, o papel do professor era fundamental, pois o acompanhamento criterioso dos alunos, possibilitava o homem bem formado. Pode-se dizer que a organização do trabalho educacional formal passava pela Exposição do professor, pelas Reportationes que eram as anotações registradas pelos alunos dos assuntos, pelas Questiones que se caracterizavam nas questões indagativas feitas pelos professores aos alunos e pelos alunos a outros colegas, buscando o esclarecimento das dúvidas, pelas Disputationes entre o professor e alunos. Também fazia parte deste percurso a verificação da lição do dia anterior. Muitos destes momentos poderiam se tornar públicos como no caso das defesas de teses nos colégios.

A esse respeito Anastasiou (2001, p. 59) diz que:

Em síntese o método de ensino tinha seus momentos no Lectio, Questio, Reparatio e Disputatio. A elaboração ordenada do material de ensino era retomada e organizada pelo professor [...]A seqüência didática dessas atividades era constituída de exposição, argumentos a favor, argumentos contra e solução dos mestres[...]

Uma das características bem definidas dessa pedagogia foi a presença do latim e do pensamento greco-romano na arquitetura do currículo que baseou seus estudos na leitura de clássicos como: Aristóteles, Ovídio, Homero e Tomaz de Aquino. Esses expressaram claramente a perspectiva renascentista que operava o mundo europeu. Assim o pensamento da Igreja Católica estava presente na formação nos colégios, na catequização através das diversas tecnologias utilizadas pelos jesuítas e no ensino das artes manuais aos indígenas, o que demonstra a ação missionária profundamente articulada com as:

ideologias dominantes, profunda explícita e generalizadamente, inserida na organização do aparelho repressivo do estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar e pedagógica e da vida religiosa (CUNHA, 1986, p. 24).

Nessa perspectiva das escolas de primeiras letras até as superiores sobre o poderio dos jesuítas, o currículo era organizado a partir do Trivium (estudos de gramática, retórica e a dialética) e Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música) expressos através do método escolástico que tinha o latim como base, “visando à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística” (ANASTASIOU, 2001, p. 57). Nesta concepção pedagógica, o conhecimento foi tomado como algo indiscutível, determinado, fechado, concluído que precisava ser repassado e internalizado pelo aluno, que mesmo

vivendo momentos de indagações, tinha a memorização como o ponto essencial do ensino e aprendizagem.

Assumindo estas configurações a instrução chegou para os “novos portugueses” na qual a pedagogia passou por adaptações para dar conta da missão a que estava destinada no eixo da formação social. A historiografia educacional revela que isto ocorreu por meio da catequese e instrução de muitos índios que inicialmente foram docilizados na língua geral, para serem subjugados e catequizados depois. A metamorfose sofrida no corpo da pedagogia jesuítica na colônia constituiu uma forma de assegurar sua permanência no direcionamento da formação dos quadros para a Igreja e para o Estado.

A educação dos jesuítas destinava-se a formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram da educação popular no contexto geral. A pedagogia da companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista européia no mundo (GADOTTI, 1993, p. 73).

Diante do cenário geral da colonização e da pedagogia jesuíta, o papel assumido pelo exercício da docência em tempos coloniais esteve relacionado com uma educação classista, clássica e propedêutica. Segundo os autores lidos e revisitados, para o implemento do estudo proposto, a educação superior nasce em nosso chão sócio-cultural classista, descontextualizada e propedêutica, apresentando-se:

[...] desprovida de caráter nacional, influenciado por um espírito colonialista e colonizador. Mantinha-se o privilégio de se fazer um curso superior pela simples razão de persistir o privilégio de riqueza e de classe. O ensino ministrado pelos jesuítas de modo geral, é completamente alheio às exigências e às necessidades da colônia, desinteressado e destinado a proporcionar cultura geral básica, sem preocupação de qualificar para o trabalho (FAVERO, 2000, p. 31).

As reflexões acima possibilitam afirmar que o trabalho docente esteve atrelado aos interesses de se formar os filhos da terra para o quadro de missionários e para a sociedade estamental que nascia. Assim, preparar moralmente a mocidade da terra, os “filhos dos principais da terra”³ era a necessidade e o desejo cultural, pois seriam estes últimos que mais tarde “cuidariam dos negócios dos pais e seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres”(FAVERO,op.cit).

Para que este propósito se tornasse eficiente, o trabalho do professor assumia características centradas na personalidade moral e intelectual, as quais deveriam expressar

³ Expressão utilizada por Paiva J. M. no texto: A educação jesuítica no Brasil colonial. In 500 anos de educação no Brasil. Autêntica 2000.

profundo conhecimento da matéria e vocação para a docência, características traduzidas no saber ensinar e na dispensa de amor para com os alunos, pois estes seriam os princípios que garantiriam a ordem e o sucesso da tarefa pedagógica. Então, para ser professor era preciso rigorosa formação nos hábitos de boa convivência e reconhecimento de grupo social e o gosto pela atividade intelectual. Aqui se encontrava modelo de docência que poderia ser nomeado de tradicional clássico. O trabalho docente como ação intencional se dirigia para uma funcionalidade social geral.

Mesmo sendo analisado como um trabalho que era fechado do começo ao fim para se alcançar o proposto, as atividades desenvolvidas pelos missionários docentes contribuía para gerar o interesse, a inquietação pelo saber, como afirma Bertoloti (1994, p. 06)

Um fator que estimulava a disciplina dentro dos colégios era a preleção uma espécie de lição prévia, que deveria estar presente em todas as classes prescritas pelo documento. Como era a apresentação do que seria estudado, esta servia principalmente para estimular a imaginação e não só a memória, como nas outras etapas do aprendizado jesuítico. Prendia a atenção e mantinha a disciplina cremos porque cremos porque despertavam a curiosidade do estudante e o faziam inquietar-se intelectualmente.

Para ser professor nos parâmetros missionários era preciso incorporar um conjunto de saberes (ciência filosófica) e técnicas (a forma como conduzir o trabalho) que passava por uma rigorosa formação intelectual e moral da qual deveriam ser afastadas todas as inclinações do espírito livre e do gosto pelas novidades, passando por este percurso, aqueles que se candidatassem à docência só poderiam exercê-la após completar 30 anos, tem-se desta forma os condicionantes como o tempo para amadurecer a idéia de bem servir ao educando aliada às características ligadas ao profundo conhecimento das letras e da ciência filosófica e da boa reputação moral como os indicadores para a docência.

É desta forma que o trabalho docente assume caráter político e cultural, destinando-se a formação intelectual das gentes de bem, centrado numa rigorosidade e disciplina metodológica descrita pela Ratio para o desenvolvimento dos estudos superiores nas aulas de Filosofia e Teologia. Este percurso formativo feito por meio do currículo humanista clássico formava o aluno dentro de um parâmetro rigoroso que passava pela exposição de autores, pelas anotações, pelas disputas entre alunos, professores e alunos e pelo incentivo ao gosto pelo saber. Diante desta realidade o professor era um intelectual hegemônico, pois estava a serviço de um determinado saber e grupo social.

A educação superior na Colônia estruturou-se por meio dos cursos de Filosofia (também chamado de Artes) e Teologia com duração de 3 e 4 anos respectivamente. O

primeiro constituía-se de característica preparatória para os cursos profissionais de Coimbra, onde os jovens iam obter a ilustração adequada:

Com o progressivo povoamento, desaforo da riqueza e legítima ambição dos pais que desejavam formar e ilustrar seus filhos [...] enchiam-se os pátios dos colégios e pouco a pouco a par dos que se destinava à carreira eclesiástica, se matriculavam outros alunos com destino às carreiras militares e magistratura (CUNHA, 1986, p. 29).

O segundo curso era destinado à formação dos quadros para o sacerdócio, bem como àqueles que não seguiriam a carreira eclesiástica devido ao conteúdo desse ensino ser totalmente de cultura clássica. Era comum os “filhos dos principais da terra” frequentarem esse processo de formação. Considerando esse contexto, frequentar o colégio, o seminário na colônia significava demonstrar a posição do indivíduo no eixo social, pois ali se forjava a intelectualidade dos homens competentes que comporiam a administração da burocracia colonial e, do lado de fora, tantos subalternos estavam executando tarefas, nas quais as letras não tinham tanta importância para o cumprimento de suas funções e seus saberes não eram dignos de reconhecimento e validação.

Como a educação para os “filhos dos principais” não tinha qualquer ligação com o que acontecia na realidade colonial, predominando o formalismo pedagógico, a repetição das boas maneiras e a centralidade do trabalho no saber do professor, o ofício docente era caracterizado pelo poder no saber pessoal do professor, o que caracterizava este sujeito docente como aquele detentor de um conhecimento único e verdadeiro, capaz de separar o mundo real do mundo do conhecimento, privilégio de poucos. Neste cenário

[...] O saber é propriedade pessoal do professor, só ele realiza a interpretação correta dos autores, conhece e censura as fontes, adequa conhecimentos e capacidades, e decide quem é o bom aluno [...] Os colégios dos jesuítas são precisamente uma preservação do contágio das multidões (VARELA; ALVAREZ-URIA, apud COLARES, 2003, p. 153).

O trabalho com a instrução superior nos tempos coloniais centrado nos estudos de Filosofia e Teologia foi marcado pela pedagogia jesuíta desenvolvida em outras partes do mundo, o que me leva a referendar que nessa fase o trabalho dos professores assumiu explicitamente o caráter político - cultural - metodológico das missões operando um currículo com fundamentos na escolástica e no humanismo. Silva (1976, p.38) assim retrata esta afirmativa: “O currículo do ex-aluno José Monteiro Noronha atesta que o Colégio de Santo Alexandre ofereceu curso de Latim, Filosofia Racional, Retórica, Teologia Especulativa de Moral” demonstrando claramente que os mesmos processos vividos em outras partes do ocidente eram realizados nos colégios coloniais.

Para Paiva (2000), o colégio formava os filhos dos poderosos da Colônia para desempenharem no futuro, o papel de vigilantes culturais, de forma que a prática, mesmo desviante dos valores da morigeração, pudesse ser recuperada. O colégio simbolizava a adesão à cultura portuguesa. No mundo dos colégios a disciplina torna-se o princípio e o fim de todas as coisas e práticas, era o instrumento capital expresso na disciplina de costumes, da vida acadêmica e do desprezo pelas coisas práticas.

A partir desse rigor, o exercício da docência teve suas características definidas no centralismo das idéias e saberes, na conduta moral ilibada, na hegemonia pessoal do saber, na ritualização do certo e do errado e na subordinação às determinações da ordem e da Coroa. Esta orientação foi possível para que pudesse ser realizado o ambicioso projeto expresso na política cultural civilizatória, na qual o domínio das letras daria o tom de conformação, de ajustes aos ideais metropolitanos, formando e conformando jovens no saber e na moral. Ao professor era dado o poder de incluir e excluir do saber, sua onipotência, se tornava a máxima de uma verdade luminosa para poucos. O trabalho docente se fazia nas linhas do sacerdócio, modelo que vai influenciar a profissão docente ligada à vocação.

Também do professor se exigia severidade na observância às leis, rigorosidade da disciplina, perseverança diante dos estudos com seus alunos e a prática de argumentação que pautavam todo o trabalho pedagógico. Desta forma, mostrava-se à configuração dessa profissão que estava orientada pelos preceitos de uma pedagogia radical e clerical na sua condução desde a seleção, a escolha dos materiais e a forma de realização do trabalho, demonstrando sua profunda articulação com a política e a cultura que determinavam as relações coloniais. Assim no colégio forjava-se o comportamento que a sociedade vinha a exigir, já que era daí que saiam “os letrados que se desincumbiriam da função de vigilantes da cultura, função, com efeito, de todos que tinham subalternos, assim a concepção de sociedade e de sua organização era todo de caráter hierárquico” (PAIVA, 2000, p. 51).

Neste cenário de formação em que os saberes teológicos e filosóficos eram a grande busca, o trabalho dos docentes passava pela formação do aluno eloqüente, que soubesse expressar os conhecimentos de forma clara e correta, pretendendo formar o perfeito orador, aquele capaz de se expressar de maneira enérgica e convincente, formação própria dos homens religiosos e dos defensores da coroa e aos professores dotados de conhecimentos estava destinada esta educação que se balizava pelo rigor metodológico e de conteúdo.

Responsabilizar-se por esta formação era uma das tarefas do trabalho dos professores, missionários profissionais que apresentavam além da capacidade intelectual irrepreensível e

moralidade inquestionável, o poder de dar um saber superior e inquestionável às pessoas distintas. Na prática vivenciada nos colégios era determinado que os

[...] Professores seguissem o mesmo método de ensino, completando-se esse princípio com o da organização das matérias [...] o cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos era uma das principais preocupações dos professores no sentido de facilitar o próprio ensino e, também, de desenvolver um traço de caráter considerado essencial tanto ao futuro sacerdote quanto ao cristão leigo (CUNHA, 1986, p. 26).

O modelo social colonial hierarquizado vai se confirmando e organizando pautado na importância dos colégios, no qual tiveram grande influência os letrados e canonistas que contribuíram com a formação da elite colonial no qual a filosofia funcionava como “argamassa da cultura geral das classes letradas” (CUNHA, 1986, p. 15).

É nessa configuração que o exercício da docência firmou-se com a intencionalidade de continuar formando além dos quadros das ordens religiosas que estavam diretamente atreladas ao poder estatal, a ilustração dos filhos das classes abastardas da Colônia. Assim o trabalho docente “*estava* impregnado de intencionalidades, pois visava à formação por meio de habilidades, de pensamento e ação”, o que implicava valores, escolhas e compromissos com a morigeração dos filhos da terra, o que ligava o trabalho dos docentes a formação de um determinado grupo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 16).

Os valores e as escolhas vividas na educação superior do Brasil Colônia estavam diretamente articuladas à visão da sociedade portuguesa, o que levava os professores a se relacionarem com a realidade brasileira segundo os referenciais da cultura além mar, uma cultura e sociedade de “estrutura rígida e centrada na hierarquia, fundada na religião”, por isso a educação e a prática dos professores se encontravam distantes em relação à realidade que era vivida na colônia⁴(PAIVA, 2000, p. 44).

Enquanto perdurou a formação centrada nos colégios, o trabalho dos professores foi rigorosamente prescrito pelos planos de estudos dos inicianos, no qual as lições de Filosofia e Teologia buscavam a “formação científica da inteligência” através de obras que deveriam ser exploradas pelos mestres. Percebo mais uma vez que o currículo representava um recorte dos conhecimentos selecionados dentro de parâmetros dignos de serem repassados, solidificados nas identidades individuais. Em terras brasileiras os docentes missionários

⁴ Paiva (2000, p.47) narra assim a situação: a guerra penetrava o colégio jesuítico, mas não abalava o currículo nem a disciplina. A vida do colégio parecia continuar, impávida como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e a prática dos atos piedosos. A realidade ali parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito, uma sociedade perfeita.

estavam às voltas com esse percurso curricular rígido e seletivo, o que vem reforçar a concepção de que o:

Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Desta forma, a política formativa no espaço colonial estava bem articulada a uma trajetória histórica para formar quadros missionários e dirigentes locais dentro de uma determinada forma de compreensão e identidade social, representada numa determinada organização do conhecimento centrado no currículo das chamadas “artes liberais” que, “vindo da antiguidade clássica, se estabeleceu na educação universitária da idade média e do renascimento, na forma do Trivium (gramática, retórica, dialética) e Quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética)” (SILVA, 2002, p.26). O currículo humanista assim se dispôs na educação brasileira através dos missionários que deixariam um legado inquestionável na forma de condução do trabalho pedagógico.

Assentada nesse legado cultural, as características que compunham a organização e o perfil do trabalho docente centravam-se nos seus predicados científicos, literários, morais, metodológicos capaz de despertar no discípulo a sanha pelo conhecimento.

Com a retirada dos missionários do direcionamento da educação por razões econômico-político e culturais, a instrução superior permaneceu em dois colégios religiosos (Olinda e Rio de Janeiro). O trabalho dos docentes se reorganizou a partir dos currículos e práticas segundo as determinações da metrópole; foram criadas as aulas avulsas, as cadeiras isoladas nas quais a formação superior ficava a cargo do mestre indicado e selecionado pelo Estado, através de seus mecanismos reguladores e das influências da ilustração portuguesa. Agora tudo girava em torno do estabelecimento e fortalecimento do moderno Estado português para o qual todas as ações deveriam convergir.

Naquele tempo, com as reformas pombalinas, foram criadas as cadeiras de Filosofia, Gramática e Retórica, e os professores principalmente de “gramática latina não poderiam usar o material dos jesuítas sob pena de prisão, castigo e não poder exercer a docência, abrir classe *no* reino e nos domínios português” (SILVA, 1976, p. 68). Vejo claramente o controle exercido sobre o trabalho docente fato esse, que reforça a tese de que a atividade do ensino esteve a serviço do poder, das nossas elites culturais.

Pelos estudos de Silva (1976), no Brasil apesar da adaptação na língua geral para o projeto de catequisar-instruir, o ensino dos conhecimentos superiores, diga-se de Teologia e Filosofia, passava pelos mesmos processos metodológicos das orientações gerais da pedagogia jesuíta percorrendo as orientações, das preleções, exposições, argumentações, contra argumentações e a defesa pública dos estudos feitos. Esta forma de organização do trabalho pode ser confirmada através do curso de Filosofia realizado no Colégio de Sto Alexandre no Grão - Pará entre os anos de 1695-1698 no qual o Pe. Bento de Oliveira responsável pela formação coordenou a defesa de tese dos alunos que se constituíram em ato público perante a argumentação e avaliação de quatro mestres. Nas defesas o perfil do Pe. Bento foi elogiado por lembrar durante a coordenação e desenvoltura nos debates os grandes mestres das universidades européias.

Com a retirada dos missionários da condução do projeto educacional, a política estatal empreendida por Pombal em tempos coloniais alterou em alguns aspectos o trato com o conhecimento superior. Os mestres que ocuparam as cadeiras ofertadas pelo Estado acabaram sendo missionários recrutados nas ordens religiosas predominando a Ordem dos Oratorianos que haviam reformado a universidade Portuguesa. As características como reputação moral e profundos conhecimentos das ciências permaneceram como indicadores para exercer a docência. As mudanças que se fizeram sentir foram na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. As orientações curriculares através dos Alvarás e cartas régias determinaram a busca de um novo conhecimento como forma de contribuir com a modernização de Portugal que se encontrava atrasado em relação às demais nações européias. Para realizar tal intento, o professor seria o homem douto instruído nas erudições da ciência moderna. Presentifica-se desta forma, uma mudança significativa em torno do trabalho docente.

O professor que continuou com a instrução da mocidade da colônia teve seu trabalho organizado a partir “da capacidade de literatura, da facilidade em detectar filosofias modernas e o uso de instrumentos para exibições ou demonstrações físicas para que os alunos pudessem ter uma idéia mais clara da matéria” (SILVA, 1976, p. 65).

Com base nos estudos realizados percebo mais uma vez que a ação dos professores esteve atrelada a um tipo de conhecimento e a uma forma de trabalho prescrita conforme retrata o Alvará Régio de 1759

[...] para animar os estudantes, os obrigará a fazer atos públicos, nos que a fará explicar alguns melhores autores, mostrando neles executado o que tem aprendido. E estes atos serão dois pelo menos, e não poderão exceder de quatro em cada ano do arbítrio o professor (SILVA, 1976, p. 85).

É importante ressaltar que o trabalho dos professores com os alunos, percorria um tempo de seis horas de trabalho no qual em certas ocasiões se encontravam duas vezes ao dia para tomar as lições. Como formadores os professores assumiram o papel de operadores da formação e orientadores das escolhas pessoais como explicita o trecho a seguir:

Considerava-se convincente que os professores através da persuasão levassem os discípulos a seguirem a profissão dos pais, porém, antes de influenciá-los, deveriam observar com cuidado se os jovens realmente demonstravam pendores para tais profissões, caso contrário, seriam aconselhados a seguirem numa outra carreira, mais condizente com suas tendências e que possibilitasse maiores benefícios as respectivas famílias e a nação (SILVA, 1976, p. 87).

Para realizar tal tarefa os professores passaram a ser pensados como uma corporação regulada pelo Estado dentro de critérios no qual a eficiência da formação

[...] dependia muito do acerto desta escolha o feliz progresso de um estabelecimento o mais glorioso, provendo as Cadeiras de Mestres, que sejam ao mesmo em vida, e costumes exemplares, e de ciência, e erudição conhecida [...] (TREVISAN, 1987, p. 30)

Na perspectiva de formar um outro tipo de homem para se responsabilizar pelo desenvolvimento da Nação Portuguesa e das “riquezas naturais do Brasil” encontrei nos estudos realizados no Seminário de Olinda os mesmos princípios que pretendiam forjar um trabalho docente norteado pelas orientações da nova ciência. Agora se buscava uma filosofia científica menos especulativa menos preocupada com a memorização e mais afeita a interpretação, a compreensão, ao nascimento do orador “cuja atuação política funcionasse ao mesmo tempo como reforço e como incremento dos negócios burgueses e na formação do diplomata” (FÁVERO, 1999, p. 303) .

A formação dava indícios de preparar para uma profissão e para isso a escolha do docente se fazia ainda de forma meticulosa centrada na matéria, no reconhecimento científico e na morigeração.

O trabalho do professor passou por revisões quando se reestruturaram os currículos que renunciavam a aproximação de profundas alterações na Colônia. Como mostra a reorganização do ensino no Seminário de Olinda.

No ensino de Filosofia, em detrimento da Filosofia racional e moral, avultavam os estudos de Filosofia natural. No primeiro ano de estudos de Física experimental era desenvolvida ao lado da lógica, da metafísica e da Ética. No segundo ano História Natural e química dominavam com exclusividade o plano de estudos, procurava formar através das ciências modernas, ainda desenvolvidas dentro da filosofia (ALVES, 1999, p. 303).

Neste percurso identifico que o trabalho dos professores foi se reorganizando em decorrência das relações sócio-político-culturais da época que priorizaram características pessoais, culturais, políticas e metodológicas que de alguma forma vão permanecer como os componentes essenciais da composição da profissão docente.

Foi assim que a influência das luzes européias chegou à educação colonizadora pelas reformas que Pombal empreendeu em Portugal, aqui sofrendo redirecionamentos para a modernização da sociedade absolutista portuguesa, onde o homem, a ciência foram seus fins e a colônia precisava adequar-se a esta nova configuração.

Pelas incursões reveladas no decorrer deste estudo, no Brasil durante o período dito colonial se inaugurou a instrução superior, mas sem o incentivo por parte da Coroa que via certos perigos em formar uma intelectualidade na colônia. Ou ainda, segundo (Fávero, 2000), Cunha (1986), a discussão em torno de não se ter uma universidade na Colônia adquiria outra interpretação já que esta estava política-cultural e economicamente subjugada a Portugal e eram poucas também em terras lusas ficava difícil criá-la no Brasil devido a insuficiência do corpo de professores que necessitava ser transferido para a Colônia.

O ensino e sua prática correspondente configuraram-se através da instituição clerical que tinha no trabalho dos sacerdotes docentes a missão de instruir, formar os quadros dos superiores da sociedade que se organizava servindo a Deus primeiramente e servindo ao rei tendo as luzes⁵ como os referenciais para a intelectualidade portuguesa e colonial, cunhando-se o exercício de uma docência voltada para um saber desvinculado da realidade social, atribuindo um poder relativo ao professor capaz de decidir destinos e estigmatizar culturas.

1.3 A educação superior e o exercício da docência no período Imperial

A educação superior no Brasil nasceu clerical como já vimos, atrelada ao poderoso e burocrático poder do Estado português e produziu socialmente um trabalho docente configurado pela identidade moral, intelectual e vocacional e só com a mudança da Corte para a realidade brasileira em 1808 é que a instrução do saber superior passou a ser requerida pela então realeza assentada em nossa realidade, já que na colônia ela não foi decretada como necessária, atribuindo uma nova configuração à atividade de ensino.

⁵ Influência do Iluminismo movimento ideológico que na direção das transformações iniciadas pela reforma protestante, organizava a luta da burguesia contra a aristocracia feudal e preparava sua hegemonia sobre toda sociedade (Cunha op cit,p. 45)

Criadas efetivamente só com a chegada da Família Real, as Escolas Superiores foram instituídas com a finalidade de responder as necessidades do serviço a ser desenvolvido pelo novo aparelho que agora se instalava em terra brasileira. Dessa forma,

[...] as escolas superiores nasceram desprovidas de um papel criador e inovador em nossa realidade. Organizam-se formalmente como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo e voltadas, sobretudo, para a preparação de profissionais liberais: médicos, advogados, engenheiros. Para uma sociedade essencialmente agrária e dependente, são cursos de medicina, de direito e de engenharia que servem de instrumento para a ascensão social, manutenção e consolidação do regime (FAVERO, 2000, p. 29).

As conseqüências da transferência da Corte Portuguesa com todo seu aparelho político-econômico-jurídico-administrativo-cultural para a então colônia brasileira, agora elevada à categoria de Reino Unido, lançou as bases do Estado Nacional brasileiro e consolidou o ensino superior como instrumento que formaria os quadros competentes do então império. Nas palavras de Trevisan (1987, p. 36) “um novo país forma-se em caráter de urgência e precisava preparar uma classe dirigente local”.

De fato o aparato político cultural trazido para cá foi intenso e reorganizador da vida sócio-cultural da então Colônia, aqui foram criados: o ministério dos negócios da marinha e ultramar, ministério estrangeiro e da guerra, a superintendência da polícia, as usinas metalúrgicas, o Banco do Brasil, o jardim botânico, a biblioteca nacional, teatros, museu, jornal ergueu-se todo um aparelho que mudou profundamente a forma organizacional da cultura até o momento e nesse caminho estabeleceu-se o “ensino superior atual, junto com o estado nacional, gerado por ele e para cumprir predominantemente, suas funções” (CUNHA, 1986, p. 76).

Pós 1808 existiram as cadeiras de Anatomia e Cirurgia que foram o início dos cursos de Medicina e Farmácia; curso de Engenharia (nascido dentro da academia real militar e mais tarde passando a funcionar na então Escola Politécnica (1874), Cursos Jurídicos (1827), mais tarde faculdade de Direito; ensino de Agricultura (1812 já iniciado na colônia) e cadeiras de: Economia Política (1808), Matemática (1819), Química e História (1817), Música (1814) e Belas Artes (1816)⁶. Todo esse mosaico educacional, demonstra a necessidade de formação de profissionais competentes que iam dirigir o sistema estatal brasileiro a partir do direcionamento das políticas pensadas pelos intelectuais do Império que forjou uma educação superior fragmentada.

⁶ O detalhamento de cada cadeira/curso/faculdade está exposto em Cunha L. A. op cit.

Nessa perspectiva, o ensino superior no Império tem a finalidade de formar os quadros da elite imperial, o corpo funcional jurídico-administrativo para operacionalizar o campo do pensar e da ação, um quadro que não será homogêneo na diversidade de idéias, mas far-se-á como classe que vai dar os rumos da então tardia sociedade brasileira, porque até três séculos atrás se caracterizou como um apêndice que sustentava a cultura portuguesa. Agora a independência vinha exigir

[...] novos quadros para substituir o aparelho administrativo metropolitano que partia. O jovem pai precisava de uma elite para dirigi-lo, organizá-lo e o Estado recém independente, precisava da educação; a ela caberá a formação de novos quadros dirigentes. Difícil tarefa! (TREVISAN, 1987, p. 37).

A difícil tarefa para formar os quadros dirigentes do independente Estado brasileiro encontrou força no trabalho dos professores catedráticos que por meio de um conhecimento propedêutico-geral passou a formar a juventude imperial, mediante um ensino que preservou determinadas características do ensino colonial, dentre elas a centralidade no saber inquestionável do mestre.

Com base nos estudos de Cunha (1986), verifico que a partir de 1808, foram criados cursos superiores através de academias, das escolas e cadeiras isoladas destinadas a formar profissionais para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, bem como, formar profissionais liberais que seriam os homens dignos para pensar os rumos da organização sócio-política do Brasil. Estava instalada a cultura dos bacharéis em nossa realidade!

Para a formação deste quadro a centralidade do trabalho do professor se dava pelo conhecimento comprovado da cadeira que ministrava e suas aulas se revestiam de um percurso que privilegiava a preleção e pouco incentivava o debate entre os alunos devido ao tempo de estudo se estruturar num tempo parcial de encontros e que era mais marcado pela tônica dos exames do que pelo conhecimento do percurso vivido pelo estudante. Uma diferença bem grande quando na colônia se tinha uma outra forma de organização do trabalho pedagógico centrado numa organização previamente determinada.

O pensar, o executar o trabalho estavam na mão do catedrático que dependia de seus próprios instrumentos para realizar o processo formativo já que no início faltava estrutura para que este trabalho fosse realizado de forma mais satisfatória. A liberdade de determinar o currículo passava pela congregação de professores e nestes tempos não se falava em aperfeiçoamento para o quadro docente, em carreira do magistério, seu trabalho era desempenhado a partir da cultura adquirida nas universidades fora do Brasil e através dos livros que dispunham o conhecimento científico oficial.

Quanto à estrutura curricular dos cursos, estes estavam atrelados a matérias que demonstravam o percurso voltado para a formação profissional de base propedêutica, ou no ensino centrado nas artes liberais de cunho humanístico. Como exemplo, tomo o curso da Academia de medicina do Rio de Janeiro que assim se encontrava:

Matérias comuns: 1º ano: anatomia e fisiologia; 2º ano: patologia geral, terapêutica, semiótica, higiene. Matérias do Curso médico: 3º ano: explicação de sistemas de história natural, botânica médica, matéria médica, farmácia, operação cirúrgica, arte obstetrícia, clínica interna; 4º ano: patologia médica especial, patologia especial cirúrgica, clínica interna; 5º ano: clínica medicina legal, história da medicina, clínica externa. Matérias do Curso Cirúrgico: 3º ano: explicação de sistemas de história natural, botânica médica, matéria médica, farmácia; 4º ano: operações cirúrgicas, arte obstetrícia, patologia especial cirúrgica; 5º ano: clínica cirúrgica (CUNHA, 1986, p. 10).

A educação superior no Império estava assim estruturada através de cadeiras isoladas – as cátedras - mais tarde passando para cursos e posteriormente reunindo-se em faculdades isoladas; um modelo à luz do referencial francês⁷ sob o signo da formação profissional. Assim, ensino superior torna-se sinônimo de profissionalidade, caracterizando-se “por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada em cursos e faculdades visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do estado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 148-149).

Ao se edificar o projeto de ensino centrado no conhecimento do professor, o trabalho docente trouxe em seu bojo a “idéia de propriedade, da associação entre as funções do magistério e a do poder judiciário, considerando a perpetuidade no cargo” (FÁVERO, 2001, p.224). A crença em ser o dono do conhecimento que seria passado para os jovens fez com que durante muito tempo não se ampliasse o número de alunos para este nível de escolaridade, pois dependia da anuência do professor catedrático o número de aprendizes que poderia atender.

É importante ressaltar a diversidade de pensamento e correntes ideológicas que compuseram a então elite imperial sobre a discussão de ter ou não a Universidade Brasileira. Neste contexto se encontraram defensores do liberalismo⁸ e do positivismo influenciando aqueles que direcionariam por longa data a sociedade brasileira e não sem reflexos para o ensino superior naquele contexto. O período do Império foi fecundo no debate sobre o movimento de se fundar a universidade. Positivistas e liberais incendiaram o debate

⁷Sérgio Castanho (2001) faz uma discussão esclarecendo os diversos modelos de organização universitária no mundo ocidental e a influência destes na organização do ensino superior brasileiro.

⁸ Liberalismo: Sistema ideológico baseado nas convicções de que individualismo, a propriedade, a liberdade, a igualdade e a democracia são os constituidores de uma sociedade equalizada.

vencendo a idéia defendida pelos positivistas que viam na universidade uma instituição anacrônica e cheia de vícios que não daria conta de formar os profissionais segundo as exigências daquele momento, como é exposto por Cunha ao trazer a fala de um conselheiro contrário à criação dessa instituição.

[...] A universidade é uma idéia, coisa obsoleta e o Brasil como uma sociedade nova, não quer voltar atrás para construir a universidade, deve manter suas escolas especiais porque o ensino tem que entrar em fase de profunda especialização, a velha universidade não pode ser restabelecida [...] (CUNHA, 1986, p. 137).

Dessa forma todos os projetos que solicitavam a criação da universidade em tempos imperiais foram arquivados, ficando entre nós a herança das faculdades isoladas com fins claros ligados à estrutura do aparelho estatal.

A educação superior fora assumida como um bem cultural privado, capaz de formar as instâncias superiores, caracterizando-se como um espaço de privilégios para poucos passando a ter

[...] grande importância e influência na formação das elites e da mentalidade política do Império. São sem dúvidas (os cursos jurídicos principalmente) centros de irradiação de novas filosofias, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais esses cursos se tornam provedores de quadros para as assembleias, assim como para o governo central (MOREIRA, apud FÁVERO, 2000, p. 32).

Nesse cenário, os professores são protagonistas e a atividade docente assume características peculiares na perspectiva de realizar o projeto de instruir na ciência propedêutica os mandatários do poder público, das instituições, das províncias; que partindo do sistema de cátedras e dos cursos reunidos deu-se poderes a esses profissionais responsáveis pela concretização do saber de alta envergadura para as necessidades do Estado emergente, assim buscou-se formar:

a corporação de professores que se caracteriza primeiramente pela fixidez. Formemos um corpo de doutrina que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá estado político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos (FAYARD, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 149).

Recorrendo à citação acima “uma corporação de professores com princípios fixos” vai ser a tônica do trabalho docente no Império; aqui os “lentes catedráticos” assumem o papel de intelectuais do aparelho estatal imperial brasileiro, que estão inseridos numa estrutura histórica com a finalidade de formar e ajustar os jovens da elite à demanda do sistema vigente.

Compondo-se como um corpo fixo de profissionais, a docência encontrou resguardo na Constituição Outorgada de 1824 quando esta afirmou em seu artigo 179 que o “cidadão brasileiro tinha por base a segurança individual, a liberdade e a propriedade” três características que ajudaram a consolidar o trabalho dos professores na perspectiva que estes gestavam o currículo, tinham a liberdade para dar suas aulas com seus próprios meios, digam-se seus livros e estavam numa condição de insubstituíveis. Toda a estrutura do ensino estava nas mãos dos professores que encontravam na experiência e no autodidatismo a melhor maneira para conduzirem suas práticas de ensino. Era o início da tradição catedrática no ensino que centrou suas “características na inamovibilidade e vitaliciedade”. (CAMPANHOLE, 1981, p. 649).

A escola superior no Brasil foi neste tempo, um organismo composto de cátedras, composto por um saber isolado entre matérias que constituíam o currículo do curso oferecido por esta. Com o currículo estabelecido pelo catedrático, cada escola não poderia crescer além da capacidade individual de cada professor que representava o saber máximo e direcionava seu trabalho por uma “filosofia da auto-aprendizagem” (TEIXEIRA, 1989, p. 89).

O exercício da docência através das cátedras no Império passou a ser a identidade do professor ou ainda a *alma matter* das instituições de ensino superior. Devido a esta prerrogativa, os professores catedráticos foram agraciados

com todas as honras de que gozavam os da universidade de Coimbra, regendo cadeiras para cujas matérias se reputarem mais aptos, podendo passar de uma para outra cadeira, quando isto convier ao aproveitamento dos que freqüentam os cursos jurídicos (FÁVERO, 2001, p. 224).

O trabalho do professor era desenvolvido a partir dos cursos que se estruturavam num conjunto de matérias e tinham como base a cultura geral e a formação profissional viabilizada por meio das aulas que ajudassem na formação intelectual. Estas aulas eram baseadas no que Anísio Teixeira (1989) chamava de cultura do livro, da exposição centralizada no professor e no tempo pedagógico parcial. Como este mesmo autor fala:

O que desejo observar, porém é que essa escola de tempo parcial tinha no fundo, ambições que lembravam, por mais absurdo que pareça, as da universidade de tempo integral, no sentido de formar o scholar. E isto se comprova pelo culto e admiração que provocava o êxito intelectual de algum aluno (op.cit, p. 68).

As falas de Anísio Teixeira revelam que mesmo não se tendo a instituição e formação do professor ideal, o trabalho do professor centrado na cultura adquirida nos livros, na rigidez do treino da mente e da formação profissional a partir de matérias que pouco se articulavam naquele momento histórico, a formação pretendida para os quadros que o novo país precisava

parece que estava sendo atendida. Por isso talvez não se pensasse em instituir no Brasil o sistema universitário capaz de formar quadros também para o magistério através de uma cultura de apreço pelo conhecimento, pela ciência e pelas artes.

É incontestável que o percurso curricular centrado nas escolhas feitas pelos catedráticos atendia a uma formação de caráter geral, do preparo do homem culto que havia iniciado ainda no percurso colonial e com alguns reparos devido às exigências sociais respondia a busca do Estado Imperial.

Obras como de Anísio Teixeira demonstram que o percurso vivido pelo professor catedrático era de um trabalho no qual este expunha a matéria se possível de forma estimuladora e ao aluno cabia estudar por si para mostrar nos exames se seria congratulado ou recusado por seu mestre. Esta cultura de mostrar o saber através de exames vem ser combatida no século XX com o estatuto das universidades de 1931 o qual propõe novas características para o exercício da docência pelo menos enquanto proposta.

Convém dizer que mesmo apresentando limitações, o trabalho destes professores estava mais voltado para um bem a pátria do que uma exigência profissional, assim este foi

[...] o segredo da eficiência desta escola [...] A posição do professor era de extremo prestígio, para o que lhe concediam honras e privilégios especiais. A remuneração era pouca, mais do que simbólica, mas isto visava sobretudo caracterizar a função mais como uma honra do que de proveitos (TEIXEIRA, 1989, p. 105).

A partir da citação acima, entendo que não se tinha uma política que viabilizava a formação do docente para a educação superior, o que já demonstrava sua desvalorização no Brasil nos tempos imperiais. Para ser professor bastava, a competência científica – domínio da especialidade que transmitiria aos alunos e compromisso com o progresso da sociedade, características ligadas as posturas individualizadas dos professores, ficando evidente que ser professor era realizar uma prática social que tinha mais méritos e honrarias sociais do que propriamente uma profissão que deveria ser remunerada segundo a importância de suas atividades e ter estrutura adequada para seu desenvolvimento. Esta desvalorização atravessará o século dezanove e vinte, colocando os professores num cenário em que buscarão resgatar o prestígio perdido devido a fragilidade de sua formação e por consequência atuação nas instituições educacionais, bem como reivindicando melhores condições de trabalho e remuneração.

Protagonista no cenário da formação da elite intelectual do império teria o trabalho dos professores assumido outra característica nesse contexto? Cunha me auxilia com a seguinte informação:

a partir do momento em que eram investidos como catedráticos, os professores tinham grande poder na determinação do produto da escola, isto é, do aluno diplomado. Se bem que a relação dos assuntos a serem tratados fosse fixada por decreto do imperador, o modo de tratá-los, bem como sua extensão, ficavam a critério do professor. Da mesma forma, o grau de exigência quanto ao aprendizado dependia, também, da orientação dos professores. Assim é possível dizer que *eles* tinham uma parte de sua atividade determinada e outra não determinada (1986, p. 120).

Esta referência demonstra que mesmo tendo todo um aparato que regule a atividade do ensino, é inegável a condição de que parte do trabalho tem uma especificidade que apenas o docente é capaz de direcionar. Devido a esta singularidade, o trabalho docente [...] “tem margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias” (ROCKWELL; MERCADO, apud AZZI, 2000, p.43).

Mesmo se pensando em uma certa autonomia do exercício da docência, vê-se que o chamado núcleo⁹ burocrático-administrativo do Estado imperial controlava o trabalho desses professores. Nesse sentido as práticas e o trabalho docente deveriam convergir para as finalidades de dotar com pessoas competentes os quadros da burocracia funcional. O controle exercido sobre o trabalho dos professores se dava

[...] através da ‘inspeção científica da faculdade no tocante ao sistema e métodos de ensino, aos livros e compêndios seguidos nas aulas’ e do emprego ‘da maior vigilância, a fim de evitar que se introduzam práticas abusivas na disciplina escolar e no regime da faculdade, tendo o maior escrúpulo na manutenção dos bons costumes’ (CUNHA, 1986, p. 121).

Na política pedagógica imperial

os “lentes”[...] serão sempre os primeiros a dar o exemplo de cortesia e urbanidade (*algo similar com as diretrizes do ensino colonial grifo meu*), abstendo-se absolutamente de pregar doutrinas subversivas ou perigosas. Aqueles que deslizassem destes preceitos seriam advertidos camarariamente pela congregação, a quem o diretor era obrigado a comunicar o fato responsável. Se não for bastante esta advertência o diretor, ouvida a congregação, comunicará ao governo, propondo que sejam aplicadas as penas de suspensão de três meses a um ano com privação de salários (CUNHA, 1986, p. 121-122).

Dessa forma, tem-se o controle e a regulação do exercício da docência que deve assumir a missão catalisadora de formar a elite letrada masculina que dirigirá político-econômico e administrativamente o Estado brasileiro em formação. É assim que no império o poder central assume o compromisso com a educação superior, permanecendo a educação

⁹ Representado pelo imperador e ministros do Estado que procuravam controlar o trabalho da periferia-professores procurando evitar qualquer ação que estivesse fora do que era solicitado pelos órgãos oficiais. Maiores detalhes in Cunha op cit.

para a elite e formando os profissionais liberais, no qual os “lentes catedráticos” integrados ao aparelho estatal contribuíram para efetivar todo esse projeto, pois o

Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, conforme certas doutrinas e práticas (a alopatia no caso), e garantia de interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos. Essa era a razão porque o Estado não liberava o ensino superior (capaz de distribuir privilégios) aos particulares [...]. O aumento do número de diplomas poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração, para grupos corporativos compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados com níveis mais elevados da burocracia do Estado (CUNHA, 1986, p. 94).

Nesta trajetória, devido o prestígio social gozado pela atividade docente se ofuscou a reivindicação por uma política formativa e mais ampla da profissão docente para a educação superior, o que terá suas primeiras tentativas com as reformas do ensino superior nos anos de 1930.

No cenário imperial o trabalho do professor assumiu todo seu papel político. Estruturado numa tradição humanista clássica foi operador de um percurso formativo, que mais tarde encontrou críticas e possibilidades de revisões na forma de organização e execução. Diante desse percurso entre Colônia e Império, afirmo que os professores

[...] além de viverem a pluralidade dos espaços sociais, esses sujeitos experienciaram seu tempo, constituindo-se na temporalidade que representa uma ou outra de suas características fundantes. Em seu presente estava registrado o pretérito e a possibilidade do futuro [...] o devir no qual se inscreveram história e matrizes culturais de um outro tempo. (TEIXEIRA, 1999, p. 185).

No espaço/tempo da sociedade brasileira a educação superior da colônia aos nossos dias está posta em discussão e o ensino superior inseriu-se no contexto social global que determinou e foi determinado pelas ações dos sujeitos que aí atuaram e deram significados a este percurso.

O presente capítulo analisou historicamente o trabalho docente e suas características na educação superior nos movimentos da Colônia ao Império por considerar que muitas das perguntas e críticas que se fazem hoje têm suas bases nos primórdios de nossa sociedade.

Para analisar o trabalho docente foi necessário desvelar as finalidades da educação superior colonial e imperial, ficando explícito que nos dois períodos estudados, a educação superior esteve a serviço das elites de seu tempo. A educação colonizadora buscava a plenitude de formar o indivíduo letrado na arte de falar e dirigir a sociedade, preparando propedeuticamente os filhos dos senhores da terra que continuariam sua formação na

ambicionada universidade de Coimbra *a qual* assumiu grande importância na formação de nossas elites culturais, pois foi a responsável junto com os missionários pelo preparo de profissionais graduados nos primeiros séculos de nossa existência, até os primeiros anos do século XIX.

No Império a docência se orientou na perspectiva de formar os profissionais que integrariam a máquina estatal e o ensino superior assumiu a formação dos homens privilegiados na hierarquia social, a consagração das classes dominantes. Efetivando tal projeto - formar a elite intelectual imperial ou a mocidade de bem da colônia, o trabalho docente experimentou diferentes percursos, mas todos com referenciais nodais em que o pensamento e ação pedagógicos passaram pelo aperfeiçoamento moral, a formação profissional e intelectual dos homens distintos.

Da formação moral, à arte de bem falar na colônia (uma das bases da educação jesuítica) e do letramento da classe instruída privilegiada por conviver nos colégios coloniais, da forte formação intelectual, do estar apto a seguir os percursos organizados pelos referenciais da pedagogia jesuíta, o exercício da docência assumiu também a formação dos dirigentes intelectuais da organização estatal do Império, consagrando um saber destinado à formação profissional, já que ser professor nessa época, significava simbolicamente ser membro do Estado nacional investido de imensos poderes.

Em todos esses momentos os professores ajudaram a arquitetar e edificar o projeto social que deixou grandes marcas para os herdeiros da universidade. Posso afirmar que o trabalho dos professores assumia características nítidas do formalismo didático, centrado na preleção, na exposição de autores consagrados, assim como em alguns momentos era permitido o debate entre os membros da classe a partir das lições estudadas, o que possibilitava um ensino que de certa forma trabalhava o desenvolvimento da argumentação e da arte de bem comunicar.

Protagonista destas distantes memórias, os professores no exercício de seu ofício nas tramas históricas percorridas da Colônia ao Império, representados inicialmente pelos sacerdotes e posteriormente por profissionais investidos no poder pelo Estado, ajudaram a forjar e manter o modelo de sociedade onde a hierarquia, o privilégio e saber ainda pertencem a poucos privilegiados. Digo que a educação superior e um de seus principais atores – os professores – desempenharam historicamente a função político-cultural de formar a elite dirigente brasileira, através de um trabalho centralizado na figura do agente docente.

Como saber histórico, o saber superior e os professores como sujeitos sócio-culturais contribuíram para organizar, reorganizar e perpetuar um projeto histórico cultural que se fez

dono de corpos e mentes nos períodos investigados. Dessa forma, os professores desempenharam seu papel na formação do Estado brasileiro propalando também seus ideários, valores e consolidando os princípios reguladores de uma sociedade escravocrata e excludente.

CAPÍTULO II

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DA 1ª REPÚBLICA À ERA VARGAS

A universidade não está fora da história de uma país, tampouco é toda a história, mas por ela passa a história do país e do povo e ela participa da história da vida; neste sentido, é aspiração humana, uma tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; fato comum que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da lei. Ela é uma realidade que fala. Deixamo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que nos convém, mas no que ela nos quer dizer. (Ernesto Leyendecker)

A universidade, como na epígrafe acima sugere, não está fora da história de nenhum país, mas encontra-se atada aos fios que constituem a demanda e as aspirações por uma sociedade que se (re) faz no seu devir histórico. Considerando esse processo, a realidade brasileira demorou a conhecer essa instituição¹⁰ que num determinado período veio habitar entre nós com um papel que foi por todos propalado: formar as “elites culturais” ou as “pessoas ilustradas” capazes de dirigir a sociedade brasileira, formação esta que tem no trabalho dos professores a viga mestra para que os desejos de uma educação sistematizada nas bases da ciência e da técnica pudessem se fazer carne na contextualidade brasileira. Este ideal foi o investimento do poder estatal principalmente a partir de 1930, por isso fundamental escutá-la no seu processo de constituição oficial, nas vozes dos que a pensaram como a instituição por excelência que forjaria também histórias de vidas, histórias da sociedade.

Neste capítulo, travo a discussão em torno das configurações assumidas pelo trabalho docente na educação superior brasileira nos períodos políticos da república oligárquica à era Vargas, analisando as relações político-culturais que definem as finalidades da educação superior e o papel assumido pelo trabalho docente nestes cenários.

¹⁰ Anísio Teixeira mostra-nos que desde a época colonial a idéia de Universidade esteve atrelada a Coimbra medieval. Nos tempos imperiais são 42 projetos solicitantes desta instituição que é recusada por ser vista como transmissora da velha cultura humanística e agora o ideal trazido pelos ventos reformadores europeu era de uma educação superior utilitarista e profissional o que credencia as escolas superiores de medicina, direito e engenharia, como prioritárias. Esta educação esteve envolta com em ambigüidade, porque além de preparar o profissional, também desempenhou o papel da formação culta. Dessa forma, o ideal de educação que presidiu o ensino superior e a formação cultural no Brasil, foi de “um centro de rígido treinamento da mente e de formação profissional o clérigo, o legista e o médico – centro do círculo fechado dos conhecimentos existentes” (1989, p.82).

As fontes que me auxiliaram na construção deste capítulo fazem parte tanto da literatura acadêmica quanto de documentos legais como exposição de motivos, decretos, estatutos e leis no qual procurei revelar o objeto estudado com suas diacronias e conformações.

A estrutura do capítulo organiza-se em dois tópicos que dão o caráter de especificidade e incorporações do objeto investigado. Início discutindo o trabalho docente e educação superior na república oligárquica, mostrando as influências do referencial cientificista e suas conseqüências em torno das reformulações que sofre a educação superior e a afirmação de determinadas correntes ideológicas como reguladoras das formas de pensar e fazer educação. No segundo, discuto o trabalho docente na Era Vargas penetrando pelos movimentos peculiares da criação das universidades a partir do imperativo da modernização brasileira, quando se redesenha a arquitetura curricular e se busca no plano ideológico-político instituir novas práticas docentes que vão conformar o trabalho dos professores na necessária educação de base científica e tecnológica. E gostaria de tomar as palavras de Cambi (1999, p. 15) como forma de me ajudar nessa caminhada: terá o “educador – pesquisador a possibilidade de parar por um instante, olhando para o modo como o passado foi trazido até o presente para disciplinar e normalizar a sua ação?” Eis o desafio: olhar minha investigação pela lente da história!

2.1 Trabalho docente e educação superior na Primeira República sob a égide do modelo cientificista

A realidade brasileira na última década do século XIX foi marcada em nossa historiografia pela implementação de um novo regime político-social. Saímos dos anos do Império que em termos educacionais foi marcado pelos movimentos de centralização descentralização e entramos no desejado modelo republicano.

Nesse cenário histórico, a educação superior viveu um caráter complexo no campo das propostas e o exercício da docência continuou pautado no que Anísio Teixeira chamou de autodidatismo, permanecendo os ranços de

[...] um país profundamente inclinado à cultura humanística e acadêmica devido à tradição colonial e sem recursos de cultura superior arraigado numa cultura intelectual que trazia consigo além da paixão pelas letras e saber da época, o prestígio de poder e influência (TEIXEIRA, 1989, p. 75).

A centralidade da educação e da atuação de profissionais do ensino como propulsores do desenvolvimento histórico-político da sociedade será falada na Primeira República na

qual o Estado brasileiro provoca a discussão e assume a educação como um projeto social laico, expressado na Constituição de 1891 como leigo nas instituições públicas (art.72). Esta vai assumir aos poucos a tarefa de formar “o homem cidadão, o homem produtor, chegando pouco a pouco ao dirigente; [...] formando o homem produtivo e integrado, através de um minucioso controle, domínio e conformação” que afetarão a cultura escolar brasileira desde então (CAMBI, 1999, p. 199).

No bojo dessa complexidade, diferentes modelos ideológicos conflitaram-se e estiveram direta e indiretamente marcando a passos fundos os fazeres e influências das práticas sociais neste novo cenário. O liberalismo, o positivismo, as orientações das correntes socialistas por meio dos movimentos operários dentro da instituição escolar buscavam determinar o ofício de professor como um agente sócio-político capaz de reger destinos e instrumentalizar nações inteiras. O trabalho docente despontava como uma atividade capaz de ajudar o progresso social, por meio da transmissão do saber as novas gerações.

A educação para a população republicana começou a ser pensada quando as oligarquias dirigentes enfrentavam uma realidade na qual mais da metade da população brasileira era analfabeta e precisavam dela com o mínimo de instrumentalidade para responder aos anseios de uma sociedade que começava seu processo de urbanização.

A República instituída conviveu com uma variedade de pensamentos ideológicos, mas sobressaiu-se nela o modelo hegemônico das sociedades ocidentais – o positivismo centrado na credibilidade de uma sociedade construída a partir da razão e do progresso da ciência e da técnica.

Nesse percurso, a educação assumiu centralidade sócio-política para dar feição à sociedade que caminhava rumo à industrialização. Assim a educação como prática social, tomava relevância passando a ser discutida e apropriada por burgueses em ascendência, progressistas, intelectuais ligados ao movimento dos operários representando correntes socialistas, anarquistas, libertários e conservadores que viam na escola e nos professores os realizadores de diferentes projetos políticos para a formação dos cidadãos.

Neste novo contexto político, a Constituição Republicana de 1891 pouco se pronunciava a respeito do trabalho desenvolvido pelos Catedráticos. A referência estava no artigo 35 afirmando que cabia não privativamente ao Congresso “animar no Paiz, o desenvolvimento das letras, das artes e sciências”, ficando esta responsabilidade para as reformas que se farão pós 1900. Com a instituição da República se criou o ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que propôs para o ensino superior um currículo menos acadêmico, mais enciclopédico com disciplinas científicas que viabilizassem uma cultura de

ciência experimental vivenciadas por alguns de nossos bacharelados, refletindo os ventos da pedagogia moderna que se fazia no palco europeu.

O cenário republicano apontava para a necessidade de fornecer mão -de - obra com saber nas artes e nas ciências, já que a configuração em Estados implicava na ampliação de novos quadros para a burocracia estatal. A saída da mão - de - obra desqualificada vista negativamente pela sociedade cedia espaço para a formação e ampliação da burocracia estatal e privada determinando a necessidade de escolarização, pois era por meio desta que se forjaria a formação profissional solicitada para o desempenho da tarefa na nova ordem do Estado brasileiro. Reafirmando esta idéia, Cunha (1986, p. 163) diz:

A instituição do regime federativo fez com que o governo dos estados tivesse encargos muito maiores do que os das províncias do Império. Atividades como finanças, transportes, polícia e outros passaram a ter repartições estatais encarregadas de controlá-las ou exercê-las, criando, assim numerosas oportunidades de empregos para bacharéis em Direito e, secundariamente, para engenheiros.

Neste cenário, encontrava-se 70% da população brasileira analfabeta, e a República possibilitou a emergência de diferentes projetos para formar o cidadão que na reivindicação do Estado via que era preciso o domínio das letras para educá-lo como cidadão participante da vida política e civil. Na perspectiva do movimento operário, esta formação precisava estar além do preparo instrumental, precisando de um olhar crítico e revolucionário para que se construísse a nova sociedade.

Dessa forma, dirigentes e dirigidos travaram disputas políticas e ideológicas em torno da escola e de seu papel na formação do homem brasileiro.¹¹

Nesse contexto que se modernizava e industrializava, os diferentes segmentos sociais perceberam que uma das formas de ascender socialmente era via educação escolar no qual a relação instrução-trabalho mostrava-se com todo seu significado. Nesse cenário a educação superior destinava-se a função de formar e colaborar com os quadros dirigentes da nação republicana, além de ser o desejo de outros atores sociais que buscavam adentrar a máquina estatal. Desta forma, Cunha (1986, p. 162) afirma que

Os latifundiários queriam filhos doutores, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como também expediente para atenuar possíveis situações de destituição. Os trabalhadores urbanos e os colonos,

¹¹ Fávero (2001) relata que a constituição republicana trouxe em seu conteúdo a discussão do voto do analfabeto que implicou na exigência do saber ler e escrever como condição para se tornar eleitor. Pressupunha-se que as primeiras letras seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse para conquistar a sua individualidade.

por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes ingressarem numa ocupação burocrática.

Ao mesmo tempo em que se tem a busca pela formação dos quadros dirigentes via cultura bacharelesca, o paradoxo está na realidade com a maioria da população analfabeta. Isto demonstra a distância da educação superior da realidade social, como possibilitadora de mudanças sócio-culturais, explicitando assim uma função destinada a formar um grupo privilegiado pela origem de classe e mais tarde pelo aspecto financeiro pouco envolvida com a problemática do seu tempo.

Nesse itinerário histórico a tônica é a escolaridade de caráter superior, na superioridade profissional dos doutores e bacharéis como cultura brasileira. Nesse âmbito, a luta dos positivistas contra o privilégio dos diplomas como arreatadores dos melhores cargos na oficialidade do Estado brasileiro, influenciou diretamente a primeira reforma republicana para a educação superior, na qual o discurso oficial enfatizou a desoficialização e o ensino livre e a idéia de Universidade foi adiada em nome de uma educação de base utilitarista e profissional.

O tempo da República Oligárquica assistiu assim a facilitação ao acesso e a expansão das faculdades que são determinadas pelas transformações sócio-econômico-políticas e na influência positivista dos que estavam dirigindo a nova ordem política da nação republicana e a educação superior se afirmaria como parte do

sistema educacional brasileiro *constituído* (grifo meu) no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista (CUNHA, 1986, p. 59).

Mesmo com a influência positivista, marcada pelo modelo napoleônico¹² de universidade, a educação superior preservou no seu conteúdo os princípios de uma educação profundamente escolástica e humanista decorrendo a ambigüidade de uma pretensa educação utilitária assentada na cultura geral e numa formação mais utilitária. A análise a seguir contribui para explicitar melhor esta ambivalência:

As escolas profissionais superiores seriam também a escola da cultura universitária [...] A escola superior preparava o homem culto [...] essa ambigüidade essencial entre cultura acadêmica e utilitária decorre, porém da confusão mais profunda, em que talvez se manifeste uma atitude fundamental brasileira: a de julgar apenas importar a cultura, mas não criá-la e elaborá-la para o novo País que a independência fez surgir (TEIXEIRA, 1989, p. 85).

¹² A educação Superior deixa de centrar-se na Universidade e estabelece-se nas escolas superiores profissionalizantes isoladas devido a necessidade de formar profissionais. Ver mais detalhes nos estudos de Castanho, S. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. 2001, p.13-48.

Assumindo essa característica, o diploma de nível superior constituiu o artefato cultural credenciador dos homens de bem, dos doutores na lei e no ofício, da nobreza intelectual que produzia o desenvolvimento e dirigia a sociedade. A docência permanecia como a raiz e com o status de responsabilizar-se pela educação da mocidade prodigiosa que já não contemplava apenas os filhos da oligarquia, mas os descendentes das camadas médias que sabiam ser a escola superior o único meio para ascender socialmente.

Diante da expectativa do diploma de nível superior, os professores do ensino superior permaneceram com seu status social reconhecido, ao mesmo tempo em que passaram “a ocupar um lugar charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população” (NOVOA, 1995, p.17). Com esse papel os professores podem ser considerados agentes culturais e políticos, pois desempenharam um papel fundamental no terreno da formação da cultura intelectual brasileira.

Era preciso instruir nas letras a população republicana. Tiveram assim as reformas do ensino primário e secundário que traziam claramente os significados e os sentidos da matriz positivista em seus currículos; a institucionalização da educação profissionalizante para dar cidadania aos desvalidos da sorte e a educação superior sustentando-se como a viga mestra na formação dos que conduzem a realidade político-administrativa brasileira.

A formação superior continuava destinada à formação das elites e das camadas médias, mas o trabalho do professor foi alterado dentro dos mecanismos legais, agora pelas reformas, o professor catedrático é contratado mediante concurso, substituindo o professor indicado pelo ministro do reino nos tempos imperiais. Quando este profissional era aprovado nos concursos mediante a defesa de uma tese original e provas de títulos, estava garantida sua vitaliciedade no cargo.

Nesse sentido as várias pressões, vindas das oligarquias, das elites estatais, demarcaram a abertura e a mudança no acesso ao ensino superior. A sociedade não dependia apenas dos dotes econômicos, pois o que era capaz de dar mobilidade e preservar a ascendência social eram os títulos de bacharéis obtidos na cultura escolar. Todo esse movimento instituído pelas diferentes reformas e decretos mobilizou mudanças no ensino superior que foram desde a abertura para o acesso ao ensino até aos mecanismos que posteriormente limitaram a política de entrada nas faculdades. Para Cunha (1986), este foi um acontecimento originado pela pressão da própria elite dirigente que percebeu a banalização e a fragilidade pela qual passava a escolaridade superior, descaracterizando o processo de formação que se pretendia de cultura elevada e com alto destaque social.

Nesse itinerário se teve a regulamentação da equiparação das faculdades livres às mantidas pelo poder federal. Os currículos assim foram determinados com base nos programas oficiais e aos professores foi destinado um trabalho capaz de forjar as identidades previstas para os cargos desejados por meio dos programas selecionados. Aqui os professores continuaram assumindo o papel que os habilitava como Intelectuais¹³ a serviço do Estado dos quais era exigido o que Giroux (1997) chama de uma visão de intelectuais pautada na neutralidade política, da inteligência misteriosa, do conhecimento especializado, papel que reproduz o elitismo, a excentricidade e a manipulação das idéias.

Os currículos dos cursos superiores foram reorganizados pelo modelo da eficiência e do conhecimento aplicado. As orientações positivistas se fizeram presentes nas adaptações do curso de Medicina no Rio de Janeiro, nos cursos de Engenharia Politécnica e nos Cursos Jurídicos que mostraram a influência e o significado das propostas com base no conhecimento científico. Anísio Teixeira assim reproduz esta mudança que também modificou a forma de trabalho do profissional docente.

Essas escolas constituem o que há de mais significativo no desenvolvimento do ensino superior brasileiro. São elas as escolas modernas da Universidade brasileira em formação. Efetuaram a transformação do tipo de saber tradicional e imóvel no tipo de saber experimental e científico, transformaram os métodos para o ensino desse novo saber, montaram os laboratórios e bibliotecas para a experimentação científica, desenvolveram pesquisa desinteressada e aplicada e formaram um corpo de cientistas e profissionais que ombreia, á vontade, com os corpos de cientistas e profissionais dos países avançados e desenvolveram na saúde pública e nos hospitais uma prática de medicina de alta qualidade e de teor científico de alto padrão (TEIXEIRA, 1989, p. 107).

Na cauda das discussões políticas, a educação superior e a profissão docente deste nível de ensino foram arregimentadas por várias reformas que se pautaram em diferentes viéses políticos que, pelo menos, nas propostas formuladas, deram novas feições à educação superior e ao trabalho do professor que manteve como principal característica o domínio do saber específico e ao mesmo tempo o caráter geral como fundamento para exercer a docência.

A Reforma Rivadávea Corrêa 1911-1915, que corresponde ao Governo do Marechal Hermes da Fonseca, legitimou os ideais positivistas e desoficializou o ensino em nível nacional, retirando da União qualquer obrigação pela fiscalização das escolas superiores. Com a legislação, presenciou-se a esquizofrenia para a entrada no ensino superior, as

¹³ A concepção de professor como intelectual é discutida por Giroux (1997) a partir dos estudos gramscianos no qual aponta a discussão que os professores deveriam desempenhar um papel enquanto intelectuais transformadores criticamente engajados num projeto democrático.

faculdades se proliferaram já que não se tinha nenhuma normatividade que impedisse que qualquer pessoa ou grupo criasse sua escola superior sem qualquer intervenção de uma política nacional.

Destaco alguns pontos desta reforma que operou mudanças quantitativas na expansão do ensino e ao mesmo tempo possibilitou um livre movimento da prática docente no que se referiu ao controle do Estado sobre as práticas e políticas curriculares.

Tomando as contribuições de Cunha, esta reforma instituiu o exame de admissão que constava de “uma prova escrita sobre conhecimentos que se queria verificar e uma prova oral sobre línguas e ciências”, este exame substituiu o preparatório que dava acesso a esse grau de ensino; suspendeu a fiscalização “as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares tendo seus currículos organizados conforme determinações do seu próprio corpo docente, independente de paradigmas oficiais”; criou o Conselho Superior de Ensino que substituiu a função fiscalizadora do Estado por uma política que levasse a completa independência do estado - nação; “criou a figura do livre docente inspirada no regime universitário alemão. Era um graduado que tinha um trabalho original aprovado pela congregação de uma escola superior” (CUNHA, 1986, p. 181-182).

Nessa perspectiva, debatia-se a forma de organização de nossa educação superior e a concepção que norteava o trabalho dos professores. A organização continuava atrelada ao modelo Napoleônico centrado nas faculdades isoladas e profissionais e o viés filosófico misturava as orientações do modelo Humboldtiano centrado na elevação da cultura do espírito intelectual, de um trabalho que estivesse atrelado aos fundamentos da ciência experimental (influência positivista) e da cultura clássica formalista; assim o trabalho docente foi se configurando nas inspirações teóricas de uma formação que buscava o profissional com base numa profunda cultura geral, algo que mais lá na frente estará inspirando os debates em torno da Universidade brasileira e o desenvolvimento de sua função histórica.

Descortinou-se, diante dos olhos críticos, uma possível autonomia das escolas superiores e dos professores que poderiam pensar e gestar seus currículos independentes da senhora de todos: a nação republicana. Se num determinado momento se destituía a validade de status advinda dos diplomas, tal reforma com base positivista nos permite assistir a uma corrida desenfreada pelo valioso diploma superior “o título acadêmico transformou-se no sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras. Os resultados foram a avalanche de alunos matriculados nos cursos superiores e as imensas levas anuais de doutores e bacharéis”

(CUNHA,1986, p. 183). O certo viés elitista-especialista de formação permaneceu orientando o ofício do mestre da cultura superior.

A síndrome dos bacharéis mostrou a fragilidade pela qual passou a educação superior o que assustou os antigos tributários de uma educação elitista fazendo-os implementar uma nova reforma que curasse os males provocados pela anterior. Cunha (1986, p. 184) mostra o retrato que se desenhou na educação brasileira

[...] livre de qualquer fiscalização abriram-se faculdades particulares que facilitaram ao máximo os exames de modo a aumentar a receita; os professores que participavam (ou esperavam participar) das bancas examinadoras ministravam aulas particulares aos futuros candidatos; os programas de ensino eram encurtados conforme as conveniências de alunos e professores; os concursos de livre-docência se desmoralizaram pela grande quantidade de títulos conferidos (200 só na faculdade de medicina do Rio de Janeiro) e pela dificuldade de se averiguar a paternidade das teses apresentadas sem argüição.

Como forma de contenção, a reforma Carlos Maximiliano em 1915 manteve alguns pontos de sua antecessora, mas restituiu a educação superior aos cuidados da União. Criou alguns mecanismos de regulação e controle fechando a torneira do acesso a esse nível de ensino, mas pouco alterou as características do trabalho dos professores.

Esta reforma instituiu

os exames vestibulares como forma de acesso; criou regras para equiparação de escolas superiores que deviam ter determinado tempo de existência mais de cinco anos e provar existência de moralidade na distribuição das notas e dos exames, adequação dos currículos, qualificação do corpo docente, adequação do material didático; instituiu mecanismos de controle para impedir a multiplicação e desmoralização das escolas¹⁴; manteve e regulamentou a livre docência, mas os candidatos deveriam se submeter a provas orais, onde a paternidade das teses seria verificada. Sua nomeação, depois de aprovados os trabalhos, passou a ser temporária, podendo ser renovada; estabeleceu a figura do professor catedrático, substituindo o professor ordinário da lei orgânica. Este dispunha de cargo vitalício, como, todos os cargos mais elevados do magistério superior desde 1808. Os catedráticos eram escolhidos por concurso concorrendo com tese escrita, após o que eram nomeados pelo governo (CUNHA, 1986, p. 187-188).

Com todas essas reformulações conseguiu-se uma filtragem na entrada nas escolas superiores, a abertura anterior agora não é mais a mesma e mais uma vez a legalidade imprime sua ordem no campo educacional. Em 1925 tivemos o que pode ser conhecida como a última reforma da educação superior da República Oligárquica que trouxe no seu interior o

¹⁴ Estes mecanismos se relacionavam aos aspectos quantitativos, pois seriam negado as escolas que funcionassem em locais com menos de 100 mil habitantes. Não podiam ser equiparadas às federais mais de duas escolas de direito, engenharia ou medicina em cada unidade da federação onde houvesse uma escola oficial, apenas uma particular podia ser equiparada na mesma área de ensino Cunha (1986).

germe do controle e autoritarismo, recolocando novamente o Estado no centro da regulação, o sonho dos títulos dos doutores dispunha-se novamente para poucos, pois

essa reforma objetivou o reforço ao controle do Estado, particularmente do governo federal sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram desembocar numa revolução que pôs fim ao regime em 1930 (CUNHA, 1986, p. 90).

Esta última reforma conhecida como Rocha Vaz substituiu o Conselho Superior de Ensino e instituiu o Conselho Nacional de Ensino com o papel de assessorar e dar parecer sobre a equiparação das escolas superiores, ficando evidente o controle sobre o processo de equiparação das faculdades livres, o Departamento Nacional de Ensino passou a controlar a equiparação e os programas curriculares das escolas superiores. Este

[...] processo não foi isento de contradições. As divisões políticas das elites dirigentes faziam com que se defendesse ao lado da limitação das oportunidades de acesso ao ensino superior em defesa da qualidade de seu produto, a adoção de medidas tendentes a favorecer as clientelas políticas e ideológicas das camadas médias, ávidas de conquistarem, pelos títulos das escolas superiores, a dignidade sócio-cultural que delas se esperava (CUNHA, 1986, p. 19).

Ao expor os pontos que compunham cada uma das reformas aqui examinadas, entendo que o trabalho docente estava regulamentado no seu início por meio dos concursos que logo os tornava vitalícios na função de docentes, o que mais tarde sofrerá condenações, críticas severas pelos intelectuais progressivistas¹⁵ da educação que viam no caráter de vitaliciedade imediata um mecanismo de conformismo para alguns professores quanto a busca permanente do conhecimento.

Estando diante de uma realidade que buscava dignidade social e cultural mediante as escolas superiores das quais saíam os doutores formados em cultura geral, muito se esperava de um dos protagonistas desse enredo marcado por contradições, imbricações e hibridismo ideológico. Aos professores, nas figuras do catedrático e do livre docente, foram dados o poder de concretizar pelo saber, o profissional liberal esperado pelos cargos da realidade pública e privada. Passou-se por um momento de autonomia, no qual os saberes e programas eram organizados a partir dos docentes, suas congregações e das ansiedades das faculdades (Reforma Rivadávea) até ao controle regulador do Estado onde os professores viram suas práticas sob a regência da forte mão do Estado Republicano, devido ao cenário que se descortinava no Brasil dos anos 20 com greves dos trabalhadores e outros movimentos de contestação ao governo republicano.

¹⁵ Esta é uma classificação dentro da teoria curricular para relacionar os teóricos que estiveram ligados às concepções de educação e currículo promovidas por John Dewey.

O trabalho dos professores nas faculdades isoladas sofreu intervenção legal e uma das formas de controlá-lo era considerar como transgressão se estes viessem “servir de sua cátedra para pregar doutrinas subversivas da ordem legal do país sujeita a pena de suspensão, por ato do governo, pelo tempo que a este parecer conveniente, até um ano” (CUNHA, 1986, p. 197).

Potencialmente os professores foram vistos como capazes de mobilizar grupos inteiros contra o governo, por isso era preciso prevenir e coibir qualquer possibilidade de ação nesta área. Nesse momento ainda não temos registros sobre a organização de docentes mobilizando críticas ao sistema social, mas se pode imaginar que devido à realidade crítica pode muito bem ter existido posicionamento crítico e engajamento nas lutas sociais da Primeira República, o que pode levar a preceituação que os professores também desenvolviam uma ação pedagógica política.

Outra forma de demonstrar que o trabalho dos professores perdia um pouco sua autonomia e por momentos serviu ao desejo e mandos da política republicana, era que as arquiteturas curriculares tinham sempre que estar coadunadas com as prescrições das faculdades federais, o que implicava que a formação perpassava por uma regulação e controle no âmbito federal e o currículo se dispunha como uma política cultural que representava os anseios e necessidades de um determinado grupo como afirma Yuong invocando Williams “o Currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época” (YUONG, 2000, p. 280).

Considerando estas questões, o professor foi investido do poder de operacionalizar a formação do homem culto que a sociedade necessitava para combater o “mal e a desordem”¹⁶ que segundo os governantes, despontavam na cena brasileira. É importante ressaltar que, por mais que se espere que os professores concretizem as orientações de um determinado projeto, sempre apresentam a possibilidade de modificá-la quando da efetivação de sua práxis.

No leito desse movimento, a educação como cura para os males da população sai do chamado entusiasmo¹⁷ para um movimento no qual se repensaram as bases para o trabalho pedagógico. Estava entre nós, na década de 20 do século passado, o movimento por uma educação mais qualitativa, pela remodelação dos sistemas estaduais de educação. A psicologia passava a ser a indicadora para uma administração qualitativa do ensino; os

¹⁶ Assim foram chamados pelo Governo Federal os movimentos que pediam liberdade para o povo brasileiro, movimentos ligados ao anarco-sindicalismo e ao comunismo que eram vistos como os aniquiladores da moral e dos bons costumes. A este respeito ler Cunha (1986) e Ghiraldelli (1987).

¹⁷ Ghiraldelli (2001) assim se posiciona quanto a este movimento como refletindo o espírito de intelectuais ligados a sociedade política que lançaram as ligas contra o analfabetismo, bem como de parcela da nascente burguesia e das camadas médias que buscavam a erradicação do analfabetismo.

currículos foram pensados como formas de higienização social e mental; e a escola foi à própria sociedade em miniatura e a formação dos professores nas escolas normais esteve atrelada aos princípios de racionalização e da eficiência que a sociedade moderna buscava fomentar.

Esse movimento atingiu em cheio o repensar da educação superior a qual passou a ser questionada na função de “existência de escolas profissionais tão somente, inexistindo instituições dedicadas” à alta cultura que realizassem pesquisa livre e desinteressada” (CUNHA,1986, p. 223). Nesse percurso cito a importância da pesquisa realizada por Fernando Azevedo que vai lançar as bases para a educação superior tomada na época Vargas em muitos de seus referenciais.

No final da República Oligárquica, Teve-se à constituição histórica da primeira universidade brasileira, consagrada pela justa - posição¹⁸ de faculdades existentes, o que ocasionou críticas profundas e análises em como deveria ser a Universidade no Brasil, pois esta não mudava na essência a forma como o ensino superior estava se instituindo à época.

Os professores estiveram nesse cenário, consolidando suas práticas, ainda centradas nas preleções, no ensino de cultura geral, e no incentivo da meritocracia, pois a busca ainda que rodeada de conflitos era prover os quadros político-administrativos com os doutores, os profissionais liberais que dariam sustentabilidade ao projeto de nação e que por muito tempo formou aqueles sujeitos capazes de se metamorfosear para manter seus interesses e privilégios.

A influência intermitente da ciência moderna na constituição das feições da sociedade projetada pelos republicanos, já ressoava desde o século dezoito na realidade colonial, só que agora a sociedade brasileira carecia de modernização e os institutos superiores precisavam formar as pessoas que se responsabilizariam em responder às demandas do nosso contexto histórico, como fica evidente na reflexão a seguir:

[...] a complexidade crescente de que se revestem os problemas técnicos, que os governos são obrigados a enfrentar, compreende-se a ‘função política’ que desempenham os institutos de cultura superior, onde se terão de formar as nossas elites dirigentes (AZEVEDO, apud CUNHA, 1986, p. 262).

O cientificismo aliado às bases do progressivismo liberal foi a tônica nesse momento de nossa incursão historiográfica, proclamando que a construção da nova nação brasileira dar-se-ia por meio da formação escolar. “O futuro estava aberto e tudo era possível superar o

¹⁸ As críticas a organização da primeira Universidade em 1920 pela junção de três faculdades para responder a uma exigência política não correspondeu à idéia de Universidade recorrente nas sociedades onde estas eram instituições com espírito orgânico, mas permaneceu cada faculdade trabalhando isoladamente.

passado e começar uma nova história, projeto do intelecto e obra da escola” (XAVIER, 1990, p.65).

O trabalho operacionalizado pelos professores contribuiu com o desafiante projeto de educar nas ciências e na cultura geral a elite brasileira que conviveu¹⁹ com olhares ideológicos diversos, visando à reconstrução da nação brasileira, como fica evidente no aparato de críticas feitas por um dos envolvidos com o ensino superior e retratadas na obra de Luis Antônio Cunha, ao dizer que:

[...] a nossa é a nação dos doutores, eles saem às mancheias das faculdades, entretanto não são muitos os que vencem, apenas com seu esforço pessoal, a luta pela vida. E a prova disso temos em que, a despeito de vivermos numa atmosfera de doutorice, mandamos buscar no estrangeiro, arquitetos para reformarem nossas cidades, agrônomos para cultivarem nossos campos, químicos para garantirem a pureza dos alimentos, bacteriologistas para dirigirem nossos laboratórios, e até banqueiros para segurarem nossas finanças. É verdadeiramente fenomenal! Mas a culpa não é nem dos doutores, nem do Brasil, a culpa é do péssimo ensino que todos nós recebemos e da rotina que o perpetua (CUNHA, 1986, p. 205).

Diante de tantas constatações, acredito que os professores como funcionários do Estado foram regulados direta e indiretamente por este aparato, o que os fez em primeira instância porta vozes de um projeto que de certa forma visava a reprodução da ordem social dominante, ao mesmo tempo em que representaram a possibilidade e a esperança de ascensão social de diferentes camadas da população via formação dispensada pela sua ação pedagógica.

Afirmo que o fazer dos professores correspondeu às significações e exigências da temporalidade e do movimento da sociedade republicana, pois ao se assumir a necessidade de formação do quadro estatal, o trabalho docente caracterizou-se como um trabalho ainda centrado na unidade do professor e da metodologia de ensino, bem como carregando expectativas que forjaram os profissionais que não muito distante estariam na efervescência das contradições que operaram o ocaso da velha república.

2.2 Universidade e Trabalho Docente na Era Vargas.

Os estudos de Cunha (1986) mostram que ainda no início da república oligárquica surgiram universidades no Brasil que não permaneceram por motivos político-econômicos.

¹⁹ Nas discussões trazidas por Cunha (1986) e Ghuiraldelli (1987) além do grupo que disputava o poder cindido entre positivistas e liberais, existiram também as diversas tendências do movimento operário que travaram discussões sobre a condução do processo escolar, almejando um projeto que formasse o homem trabalhador crítico capaz de fomentar a transformação social.

Estas nasceram pela dinâmica social que iniciou o processo de industrialização brasileira alavancada pelo modelo econômico capitalista. Foi assim que tivemos entre nós a universidade de Manaus (1909) destituída com o declínio da borracha e pelos interesses políticos que não achavam digno o Norte despontar com uma instituição que a rota da modernização em nosso País passaria ao largo. A universidade de Curitiba (1910) destituída com a reforma Carlos Maximiliano e a Universidade de São Paulo (1911) desaparecida no ínterim da reforma citada. Constituíram-se como iniciativas privadas que gozavam de autonomia administrativo-financeira, ligadas à União pelos seus programas oficiais de ensino, pois equiparavam seus currículos às escolas mantidas pelo governo federal.

Estas instituições viveram efemeramente, mas não deixaram de marcar a trajetória da educação superior, pois ainda que em fase germinal, buscaram instituir novas práticas, ensino ligado à experiência e observação e a tão falada extensão universitária (iniciada pela Universidade de São Paulo). Na cauda da legislação²⁰ estas universidades tiveram seu fim decretado, porém deixaram a certeza que a burocracia político-administrativa se fez na esteira dos diplomas de nível superior e dos interesses de um grupo que, a partir dos tempos de 30, dariam nova tonalidade ao discurso educativo.

Anteriormente neste capítulo me reportei à universidade do Rio de Janeiro como a primeira instituição universitária da República Oligárquica a qual foi modelo para a Universidade de Minas Gerais (1927). Relembro esse fato com o objetivo de situar o movimento que vai se constituir na Era Vargas para consolidação, reorganização da Universidade no Brasil e dos outros projetos de universidade que vão compor o universo de disputa pela formação intelectual, demonstrando as características assumidas pelo trabalho docente nesse itinerário histórico, pois é conhecido que a Era Vargas trouxe como sua força centralizadora o impulso à industrialização e ao nacionalismo que deram o tom para a função da escola como reconstrutora da sociedade nesse interregno temporal.

Esclareço que no texto vou utilizar a expressão Era Vargas como representante de uma política que iniciou com o chamado governo provisório na década de 1930 e perdurou até os anos de 1945 quando foi finalizado o governo ditatorial de Getúlio Vargas. Esta expressão explica um tempo marcado tanto pela diversidade de projetos para a realidade brasileira quanto pela busca de uma nova política para nossa educação.

A criação das universidades brasileiras constitui-se orgânica e funcionalmente com a competência de formar as elites culturais que contribuiriam com o desenvolvimento e a

²⁰ Cunha (1986) esclarece cada percurso das chamadas universidades passageiras e as causas de sua descontinuidade que estiveram atreladas a relações políticas e econômicas.

reconstrução da sociedade em ebulição, a qual estava necessitada de processos modernizantes e industrializantes, formando uma elite, um corpo intelectual a partir de conhecimentos técnicos e científicos que pudessem responder eficientemente às novas demandas sociais, permanecendo assim um trabalho que ajudou a destinar o ensino de cultura superior para um determinado grupo, contribuindo para que esta formação continuasse com seu viés elitista em nossa cultura acadêmica.

Neste cenário a discussão sobre a universidade esteve atrelada à concepção de produtora ou criadora do saber científico, socializadora do conhecimento produzido, ou ainda, propulsora do desenvolvimento e da formação de um grupo responsável pelo destino da nação. Nesse sentido compartilho com Oliveira o pensamento segundo o qual

[...] a universidade é uma instituição científica, educativa e social singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, foi funcional ou idealista, interessada e desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica, acomodada ou inovadora. E claro que nem sempre, esses empreendimentos ou posições são tão evidentes no campo universitário. Há avanços e recuos, às vezes em um mesmo momento histórico [...] (2000, p. 59).

A Era Vargas iniciada na década de 1930 marcada pela efervescência e mais tarde pelo centralismo ideológico inaugurou diferentes espaços de trabalho e conviveu com as mais diversas perspectivas ideológicas que buscaram conciliação num primeiro momento e silêncio posteriormente em nome do projeto da (re) construção da nação brasileira. Este foi um período marcado inicialmente pelo livre debate e negociações em torno das problemáticas sociais e mais tarde pela ditadura expressa no centralismo, autoritarismo, terror por meio do “governo de uma só pessoa ou de um grupo de pessoas que arrogam o poder e o monopolizam exercendo-o sem restrições” (FÁVERO, 2000, p. 80).

A política social deste período buscava

novamente, construir a Nação. Isto é, de atingir o alvo que não tinha sido alcançado nos movimentos de 1822 e 1889, agora intentado pelo caminho do desvendamento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o americanismo da burguesia urbana. De outra parte é interessante lembrar que todo esse período 1930-1945 já é nomeado era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo 1937-1945 já estavam presentes na própria revolução de 1930, devido a influência das forças armadas e da igreja católica que concordaram entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática o seu projeto de educação do povo (HILSDORF, 2003, p. 91).

A heterogeneidade das bases sociais que compôs a Era Vargas politicamente conhecida como revolução de 30 e Estado Novo e mais tarde a República Populista) vai moldar e caracterizar o processo modernizante de nossa sociedade.

Diferentes forças sociais atuaram neste palco histórico como o movimento dos intelectuais renovadores, o movimento dos intelectuais conservadores que tinham sua maior expressão representada pela Igreja, o movimento dos trabalhadores articulados à sociedade civil, o movimento industrial e o próprio Estado que ao seu tempo e interesse vão buscar consolidar seus projetos ou então se atrelar ao poder estatal que usa de uma política articuladora, às vezes conciliadora, pendular, doadora de alguns benefícios para manter-se na direção da sociedade. Os modelos para educação nesse período vão conviver com interferências e superposições, fusões e entrelaçamentos de referenciais pedagógicos diferentes, pois à educação foi atribuído o papel de responsável pela evolução, desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira. Assim

as esperanças postas na Educação naqueles anos eram enormes e que todos esperavam, cada qual a sua maneira que o ministério da educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira e na constituição do próprio Estado Nacional (SCHWARTZMAN, 1984, p. 17).

Na contextualidade da Era Vargas, as universidades assumiram a função de formação das elites culturais, dirigentes, capazes de impulsionar o desenvolvimento social pautado na ciência e no cunho nacionalista. Nesse decorrer aconteceu a consolidação do Estatuto das Universidades que conformou e regulou toda a ação da educação superior. Tivemos também a criação de outras universidades²¹, a reorganização da universidade do Rio de Janeiro (Gestão Capanema) que solidificou a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e da Educação como o Núcleo para a Formação dos professores em nível superior, práticas já experimentadas nas concepções da Universidade do Distrito Federal e da USP.²² Aconteceu o nascimento das universidades católicas privadas e a instituição de novas propostas curriculares expressando-se na ciência e na técnica. Dessa forma, o ensino superior “seria o responsável, em última instância, pelo deslanche do processo de absorção ativa e produção original no campo do conhecimento científico-tecnológico” (XAVIER, 1990, p. 76).

²¹ Como forma de oporem-se aos princípios limitantes com que foram organizadas as Universidades brasileira, foram criadas a Universidade do distrito Federal sob a influência do pensamento de Anísio Teixeira; a escola Livre de Sociologia e Política mais tarde incorporada pela USP.

²² Fávero (2000) registra a influência destas instituições na formação da juventude brasileira instigando o espírito de pesquisa científica, literária e artística, princípios que serão modificados pela remodelação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O projeto social da Era Vargas ambicioso nas suas pretensões, encontrou na Universidade um dos mecanismos para sua consolidação atribuindo-lhe o papel de desenvolver

um processo de modernização conservadora. Um processo que permitiu a inclusão progressiva de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização de poder, e levava a substituição de uma elite política mais tradicional por outra mais jovem, de formação cultural e técnica atualizada (SCHWARTZMAN, 1984, p. 19).

Para forjar esta elite que mobilizaria a modernização do Brasil, o Estado acionou mecanismos legais como o Estatuto das Universidades Brasileiras que expressou sua formação em três partes: a organização, a reorganização da universidade do Rio de Janeiro e a criação do Conselho Nacional de Educação com suas finalidades. Segundo o Estatuto a Universidade se constituiu na

unidade administrativa e didática que reúne sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior seja de caráter utilitário e profissional seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando assim a universidade o duplo objetivo de equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício as vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e o da pura ciência (FÁVERO, 2000, p, 122).

Nesse processo de convivência com forças diversas que compõem o primeiro momento da Era Vargas, a docência superior assim foi criticada por Francisco Campos que via o ensino no Brasil como um ensino destituído de professores, isto é, sem esses sujeitos docentes, pois os professores criavam a si mesmos, e toda nossa cultura se construía de forma auto-didata, não se pensava na formação do profissional que formaria os formadores, porque

faltavam-lhe largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processavam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e para o secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvam em linhas ascendentes (CAMPOS, apud FÁVERO, 2000, p, 127).

Na cultura brasileira a qualidade do professor que atuava no ensino superior era uma característica mais da vontade pessoal do que um investimento do Estado, portanto, era distante o pensamento e o investimento na formação dos profissionais que formavam os professores para esse nível de ensino e para o secundário, situação que começou a ser repensada com as políticas viabilizadas nos tempos de Vargas.

O professor presente no Estatuto da Universidade de 1931 assumia um perfil em que tinham que ser destacados, sua capacidade técnico-científica e sua personalidade, o que vinha

alterar a forma como aconteciam os concursos para o provimento das cátedras. Francisco Campos criticou o caráter da vitaliciedade imediata que colocava em pé de igualdade bons e maus professores e estabeleceu no Estatuto das Universidades Brasileiras que assim proclamou:

a primeira nomeação se fará por um período de dez anos, após o qual terá o professor de oferecer novas provas de capacidade, dentre as quais avultarão, certamente as por ele dadas pelos seus trabalhos e pela dedicação ao ensino durante o período inicial para então receber o título de vitalício (FAVERO, 2000, p. 131).

A regulação da conquista da vitaliciedade era uma aposta que na concepção de muitos docentes e de intelectuais como Francisco Campos e Anísio Teixeira, ajudou a dar o caráter de seriedade e profissionalidade ao trabalho desenvolvido por aqueles que optavam pela docência, pois para conseguir o título de vitalício, o professor deveria estar sempre renovando e ampliando seus conhecimentos. Aqui em tempos de 1930 se começava a falar na formação permanente, que será uma das bandeiras de lutas nos anos de 1980 e em 1990 assumirá o caráter de formação continuada. Ressalto ainda que o acompanhamento mais rigoroso do trabalho do ensino passou a garantir uma maior qualidade a este, que foi acompanhado por um sistema de estímulos que evidenciavam os méritos dos professores, registro “os méritos científicos e aptidões didáticas” (BRASIL, 1931, p. 12).

A preocupação com a orientação do trabalho do professor para que o ensino fosse ministrado pelos processos mais adequados e mais eficazes, tornou o Estatuto o grande condutor das configurações do trabalho docente. O Estatuto previa que fossem “banidas ou reduzidas ao mínimo às preleções e conferências, multiplicados os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno *aprendesse (grifo meu)*, observando, fazendo e praticando” (FAVERO, 2000, p.133). Nessas indicações para o desenvolvimento da prática pedagógica, encontro fortemente a influência da tendência progressivista na organização do conhecimento, o que mostra a influência desta teoria curricular nas concepções e práticas curriculares do Brasil nesse tempo.

Também o Estatuto recomendava que se superasse a cultura do saber através dos exames finais, tônica da educação superior no Império e Primeira República, propondo que o trabalho do professor se organizasse de tal maneira que contivesse trabalhos parciais, notas em trabalhos práticos, argüições, debates, um percurso vivenciado junto com o aluno.

O conteúdo do Estatuto vinha romper em parte com o ensino doutrinário, com o excesso de verbalismo, com a separação entre tória e prática pelo menos no seu conteúdo e assim recomenda a condução do trabalho do professor:

O professor não deve ser a autoridade suprema [...] Ele apresenta os problemas e deve fazê-lo de modo a interessar o aluno, chamá-lo a colaborar na pesquisa dos meios de solução, indicar-lhe não dogmaticamente, como outrora, a solução definitiva senão aquela que se apresente o mais plausível no momento. Deve dar-lhe a conhecer as melhores fontes de informação, estimulando o gosto pela indagação, em debate franco com os alunos não se pejará de confessar as lacunas do seu saber. .Eis porque foi proposta a aula de debate e argüição em que logo se estabelecerá entre professores e alunos a corrente de atendimento e confiança que servirá para transformar a aula de preleção, destituída de interesse, em aula de criação, viva, empolgante e magnética (CAMPOS, apud FAVERO, 2000, p, 48).

Com a metodológica indicada na citação acima, o trabalho docente apresentava ares de inovação e ruptura com o centralismo do trabalho no saber estrito do professor. O professor assumia a posição de um estimulador e provocador da aprendizagem, modificando o centro das aulas magnas para aulas mais experimentais e indagativas. Esta proposição para o trabalho docente era desafiadora perante uma cultura superior que vinha viciada nos dogmas do saber unitário do professor e da matéria.

É nesse contexto que mesmo se pensando transformações na arte de fazer e iniciar a feitura das ciências aplicadas no Brasil por meio do ensino superior, após a “revolução” que colocou Vargas no poder, esta não foi uma utopia histórica realizada, pois o desafio que foi posto às instituições não chegou a se efetivar, já que a renovação como afirmou Fávero (2000) se limitou à mera alternância dos quadros provenientes da mesma classe que se encontrava no comando do pensamento nacional.

Neste cenário o campo educacional conviveu no embate entre liberais elitistas e igualitaristas²³, conservadores católicos, prevalecendo um liberalismo revestido de traços autoritários articulados aos ideais refortalecidos da igreja novamente presente na condução e moralização do estado brasileiro. Para Cunha (1986, p. 259)

o liberalismo foi submetido no Brasil, a toda sorte de arranjos ideológicos:conviveu com idéias que defendiam a monarquia e a escravidão, associou-se ao positivismo,e, na primeira república, serviu admiravelmente bem para legitimara ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores.No campo educacional, o liberalismo foi evocado, no tempo do império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a introdução da livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender); em todos os tempos, para fundamentar a necessidade de se estender à instrução elementar a todos os cidadãos.

²³ Classificação encontrada em Cunha (1986) e Ghiraldelli (2001) que expõem características diferenciais entre alguns membros que iriam compor o movimento dos pioneiros na educação brasileira.

Na efervescência dos debates e proposições para educação nacional sobressaiu-se o movimento liderado pelos Pioneiros que reunia intelectuais de diversas correntes políticas e que se uniu visando a reconstrução da nação brasileira via educação. Os Pioneiros lançaram o documento que ficou conhecido como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional do Brasil ao povo e ao governo* que trazia no seu conteúdo uma ampliação política e pedagógica para o sistema educacional brasileiro. No manifesto defendiam que a educação não deveria ser um privilégio de classes ou condições econômicas, mas apostavam na capacidade de cada indivíduo ser capaz de desenvolver culturalmente; além de defenderem a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a co-educação e a formação dos professores como pontos centrais da organização do sistema educativo.

O posicionamento dos educadores signatários do documento assumia que a educação era a resposta para o mundo em transformação, por isso expunha com veemência no documento o papel da escola na sociedade:

[...] a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então será capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas (GHIRALDELLI, 2003, p. 76)

Diante deste cenário híbrido de propostas para a educação nacional, Ghiraldelli (2001) pergunta se era ou não possível conciliar os fundamentos liberais dos pioneiros com a ideologia autoritária do Estado Novo? O próprio autor responde que a política estadonovista provocou profundas divisões entre os assinantes do manifesto. Os liberais igualitaristas que tinham em Anísio Teixeira seu maior representante se afastaram dos compromissos com o governo. Os liberais elitistas como Fernando de Azevedo mantiveram uma certa distância, outros como Lourenço Filho e Francisco Campos participaram ativamente dos projetos do regime.

Ao se ver obrigado a cuidar da Educação, o Estado buscou regulamentar essa política para conduzir a formação dos dirigentes nacionais. Neste contexto diversos projetos de Universidade vão diretamente inferir e prescrever o que comporta o trabalho dos professores. Em suas finalidades a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal - UDF explicitaram claramente que promoveriam pela pesquisa, o progresso da ciência e formariam para o magistério em todos os seus níveis. Ao se instalar o Estado novo vão existir intervenções nestas instituições, visando o controle ideológico nas mesmas.

Nesse percurso o trabalho docente foi chamado à condição de Universitário e estava o amparado legalmente dentro de sua capacidade técnica e do seu credo ideológico sendo capaz de desempenhar o papel de ilustrar nas artes, nas ciências um grupo com formação moderna capaz de pensar a continuidade da estrutura vigente ou ainda propor novos rumos para esta sociedade.

Nesta realidade o trabalho dos professores em nenhum momento foi um espaço homogêneo e uniforme, pelo contrário, as contradições próprias das universidades refletiram profundamente a forma de condução e da postura dos professores afirmando que “se por um lado ela foi o lugar do catedrático vitalício, inamovível, detentor de poder e saber, de outro, ela foi, também em alguns casos, espaço de integração de pessoas e de socialização de conhecimento criando escolas” (FAVERO, 2001, p. 230).

O professor era o profissional que pensava os destinos da instituição universitária como um todo, pois por meio das congregações, ele se encontrava no ensino, nos órgãos deliberativos e consultivos das Universidades, os professores continuaram sendo o pilar central do trabalho educacional. Isto representava seu envolvimento com a vida institucional como um todo.

O professor que atuaria neste grau de ensino segundo o Estatuto da Universidade deveria ter um trabalho baseado

[...] em elementos seguros de apreciação do mérito científico, da capacidade didática e dos predicados morais do profissional; este deverá apresentar estudos e trabalhos científicos que demonstrem pesquisas originais, ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor; de atividades didáticas exercidas pelo candidato; de realizações práticas, de natureza técnica e profissional (BRASIL, 1931, p. 20).

O exercício da docência foi assim explicitado no Título VI da Organização Didática afirmando que o trabalho dos professores deverá assim através dos métodos pedagógicos realizar um “ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável para o desenvolvimento da ciência” (art.32). Para este feito o corpo docente deverá dar “largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais” (art.33). O documento revela que além do perfil deste professor a instituição precisava dar condições objetivas e estruturais para alcançar tal desempenho.

As concepções de educação superior gestadas nestes tempos sofreram algumas influências das diretrizes pensadas pelos pioneiros nas quais a universidade teria a tríplice função: “de elaboradora ou criadora da ciência (investigação docente ou transmissora de

conhecimento (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. Porém muitos dos princípios idealizados pelos pioneiros para a universidade moderna acabaram “por acomodar as inovações ao tradicional esvaziando-as de seu caráter culturalmente transformador” (Xavier, 1990, p. 92) para aquele momento que os pioneiros acreditavam que a educação tinha um papel de dar conta da transformação social. A perspectiva de que a educação por si só daria conta de mudar todos os percursos sociais, foi revisada por Fernando de Azevedo um dos tributários do movimento reformista anos mais tarde, pois analisando criticamente o papel desta instituição social percebia que a mesma assumia um caráter conservador.

Cunha (1986) diz que pós 1937, a repressão generalizada, a centralidade de poder, a crença num poder totalitário capaz de construir uma mentalidade única retirou de cena as idéias educacionais liberais, por meio da prisão de quem a defendesse. Uns liberais foram silenciados e ficaram anos no ostracismo, outros integraram a nova política constituída; desta forma de 1937 em diante se concebeu ideologicamente um aparelho educacional completamente novo, articulado ao governo autoritário que se organizava, como afirma Schwartzman (1984, p. 17).

O Estado brasileiro criou um aparato capaz de concretizar sua ideologia buscando a mobilização e participação cívica, a ação cultural, o projeto da juventude brasileira, a regulamentação do papel da mulher na família, a nacionalização do ensino e as reformas educacionais.

Com a instituição de um regime ditatorial, em que se via claramente a influência fascista na condução do rumo político brasileiro, todas estas forças sociais que se encontravam no cenário foram abafadas sob a bandeira de que se precisava livrar o Brasil de uma invasão comunista que tinha muitos de seus focos nos professores universitários.

Com este olhar diretivo, castrador e silenciador em muitos aspectos, o Ministério da Educação, representado por Gustavo Capanema a partir de 1937 reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro passando a chamá-la de Universidade do Brasil cujo modelo seria transplantado para as outras instituições. Vetou o projeto da Universidade do Distrito Federal - UDF alegando que esta não correspondia aos parâmetros estabelecidos pelo Estatuto de 1931 e pelo que pregava a Universidade do Brasil, mas manteve a idéia de formação de professores em nível superior já que esta era uma demanda necessária para se formar mão de obra apta para a sociedade em consolidação. Foi neste cenário de repressão e convivência com uma realidade cotidiana que não se calava frente às ondas repressoras do Estado novo que se criou o Curso de Pedagogia dentro das Faculdades de Filosofia com objetivo de

formar o professor e os quadros técnicos das escolas. A reorganização da Universidade do Brasil objetivava

O desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; a formação dos quadros donde se recrutassem elementos destinados ao magistério, bem como as altas funções da vida pública do país; preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (FÁVERO, 2000, p. 249).

Quanto aos professores da educação superior que representavam uma ameaça à sociedade brasileira devido a seu viés ideológico afinado com o comunismo ou com idéias liberais, o Estado acionou mecanismos controladores como a declaração ideológica e a recomendação, via ministro da educação para que pudessem exercer a docência, situações estas que deram um claro significado do que aconteceu com a liberdade de cátedra defendida pela Carta Constitucional de 1934 e silenciada pela de 1937 que com toda certeza passou a ser vista como uma rota a ser repensada a partir de 1935 levando a intervenção e perseguição de professores.

Nesse cenário como pensar em liberdade de expressão de pensamento e de cátedra quando a “pecha de comunista passa a ecoar como a de um feiticeiro da idade média, quando professores são presos e afastados de suas cátedras e o atestado de ideologia converteu-se em complemento de cidadania prestante?” (LIMA, apud FAVERO, 2001, p. 227).

Professores foram silenciados, outros ainda resistiram, outros foram cooptados pelo Estado assumindo o papel dos intelectuais hegemônicos, assim neste cenário,

a função das elites intelectuais não é propriamente criar uma tábua de valores que sirva de norma à conduta cívica, as atividades sociais e políticas das massas da população. A missão do intelectual é mais sutil [...]a elite cultural do país torna-se no Estado Novo um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que sublima e coordena. (AZEVEDO AMARAL, apud FÁVERO, 2001, p. 227)

Fávero (2001) e Ghiraldelli (2001) situam que toda política criada a partir da década de 1930 tinha a forte articulação com o mundo do capital, por isso a obra política de Vargas tentou conviver inicialmente numa balança conciliando as forças sociais na qual a proteção e o incentivo aos assuntos econômicos, a formação profissionalizante para responder às demandas da industrialização e urbanização crescente foram as grandes buscas.

Diante desta afirmação o governo de Vargas esteve enraizado nos rumos econômico e industrial da sociedade, dando forte viés à industrialização nacional para substituir as importações, o que levava o Estado, a requerer profissionais que só poderiam ser fornecidos pela educação, que assumiu a difícil tarefa de conciliar concepções cabendo ao Estado

brasileiro articular todo um sistema para atender esta demanda. Assim surgiram: as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Secundário, a reorganização das Universidades (Estatuto) e as Leis do Ensino Técnico que compuseram organicamente o sistema escolar para responder a emergência do Brasil industrializado.

Fazendo parte desse aparato administrativo – ideológico do Estado brasileiro a visão desenvolvida por Francisco Campos através do Estatuto das Universidades para a Instituição Universitária lançou as bases para os fins pensados para a formação superior na política do Estado Novo

[...] à universidade cabe o duplo objetivo de equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional é da investigação e da ciência pura (CAMPOS, apud FAVERO, 2000, p. 85).

Nesse contexto o trabalho desenvolvido nas instituições educacionais assumiu todo seu significado político, pois a

Educação como um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da nação[...] assim a educação longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da nação e, que por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado (FAVERO, 2000, p. 86).

Para se concretizar este projeto, os professores tinham que apresentar atestado ideológico. Um reflexo deste percurso centralizador-ditador foi visto na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras considerada a “alma da universidade nacional” na qual para dar aula não se passava mais pelos concursos, pelas defesas de teses, pelas provas escritas e práticas, mas a seleção de quem era digno de assumir a cátedra era realizada mediante autorização do presidente, depois do assentimento da seção de Segurança Nacional.

Vale ressaltar como era disposto o corpo docente universitário. Estes estavam organizados em professores Catedráticos, Auxiliares de Ensino; Docentes livres, eventualmente professores contratados e outros de acordo com as especificidades dos institutos. O professor catedrático era a principal figura no cenário acadêmico. O professor auxiliar era aquele capaz de cooperar com o professor titular em todos os campos disciplinares e o livre docente poderia substituir e colaborar com o catedrático e conduzir turmas.

A formação da mentalidade brasileira deveria ser regida pelo apreço à nação e pela formação de um quadro de profissionais que ajudassem a consolidar a modernização necessária, este processo demonstrava a importância da formação de um grupo de

intelectuais numerosos e aprimorados capazes de dar continuidade ao tipo de homem desejado, como fica explícito a crença de Gustavo Capanema na citação abaixo:

O Brasil não poderá progredir na sua indústria, na sua agricultura, no seu comércio, em todas as variadas manifestações de sua vida política, se não se dispuser de um grande quadro de homens altamente preparados nas técnicas, nas ciências e nas letras. Dá-nos disto cabal demonstração e exemplo de todas as nações modernas, que prosperam. Ora, o ensino superior, como se sabe, deve ser preferencialmente universitário. Por isto, dizemos que o Brasil precisa de universidades (apud FÁVERO, 2000, p. 89).

E assim o ensino superior responsabilizou-se pela condução do destino da nação e os professores foram chamados a

Preparar os mais capazes, as elites forjadas com a força suficiente para influenciar a consciência nacional e a eficiência necessária para conduzir a nação ao seu destino. E acima de tudo a função real de formar os profissionais de que a ordem efetivamente carecia, os profissionais liberais (XAVIER, 1990, p. 94).

Ao professor cabia a formação da mentalidade do homem nacional brasileiro dentro do projeto nacionalista no qual

a liberdade de cátedra era garantida, como previa a constituição, mas ficava restrita a assuntos específicos da matéria do professor, sendo vedada a propaganda política, assim como as manifestações contra a ordem pública e os bons costumes e contra a solidariedade das classes sociais e da nação em si. Cabia a autoridade escolar zelar para que isto fosse assim (SCHWARTZMAN, 1984, p. 183).

O trabalho docente carregou toda uma perspectiva social capaz de responder eficientemente com a formação acadêmica dos homens que pensariam os rumos da nação brasileira, portanto suas práticas foram perpassadas por um fim político, arquitetado e concretizado no conjunto de conhecimentos oficiais que foram pensados como essenciais para a fabricação da nova sociedade e da identidade do homem brasileiro. Afirmo que devido a docência não se realizar apenas pelo direcionamento legalizador, não é prematuro afirmar que ao mesmo tempo esses professores representavam o ideal do Estado Nacional, também desenvolviam uma atividade que representava os anseios de liberdade por meio da cultura letrada.

Consubstanciando meus argumentos que aos professores era dado o poder de forjar identidades mediante um ensino baseado na ciência, vale resgatar o artigo 61 do Estatuto das Universidades que assim se pronunciava sobre o docente catedrático:

o professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino de sua disciplina, cabendo-lhe promover e estimular pesquisas que concorram para

o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da nação (BRASIL, 1931, p.23).

O Estatuto que vai reger o Ensino superior expressava claramente o perfil ideológico da época, pois características como o centralismo, a liberdade vigiada, através da autonomia relativa estavam presentes no conteúdo que direcionava a educação de cultura elevada ministrada através da Universidade:

o ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer em fim pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da nação, e para o aperfeiçoamento da humanidade (op.cit, p. 01).

Cunha (1986), Xavier (1990) e Fávero (2000) em suas análises historiográficas remeteram-me a análise crítica que a educação superior se metamorfoseou a partir do contexto onde a modernização e a industrialização era o sonho de nossos dirigentes, e a educação superior através da Universidade passou a ser a argamassa para a concretização desse ideário, contribuindo de forma ímpar na constituição desse novo espaço político-econômico. Os vários discursos que operavam na realidade brasileira à época foram consolidando a forma como nossas universidades deveriam dispor-se na relação de pertencimento e identidade com o contexto solicitado, possibilitando a

[...] a formação de nossas elites, a quem compete o estudo e a solução dos problemas nacionais de ordem econômica, política, científica e moral. Elite as quais, sem dúvida deverão integrar o professorado de todos os graus de ensino, que para ficar a altura do papel que lhe cabe, não pode dispensar as formações universitárias, responsáveis pela qualificação profissional e pela “unidade de espírito” indispensável ao magistério [...] (XAVIER, 1990, p. 80).

As práticas docentes e as políticas curriculares se organizaram para contribuir com o projeto nacional através do saber científico de base utilitária, de um fazer que perpassasse além das preleções, mas se expressasse numa reorganização através das ciências práticas ou da investigação profunda geradora de autêntico saber, conforme um dos objetivos da Escola de Sociologia e Política em São Paulo, no qual o trabalho dos professores seria o propulsor e formador de

[...] uma elite numerosa, que possa não só colaborar eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da administração pública e particular, como também orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social (apud CUNHA, 1986, p. 266).

O trabalho do professor era assim determinado pela reorganização didática e consolidação da cátedra que assumira sua máxima expressão reguladora do ser professor responsável pela formação dos que pensariam e proporião os rumos que a sociedade precisava. Os professores como intelectuais repassaram e forjaram o pensamento nacionalista, a educação superior e as demais reformas dos outros níveis de ensino, mostram no plano ideológico a educação escolar como o mecanismo por excelência responsável pelo desenvolvimento e internalização dos referenciais ideológicos do Estado revolucionário – centralizador – autoritário - nacionalista. Nesse tempo histórico, a identidade do trabalho de ensino tornou-se uma política cultural que esteve estritamente relacionada às condições sócio - econômico – pedagógicas - culturais da época.

Nesse sentido, a modernização pretendida se deu pela implantação do aparelho burocrático administrativo do setor educacional. Foram criados órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer as regras a serem cumpridas no plano estadual, entre eles:

o Ministério da Educação Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938). O Fundo Nacional do Ensino Primário (1942). O Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934) originador do IBGE (1938). O Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo e o SEPHAN-Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC). As leis Orgânicas para todo o Sistema de Ensino. *O retorno do ensino religioso facultativo nas escolas públicas (1934)*, *o Estatuto das Universidades (1931) (grifo meu)* (HILSDORF, 2003, p. 100).

Organizado todo o aparelho que promoveria, difundiria e consolidaria os princípios da Era Vargas, as prescrições e padronizações curriculares demonstraram as reorganizações, as permanências, às incorporações de certos ideais “no interior das intrincadas relações no estado novo” (HILSDORF, 2003, p. 103).

Ao mesmo tempo em que as redefinições, as remodelações no ensino superior, concediam autonomia de forma gradual e progressiva às universidades, imprimia mais rigorosidade ao regime didático que sofreu profunda e radical transformação. O ensino ministrado pelos processos mais adequados e mais eficazes, orientados por uma aprendizagem prática, conduziram ao ensino de maior qualidade.

Ao professor era destinada à responsabilidade de “ministrar ensino eficiente, dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original indispensável ao progresso da ciência” (BRASIL, 1931, p.15). Além deste papel, o professor

tinha que apresentar amor ao magistério, vasta cultura científica, habilidades didáticas e inquestionável postura moral para que pudesse atuar na formação das gerações dos futuros profissionais.

Como se vê, o estatuto profissional do trabalho docente na educação superior, expressava claramente ainda os princípios de um ofício de alta envergadura para a formação profissional e moral dos agentes sociais.

Com a retirada de Vargas em 1945²⁴ do cenário político pelas mãos dos mesmos que o tinham apoiado no início do Estado Novo, o Brasil saía de uma ditadura e o mundo de uma segunda guerra mundial, onde se repensava o capitalismo, e se anunciava a emergência de governos democráticos na Europa e nos Estados Unidos da América EUA. Na sociedade brasileira retomavam fôlego os diversos partidos políticos que haviam caído na clandestinidade, os movimentos populares voltaram à franca expansão e o clima ideológico e intelectual se fazia presente como nunca, por isso para alguns autores o período que vai de 1945-1964 é o que mais expressa as características de uma república democrática, o que para outros assume a feição que vai perdurar entre os políticos de nossa história a República Populista.

O cenário político, educacional e cultural brasileiro no período de 1945 a 1964 ferveu diante da possibilidade democrática, pois este era o momento em que velhos problemas poderiam ser resolvidos. Estabeleceram-se as eleições para presidente, ocorreu a retomada do congresso constituinte, a elaboração de mais uma carta constitucional, o debate fervoroso em torno do ensino superior, sua finalidade, deficiências e alternativas, ocorreu a intensificação do movimento estudantil e dos movimentos populares em defesa da escola pública, da superação do analfabetismo e a necessidade de conscientização da população sobre os problemas nacionais e a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O debate em torno da educação brasileira foi intenso, pois as tentativas dos anos anteriores não conseguiram sanar o analfabetismo e a educação superior se encontrava na encruzilhada de permanecer formando um grupo restrito, ou ampliar sua função na perspectiva de desenvolver um ensino crítico contribuindo com a transformação da realidade. Neste cenário fizeram parte os Centros Populares de Cultura mobilizados pelo movimento estudantil e por intelectuais que buscava difundir arte e política para a população era os

²⁴ Ghiraldelli (2001) diz que as forças que derrubaram Vargas nada tinham de democráticas, deram o golpe não por interesse democráticos, mas devido a aproximação de Vargas das teses defendidas pelas esquerdas.

sujeitos do ensino superior, colocando-o a serviço da sociedade e dos excluídos. Os Movimentos de Cultura Popular sob a influência de grupos de esquerda que se dedicaram à conscientização da população, o conhecimento assumia explicitamente seu papel político e o Movimento de Educação de Base sob a organização da CNBB em sua versão mais progressista e mantido pelo governo Federal formava os trabalhadores como protagonistas para conhecerem a problemática cultural e social das classes trabalhadoras. Era a educação sendo trabalhada como prática de liberdade e conscientização social. A educação superior e o trabalho dos professores nesse nível de ensino começavam a vivenciar a perspectiva mudança mediante a influência do pensamento norte – americano na formação de seus quadros intelectuais.

Para o trabalho dos professores das universidades, estavam as propostas de uma reformulação para a modernização do ensino superior em torno da extinção da cátedra vitalícia, da organização da universidade pelo regime departamental, pela necessidade de instituição do tempo integral para o exercício da docência e da pesquisa, pela

estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência ao estudante como bolsas de estudo, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade, incentivo a pesquisa científica, a pesquisa artística e à meditação filosófica (CUNHA, 1989, p. 225).

Algumas das reivindicações acima tomaram corpo na política educacional no regime militar pós 1964.

Nesse interregno antes de ascenderem ao poder os Militares em 1964, também se teve à abertura para o capital estrangeiro que em determinados aspectos provocou o distanciamento entre a política econômica e a política social do nacional desenvolvimentismo que previa a equalização social da realidade brasileira.

A experiência de (re) costurar os fios históricos entre a República Oligárquica e a Era Vargas, percursos políticos em nossa historiografia que marcaram profundamente a forma como a educação escolar foi se desenhando, demonstrou-me, durante a investigação, a educação como uma apropriação política, atrelada a desejos e mandos de grupos dirigentes, que segundo as necessidades da época, foram capazes de pensar formas diferenciadas para que a escola entrasse em sintonia com os anseios políticos.

Desta forma, o ofício de ensinar esteve ligado aos arautos de uma profissão que representava status social, bem como a necessidade de boa formação moral, alta capacidade na condução dos processos pedagógicos, pois aos professores foi destinado o papel de serem

agentes político-culturais formadores da mente nacional, o que os colocou no lugar de intelectuais a serviço do ideal de nação, bem como de contestadores das práticas desenvolvidas principalmente na vigência do Estado Novo.

Ao enveredar neste cenário, percebi que o trabalho docente e a educação superior passaram por diferentes movimentos de reorganização advindos das necessidades sócio-políticas da época que buscaram configurar o trabalho dos professores como um componente orgânico do Estado brasileiro.

Configurado o cenário tivemos uma educação superior na República Oligárquica que assistiu aos movimentos de grande amplitude para o fortalecimento das escolas superiores garantidoras de um lugar ao sol na conjuntura administrativa da sociedade federativa, ficando explícita a finalidade de continuar formando um grupo definido capaz de manter os privilégios de um grupo que assistiu assustado a captura de indivíduos vindos de outros seguimentos sociais em busca do “ouro acadêmico” traduzido no diploma. Mesmo diante da efervescência de movimentos diversos que caracterizam a velha república, posso dizer que a educação superior continuou produzindo os profissionais para os cargos das carreiras públicas e privadas de forma controlada no que tange a abertura para o povo, como disse Xavier (1990) a educação continuou com seu espírito conservador e elitista.

Realizando esse projeto, o trabalho dos professores além de assumir os ideais do Estado que encontravam suas práticas disciplinadas, normalizadas pelos órgãos competentes fiscalizadores, assumiu a função social de dar corpo ao projeto de formação do homem produtor, aqui se salienta o homem formado no saber superior, nas letras, um sujeito com formação específica mais fundada na cultura geral, saber este destinado àqueles que proveriam os quadros do novo poder estatal. Este trabalho teve características centradas na transmissão do conhecimento, nas aulas expositivas que pouco chamavam os alunos a participarem ativamente dos debates, mesmo sendo recomendada uma atividade docente que possibilitasse a experiência, o saber prático, o desenvolvimento de uma prática que aprimorasse o espírito investigativo. Os estudos demonstraram a habilidade que nossa intelectualidade dirigente assume quando chega o momento de repensar as formas para se manter ainda como grupo dirigente das políticas sociais.

O trabalho docente na era Vargas reconfigurou-se através dos diversos mecanismos regulamentadores com o Estatuto das Universidades e suas políticas curriculares que incorporaram não só o conhecimento de cultura geral, ainda necessários segundo os visionários dirigentes, mas uma formação de base superior pautada na ciência experimental e na técnica. A educação superior através das universidades, organização por excelência de

nossa educação superior, nasceu de um hibridismo ideológico que incorporou reivindicações dos pioneiros e consagrou a forma Francisco Campos e Gustavo Capanema de dirigir a educação a serviço do Estado Político.

Nesse tempo espaço, a reorganização dos campos didático e curricular serviu para viabilizar a nova cultura disposta através do trabalho docente; um trabalho que também assistiu a modificações na reorganização de sua natureza e identidade a partir da seleção que envolvia o reconhecimento do mérito científico, de sua competência didática capaz de promover o desejo dos jovens pelo conhecimento superior e dos predicados morais do profissional.

Neste contexto o ideal exposto por Fernando de Azevedo foi levado às últimas conseqüências pelos mentores de nossa educação superior "ou nós educamos o povo para que deles surjam às elites, ou formamos elites para que compreendam a necessidade de educar o povo" (CUNHA, 1986, p. 224).

O trabalho dos professores reorganizado orgânica e simbolicamente permaneceu atrelado ao interesse de forjar a mentalidade de um grupo que pensava os rumos da sociedade brasileira reestruturando-se acadêmica e administrativamente para cumprir essa tarefa histórica. Dessa forma, o exercício docente como diria Teixeira teve:

seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergidos no vazio, mas em espaços macro e micro - sociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como resignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade (1999, p. 80).

Enredado nas relações que criaram a industrialização e a edificação do ideário de uma sociedade nacional, o trabalho docente na educação superior, inscreveu-se nesta circunstância histórica, buscando assumir outras configurações pautadas no que o discurso acadêmico chama de um ensino mais experimental, menos clássico e enciclopédico visando a (re) construção da sociedade por meio de um currículo científico em oposição à cultura literária e livresca.

CAPÍTULO III
O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR (1964 -
1985) :
REFORMAS DO CURRÍCULO E PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO

Os meus três professores tinham essas coisas em comum. Todos eles amavam o que estavam fazendo. Eles não nos diziam o que saber; catalisavam um desejo ardente de conhecer. Sob sua influência os horizontes de repente se abriam, o medo ia embora e o desconhecido se tornava conhecível. Mas, mais importante de tudo, a verdade, esta coisa perigosa se tornava bela e muito preciosa (John Steinbeck).

O trabalho docente nos anos dominados pela política da segurança - nacionalista-tecnocrática dos tempos militares despertou sentimentos diversos em todos os envolvidos com o processo de conhecimento. Com os alunos, foi capaz de tentar uma trajetória formativa pautada no pensamento crítico e suas conexões com a realidade, bem como, apostou na utopia de edificar uma sociedade democrática com plena vivência dos direitos sociais pela maioria da população. Para os intelectuais do regime tecnocrático, o trabalho do ensino, foi a estratégia por excelência para formar a mão - de - obra qualificada por meio da política do capital humano no Brasil modernizado tecnologicamente. Ao mesmo tempo em que este trabalho despertou o sentimento de perigo e subversão, no qual o conhecimento, o processo de ensinar e aprender foram vistos como “coisa perigosa”, por isso necessitando ser controlado e regulamentado segundo os princípios de um projeto social eficiente.

Este capítulo viabiliza a compreensão das configurações e do papel assumidos pelo trabalho docente nos tempos da ditadura militar, marcados por uma política educacional que tentava controlar a atividade do ensino. Para sua construção, tomei como fontes o campo bibliográfico e documental por meio da legislação, já que foi um período marcado pelos atos adicionais ditatoriais.

O capítulo está organizado em dois tópicos. No primeiro, discuto a contextualidade político-social da sociedade brasileira e a Reforma da Universidade penetrando nos movimentos peculiares das discussões sobre a revisão da educação superior e sua forma de organização a partir do imperativo nacionalista. No segundo, apresento as reflexões sobre o trabalho docente perspectivado pela teoria do capital humano que representou para os dirigentes da nação, a possibilidade de modernização conforme o pensamento nacional – desenvolvimentista, assim como, a possibilidade de resistência forjada nas atividades docentes.

3.1 O Cenário político-social e a Reforma da Universidade brasileira.

A reforma da educação superior no tempo dos militares não foi uma demanda surgida apenas neste tempo, mas acompanha as discussões de intelectuais da educação desde os anos de 1920, quando o movimento de educadores por meio da Associação Brasileira de Educação - ABE lançou as bases do movimento renovador da educação, assim como, quando se instituiu o primeiro instrumento legalizador da educação superior por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que pretendeu dar forma organizacional e pedagógica.

Nos tempos que antecederam os militares no poder, a educação deu suas respostas ao projeto nacional que misturava concepções entre privatistas e publicistas da educação e o campo da educação superior dava sérios indícios de que precisava ser reformada, pois padecia de problemas crônicos como o do trabalho de professores não qualificados, que protegidos pelo direito da “vitaliciedade e inamovibilidade” da cátedra, pouco fazia para modificar a condução do trabalho pedagógico.

A organização estudantil e os professores das universidades começavam a questionar esse perfil de docência e empreendiam a luta pela reforma universitária junto com as outras reformas de base desejada pela sociedade civil.

O aspecto modernizante desejado para trabalho dos professores já tinha modelo a ser seguido como o que se desenvolvia no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica - ITA amostra do que significava o trabalho vinculado ao desenvolvimento e a tecnologia. Nesta instituição,

os professores não ocupavam cátedras vitalícias eram contratados pela legislação trabalhista o que permitia seu afastamento caso não correspondessem quanto à capacidade e eficiência nos trabalhos; a carreira do magistério se estruturava de modo que o primeiro degrau de auxiliar de ensino fosse ocupado por estudantes de pós-graduação; a organização era departamental, reunindo professores, auxiliares técnicos e administrativos, bem como recursos materiais para as atividades de ensino pesquisa; professores e estudantes residiam no Campus e se dedicavam exclusivamente ao ensino e a pesquisa. Os professores estavam à disposição dos alunos fora do tempo de aulas; o currículo era flexível dividido em uma parte fundamental e outra profissional; promovia o auto - governo e a auto - disciplina; estimulava a investigação e a pesquisa, principalmente nos cursos de pós-graduação visando formar novos docentes e pesquisadores (CUNHA, 1989, p. 154-155).

O Instituto de Tecnologia da Aeronáutica - ITA junto ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES, foram os exemplos tomados para a redefinição do perfil da educação superior brasileira pelos militares. A política educacional nestes tempos de saída de um golpe e entrada em outro, representou na sociedade brasileira o debate entre diferentes seguimentos

sociais e campos ideológicos afinados ou não, na qual os defensores das universidades com compromisso com a transformação social propunham a formação de uma intelectualidade revolucionária capaz de empreender soluções para os problemas enfrentados pela realidade brasileira.

Dessa forma, a educação superior chega aos “anos de chumbo” envolta num debate que se mostrou similar na necessidade de mudança, porém diverso e contraditório na sua forma e finalidades. Foi nesse cenário que a Universidade passou da formação das elites culturais, para aquela que realizaria o projeto efficientista tecnocrático baseado na teoria do capital humano, formando a mão - de - obra qualificada que a sociedade almejava, buscando ser organizada à semelhança de uma grande empresa, estando esta instituição em relação ao poder,

[...] entre o sim, o não e o talvez. Ao dizer sim, capitulou e foi uma extensão do poder organizado. Ao dizer não, resistiu, proclamando-se território autônomo e exercendo sua potencialidade crítica. Ao dizer talvez, com os pés em duas canoas, acendeu uma vela para deus outra para o diabo [...] Assim a universidade está inserida na história. Suas respostas (o sim, o não e o talvez) dependem muito de cada circunstância histórica (CASTANHO, 2001, p. 41).

O Estado Militar se organizou na articulação de forças compostas pela tecnoburocracia militar e civil, pela chamada burguesia nacional e pelas empresas multinacionais que gestaram pelos braços dos militares, o que Ghiraldelli chamou de “Ditadura do Capital”. Para tal empreendimento dar certo, estes se valeram do pacto ideológico da Doutrina da Segurança Nacional elaborada pela Escola Superior de Guerra, em que “o inimigo interno” foi perseguido sem piedade, traduzido nos cidadãos e movimentos sociais que se opunham aos militares, e colocavam em risco a segurança e o desenvolvimento nacional.

Neste pacto ideológico, à educação foi dado o papel de política hegemônica, pois se destinava a formar a mentalidade brasileira de acordo com os mandos do regime ditatorial por meio de estratégias políticas, sociais, econômicas e educacionais. Imbuída desta finalidade a ação dos militares criou um aparato intenso de estratégias para fazer valer seu projeto.

Estas foram compostas pelo campo político assegurado pelo controle do congresso e das eleições; pelo campo social por meio das políticas que discursavam sobre a superação da miséria; pelo campo econômico traduzido na estratégia de convencimento do ‘Brasil grande potência’ e da abertura ao capital multinacional e incentivo as empresas de bens duráveis; pelo campo da comunicação de massa, na qual o controle e censura fizeram chegar ao povo

apenas o que interessava ao regime e pelo campo educacional em que as reformas empreendidas buscaram o consenso e legitimidade.

De fato o grande desafio dos militares era impedir que outras concepções de organização social, de educação e relações de produção se tornassem desejadas pela população brasileira, por isso, assumindo-se como representantes legítimos da nação e do povo, reprimiram, coagiram, oprimiram e expurgaram qualquer forma de luta que se fizesse presente, e nesta caça aos inimigos, as universidades foram atacadas sem piedade, já que no seu interior havia focos de resistência à política militar.

No cenário que antecedeu os tempos controladores da ditadura militar, era visível um contexto social, movimentado de debates em torno dos fins da educação, especialmente porque na realidade brasileira se encontrava com 50% de analfabetos e neste tempo histórico a universidade passava por questionamentos, por críticas que já sinalizavam para o modelo de universidade democrático-participativo. A educação superior encontrava-se diante de cenário mutilado por contradições que deveriam ser repensadas pela nova reforma que viria:

O ensino superior estava dilacerado pela crise de realização social de seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. A expansão de vagas, e conseqüentemente dos diplomados, levava ao mercado de trabalho muitos jovens à procura de emprego compatível com os padrões socialmente definidos de poder, de remuneração e de prestígio. Todavia, o aumento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo do aumento do diplomado. Todo esse processo induzia um movimento estudantil voltado para a reforma do ensino superior, de modo a adequá-lo às exigências da sociedade e, no limite, para a transformação profunda da própria sociedade (CUNHA, 1988, p. 37).

Todos esses aspectos faziam dos docentes e discentes potenciais reivindicadores de uma política educacional, qualitativa, assentada no pensamento crítico reivindicando que o trabalho dos professores passasse a ser valorizado, constituindo-se a carreira do magistério para superar o professor de tempo parcial e da formação docente pautada no autodidatismo e no esforço individual. Buscava-se o docente formado mediante estudos permanentes e como política do Estado.

Com a influência do pensamento marxista sobre o trabalho que significava a ação do homem na sociedade, produzindo relações sociais modificáveis, o trabalho do ensino representava a intervenção e ação dos professores sobre o conhecimento, de forma que novas relações pudessem ser construídas. No entanto, esta concepção, não fazia parte da política dos militares que em nome da recuperação da ordem com segurança, da reconstrução econômica, política, social e moral inspirada no povo instituíram os Atos Institucionais que passaram a legitimar suas ações e controle social. Assumindo a titularidade de uma pretensa

revolução, os discursos militares proclamavam que a revolução estava viva e não retrocedia promovendo as reformas, que acabaram por instituir o cerceamento à liberdade política reconquistada em 1946.

A política da segurança e desenvolvimento nacional dos militares pode ser entendida da seguinte forma:

do lado da segurança, o cerceamento de manifestações, de críticas ao governo; do lado do desenvolvimento a ênfase na pesquisa científica e na formação de cientistas e profissionais especializados como elementos indispensáveis ao crescimento econômico e criação de um Brasil, grande potência (LOPES, 1997, p. 92).

Esta política foi caracterizada pelos atos institucionais, objetivando a repressão por completo de qualquer manifestação popular, intelectual e política e conseqüentemente, representou o pleno desrespeito às liberdades e direitos individuais. Foi uma fase considerada negra e desesperadora para muitos,

com muitas torturas, assassinatos e mortes, ao lado de imposições de medidas autoritárias de concentração da renda nacional, achatamento salarial, desnacionalização da economia, abertura de mercado ao capital estrangeiro e endividamento externo. Enfim, um período em que se governou por decretos Restava apenas os encontros clandestinos àqueles que não aceitavam este tipo de situação (DONATONI, 1999, p. 61).

Frente ao desafio de gestar uma política educacional de acordo com as necessidades políticas e econômicas da época,

a noção de segurança terá um papel ideológico definido, enquanto que as de desenvolvimento econômico e de integração determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade e a qualidade de todo processo educacional, do primeiro grau à universidade (CHAUI, 2001, p. 51).

Contribuindo com esse “projeto de sociedade democrática”, a educação superior passou a se fortalecer como a estratégia psicossocial²⁵ por excelência capaz de consolidar a ordem político-cultural idealizada pelos militares. A educação superior dominada antes pelo populismo agora revigorada pelo ideal do desenvolvimentismo com segurança visava a

valorização do trabalho universitário por meio de equipamentos modernos, além da formação de cientistas por entender que, com essa capacitação, o País teria possibilidade de avançar rumo à novas tecnologias que viessem suprir os problemas enfrentados pelo governo. Preocupava-se, também, com uma lei que definisse as bases e as diretrizes da educação no Brasil, por entender que era chegada à hora de reformular o ensino com normas disciplinadoras (DONATONI, 1999, p. 53).

²⁵ Rezende (2003) esclarece que o termo psicossocial foi fartamente empregado pelos condutores e ideólogos do regime militar significando a sua estratégia de atuação sobre a mentalidade de todos os indivíduos, buscando alcançar o maior grau possível de internalização dos valores que deveriam ser, norteadores de todas as ações nas diversas esferas da vida social.

A idéia da reforma vinha dos tempos de Vargas, que pensava um ensino superior capaz de responder às exigências da formação de cientistas para impulsionar o avanço tecnológico para um Brasil moderno. Foi neste contexto antecedente que a educação por meio das universidades conviveu com debates acirrados e contraditórios no qual assumia um papel ativo na transformação da sociedade brasileira, como afirma Cunha (1988, p. 105) no texto a seguir:

para certas correntes esse papel consistiria na formação da intelectualidade revolucionária. Para outras, na expressão da consciência histórica, consciência que levaria á ação transformadora sobre as estruturas sociais. De uma maneira ou de outra a Universidade pelos estudantes só poderia ser uma universidade engajada nos problemas sociais do seu tempo.

O ideal de uma educação modernizadora contava com experiências realizadas pelo Instituto de Tecnologia da Aeronáutica – ITA já referido nesse texto, e em outras instituições como: a Universidade de Brasília em 1961, por meio do CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa em 1950, no trabalho desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, as experiências de renovação das faculdades de Medicina de Ribeirão Preto, nas reformas da Universidade do Ceará, da Universidade do Brasil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros ISEB²⁶, vai se solidificar na política traçada pelos militares que buscaram através de variadas estratégias, consolidar.

Com todas essas experiências em andamento, a política educacional constituída pelos militares assumiu as seguintes características:

- a) controle ideológico e político da educação escolar em todos os seus níveis, este porém ocorrendo de forma não linear devido a correlação existentes no contexto social; b) estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista – baseada na teoria do capital humano; c) incentivo a pesquisa vinculada à acumulação do capital; d) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 1994, p. 106).

Em nome da nacionalidade e da segurança da nação, as universidades sofreram o duro golpe em todas as suas instâncias. Muitas delas foram invadidas, reitores substituídos por

²⁶ As pesquisas no campo da educação brasileira revelam o treinamento de técnicos indo para os EUA ou de professores norte-americanos vindo até o Brasil para trabalhar com professores e supervisores demonstrando a influência do modelo norte americano na condução do processo educacional antes mesmo que o acordo MEC-USAID fosse firmado.

militares²⁷, pois se caçava os subversivos, os comunistas, os inimigos do regime. Sua autonomia foi suspensa, suas bibliotecas saqueadas, suas dependências se tornaram espaços de vigilância de soldados, seus currículos reformados numa perspectiva mais pragmatista e neutra politicamente, seus professores perseguidos, expurgados, aposentados compulsoriamente, seus estudantes silenciados de formas brutais: tudo em nome do controle sócio-cultural e da pretensa legitimidade do “projeto democrático”²⁸. Esse cenário é bem explicitado na citação a seguir.

O então reitor da UnB, Anísio Teixeira, e o vice-reitor, Almir Castro foram destituídos de seus cargos, assim como todo o Conselho Diretor da Fundação da Universidade de Brasília, por decreto presidencial. As tropas tinham em seu poder uma lista de professores que deveriam ser presos, com o arquiteto Niemeyer em primeiro lugar. Uns foram levados para interrogatório preliminar no Teatro Nacional. Outros para um quartel, despidos, humilhados e longamente interrogados, permanecendo detidos por tempo variado, de alguns dias a muitos meses. Estudantes forma presos, principalmente os que tinham participado mais ativamente nos diretórios acadêmicos (CUNHA, 1988, p. 41)

A ruptura com o princípio da liberdade, autonomia e pluralidade de idéias no seio universitário é explicitada na passagem a seguir: “a universidade de Brasília foi invadida por 400 homens armados da polícia militar. Estes fizeram ampla revista nas pessoas, nas instalações universitárias, interditando departamentos e bibliotecas, apreendendo livros considerados subversivos” (CUNHA, 1988, p. 40). Nesse contexto, alunos e professores resistiram: grevando, fazendo passeatas, entregando seus empregos²⁹, porque não se curvaram frente à política brutal do terror e cerceamento da liberdade.

Nesse cenário de terror e repressão, as contradições e resistências ficaram presentes principalmente quando se instalou a comissão que pensaria os rumos das Universidades Brasileiras articulada aos consultores norte-americanos, que segundo Cunha (1988), vieram referendar muito do que havia feito parte dos debates educacionais e das iniciativas para a educação superior que ajudaria a desenvolver tecnologicamente o Brasil. A universidade desejada pela comunidade acadêmica trazia objetivos modernos em termos pedagógicos e administrativos incorporados na proposta oficial e contestadores em termos políticos, estes últimos desconsiderados na legislação.

²⁷ Este foi o caso de Universidades como a UNB que teve como reitor por 15 anos Capitão - de Mar – e - Guerra José Carlos de Azevedo; das Universidades Federais: de Goiás, de Pernambuco, Estadual do Rio de Janeiro, Federal da Paraíba e Federal do Rio Grande do Norte tiveram reitores militares (Germano 1994).

²⁸ Rezende (2001) discute o discurso dos militares ao se fazer valer de estratégias de repressão e terror por se dizerem porta vozes de um projeto que representava a vontade do povo brasileiro.

²⁹ Como marca de protesto pela falta de autonomia para vivenciarem o projeto que haviam pensado para a Universidade de Brasília 210 professores no dia 19 de outubro de 1965, entregaram ao reitor seu pedido de demissão.

A consultoria externa encontra resistência de professores, alunos e membros do Conselho Federal de Educação - CFE como Durmeval Trigueiro Mendes, que assim se posicionou sobre o papel subsidiário do CFE na condução da reforma da educação: “a educação brasileira deve ser um projeto nacional, elaborado com autonomia e independência” e não sendo feito por pessoas que desconhecem a realidade educacional brasileira (apud CUNHA, 1988, p. 180).

Devido as perseguições e controle sufocante sobre os vieses político-ideológicas dos intelectuais contrários ao regime ditatorial, o espaço acadêmico perdeu professores e pesquisadores que deixavam o Brasil, ao passo que os consultores estrangeiros aqui chegavam com o papel de provocarem uma formação que possibilitasse desenvolvimento, como bem explicita a passagem a seguir:

ao mesmo tempo em que centenas de intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas brasileiros deixavam o país por causa de perseguição política, da falta de condições de trabalho ou de ambas as coisas, milhares de consultores norte-americanos aqui desembarcaram como agentes do desenvolvimento e da modernização (CUNHA, 1988, p. 28).

O projeto militar se revestiu de um “anticomunismo e antiintelectualismo” espalhando terrorismo político-cultural nos rumos da educação superior e nas práticas das universidades, como fica explícito no discurso do coronel que comandou a invasão da Universidade berço do ensino moderno a UNB “se esta história de cultura vai atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (GERMANO, 1994, p. 105).

Como forma de resistência, Cunha (1988) e Germano (1994) retratam em seus estudos o papel desempenhado pelo movimento estudantil como o mobilizador principal dos professores visando modificações para o ensino. Ao se instalar os anos de chumbo, os estudantes mobilizaram passeatas gigantescas em todo Brasil em oposição ao caráter opressor do Regime, como a dos excedentes, dos 100 mil e dos 50 mil, no Rio de Janeiro, e as greves em várias universidades nacionais.

Aos estudantes que representavam como todo fervor a luta contra a política ditatorial imputou-lhes a expulsão, proibição de matrícula por tempo determinado, perda das bolsas geridas pelo Estado, em se tratando de estudante estrangeiro procedia-se à expulsão deste além dos alunos que sucumbiram com a morte³⁰ por se oporem ao regime.

Dessa forma, o regime feriu profundamente o que antes era um direito do cidadão brasileiro a liberdade de pensamento e de expressão. A Carta de 1969 no seu artigo 154

³⁰ Foram mortos estudantes como Edson Luis pela polícia na invasão do restaurante calabouço no Rio o que mobilizou um enterro com 60 mil pessoas; a morte do estudante Honestino Guimarães da UNB; o assassinato do aluno José Guimarães na Faculdade de Filosofia da USP, dentre outros.

consolidou a caça aos inimigos do regime: “o abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção importará na suspensão daqueles direitos de dois a dez anos [...]” (CAMPANHOLE, 1981, p. 31)

Revelando que este não foi um cenário em que os decretos baixados foram seguidos plenamente pelos cidadãos, a resistência se fez por meio da efervescência cultural na música, no teatro e pelo movimento estudantil que operou por muitos anos na clandestinidade, no movimento armado que tinha nos estudantes e intelectuais, os mentores para o combate a política da segurança nacional. Com tantas resistências assistia-se a uma luta do “regime em todos os recônditos da vida social visando fixar valores que possibilitariam atingir um amplo processo de homogeneização e padronização das atitudes, condutas e comportamentos” (REZENDE, 2001, p. 38).

É no contexto de conflitos e silenciamentos que a Reforma da educação superior se consolidou pela lei 5.540/1968, imprimindo a modernização das Universidades, num contexto social que se abria ao capital internacional, a industrialização, que silenciava os movimentos sociais de base, expurgava forças contraditórias e priorizava uma política que colocou os economistas num lugar estratégico para pensar a condução da nação brasileira, nascia a tecnocracia brasileira.

O conteúdo da reforma revelou o projeto tecnocrático e de integração escola – empresa necessárias ao desenvolvimento nacional. De acordo com Germano (1994), a reforma tomou por base a teoria do capital humano na qual estabeleceu o vínculo direto entre educação e mercado, educação e produção e a ideologia da segurança nacional. Para que a reforma fosse a norteadora da escolaridade superior, foram empreendidos esforços variados para que ela apresentasse os anseios do grupo no poder, bem como incorporasse algumas demandas discutidas principalmente pelo movimento estudantil. O conteúdo desta reforma contou com as experiências de instituições e também com outras contribuições entre eles o famoso convênio MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) que reuniu especialistas brasileiros e norte-americanos para pensar o planejamento do ensino superior.

Este convênio foi norteado pelas seguintes pretensões:

- a) elaboração de planos exequíveis para ampliação e a reestruturação do sistema educacional de ensino superior para o período de 1965/1970;
- b) criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos curtos e longo prazo;
- c) criação de um quadro de técnicos brasileiros em planejamento educacional de modo que o MEC pudesse levar adiante esse planejamento em bases contínuas e progressivamente mais elevadas (CUNHA, 1988, p. 175).

Vários atores participaram ativamente deste cenário de diagnóstico e proposição quais foram: o consultor Rudolph Atcon, a Comissão Meira Mattos, as Equipes de Planejamento e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Atcon anunciava uma reforma universitária centrada no trabalho de técnicos na sua escala quantitativa, na racionalização dos recursos e na organização desta instituição nos moldes empresariais. Para este consultor a universidade deveria basear seu trabalho na eficiência da empresa privada, portanto o fim quantitativo deveria ser perseguido; afirmando que a política em nada se relacionava com a reforma administrativo-financeira-pedagógica da universidade; assim previa uma organização por meio de departamentos, de cursos gerais não profissionalizantes, de cursos básicos, de professores contratados pelo regime trabalhista e pela produtividade no campo da pesquisa, e da matrícula pelos créditos que faria com que não se aumentasse a contratação de professores e se extinguisse sua ociosidade.

Nas afirmações de Cunha (1988), as contribuições de Atcon articularam-se à ideologia tecnocrática do planejamento na busca da mudança que permitisse controlar as irracionalidades como eram definidas as movimentações políticas de professores e estudantes, assim como os desvios curriculares.

A Comissão Meira Mattos teve como objetivo consolidar a idéia do trabalho da universidade para o desenvolvimento da consciência nacional. Emergiu para solucionar a crise provocada pelo movimento estudantil que se espalhava no país inteiro. Segundo seu diagnóstico, a universidade brasileira vivenciava a falência de sua autoridade e improdutividade precisando ser reorganizada. Propôs além do atendimento de certas reivindicações feitas pelos estudantes a reorganização da educação superior dentre as quais a superação do regime de cátedras pela estrutura departamental; o regime de crédito como forma de estudo, a redução dos currículos e a diminuição do tempo da formação profissional, proposições estas articuladas ao relatório Atcon e aos decretos leis 53/1966 e 252/1967 fecharam o olhar que estaria consolidado pela lei 5.540/1968. Em síntese sua contribuição

propôs uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que sejam instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país (CHAUI, 2001, p. 47).

As equipes de planejamento como a EPES e a EAPES (Equipe de Planejamento do Ensino Superior e Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior respectivamente) deram destaque ao planejamento eficiente como o mobilizador de uma

educação de qualidade, comprometida com formação de profissionais para o progresso e desenvolvimento da nação, bem como a reestruturação da universidade na forma dos departamentos e da extinção do regime de cátedras como organizador dos cursos superiores. Como se observa, as propostas estavam em sintonia, a educação superior era reorganizada para desempenhar função estratégica como formadora de capital humano.

Todas as contribuições anteriores consolidaram a proposta desenvolvida pelo Grupo de Trabalho da reforma Universitária - GTRU que tinha entre seus membros nomes conhecidos do campo educacional como Roque Spencer Maciel de Barros e Newton Sucupira³¹. Este grupo tinha como objetivo “estudar a reforma da universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (CUNHA, 1988, p. 241).

Estas referências foram colocando em evidência uma reforma que espelhava o modelo norte - americano de instituição universitária. Sua estrutura priorizava a organização departamental como núcleo matter expresso na lei desta forma: “o departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização, administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins”. Referendou a organização por meio de autarquias e fundações, o regime de crédito como processo de encontro dos estudantes com o conhecimento, a extinção da cátedra pela organização dos docentes através do departamento, a desafiante indissociação entre ensino e pesquisa que acabou provocando mais tarde a separação entre docentes do ensino e pesquisadores.

Vale ressaltar que estas eram reivindicações também dos setores progressistas, só que ampliando estas questões para o exercício livre do pensamento e da crítica no espaço universitário. Para Germano (1994, p. 123)

a reforma de 1968 assimilou em grande parte, a experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio estado, bem como as demandas estudantis. Mas a assimilação não significou continuidade do projeto anterior na verdade ela representou sua liquidação. A reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar, a todo custo, o projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico.

³¹ Outros nomes que compuseram o grupo foram Tarso Dutra (ministro da educação) Antonio Moreira Couceiro (professor da UFRJ), Pe. Bernardo Bastos D Ávila (Vice-Reitor da PUC e Assessor da associação do Dirigentes Cristãos de Empresa) João Lira Filho (reitor da Universidade do Estado da Guanabara) João Paulo dos Reis Veloso (representante do ministro do planejamento) Fernando Ribeiro do Val (Ministério da fazenda) Valnir Chagas (ex-professor e diretor da Universidade Federal do Ceará e membro do CFE) e três alunos indicados que não participaram da elaboração do relatório.

Diante deste contexto que conviveu com torturas, repressões e resistências, a reforma da universidade foi pensada para “erradicar a possibilidade de contestação interna e externa para atender as demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe e reclamava recompensa” (CHAUI, 2001, p. 47-48). Estava a proposta orientada pela racionalidade instrumental, eficientista - tecnicista.

O artigo 1º da lei 5.540/1968 dizia que ensino superior objetivava: “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e a formação de profissionais de nível universitário”. Este último concretizado também por meio dos cursos de curta duração para responder às necessidades advindas do mercado de trabalho. Preconizava o ensino superior indissociável da pesquisa, na prática, separado entre o que cuidava do ensino e o que realizava avanço das pesquisas científicas. Estas referências colocaram o trabalho dos professores na dimensão para formar rapidamente os acadêmicos.

Na letra da lei, as universidades gozariam de autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira. A autonomia didática foi ferida com a orientação dos currículos mínimos do CFE e os demais aspectos regulados pelos mecanismos de controle do regime. Desta forma a universidade brasileira continuou heterônoma.

Com a reforma, a questão dos excedentes foi resolvida de forma rápida com o vestibular unificado e classificatório, a forma de orientar o futuro profissional encontrou abrigo na formação através dos ciclo básico e profissional. O ciclo básico tinha como função “recuperar as insuficiências evidenciadas na formação do aluno quando do processo seletivo, orientar para a escolha da carreira e realizar estudos básico para ciclos posteriores” (BRASIL, 1969a).

A educação superior teve a função social de compor o quadro brasileiro com mão - de - obra que ajudasse a consolidar o projeto de integração e desenvolvimento social e político pelo discurso do capital humano e da tentativa de impedimento do exercício do pensamento divergente no espaço acadêmico.

Uma destas provas pode ser observada nos projetos extensionistas desenvolvidos pelas Universidades à época dos militares. O artigo 40 da lei nas alíneas a e d prevê que as universidades:

por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida das comunidades e no processo geral de desenvolvimento e estimularão as atividades que visem a formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Esta atuação vai ser concretizada por meio de programas como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) o Projeto Rondon e o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária) que distante de incentivar o exercício da crítica da realidade social, vivenciaram uma “prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas carentes” (GERMANO, 1994, p. 136).

Neste cenário, a educação “como estratégia psicossocial revelava a busca de uma total homogeneidade da sociedade brasileira, ou seja, lutava-se para criar uma ordem social em que não cabia nenhuma diferença de pensamento, comportamento, atitude e ou sentimento” (REZENDE, 2001, p. 53).

Mesmo se cercado de todos os cuidados, em muitos de seus aspectos a educação não correspondeu a estes anseios, pois trazia a crítica e os conflitos inerentes dos intelectuais inconformados com silenciamento imposto pelos apologetas do regime. A própria educação secundária não correspondeu aos ideais de formar para o trabalho o que mais tarde será repensado.

Ao se colocar a educação como uma “estratégia de hegemonia” e a necessidade de colaboração de intelectuais com o regime, as universidades brasileiras viveram o duplo papel, pois ao mesmo tempo em que contestaram a prática coercitiva e repressora do regime, também ofereceram pessoas competentes para colaborar com o novo modelo de governo. Dos quadros universitários saíram ministros da justiça, da economia, da educação e desembargadores, isto para se falar dos que contribuíram diretamente com a gestão nacional por meio das políticas sociais e da legislação educacional³².

As atividades na universidade Brasileira estiveram assim, atreladas: ora à manutenção da política ideológica do regime, ora se prevenindo dela, resistindo heroicamente por meio do trabalho de seus intelectuais que de alguma forma buscavam realizar um trabalho que convivesse com a crítica e com a reflexão como passo a discorrer na próxima sessão.

3.2 O Ofício Docente: conflitos, convergências, resistências e disciplinamento.

Partindo das reflexões de Cunha (1988), noto que a modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno desde os anos 40. A própria universidade de Brasília expunha esse modelo à pronta difusão. Ele consistia na radical

³² Germano (1994) apresenta um quadro minucioso dos intelectuais saídos das universidades que contribuíram diretamente com regime, destacando nomes como: Suplicy de Lacerda ministro da educação ex-reitor da UFPr, Raimundo Moniz de Aragão e Eduardo Portela da UFRJ, Gama e Silva, Alfredo Buzaid (ex-reitores) e Delfim Neto da USP e outros.

mudança de organização dos recursos materiais e humanos da universidade³³. Os professores se organizavam por departamentos e investiam na formação acadêmica. O conhecimento era organizado em pequenas unidades chamadas disciplinas, superando às cátedras. O aluno se matriculava no sistema peculiar de créditos, um novo modelo de universidade começava a se descortinar entre nós.

Partindo desse modelo, as configurações assumidas pelo trabalho dos professores estiveram ligadas ao currículo disciplinar, aos referenciais epistemológicos do “instrumentalismo tecnicista”, bem como, a postura política de uma prática docente segundo parâmetros da teorização da resistência através da teorização crítica. De modo geral, se esperava que trabalho dos professores rompesse com a formação erudita, e realizasse uma ação pedagógica assentada no pensamento e prática científica. Esta perspectiva deveria estar imbricada pela neutralidade científica e pelo pragmatismo que previa a política dos militares.

Pelo menos na proposta, o modelo napoleônico das faculdades e escolas profissionais, foi substituído pelo modelo norte-americano conhecido como democrático - nacional-participativo, que centralizou a formação nos parâmetros do capital humano e nesse meio, os professores deveriam realizar um trabalho pautado

numa teoria curricular tradicional que *desse (grifo meu)* ênfase à área do conhecimento, fragmentado pelas disciplinas e áreas científicas, justapostas em uma grade curricular, privilegiando a transmissão dos conteúdos e dos aspectos tecnológicos e exatos que valorizam a dimensão tradicional e permanente do conhecimento. O currículo é sinônimo de conteúdos e de programas de várias disciplinas (MASETTO, 2005, p. 02).

O modelo norte americano de universidade referencia-se no seguinte significado:

democrático porque a semelhança do que se passa no entorno político, a universidade deveria definir-se como um espaço da livre manifestação do espírito; nacional porque, da mesma forma como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado Nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior; participativo porque seria a própria prática da vida universitária que se formariam gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento (CASTANHO, 2001, p. 33).

Ao mesmo tempo em que se tem a orientação para um trabalho pedagógico centrado na tecnologia do ensino, com ênfase nos métodos, nos resultados, na eficiência que repercutiria na boa formação para o mercado através de um currículo centrado na área do saber específico, especialista, nessa mesma universidade, os professores buscaram desenvolver a

³³ Cunha (1988) descreve com minúcias algumas das diretrizes que compunham a organização desta instituição que foi postergada e desvirtuada pela reforma do ensino superior no regime ditatorial.

atividade de ensino, como uma prática social relacionada com a realidade, de forma crítica, o ensinar vai estar além da transmissão de conhecimentos, nesse mesmo espaço permeado por mecanismo de controle:

faz-se à crítica do conhecimento existente, produz-se conhecimento, pesquisa-se a realidade e volta-se para o equacionamento e a solução de seus problemas, vai-se ao encontro destes onde estiverem, dividem-se as soluções como de emergência e como definitivas, oferecendo-se as primeiras como extensão e as segundas como projetos de investigação (CASTANHO, 2001, p. 34-35).

As prescrições curriculares desse tempo refletiram na sua maioria a base teórica do eficientismo tyleriano por meio de desenhos curriculares pautados na técnica, na formação do especialista, até a prescrição e controle mais fechado sobre o trabalho dos professores. Os currículos disciplinares privilegiando os conhecimentos mais instrumentais de cada profissão, não impediram, que os professores desenvolvessem trabalhos pedagógicos capazes de ir além do “planejamento, da simplificação da ciência, da sua transformação em técnicas, da racionalidade formal, em fim, do tecnicismo” (SANTOS; BUENO, 2004, p. 01).

Moreira (2001), faz um mapeamento evidenciando que nos anos 70 a tônica da teoria curricular na educação superior, foi o cientificismo eficientista que revelou o caráter tecnicista de nossa educação e do trabalho dos professores. Nesse contexto, era preciso ensinar, mas não pensar sobre o que se ensinava, o ensino para a emancipação social não era permitido. Esta perspectiva colocava os professores como executores de um currículo prescrito, desvinculado de uma prática reflexiva. Os professores eram cerceados de realizar uma atividade de ensino que privilegiasse a “construção de um pensamento, de uma saber emancipatório, ousado e rebelde, contrapondo-o ao caráter tecnicista da formação dos novos profissionais e à produção de uma ciência utilitária” (LOPES, 1997, p. 66).

No contexto vivido,

os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa, com a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias, submetendo-as a rituais desprovido de sentido e de fundamento, com o autoritarismo das direções, a heteronomia dos currículos e as lutas mesquinhas pelo poder e pelo prestígio (CHAUI, 2001, p.74).

A lógica da racionalidade técnica nos currículos ditados pelo CFE com assessoria dos especialistas norte-americanos refletiam a tendência do enfoque tecnicista a pesar de outras tendências e enfoques se fazerem presentes, mas não aceitos pela política educacional oficial. Nas palavras de Moreira (2001, p. 117, 125, 136) “a organização, planejamento, objetivos e avaliação dos programas refletia a influência da tendência tecnicista”.

Com os anos de terrorismos e cerceamento da liberdade, as salas de aula passaram a ter os inspetores averiguadores do trabalho dos docentes, pois o ensino e a postura dos professores não deveria tornar-se perigosa para a nação brasileira por isso seria efetivado somente o que era determinado nas prescrições legais e rigorosas via Conselho Federal de Educação.

Outro ponto que alçou o trabalho dos professores além da instrumentalidade foi seu posicionamento político, contra as arbitrariedades empreendidas em nome do desenvolvimento e modernização da sociedade. Este posicionamento me faz pensar que o “papel dos professores é o resultado de situações históricas e opções diversas. A história de cada sistema educativo condiciona uma tradição para o professorado, alguma margem de autonomia, um peso na tomada de decisão [...]” (SACRISTAN, 2000, p. 180).

Como pensadores e operadores de propostas formativas, o controle exercido sobre o trabalho dos professores provocou revisões nos “arrais da cultura” devido ao clima de terror cultural instalados levando muitos

professores a modificarem os seus programas anteriormente organizados em bases exclusivamente científicas e pedagógicas, para que os dedos-duros não interpretassem como subversão aquilo que *era (grifo meu)* apenas esclarecimento universitário (GERMANO, 1994, p. 110).

No clima de resistência e de práticas ideológicas contra-hegemônicas, tentou-se disciplinar o trabalho dos professores por meio dos mecanismos legais acionados pelo Estado Ditatorial especialmente do A I nº 5 e do Decreto Lei 477 que buscaram de todas as formas conversão e disciplinamento do trabalho intelectual.

Para defender o que estes chamavam de “ideais superiores da revolução” e que encontrava muitas resistências e lutas por meio dos intelectuais, o A I nº 5 deu o golpe definitivo no trabalho dos docentes. Por meio do art. 6º “ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade” (BRASIL, 1968), o que estabeleceu como definitivo o expurgo e a perseguição de professores que mostrassem alguma afinidade ideológica política com o marxismo e o comunismo.

Tratando das questões mais diretamente ligadas à educação o Decreto-Lei nº 477/1969 calou e disciplinou as práticas docentes e discentes nas instituições de ensino. O art. 1º assim retrata as infrações disciplinares: “Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular” que:

- I- Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividades escolares ou que participe deste movimento;
- II- atente contra pessoas ou bens, tanto de prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro do estabelecimento ou fora dele;

- III- Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV- Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V- Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI- Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou praticar ato contrário à moral ou a ordem pública (BRASIL, 1969b).

Bastava a desconfiança que uma das situações acima estivesse acontecendo ou por acontecer que as punições eram coibidas com toda força. Aos professores que já tinham perdidos seus direitos pelo conteúdo do A I 5, agora eram brindados com a “pena da demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza pelo prazo de cinco anos” (BRASIL, 1969b). Estavam os professores que perspectivavam um trabalho docente emancipatório sujeitos ao exílio.

O decreto 477/1969 instaurou uma verdadeira “polícia política” nas universidades demonstrando todo o caráter avassalador da política social posta a cabo pelos militares. Foi assim que se teve a aposentadoria compulsória de professores que estavam em franco processo de reconhecimento intelectual, entre eles: Florestan Fernandes, Maria Yeda Linhares, Caio Prado Jr, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Paul Singer, Isais Raw, dentre outros que afastados de seus domínios foram também atingidos pela determinação do Ato complementar nº 75/1969 que decretava o fim da carreira científica dos pesquisadores, acontecendo a conhecida ‘evasão de cérebros’ de nossas instituições. O ataque aos professores de forma antidemocrática e contrária aos direitos humanos levou-os ao ostracismo de maneira a

impedí-los não só de trabalhar nas universidades, mas de impedi-los de realizar pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado, violaram, um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito e a liberdade ao trabalho (GERMANO,1994, p. 111).

Os professores impedidos de trabalhar não ficaram parados, reagiram de formas diferentes. No estrangeiro, colocaram seus estudos a serviço das grandes universidades e das comunidades como foi o caso de Paulo Freire que assim narra seu ponto de vista sobre esse processo todo: “fui preso e respondi a longos interrogatórios feitos por militares que me davam a impressão de que, ao fazê-lo pensavam salvar, não só o Brasil, mas o mundo todo” (FREIRE, 1994, p, 34). O trabalho acrítico, estritamente técnico e com ares de neutralidade foi combatido por este pensador que defendia o trabalho de ensino como uma prática engajada e inquiridora, enraizada na realidade histórica, na qual

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua própria produção, construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho (FREIRE, 2003, p. 47).

Mesmo que muitos professores tenham deixado as universidades, continuaram a exercer seu papel de intelectuais contrários ao regime, trabalhando com pesquisas que vieram contribuir decisivamente para o desenvolvimento da pesquisa em Ciências Sociais no Brasil, o papel como diz Germano, que deveria em primeiro lugar ser desenvolvido pelas universidades.

O trabalho dos professores restringiu-se ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, a realização do prescrito tecnicamente, pois a estes era negado o direito de se posicionar política e criticamente no contexto do regime, pois “tratava-se de afastar e punir portadores de idéias consideradas marxistas ou subversivas” (CUNHA, 1988, p. 53). No entanto, como o próprio espaço universitário previa, o encontro com a pluralidade, com o democrático (segundo o modelo que se inspirava), silêncios foram rompidos, no contexto sócio-político, e nas instituições as teorias que estavam na clandestinidade como as teorias críticas, a pedagogia de Freire, passaram a ter eco no trabalho de muitos professores, dando novas orientações para o ensino, o que levava a um controle severo pelos representantes do poder que

por baixo das delações por motivo pessoal e das acusações de subversão da ordem, estava a tentativa de frear a renovação pedagógica na universidade. O critério essencialmente político adotado para a indicação dos professores a serem expurgados esteve inequivocadamente associado a novas experiências que vinham sendo adotadas na orientação do ensino. A modernização do ensino formulada em bases democráticas, com ampla participação de professores e estudantes, a adoção de metodologias não burocratizadas, desenvolvidas num ambiente de plena liberdade e espírito crítico, trazia à tona a permanente crônica problemática entre uma noção mais ampla de ensino e a estrutura social, entre as exigências para uma formação adequada do estudante e o arcaísmo da estrutura universitária (CUNHA, 1988, p. 55).

O contexto de nossa educação superior assim se dispunha as regulamentações para a docência estava atrelado ao princípio da racionalidade técnica³⁴, o exercício da docência se restringia em competências técnicas, impedindo-se a crítica ao saber e ao contexto social. As

³⁴ Historicamente relacionado ao espírito de gestão científica, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. “O currículo começou a ser organizado como um processo de produção [...]. A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração”(CONTRERAS, 2002, p. 35-36).

prescrições eficientes para a docência significaram dizer sim aos mandos da política controladora militar.

Ao mesmo tempo em que se fechava o cerco para controlar política e ideologicamente o trabalho dos professores, no final dos 70 para os 80, a distensão política trouxe novas leituras para o trabalho docente e para a teoria curricular nos espaços acadêmicos e se começou a pensar numa associação que congregasse os docentes para lutar pelas idéias de uma universidade que convivesse com a pluralidade de pensamento e operacionalizasse um trabalho pedagógico assumido oficialmente como crítico.

Como os professores reconheciam que sua atividade precisava ser pensada permanentemente e o caráter fragmentário e instrumental do conhecimento, não era a forma mais significativa de trabalhar o ensino, eles procuraram criar espaços coletivos para que o trabalho docente pudesse ser pensado numa perspectiva além da forma cartesiana. Imbuídos deste papel,

[...] professores, pesquisadores e estudantes das mais diferentes áreas reuniram-se na sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em atividades, sem eliminar a progressiva especialização, procuravam recuperar o caráter interdisciplinar do conhecimento e a colaboração acadêmica (CUNHA, 1988, p. 80).

Este foi um período de transformações, regulamentações, lutas, conformações e resistências envolvendo o trabalho dos professores e a composição do currículo, ficando evidente que o “currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 07). E como artefato cultural produz identidades desejadas e no tempo estudado, a identidade era a formação de profissionais formados rápida e eficientemente.

O trabalho docente configurado nas diretrizes da política oficial era regido pelo saber do especialista capaz de formar o profissional que responderia e impulsionaria o desenvolvimento brasileiro. Esta perspectiva emoldurou a prática docente assentada na tecnologização do ensino e restrita a competência científica, ou seja, bastava o saber da área para atuar e ser o professor deste nível de ensino. Desta forma, predominou o modelo técnico ou academicista do trabalho docente, no qual o “conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 184).

Nesta perspectiva, os professores ajudariam o aperfeiçoamento do capital humano mediante uma atividade organizada no viés tecnocrático voltado para o planejamento e para a

eficiência, pois não poderiam divergir ou contestar qualquer determinação emanada dos decretos e leis militares, sua liberdade estava em concordar ou calar diante do que viviam. Com esta limitação, o exercício da docência conviveu nos anos de repressão com o projeto que procurava “disciplinar e desenvolver um tipo de mentalidade harmoniosa, que rejeitasse todo e qualquer conflito” (REZENDE, 2001, p. 46).

Nessa orquestra que pretendia ser harmoniosa, o trabalho docente tornou-se um apêndice da ação psicológica e social que precisava repassar o conteúdo que interessava à formação rápida dos profissionais. Aqueles que procuravam imprimir um caráter renovador a sua atuação pedagógica foram severamente punidos. Repressão, contestação e resistência conviveram no espaço acadêmico, pois a modernização dos militares diferia da modernização preconizada pelos docentes e pelos alunos engajados politicamente. A “modernização do ensino formulada em bases democráticas, com ampla participação de professores e estudantes, com adoção de metodologias não burocratizadas, desenvolvidas num ambiente de ampla liberdade e espírito crítico” [...] (CUNHA, 1988, p. 55), foi por uns tempos, vivida na clandestinidade.

O trabalho do professor estava assim descrito na Lei 5.540/1968 no seu artigo 32.

Entendem-se como atividades do magistério superior: as que, pertinente são o sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevado, para fins de transmissão e ampliação do saber; as inerentes à administração escolar e universitária exercida pelos professores; haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino pesquisa.

Quanto à forma de ingresso para o magistério superior assim determinava: art.32 parag. 2º “serão considerados, em caráter preferencial para o ingresso e a promoção na carreira docente, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”. Como pode ser constatada a principal característica do trabalho docente estava assentada no conhecimento específico da formação do docente.

Mesmo demonstrando espaço aberto para o ingresso dos docentes na carreira do magistério, esta foi pesadamente controlada nos espaços institucionais a partir do viés ideológico do candidato³⁵.

No que se referiu ao projeto do professor exercer a docência com a pesquisa, aconteceu um distanciamento total, acabou se separando o que se propalava inseparável,

³⁵ Esta é uma situação descrita em minúcias no livro O controle ideológico na USP (1964-1978) quando dos concursos para determinadas cadeiras na universidade.

foram se adequando docentes para o ensino e os pesquisadores para produzirem o conhecimento. Ao mesmo tempo em que houve todo o cerceamento ao trabalho do professor, ao exercício do pensamento crítico, aconteceu o investimento na pós-graduação para formar os especialistas pesquisadores, nascida para formar o docente para atuar na educação superior e constituir o quadro de pesquisadores que criariam o know-how necessário ao desenvolvimento brasileiro.

Como expressou o relator do Parecer 977/1965 (relativo à pós-graduação no Brasil), esta era “condição básica para transformar a universidade num espaço criador de ciências, de cultura e de novas técnicas”, fomentando a investigação e a pesquisa, para que se formasse o docente e o pesquisador (CUNHA, 1988, p. 252).

Os intelectuais do regime acreditavam que não poderia haver transgressões por parte dos professores na condução do seu trabalho, pois tudo o que deveriam falar estava exposto no seu plano de trabalho que antes de chegar à sala de aula passava pelo órgão supervisor do planejamento como afirmavam. Assim, não haveria legalmente margem para a transgressão na forma de ensinar a matéria, de dar pronto o conhecimento para os alunos. A reflexão, a seguir, ajuda a compreender como o trabalho dos professores foi professado nesse período no espaço acadêmico na perspectiva de

[...] dar a conhecer³⁶ para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa a universidade só tem direito a entrada e a permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente [...] (CHAUI, 2001, p. 62).

Esta concepção desconhecia ou desvalorizava o entendimento que o trabalho do ensino é o resultado de um conjunto de relações que estão além das situações prescritas nos formulários, que os professores preservam características únicas na relação com o conhecimento, que vão desde as relações pessoais, culturais, econômicas, até as políticas desta atividade, o que confere a identidade de um trabalho feito num hibridismo de relações.

Ainda falando das convergências e características próprias do magistério superior no tempo dos militares, estes ao discutirem a carreira docente expunham que o magistério era sobretudo o veículo de transmissão dos conhecimentos. Aqui se afirma a característica central do trabalho docente fundamentado na competência de uma prática centrada na capacidade do professor e nos meios que o levasse a ter resultados para realizarem a

³⁶ A autora trata de uma diferença entre o conhecimento e o pensamento no qual o primeiro é apropriação intelectual, é saber estabelecido e instituído; o segundo é exercício de reflexão, move-se na região do instituinte.

operação histórica da educação como propulsora de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva

o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam sentido [...] a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado (FREIRE, 1997, p. 57-58).

O trabalho dos professores esteve assim entre o servir às idéias do regime e opôr-se a estas de forma crítica e às vezes silenciosa.

Esta situação pode ser referendada nas reflexões de que a Universidade de São Paulo - USP, que era considerada o berço do avanço universitário, colaborou definitivamente com os mandos do regime quando nas Faculdades de Medicina e de Direito se fez uma moção de apoio e voto de confiança ao regime, e chegou a montar uma equipe de delatores dos professores que se opunham ao regime, pois:

[...] a congregação da faculdade de medicina reuniu-se em sessão extraordinária para apresentar um voto de confiança ao exército. Professores que nunca compareceram as seções estavam lá nesse dia [...] tal voto de confiança foi aprovado com apenas duas restrições (GERMANO, 1994, p. 110).

Germano (1994) afirma que na faculdade de Direito a maioria dos catedráticos aceitou a moção, tendo apenas duas restrições dos professores que representavam os alunos nesta reunião. Este foi um momento em que as desavenças pessoais entre catedráticos se tornaram desavenças políticas, os possíveis oponentes do reitor e seus grupos foram denunciados sobre a pecha de subversivos. Estava a liberdade de pensamento e trabalho dos professores maculados pelos representantes e simpatizantes da ideologia da segurança nacional.

O trabalho docente na política educacional militar estava condicionado aos vieses epistemológicos da pedagogia tecnicista, ancorados na concepção de ciência moderna do saber fragmentado, cartesiano, estritamente especializado. O papel dos professores deveria conformar-se na efetivação de uma formação que primasse pela instrumentalização técnica balisadas na racionalidade técnica-instrumental. Com esta finalidade, “dos docentes universitários *costumava-se* esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos princípios da ciência e um exercício profissional que *legitimasse (grifos meus)* esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2003, p. 48).

A tentativa de superação “da escola superior independente e auto-suficiente, governada pela [...] oligarquia de professores e de tempo parcial” foi sendo progressivamente

substituída por uma estrutura universitária rígida e até certo ponto impeditiva do livre pensamento (TEIXEIRA, apud SGUISSARDI, 2004, p. 37).

Analisar o percurso da ditadura militar em nossa historiografia demonstrou-me, durante a investigação, a educação como uma apropriação política historicamente atrelada a desejos e mandos de grupos dirigentes que segundo as necessidades da época foram capazes de pensar formas diferenciadas para que a escola desse as respostas que satisfizessem seus anseios sócio-políticos. Ao mesmo em que os sujeitos que realizam as propostas educativas reagiram de formas diferenciadas frente ao projeto que se instalou.

Realizando o projeto pensado para a Universidade, o trabalho dos professores além de assumir de representar os ideais do Estado que encontravam suas práticas disciplinadas, normalizadas pelos órgãos oficiais competentes, assumiu a função social de dar corpo ao projeto de formação do homem produtivo. Aqui se salienta o homem formado no saber especializado, que encontraria alguma aplicação no campo da prática, por isso que a formação passava inicialmente por uma dimensão teórica especializada, para no final o aluno exercitar o que aprendeu no estágio e estaria pronto para o mercado de trabalho.

Nesse encontro histórico a proposta de reorganização da educação superior, assumiu algumas reivindicações de professores e alunos que fizeram a diferença no contexto social. O trabalho docente oficialmente se reconfigurou no campo da prática por meio de uma postura política silenciosa e de reorganizações curriculares que expressavam os ideais na instrumentalidade técnica capaz de responder projeto militar de uma sociedade em franco processo modernizador. Contudo, os docentes reagiram politicamente emergindo uma política de resistências feita pelos intelectuais que não concordaram com a onda repressiva e com a prática de um ensino voltada apenas para a formação da mão de obra, através de um currículo no qual o conhecimento era dosado pelo saber compartimentalizado.

Posso dizer que a educação superior nas universidades e por meio das construções curriculares se fez permeada de conflito ideológico com a política ditatorial que buscava convergir toda a ação desenvolvida a serviço do poder estatal. O ofício do ensino configurou-se na estreita relação entre a adesão e resistência às políticas - culturais e pedagógicas do regime.

No contexto geral o ofício docente em especial nas universidades sofreu as mais diversas formas de controle, o que não impediu que emergissem nesse cenário, práticas docentes de resistência apontando para o surgimento de um profissional como “intelectual transformador” comprometido com um projeto de sociedade que resgatasse os princípios da democracia almejada nos inícios dos anos 60.

Nesse interregno histórico, a sociedade brasileira passou por efervescentes debates educacionais, predominando nas propostas curriculares a intencionalidade centrada na eficiência e racionalidade técnica, no qual o trabalho dos professores precisava corresponder às demandas emergentes da sociedade.

Voltando aos anos 1960, o modelo de universidade brasileira inspirada no referencial norte-americano foi mal direcionado e pouco adaptado à realidade nacional, porém foi um achado para os dirigentes militares que estavam dentro das universidades. Como foi um tempo marcado pela ditadura dos atos adicionais, a docência na educação superior, foi alvejada em sua pretensa autonomia, pois se tentou de todas as maneiras impedir que a contribuição da teorização crítica tornasse um dos princípios da pedagogia desenvolvida nos tempos militares.

O controle exercido cultural, política e ideologicamente ferira os direitos básicos de uma sociedade democrática e dos direitos humanos que era o livre pensar. A política tecnocrática fez ecoar na realidade um poder quase incontestável, proibindo o

direito à manifestação sobre assunto de natureza política, instaurando a liberdade vigiada e a proibição dos sujeitos não afeitos ao regime de freqüentarem determinados lugares nem se posicionarem publicamente contrários aos rumos ideológicos da nação (BRASIL, 1968).

Também sublinho que a articulação ensino pesquisa no trabalho docente não chegou a tomar corpo enquanto unidade universitária. O ensino permaneceu como uma categoria distante do mundo da pesquisa e ligado aos princípios da racionalidade técnica, que isolou as áreas de conhecimento, centrou-se nas aulas magistrais, já que o diálogo poderia caracterizar subversão. A organização do trabalho docente centrado na especialidade tecnocrática, por meio de um currículo disciplinar que desejava impedir qualquer leitura crítica da realidade e do contexto brasileiro. O ensino se fez na velha tradição da transmissão, enquanto que a pesquisa se constituiu um mundo isolado das salas de aula.

Assim, a educação serviu como instrumento de formação para os quadros do Estado e para o desenvolvimento da política econômica brasileira, ao mesmo tempo em que se efetivou um espaço de profunda resistência e busca de uma contra-hegemonia. Neste cenário perturbador e cheio de contradições, mas com a possibilidade de transformação, o trabalho do professor na sua dimensão pedagógica, política e científica experimentou espaços de conformação e de controle na realização de um currículo que priorizava a formação técnica isolada de uma consciência crítica e com visão de totalidade que é a forma como as situações acontecem.

Neste trajeto, o trabalho dos professores oficialmente permaneceu atrelado ao interesse de forjar a educação de um grupo que pensava os rumos da sociedade brasileira, do seu desenvolvimento, reestruturando-se acadêmica e administrativamente para cumprir essa tarefa histórica, uma tarefa experienciada num contexto de conformações, confrontações e resistências. É explícito que o ofício docente, como uma atividade social realizado no contexto de múltiplas relações, esteve organizado no discurso oficial seguindo o critério da racionalidade técnica, explicitando-se por meio de conteúdos e objetivos determinados pelos órgãos oficiais que deveriam ser repassados aos alunos segundo a crença de uma neutralidade política. Ao mesmo tempo em que uma “pedagogia da resistência” ecoava nas práticas de muitos docentes, dando ao ensino, um tom crítico, contextualizado e emancipador. Desta forma, os docentes davam testemunho de que o pedagógico era político e vice-versa. Assim,

os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino[...]os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p. 162).

CAPÍTULO IV

O OFÍCIO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA REPÚBLICA: REPENSAR O CURRÍCULO, REINVENTAR A DOCÊNCIA.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (Paulo Freire).

Para começar este quarto capítulo e dar continuidade à compreensão histórica a respeito das configurações assumidas pelo ofício docente na educação superior, a epígrafe acima sintetiza o significado em torno do debate que vai se instalar para repensar a docência nos tempos da conhecida “Nova República” iniciada em 1985 chegando até os dias atuais sendo caracterizada pela retomada da liberdade em todos os setores sociais. Desde que a formação utilitária pragmatista se tornou a base da formação profissional na educação superior e se tentou silenciar todas as formas de pensamento divergente, de crítica, neste novo cenário sobressaíram as propostas em torno do professor como educador democrático, do intelectual comprometido com uma formação para além da capacidade técnica, desenvolvendo uma atividade de ensino que congregasse capacidade de crítica, indignação perante as injustiças sociais e curiosidade epistemológica.

Neste capítulo, abordo as formas, organização que o trabalho de ensino no nível superior incorporou a partir da influência dos movimentos sociais. Como a época em debate é da retomada da democracia, após os longos anos da tecnocracia militar, vou me deter especialmente em torno do movimento docente que tem suas raízes mais explícitas na década de 1960 por meio das associações docentes nas Instituições de Educação Superior - IES como delinea os estudos de Donatoni (1999), no entanto meu recorte é das contribuições em torno dos anos de 1980 quando se efetivou a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior ANDES, mais tarde ANDES-SN - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional e as Conferências brasileiras de educação – CBES, que travaram o debate e a luta em torno da educação pública de qualidade para todos os níveis da educação brasileira.

Assim, tenho como intenção compreender o trabalho docente na trajetória da educação superior no período da Nova República, discutindo as possíveis configurações e o papel assumido pelos professores naqueles tempos a partir das influências do movimento docente da educação superior. Na construção deste capítulo, autores como Cunha (2001), Moreira

(2003), Vale (2002), Donatoni (1999) e outros que têm discutido a temática, bem como a análise de documentos como a Carta Constitucional de 1988, as cartas geradas nas Conferências Brasileiras de Educação CBES permitindo uma análise historiográfica do trabalho docente. Com o desenrolar da investigação, percebi que as propostas vindas do movimento docente apontaram para uma prática pedagógica política, que ajudaria a consolidar um ideal de formação que perspectivava uma sociedade realmente democrática, em que uma educação humana e crítica sobressaía no cenário dominado pela tecnoburocracia e racionalidade mergulhada na eficiência técnica.

O capítulo encontra-se estruturado em dois tópicos. O primeiro trata da contextualização do movimento docente e as reflexões emanadas para a docência. O segundo aborda as influências epistemológicas específicas para a organização do ofício docente nos tempos da reabertura política.

4.1 - Movimento docente: cenário, debates e reflexões sobre a docência.

Sair definitivamente de uma educação, que se mostrava como estratégia de domínio das formas de pensamento para uma proposta que retomava os antigos sonhos dos educadores tributários da educação como prática histórica construída nas relações entre os homens em permanente movimento, foi uma das grandes contribuições que o movimento de educadores trouxe para os anos da reabertura democrática, contexto esse em que o debate em torno do professor como educador, do professor formador e qualificado com competência técnica e compromisso político e de uma pedagogia crítica, projetaram outras formas mais potentes de relações sociais e políticas educacionais. Estas formas que buscavam ser vanguardista nas práticas educativas, também mostraram suas deficiências, revelando que o trabalho docente não é meramente coisificado por um determinado discurso, ou pretensão social, mas é também uma apropriação cultural e pessoal que se faz na confluência de várias situações.

O otimismo vindo com a retomada dos direitos do cidadão na nova república emergiu em um contexto no qual os discursos e propostas educacionais visavam superar a “ideologia da eficiência e da racionalidade técnica”, marcado por um cenário social que se encontrava marcado pelo:

[...] aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência nas cidades e no campo,

deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo (MOREIRA, 2003, p, 158).

Nesse itinerário da reabertura democrática, a educação superior, estava às voltas com o debate a respeito da qualidade da educação pública, vindas especialmente das reivindicações por uma melhor formação, pois o projeto para formar mão - de - obra qualificada apenas tecnicamente não correspondia ao requisitado preparo acadêmico de qualidade, pois “contrariamente ao que seria de se esperar, a ênfase quase exclusiva no treinamento técnico a ser dado por vários cursos acabou gerando uma queda de nível da própria preparação técnica dos futuros profissionais” (COELHO, 1981, p. 44).

Este foi um período em que o discurso oficial colocou mais uma vez a educação como “como o meio de resgatar a dívida social” (CUNHA, 2001, p. 266). Apesar deste compromisso do Estado brasileiro, pouco se viu de efetivo no combate aos principais problemas pelos quais passava a escolarização (analfabetismo, falta de condições estruturais para o exercício do ensino em todos os níveis, deficiente qualificação e remuneração dos professores), todas estas maselas no campo educacional passaram a ser adotadas como bandeira de luta pelos educadores de todos os níveis.

Cunha (2001), analisando o diagnóstico feito pelo governo federal, retrata a situação do ensino superior alavancado pelo processo de privatização, mas que continuava com os problemas identificados nas décadas anteriores, principalmente no que se referia ao trabalho do professor que era assolado pela falta de uma política voltada ao incentivo da produção do saber e pelas falhas na política educacional

no ensino superior e na universidade, especificamente, além de encontrar problemas resultantes do “crescimento desordenado” do setor, como se ele se fizesse em função de forças endógenas, o diagnóstico procurava obscurecer a contribuição da política educacional na geração desses problemas. É o que se constata na descoberta de que não há incentivos funcionais para os que se dedicam à pesquisa científica e tecnológica. As promoções não se fundamentam na titulação e desempenho acadêmico científico dos professores (p. 269).

A política corrosiva dos militares havia provocado um efeito devastador para a categoria profissão docente na qual

a progressiva deterioração do ambiente e dos instrumentos de trabalho, o vínculo empregatício diferenciado pela ausência de uma carreira única, a intervenção repressiva nas universidades e o controle político-ideológico sobre o trabalho docente foram elementos cruciais na composição do quadro de precariedades, confrontos e embates que levou um segmento expressivo de professores (das redes públicas e privadas) a se organizarem em 1981, na Associação Nacional dos Docentes do ensino Superior (ANDES) [...] (NAVARRO, 2000, p. 01).

Neste contexto de motivações acadêmicas e políticas, houve a consolidação e reorganização dos movimentos sociais considerados, agentes sociais que têm como finalidade determinadas plataformas de lutas em favor de seus atores. Dessa forma, os

movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações e conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, apud SIQUEIRA, 2004, p. 02-03).

Nesse contexto de crise e otimismo, o movimento docente solidificou sua base de luta em torno das tão conhecidas políticas para a educação e para o trabalho docente, pois

o alargamento do campo educacional pelo surgimento dos movimentos sociais urbanos, como protagonista ostensivo, foi o contraponto das entidades (para) sindicais e sindicais de professores e outros profissionais da educação, que fizeram com que o Estado e os empresários do ensino passassem a ter competidores até então desconhecidos ou desconsiderados (CUNHA, 2001, p. 58).

Neste contexto a Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência - SBPC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e a Associação Nacional de Docentes da Educação Superior - ANDES, potentes resistências à política dos militares, direcionaram o debate do campo educacional como uma prática política comprometida com a qualidade educacional e com a valorização do magistério. O debate vindo dos movimentos docentes e das produções críticas geradas na pós-graduação buscava

de um lado, que o Estado *garantissem* (grifo meu) condições objetivas para o exercício da profissão do professor o que implica, certamente, melhoria salarial; de outro lado, é preciso que o professorado supere a postura de funcionário em proveito de um intelectual de novo tipo, que assuma uma nova postura diante da linguagem, de modo que ela seja ensinada como uma relação humana, ao invés de algo inacabado (CUNHA, 2001, p. 91).

As lutas estavam em torno de um Estado que se comprometesse com a educação como um direito de todos os cidadãos, mas que fosse realizada com autonomia e visão crítica, capaz de possibilitar a formação de pessoas além do que é prescrito nos currículos ainda dominados pela visão tecnicista.

A reivindicação da educação como direito de todos os cidadãos teve ressonância no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986/1989 - PND que tratou a

educação por meio de programas e destacava como seu principal compromisso “assegurar o acesso de todos ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto um direito social, com base em soluções que traduzam os anseios da coletividade” (BRASIL, 1986, p. 07).

Este compromisso assumido pelo Estado brasileiro colocava ao trabalho dos professores determinadas orientações para desenvolverem um trabalho de qualidade. Dentre estas se posicionava que: os currículos deveriam ser reformulados, os professores qualificados com preparo profissional adequado e os livros didáticos orientariam o trabalho na escola pública.

Assumindo a titularidade de algumas destas reivindicações e ampliando outras, as entidades citadas anteriormente foram fundamentais para o que Cunha (2001, p. 58) chama de “alargamento do campo educacional”. Entre estas destaco: a SPBC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência criada em 1948) que em suas reuniões anuais direcionou o debate para as questões educacionais, o que fez para ela “afluírem educadores no sentido estrito, abrindo ainda mais esse espaço, a ponto de se ter em 1980 Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática, como tema geral da 32ª Reunião Anual” (CUNHA, 2001, p. 93).

Educadores no sentido lato como químicos, físicos, médicos e outros defendiam em suas análises, a prática de uma educação que fosse além da instrumentalidade, o professor da educação superior estava desafiado a ser um educador, e a educação era concebida como uma prática sócio-histórica inconclusa, inacabada para dialogar com o pensamento de Paulo Freire cujas idéias serão essenciais para tributários dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo em que nos discursos defendiam esta perspectiva emancipadora, em suas práticas, principalmente em nível de planejamento e atitudes agiam como reféns de trajetórias autoritárias ou ainda deixavam de lado aspectos do trabalho pedagógico porque acreditavam que bastava a couraça vanguardista de ler as problemáticas sociais.

Nesse cenário, a educação superior passava assim por um processo de revisão, no qual se entrelaçavam as demandas oficiais do Estado e reivindicações sindicais que pareciam apontar os novos rumos da atividade docente, rumos estes que conforme as orientações do I PND por meio do Programa Nova Universidade não se furtou em destacar ao longo do texto que os professores da educação superior precisam assentar seu trabalho na competência acadêmica e no mérito. A competência acadêmica referindo-se a formação na sua área e o mérito na vontade de cada docente. Discutindo também os rumos da universidade e da atividade docente, o movimento docente se posicionava buscando investimento na

qualificação docente por meio de políticas efetivas do Estado que significariam aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado. Desta forma acreditava consolidar uma das buscas da nova universidade que era o aprimoramento do ensino de graduação e da pesquisa no país.

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) também contribuiu profundamente com o debate em torno das políticas e práticas educacionais nos anos 1980, assim como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que por meio da congregação de educadores pesquisadores, impulsionou e socializou a produção acadêmica de teses e dissertações que tratavam das questões pertinentes aos temas focalizando as lutas dos movimentos sociais de docentes.

Também envolta na proposta de se ter um Estado comprometido com as ansiedades e necessidades dos educadores, a ANPED, o CEDES e a ANDES promoveram as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) que intensificaram o debate sobre as questões educacionais em reuniões que trabalharam com as seguintes temáticas:

A política educacional tema da I Conferência Brasileira de Educação em 1980; **Educação: perspectivas na democratização da sociedade** tema da II Conferência ocorrida em 1982; **Da crítica às propostas de ação**, tema da III Conferência de 1984; **A educação e a constituinte**, tema da IV Conferência no ano de 1986 e **A lei de diretrizes e bases da educação nacional**, tema da V Conferência de 1988. Todos estes eventos marcaram as questões que implicavam diretamente na profissão docente.

Estas discussões mostram que a ocupação do ensino tinha retomado a concepção alargada na relação com a sociedade, pois esta, não se restringia ao trabalho para formar meros trabalhadores numa concepção instrumental. A profissão docente dava seu testemunho de que deveria aliar conhecimento específico, conhecimento político e conhecimento pedagógico, mas esta perspectiva não conseguiu se materializar na conjuntura geral do ensino superior, pois a ênfase na dimensão política do ensino, acabou por silenciar em muitas práticas a política cultural de algumas tecnologias do ensino como o planejamento. Desta forma, os professores reafirmaram sua função política, que já vinha acontecendo como forma de resistência no contexto militar. Como falava Giroux (1992, p. 8), “como educadores radicais, os docentes precisavam construir uma linguagem que os assumisse como intelectuais transformadores, a escola como espaço de oposição e a pedagogia radical como uma política cultural crítica”.

Como o cenário era de saída de uma ordem que regulava as ações e pensamentos por meio da coerção, do medo, do terrorismo cultural dentro das instituições educacionais, a

década de 80 do século passado em consonância com os diversos movimentos, foi a década em que a

[...] sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir Diretas Já, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade voltou a ter voz (DONATONI, 1999, p. 29).

Neste cenário de provocativas mudanças para a atividade docente, o aparato oficial do Estado não só alargava a possibilidade da universidade não ser a instituição privilegiada para a formação das pessoas em nível superior, como titubeava entre uma atividade de ensino concentrada nos velhos moldes da transmissão do conhecimento, segundo a proposta do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior - GERES, ou incorporando nas políticas oficiais o discurso do professor competente de forma técnica e política. A matriz hegemônica para o trabalho de ensino centrava-se ainda no saber especializado – competência acadêmica e a educação superior na perspectiva do Estado ampliou e consolidou o corporativismo da privatização do ensino. Seu papel continuava na perspectiva de “voltar-se para a excelência acadêmica, visando a formação da consciência crítica nacional e a redução da dependência científica e tecnológica do país” (CUNHA, 2001, p. 270). Esta excelência ocorreria por meio da qualidade dos cursos de graduação e investimento na pós-graduação. Esta perspectiva colocava em evidência o investimento nos docentes, no qual buscava ações conjuntas entre a graduação e pós, bastante distanciadas na universidade do tempo dos militares.

Enquanto o movimento docente balizava sua luta em favor da universidade e da articulação ensino – pesquisa - extensão, o GERES propunha uma universidade do conhecimento e uma universidade alinhada.

Chauí (2001) assim expõe o significado destes dois tipos de instituição que ficarão adormecidos com a Constituição de 1988:

a primeira caracteriza o projeto modernizador, baseado nos paradigmas do desempenho acadêmico e científico, protegida das flutuações de interesses imediatistas, sem inviabilizar, contudo, sua interação com as legítimas necessidades da sociedade, enquanto que a segunda se caracteriza por atividades que são meios para atingir certos objetos políticos para a sociedade e cujo paradigmas são ditados não pelos desempenho acadêmico dos agentes, mas pelo grau de compromisso político-ideológico com as forças populares (p.75).

Essa perspectiva colocava o trabalho docente separado entre os que ensinam e os que pesquisam, o que vinha acontecendo há muito nas práticas de educação superior. Desta forma, o ensino foi definido como “transmissão de técnicas da área de conhecimento

escolhida pelo aluno, transmissão que é a disciplina da aprendizagem” (CHAUI, 2001, p.100).

Contrários a esta perspectiva, os docentes organizados em seu sindicato, promoveram o debate que levava a mudança na forma como o trabalho pedagógico passaria a ser efetivado pelos docentes.

Vale ressaltar que os movimentos sociais em especial aquele que congregava os docentes não são um acontecimento apenas desta década, como evidenciam as reflexões a seguir:

assim, ao lado dos acontecimentos sociais que buscavam o direito a igualdade e à liberdade, em especial a partir da década de 50, emergiu outra modalidade de conflitos, as lutas pela democratização da educação no Brasil e que ocorrem até hoje, quando vemos sindicatos que representam o 1º, o 2º e o 3º graus das escolas brasileiras mobilizarem suas categorias no sentido de exigirem os seus direitos de trabalhadores e de cidadãos, assim como exigirem uma educação pública, gratuita, laica e de melhor qualidade (DONATONI, 1999, p. 30).

Em defesa desta educação pública e de qualidade, o movimento docente da educação superior discutiu o papel da universidade que deveria se dar por meio do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, na qual a transmissão e produção de um saber que é historicamente concebido e universal em suas características, demandava dos professores, qualificação para lidar com a produção e socialização deste conhecimento. De acordo com esta proposição, “os anos 80 acreditaram numa universidade autônoma e democrática, capaz de equilibrar as exigências do rigor acadêmico e as demandas de uma sociedade marcada pela carência, pela miséria e pela violência” (CHAUI, 2001, p. 143).

No debate dos anos em estudo, Donatoni possibilita entender como deveria ser concretizado o trabalho realizado na educação superior:

A universidade deve possibilitar, aos que nela estudam, uma formação adequada às suas escolhas profissionais, por meio de um ensino de qualidade, criando condições que favoreçam posturas críticas frente a realidade social. Ao mesmo tempo deve, pela extensão, prestar serviços à comunidade em que se insere e se relacionar com os vários seguimentos sociais no sentido de contribuir com o desenvolvimento do País. Também as pesquisas por ela realizadas devem estar a serviço do social, da mesma forma com que a sociedade a ela fornece os elementos necessários a pesquisa, vindo de todos os setores sociais (1999, p. 40).

Esta idealização encontra dificuldades na prática dos próprios docentes, principalmente no que se refere a articulação entre uma postura crítica e o planejamento do trabalho de ensino e suas várias nuances (metodologias problematizadoras, avaliações

emancipatórias) tanto por um descrédito nessa articulação, quanto por acharem que planejar é coisa da tecnocracia e por isso deveria ser banida das práticas docentes.

O movimento docente do ensino superior tem lutado por esta realização, representado mais diretamente pela ANDES, que dentre uma de suas finalidades, elegeu “congregar e representar os professores das instituições de ensino superior brasileiras, no plano econômico, social, cultural e político” (DONATONI, 1999, p. 43). A ANDES, no entanto, foi antecedida pelas associações docentes que emergiram nas universidades em pleno regime militar e que tiveram a contribuição de docentes com experiência na militância político-partidária.

As reivindicações dos docentes foram dirigidas para os baixos índices salariais dos professores, os quais buscavam uma reestruturação da carreira do magistério, da regularização da situação dos professores visitantes e colaboradores. O plano de carreira nacional do magistério superior significava para os docentes, a “importância da qualificação profissional e da atividade prática, que lhes garantisse o acesso a níveis funcionais delimitados e, portanto, lhes garantisse a progressão” e formação mais qualitativa para a realização também de um trabalho de qualidade (DONATONI, 1999, p. 83).

Para Donatoni (1999), as possíveis conquistas advindas das reivindicações dos docentes por meio de seu movimento, resultariam no bom aperfeiçoamento de suas atividades intelectuais, que estavam voltadas para uma concepção de ensino que se organizava além do trabalho com conteúdo, mas assumia a sua característica crítica e emancipadora. As proposições dos docentes sempre encontraram resistência frente à política do Estado³⁷, ao mesmo tempo em que fortaleceram esta entidade nacional³⁸.

A luta por questões educacionais, salariais, contra repressão político-ideológica do trabalho dos professores que muitas vezes pagaram por sua rebeldia com demissões sumárias, estendeu-se por todo o percurso da década de 1980. O tom mais político dos discursos do movimento docente colocou o professor deste nível de ensino próximo das demandas e histórias sociais. Por meio de suas Associações e mais tarde da Associação Nacional, os docentes assumiram uma condição mais política de seu trabalho que na visão de determinados docentes engajados no movimento, possibilitou-lhes

[...] desencastelar-se de sua origem de intelectual pequeno burguês. Era a docência universitária chegando às ruas, e aprendendo com aqueles que não

³⁷ Os impasses e conflitos entre as pretensões do movimento docente e a política estatal, podem ser evidenciados na luta pela conquista de uma carreira única para o magistério superior.

³⁸ Donatoni (1999) faz uma historiografia do movimento docente da educação superior explorando desde as primeiras associações docentes, passando pelos encontros e congressos nacionais destas associações até chegar à constituição da Andes que em 1988 se transformou em Sindicato Nacional.

tiveram chance de estudar. Era o movimento nacional dos docentes do 3º grau, se mobilizando nas entranhas dos movimentos sociais (DONATONI, 1999, p. 93).

Convém ressaltar que divergências de concepções políticas também são presentes no interior do movimento o que muitas vezes dificultava o encaminhamento das propostas docentes. Mas era unânime entre eles a recuperação de suas posições salariais, pois, o trabalho mal-remunerado e intensificação do mesmo, poderiam aproximá-los da proletarização do trabalho de ensino. As políticas reivindicatórias em torno das questões salariais deflagraram várias greves nas universidades, segundo o movimento as greves tiveram sua importância, pois possibilitaram ganhos salariais importantes para a categoria do funcionalismo público em especial para a categoria docente.

As campanhas por salários mais dignos e por uma definição da carreira do magistério superior, em face da ameaça de proletarização, eram os pontos que se atendidos possibilitariam um trabalho de melhor qualidade no ensino e na pesquisa, pois com tempo para o trabalho e formação os professores dariam o retorno com aulas e pesquisas de qualidade acrescidas de um componente reavivado no cenário educacional: o compromisso político com uma formação qualitativa não apenas para responder às necessidades do mercado, à formação da racionalidade instrumental, mas comprometida com a efetivação de justiça social.

A questão da proletarização estava em pauta, devido duas situações: uma ligada a falta de autonomia dos professores na concepção do seu trabalho, devido o controle exercido desde a feitura dos currículos até o que era permitido ensinar; e a outra ligada a falta de condições estruturais, tempo parcial de trabalho o que levava os professores a estarem em várias instituições e a desvalorização social do magistério; por isso o movimento docente vislumbrava a escola pública, a gestão participativa na educação, a valorização do magistério para que pudesse “qualificar a população para o exercício da cidadania” (MELLO, 1995, p. 30).

O trabalho docente estava entre a visão oficial defensora da competência científica, mérito individualizado e de uma política para a pós-graduação como forma de incentivar os pesquisadores condicionados a processos de regulação e avaliação. Contrastada pela política reivindicadora do movimento que também proclamava a excelência acadêmica, porém com o Estado se comprometendo com a qualificação e formação de seu corpo acadêmico e sem mecanismos de controle tão fortes como defendia o GERES. Nas orientações para a atividade do ensino tanto a visão oficial explicitada no I PND quanto na reivindicação do movimento

encontrava-se semelhanças principalmente quando ambos defendiam a formação crítica do cidadão e a relação estreita entre a graduação e pós-graduação como forma de qualificar a primeira.

Nessa perspectiva de se ter um trabalho docente remunerado dignamente, que reafirmasse seu prestígio, valor na contribuição da construção da sociedade democrática, bem como de manutenção de seu status social, a pesquisa de Donatoni (1999, p. 97) revela que

No dia 12 de março de 1985, após forte campanha de sindicalização dos professores, houve várias paralisações das Fundações Federais. A grande tônica era a campanha salarial. No entanto, os professores também eram contra o GERES (Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior) em especial em 1986, e a GRIPE (Gratificação Individual de Produtividade do Ensino), contra o controle da qualidade do ensino e da complementação orçamentária para a pesquisa.

As lutas do movimento docente também trouxeram divergências e ambigüidades quanto a sua proximidade com os demais trabalhadores, agora que os professores foram assumidos como trabalhadores da educação, para autores como Apple (1995), estes passam pelas mesmas condições degradantes de trabalho como os outros trabalhadores, pois perdem sua autonomia na concepção do que realizam, já que as políticas educacionais acabam por determinar quais conhecimentos devem ser trabalhados, ao mesmo tempo em que Azzi (2000), Cunha (2001) e Costa (1995) apontam para a reflexão que julgam ser necessário pensar o trabalho docente na sua especificidade, além do que os aproxima dos demais trabalhadores, pois mesmo convivendo com políticas reguladoras oficiais, preservam determinadas características que são únicas na docência conforme sugere o texto da citação a seguir:

síntese histórica da docência, o trabalho docente, apresenta particularidades que o distingue do trabalho material, embora da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas relações sociais. (AZZI, 2000, p. 56).

Nessa arena posso refletir que o trabalho docente, não é uma prática social que se neutraliza devido as determinações ideológicas, econômicas, mas também é condicionada por processos culturais, pessoais, por isso hibridiza-se entre os processos macro e microssociais.

As reivindicações do movimento docente colocavam os professores em igualdade com os trabalhadores brasileiros, o intelectual docente era também um funcionário público do Estado, ou do setor privado. Nesse sentido, muitas inovações foram possíveis a partir da atuação dos militantes sindicais nas universidades públicas ou privadas, como é o caso transcrito a seguir:

Do ponto de vista trabalhista aconteceram inovações interessantes: nós fizemos o primeiro contrato coletivo de trabalho, garante estabilidade de emprego para os professores. Instituímos a primeira licença paternidade na história do Brasil, em 1981, e a primeira licença-maternidade e paternidade extensiva a filhos adotivos, que era uma outra concepção de maternidade/paternidade inovadora e adequada a um país como o nosso. Outra grande contribuição foi a democratização da universidade e a PUC foi a vanguarda no país. Nós fizemos a primeira eleição direta para reitor. Elegemos a professora Nadir Kfoury. Esta foi uma luta da APROPUC (DONATONI, 1999, p. 118).

As lutas pela democratização das universidades e tantas outras questões que interferem diretamente nos contornos da docência se fizeram nas manifestações promovidas pelo movimento docente, que com certeza elevaram o grau de consciência política de seus atores sociais, assim como despertaram os descréditos dos órgãos oficiais para com a profissão docente e com a universidade pública.

Nas reivindicações da comunidade educativa, “os professores exigiam que o Governo respeitasse seu local de trabalho e, portanto, mobilizaram, trabalharam, politizaram o espaço universitário, na busca da qualidade para todos os níveis” (DONATONI, 1999, p. 138). O grau de politização ocorrido no meio acadêmico provocou o distanciamento dos docentes das práticas mais específicas da sala de aula, pois em nome da crítica educacional algumas problemáticas pedagógicas se ausentaram do trabalho dos professores como afirma Sandra Corazza “para elas, por tanto tempo, nós educadores críticos de esquerda, deixamos de olhar, por ficar olhando quase exclusivamente para as grandes políticas do Estado” (CORAZZA, 2003, p. 125).

Discussões politizadas em torno do ensino público e gratuito em todos os níveis, a desejada democratização e autonomia da universidade, a permanente busca por melhores salários e condições de trabalho e o não controle ideológico, privilegiando a liberdade acadêmica das práticas docentes e dos currículos se fizeram presentes nesse decorrer histórico. A tarefa de repensar o currículo como artefato cultural que produz identidades, agora também, abrangia uma concepção que encontrava guarida nas contribuições críticas, uma matriz teórica que contrastava com as orientações do capital humano, orientador da pedagogia tecnicista pragmática.

Estas novas orientações epistemológicas definiram a configuração de um trabalho docente

comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes, não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. Igualmente, isto significa lutar contra as práticas materiais e

ideológicas que produzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos (GIROUX, 1992, p. 25).

As orientações político-teóricas do movimento docente tinham inspiração Freiriana. Estas contribuições podem ser referendadas pelos estudos de Vale (2002) que afirma existir a presença do pensamento de Paulo Freire no sindicalismo docente brasileiro devido a sua característica politizada. Assim o caráter problematizador do diálogo, a relação teoria e prática, exercitadas no movimento repercutiram diretamente nas discussões das configurações do trabalho docente que passaram a ser exercidas em muitas das orientações do trabalho de ensino. Este como prática social produzida num emaranhado de relações, passa a ser a possibilidade de uma relação democrática transformadora. O princípio da pesquisa parecia tomar corpo nas atividades de ensino.

Ressalto o pensamento de Paulo Freire sobre a educação libertadora como orientadora das discussões no cenário da Nova República a partir do Movimento e Sindicalismo Docente.

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem a intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo [...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político (FREIRE, 1992, p. 24 - 25).

Como criador de cultura, o professor assume o papel no discurso do movimento de realizar uma educação de concepção mais alargada, entendida como um ato político, deve “ser mais integradora, integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhado” (FREIRE ; SHOR, 1992, p. 19).

Ao assumir as bandeiras de lutas do movimento docente e perceber as dimensões teórico-metodológicas de um trabalho educativo que rompe com as medidas liberais de uma educação pautada no sucesso ou fracasso individual, o exercício da docência na educação superior deveria adotar como referência epistemológica “a prática educativa, enquanto prática política, *criando (grifo meu)* vivências, relações, não só transmitindo conteúdos” (VALE, 2002, p.179).

O movimento docente na educação superior construiu sua base de reivindicação nas confluências das lutas econômicas, políticas, sociais, culturais e trabalhistas que se somavam as reivindicações mais amplas reclamadas por toda a sociedade brasileira.

Dessa forma, as relações entre o movimento docente e o Estado passaram a ser vistas desatreladas das intervenções estatais, independentes, pois a partir dos anos 80 se consolidou o chamado novo sindicalismo no Brasil, o qual tinha como uma de suas metas reivindicar

políticas sociais para a categoria que representava, ao mesmo tempo em que se engaja nas lutas políticas da educação em todos os seus níveis.

Os estudos de Vale (2002) e Manfredi (1996) dizem que o novo sindicalismo docente tinha com toda certeza uma base político-formativa que desembocaria num projeto educacional transformador para os trabalhadores. As lutas travadas pelo movimento docente viam a “educação, a arte e a cultura como expressões de participação, libertação e conscientização popular” (VALE, 2002, p. 166).

Nesse campo de lutas políticas bradava o eco de que a educação não apresentava o dito caráter de neutralidade, como até pouco tempo era disseminado, e que nas universidades por meio do trabalho dos professores, era passado um conhecimento técnico sem qualquer pretensão política ou compromisso com um determinado grupo ou classe social. As propostas para o trabalho docente deveriam superar “o fatalismo, o determinismo da reprodução social via educação, que tem levado muitos educadores, senão a desilusão e ao desânimo, pelo menos ao comodismo irresponsável de deixar o barco correr” (COELHO, 1981, p. 31).

Desse modo, a educação e o trabalho do professor estavam ligadas a relações de poder, e precisavam ser problematizadas. A matriz hegemônica explicitada pelo pragmatismo tecnicista começava a ruir diante das propostas de uma prática educativa que se mostrava política na sua essência, que visava questionar o conhecimento e as relações com o mundo. O problema da educação superior e de sua pertinência em relação à atividade de ensino era colocado em cheque, os professores foram desafiados a realizar uma política cultural que superasse a visão e ação de que

[...] na universidade o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar. Inclusive para quem pensa, questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e das atividades que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso (COELHO, 1981, p. 34).

Mesmo se tendo esta intenção, muitos professores ainda continuaram desenvolvendo práticas formativas centradas nas aulas que pouco instigavam o pensamento duvidoso e problematizador devido a sua formação ter sido feita com base na transferência do conhecimento e não na dúvida e no diálogo sobre este. O desafio estava em tornar vivência o discurso.

As perspectivas de debates e propostas enraizadas no movimento docente giravam em torno da superação da racionalidade técnica que permanecia como matriz orientadora da política oficial. Era preciso mais do que o ensino baseado em métodos e técnicas para uma formação rápida e na maioria das vezes precária. Aos professores era colocado o desafio de

pensar e efetivar um processo formativo que privilegiasse a análise de contexto, que problematizasse as práticas histórico-sociais, que experienciassem uma docência pautada num conteúdo crítico, na qual estão imbricadas as relações políticas – econômicas - culturais, pois

enquanto práxis histórica e social, própria dos homens concretos (educadores e educandos), situados num espaço social e num tempo determinados, a educação é passada de ponta a ponta por processos culturais, econômicos, sociais e políticos (COELHO, 1981, p. 36).

Requerendo melhores condições de trabalho, salários mais justos, tempo de trabalho, a carreira e qualificação acadêmica, a efetivação de relações democráticas nos espaços universitários, autonomia e liberdade acadêmica para efetivar os percursos formativos, o engajamento dos docentes nas lutas em favor da democratização da sociedade, na conquista de uma educação pública de qualidade e na constituição de uma docência que rompesse com as amarras de uma pedagogia universitária centrada no método e na técnica, o movimento dos docentes da educação superior contribuiu efetivamente para que novas perspectivas de trabalho do ensino fossem almeçadas nesse tempo em que as vozes dos cidadãos voltaram a ecoar no espaço societário, redefinindo práticas e pensamentos que trouxeram novo ideário pedagógico ao sistema educacional do país.

4.2 – A reinvenção da docência: matrizes e diretrizes para um ensino político.

A emergência de um trabalho do ensino que superasse a discussão e a primazia da escola como organização educativa apenas reprodutora e agenciadora dos interesses dominantes, para a crença e luta por um trabalho também como espaço de resistência e “contra-hegemonia”, foi a tônica dos discursos produzidos pelos protagonistas dos movimentos docentes para o trabalho dos professores. Convém ressaltar, que muitos aspectos trazidos pelo sindicalismo e organizações docentes, foram incorporados, como prática oficial da docência. Também ressalto que o significado do professor como intelectual que possibilitava a consciência crítica aos cidadãos sofreu seus ajustes.

Este movimento foi considerado em nossa literatura como crítico e possibilitador de rupturas com determinadas concepções como a de uma educação superior que estivesse totalmente atrelada à política de formar recursos humanos qualificados apenas tecnicamente para a sociedade em desenvolvimento. As fortes críticas desferidas, desde o momento de início da distensão política iniciada por Geisel e terminada por Figueiredo, possibilitaram o favorecimento de “uma produção de literatura educacional crítica”, cuja sistematização foi

expressa em teses, dissertações alavancada pela pós-graduação então incentivada pelo regime em evidência, o que denota a contradição e a emergência de concepções diferentes no âmbito do próprio movimento, assim como a produção gerada nas associações e entidades que reuniam intelectuais e educadores de todo país em defesa da escola pública (MOREIRA, 2003, p.155).

Nesse contexto a censura sobre o pensamento divergente com o regime foi destituída. As reflexões de Gadotti demonstram como estava composto este cenário em termos educacionais:

diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora em diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso. Na prática pedagógica, porém os efeitos não foram tão intensos, persistindo a predominância de características tradicionais (apud MOREIRA, 2003, p. 158).

Ao se requerer um ensino político e inovador, pensava-se que todos os professores o realizariam como mágica, mas isto não foi possível, pois com já me reporte anteriormente neste texto, para que a atividade do ensino aconteça esta é influenciada por vários discursos, assim como pela identidade pessoal, valorativa e afetiva dos professores e não bastava dizer: façam a crítica ao contexto social, ao Estado, que os cidadãos estariam criticamente conscientes. Os professores também precisavam pensar sobre o que iam e como ensinar e os mecanismos do planejamento que ajudariam nesta empreitada estavam sendo criticados e adormecidos, pois eram heranças da tecnocracia militar de caráter autoritário e não deveria fazer parte do trabalho que era eminentemente político.

Entre o proposto e o pensado para a educação, os profissionais ligados a esse setor propunham uma política educacional alternativa. A centralidade dessa política que postulava o professor como agente político, fundamentado na teoria crítica se fez presente nos discursos emergentes e desafiantes para o professorado que pensava e formava professores e outros profissionais na educação superior. Esta proposição vinha em decorrência da predominância de uma política oficial que procurava despolitizar o ofício de ensino, colocando-o apenas como um trabalho que deveria formar o especialista técnico para responder às demandas do capital humano esvaziado de seu conteúdo político.

As orientações para o exercício do ensino por parte do Estado, também estavam em revisão, pois devido ao forte debate educacional, a docência não se restringia mais ao

controle através dos planos de ensino e dos currículos prescritos pelos órgãos oficiais. Estas orientações buscavam uma docência que superasse as mazelas da educação nacional. Para isso, o ensino acadêmico deveria ter o compromisso de formar bem os alunos como profissionais com a predominância do saber profissional, porém este aliado a um compromisso com a crítica social. No Programa para a Nova Universidade que estava dentro do I PND da retomada democrática, ficava explícito que a graduação deveria ser de “excelência” e articulada a pós - graduação que “promoveria o desenvolvimento científico” da nação brasileira (BRASIL, 1986) e os professores tinham o papel de tornar real mais esse empreendimento.

Nesse tempo, a teoria educacional e curricular travou o debate em torno de duas propostas para a educação escolar que reinventariam a docência: a teoria Crítico-Social dos Conteúdos e Teoria da Educação Popular ou Libertadora de Paulo Freire. Críticas as duas concepções são exaustivamente colocadas, por isso vou apenas fazer uma referência à centralidade do pensamento de ambas, pois algumas diretrizes da última concepção foram incorporadas pelo movimento docente na educação superior brasileira e vão desafiar o trabalho de ensino.

A concepção crítico-social dos conteúdos mudou a trajetória do currículo e da formação ao dar centralidade nos conteúdos criticamente, rompendo a tônica da formação assentada na técnica, em que bastava, o conhecimento mínimo e uma ótima tecnologia pedagógica para repassá-lo. Acreditavam que os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens eram fundamentais de serem conhecidos por todos os alunos, pois seriam estes que de forma crítica possibilitariam a mudança na sociedade, a partir do conhecimento dos conteúdos trabalhados. As críticas a essa orientação são expressas na citação a seguir:

fica também claro que os conteudistas subordinam os demais elementos do processo curricular-objetivos, metodologia e avaliação aos conteúdos, principalmente ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola. Não se chega a um enfoque mais integrado dos diversos elementos: a ênfase é claramente no conhecimento que a escola deve socializar (MOREIRA, 2003, p. 170).

As orientações para a docência continuavam a partir de um currículo disciplinar, da competência científica e com a incorporação do discurso político nas salas de aula.

No decorrer os anos 80, esta concepção crítica é a predominante no âmbito do movimento e no discurso oficial, mas não rompe com estrutura de uma organização curricular ainda centrada em disciplinas, por mais que se tenham outros projetos alternativos. Destaco que esta foi uma proposta nascida dentro do contexto acadêmico, o que corrobora

com a idéia que o trabalho dos professores, é uma atividade social que é construída na confluência de valores e projetos diferenciados.

Para a concepção crítica de educação popular, a centralidade da escolarização deveria ser o conhecimento do mundo, da cultura vivenciada pelos alunos visando a libertação e a transformação numa sociedade mais justa e menos aniquiladora dos direitos de cidadania. Nesta, os professores teriam um papel profundamente político ao possibilitar o diálogo pautado na liberdade e na rigorosidade, a reflexão crítica sobre o contexto vivido e o conhecimento já instituído. Confirmando as orientações desta concepção libertadora de educação teórica, sabe-se que

as propostas associadas à educação popular fundamentam-se em interesses emancipatórios, o que se confirma na afirmativa de que, no processo de conhecimento que se realiza nas práticas de educação popular, as camadas populares devem desenvolver um conhecimento que reforce a resistência e luta (MOREIRA, 2003, p. 173).

Em decorrência de se considerar o saber popular como um dos componentes das propostas de formação, esta concepção sofreu sérias críticas pelos tributários da corrente fixada nos conteúdos, pois afirmavam que a concepção libertadora não valorizava o saber acumulado historicamente na sociedade. Para Freire (1994, 1992), era fundamental que o educador (a) conhecesse as experiências com que seus alunos chegavam às escolas para que o conhecimento não se tornasse apenas uma simples transferência para instrumentalizá-los tecnicamente.

A crítica feita a Freire quanto ao tratamento com o conhecimento sistematizado é refutada por ele quando afirma a necessidade do conhecimento do professor a respeito do saber historicamente produzido o qual não é negado na concepção de educação popular, pois para ensinar é fundamental que

[...] o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso ao ensinar, o professor a professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1994, p. 81).

E esta forma de pensar o trabalho do professor, como uma pedagogia radicalmente democrática que parte da leitura de contexto de forma problematizadora, fomentou grande parte dos discursos e propostas no contexto da redemocratização brasileira dos anos de 1980 e sua implementação exigia dos professores um trabalho educativo onde:

a leitura a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 1994, p, 79).

Fica evidente, pois, que para os adeptos da concepção de educação popular, progressista, não há separação entre o saber erudito e popular, mas a divergência se faz no campo metodológico. De onde se parte, pois a finalidade das concepções apresentadas é desvelar as contradições, possibilitar um saber crítico que contribua com a edificação de uma sociedade menos injusta e mais respeitosa com o cidadão.

A centralidade na dimensão política da formação e atuação dos docentes de nível superior trouxe desta forma, o debate em torno do compromisso político e competência científica dos professores como as determinantes para a educação crítica. Esta foi a grande diferença em torno das configurações que o trabalho de ensino como prática social passou a ter como referências. As resistências dos tempos tecnocráticos se tornaram as propostas possíveis e viáveis na Nova República.

O debate envolvendo esses dois vieses para o ofício docente: o técnico e o político colocaram a docência do ensino superior consubstanciada pelo conhecimento e pelo engajamento e clareza do papel político de sua atividade, o que fez surgir “a importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando sua democratização e, portanto, a um ensino de qualidade, que emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente” (AZZI, 2000, p. 56).

Diante de todas as orientações, as propostas do movimento docente contribuíram com a discussão de uma organização do trabalho pedagógico pautado numa concepção do professor como educador à luz das orientações do pensamento freiriano que apostavam no diálogo, na capacidade de aguçar a curiosidade epistemológica dos alunos, de realizar a leitura crítica do mundo, de assumir a educação como ato político, como uma relação ética e estética na construção do conhecimento.

As discussões e impasses sobre o papel desempenhado pelo professor nesse contexto, as relações entre competência técnica e compromisso político foram os componentes centrais das reivindicações de formação e atuação: “O educador, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político” (PEREIRA, 2000, p. 29).

Esta perspectiva colocava o trabalho docente como aquela prática em que o professor “é capaz de propiciar ao aluno condições e ambientes adequados para a aprendizagem, estimulando-os e despertando-os para questões fundamentais da ciência, *da sociedade (grifo*

meu) e do conhecimento” (op.cit, p.128). Dentro desta ótica, a docência estava direcionada pelo compromisso com consciência crítica e a formação intelectual e preocupação com a atuação na sociedade.

Nesse cenário, o trabalho do professor reivindicado e projetado pelo movimento docente estruturava-se a partir de um plano de carreira que implicaria na qualificação do trabalho pedagógico essencialmente político. Assim, a atividade de ensino desenvolvida pelos docentes, esteve atrelada tanto à concepção de um trabalho pautado na formação técnica, assim como, em um trabalho que buscava desenvolver e possibilitar a análise crítica no contexto da produção e transmissão do conhecimento. Esta análise é reafirmada pelos estudos de Moreira (2003) Pereira (2000) e Tonizielo (2001) ao discutirem a docência orientada por uma perspectiva político - crítica comprometida com a transformação social.

Para Moreira esta realidade é retratada no desenvolvimento da disciplina Currículos e Programas nos cursos superiores, nos quais os professores ouvidos pelo referido autor demonstram efetivar um trabalho influenciado por teorias críticas, mas demonstra que

[...] pela escassez de sugestões práticas, os docentes acabam recorrendo aos autores tradicionais, aos quais associam as recomendações e princípios dos textos críticos. Suas perspectivas, então, refletem mais combinações e interpretações difusas de diferentes tendências que uma leitura consistente de uma única tendência (MOREIRA, 2003, p. 183).

Em referência ao compromisso político dos professores buscado no cenário da educação superior, Tornizielo (2001) ao pesquisar a docência entre os professores retrata que para estes ser docente significa ser “um individuo envolvido e comprometido com formação ética, pessoal e profissional (técnica) de seu aluno, pois o mesmo terá importante papel em sua comunidade, pois no Brasil a graduação coloca-o em posição de destaque na sociedade” (p. 74).

Na perspectiva de apontar como o movimento docente influenciou o trabalho dos professores e a possível organização que foi tomando seu fazer institucionalizado, recorro a Moreira (2003), o qual afirma que pelo menos em programas de ensino analisados, foi percebida uma postura crítica dos docentes por meio dos temas tratados no processo formativo, tais como: currículo e democratização, currículo e poder e outros que demonstram a influência de um caráter sócio - político do ofício docente. Moreira (2003) destaca a fala de um professor atuante no ensino superior confirma que esta tendência: “o atual enfoque sócio - político é muito válido. Temos que saber a favor de quem estamos trabalhando. Mas não podemos deixar de lado os autores tradicionais: eles nos ajudam o passo a seguir” (MOREIRA, 2003 b, p. 185).

Pereira (2000) também me auxilia expondo que a concepção crítica e humanizadora pretendida pelo movimento, deveria ser exercitada entre os docentes atuantes nesse nível de ensino como explicito no texto seqüente: “o professor deveria viver experiências sócio-culturais acadêmicas e extra-acadêmicas que permitissem ao docente ler, interrogar e reinventar a vida e o mundo” (p.131). Desta forma, mesmo perspectivando um trabalho docente comprometido com o conhecimento e com uma postura crítica diante da realidade, ainda se encontrava o trabalho do ensino orientado pela transmissão do conteúdo, pela pouca ou inexistente contextualização.

Observando a fala acima, parece que os professores têm dificuldades para perceberem a relação entre dimensão conceptual e metodológica do seu trabalho. Pois os autores críticos, ao apostarem numa concepção provocativa de conhecimento que está sempre em processo, possibilitam a organização do trabalho centrado em situações problematizadoras, em temas relevantes, como o relatado anteriormente. Nessa perspectiva “os/as estudantes são encorajados/as a reconhecer conexões entre ideologias e as práticas que estruturam as relações pedagógicas (pressupostos epistemológicos, formas de autoridade, modos de significação, etc)” (GIROUX ; MCLAREN,2001, p. 145).

O trabalho docente parece ter sido mais influenciado pela corrente epistemológica conteudistas, conforme depoimentos a seguir:

doze professores acentuam que os teóricos associados à pedagogia dos conteúdos tem buscado uma proposta mais adequada a nossa realidade. Um deles enfatiza que estes autores recuperaram a influência francesa em nossa educação, resgatando a influência do conteúdo, da disciplina e do esforço. Outros oito, porém, lamentam que eles não tenham saído da crítica: faltam diretrizes concretas que auxiliem o professor (MOREIRA, 2003b, p.187).

A questão não está em não trabalhar com os conteúdos, mas na forma como se trabalha os mesmos com os alunos. O tom reprodutivo dos conteúdos deveria ceder espaço para um encontro dialógico, questionador com o conhecimento, com a cultura e com a sociedade. Assim o professor segundo Tornzielo (2001, p. 72) o professor “forma enquanto formação educacional e profissional [...] e transforma enquanto desenvolve de formação para o homem agir em sociedade”

Apesar de buscarem uma literatura crítica para realizar sua atividade, os professores revelaram dificuldades em trabalhar com estes aportes teóricos, pois consideraram distantes das situações vivenciadas na realidade brasileira, ou por supostamente não apresentarem direções em como se agir na escola. Moreira (2003b) trás maiores esclarecimentos:

Michael Apple e Henry Giroux são indicados por doze professores apesar de considerados muito teóricos e difíceis por todos eles [...] Ideologia e Currículo, de Apple é bom para debates, para levantar polêmicas. Mas não ajuda muito o aluno saber como agir na escola. Para outro, estão muito fora de nossa realidade [...] Outro afirma que Apple o ajuda a motivar as suas aulas e utiliza, de ideologia e currículo, às vezes um pensamento, um parágrafo[...] (p. 186) .

As contribuições trazidas por Moreira acabam por revelar que entre a orientação dada pelo movimento dos trabalhadores da educação a influência da concepção de educação crítica e problematizadora sobre o conhecimento e o currículo, parece-me que esta matriz pedagógica teve dificuldades para se fazer presente em todas as práticas de educação superior.

O ofício docente caracterizado por seu viés político nos anos de 1980 traduz-se num espaço que provoca contradições devido ao ecletismo que predominou nas orientações curriculares que têm sido pesquisadas. É possível afirmar que a docência superior neste período não se limitou a seguir as ordens oficiais, a copiar modelos, mas incorporou influências vindas das organizações docentes, sendo possível interpretar, selecionar e organizar um trabalho do professor como educador como sujeito comprometido com determinada concepção de ciência, educação e sociedade.

Esta percepção corrobora para o entendimento de que o trabalho docente é uma atividade em que o professor se faz nas relações que estabelece desde a concepção do seu trabalho até a sua efetivação. Assim, o exercício da docência se concretiza no encontro das orientações oficiais do Estado e das significações pessoais.

Dos protagonistas envolvidos com o trabalho docente foi desejado que desempenhassem um papel que ajudaria a consolidar a formação de um profissional que não respondesse aos desígnios da instrumentalização dos recursos humanos escolarizados, mas que viabilizasse uma formação crítica, que contribuísse com os novos rumos que o Brasil albergava com a Nova República. O que foi percebido foi a orientação da concepção crítico - dialética tomando corpo nas configurações da docência, já que primava por uma prática docente que desvelasse as contradições sociais, discutisse o conhecimento na sua dimensão ideológica e de totalidade. Seria ingênuo afirmar que esta se tornou hegemônica nos discursos e práticas dos docentes, pois para que o trabalho docente passasse a olhar além da formação técnica ele teria que questionar a realidade, as relações na sala de aula, as formas de produzir e selecionar o conhecimento e para tanto os professores teriam que aprender a fazê-lo.

Mesmo que a contribuição do movimento docente tenha sido considerável, não impediu que o trabalho dos professores sofresse a influência de tendências anteriores como fica explícito na crítica feita por Moreira sobre este ofício que vem percorrendo um fazer que aderiu a diversas concepções, como posso depreender do excerto a seguir:

considerando as perspectivas de professores de currículos e programas de universidades do Rio de Janeiro, sugerimos que a disciplina tem-se constituído, com frequência, por uma combinação nem sempre harmônica de diferentes orientações, que representam a forma como os docentes, com base em debates, seminários e publicações têm interpretado, filtrado e adaptado à influência estrangeira e tendências curriculares tradicionais e críticas (MOREIRA, 2003, p. 191).

Os próprios docentes, ao pensarem sobre o ensino entendem-no de forma diversificada, entre esses entendimentos estão: transmissão de conhecimentos centrada no verbalismo, na reprodução do conteúdo ou do texto, na mudança de comportamentos, na interação professor – aluno, no papel de investigador, pesquisador, orientador; por todos esses entendimentos é que a dimensão crítica da educação encontra aderência ou resistência dependendo em como o professor encara o seu trabalho. Mais uma vez as orientações coletivas, as culturais, sociais e pessoais se encontram para determinar o trabalho do ensino.

O trabalho do professor orientado pela primazia da especialização por meio um currículo que primava pela formação profissional técnica, subestimando a capacidade reflexiva dos docentes, veio sendo questionada, aflorando nesse terreno de disputas em torno do modelo a seguir, a proposta de trabalho docente como intelectual. Coelho (1981) descreve o trabalho docente antes da dominância da racionalidade técnica, como sendo uma atividade intelectual em

[...] que o professor controlava todo o processo educativo, do planejamento à execução, do estabelecimento do currículo à sua operacionalização, da escolha do livro texto à elaboração, aplicação e correção das provas e exercícios, da determinação dos conteúdos à sua distribuição ao longo das séries e períodos letivos, da criação dos métodos (caminhos) á sua operacionalização na sala de aula (p.34).

O trabalho do professor passou a ser assumido no discurso do movimento como um intelectual transformador para usar o termo empregado por Giroux. Os professores precisavam assumir por meio do seu fazer, a possibilidade de uma ação contra-hegemônica. Este pensamento pode assim ser expresso na concepção girouxiana:

[...] os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para a vida de seus estudantes, de forma que os mesmos tenham voz, isto é, afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes. Também é

importante [...] que os professores vão além de tornar a experiência relevante para os alunos, tornando-a também problemática e crítica, através do questionamento da mesma em busca de suas suposições ocultas. O direcionamento crítico é necessário para ajudar os estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências [...] os professores em última instância devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores [...] (GIROUX, 1997, p. 17).

Nesta perspectiva, o professor como intelectual transformador seria o produto de uma ação prática engajada politicamente em favor da democratização e transformação dos espaços sociais por meio de uma educação que unisse as linguagens da crítica e da possibilidade, de uma educação que se assumisse profundamente emancipadora, que superasse o discurso tecnicista pautado na concepção positivista da instrumentalização no domínio das técnicas e transmissão do conhecimento instrumental. A classe professoral, deveria assim, desenvolver seus intelectuais orgânicos e transformadores, pautados numa ação docente problemática, crítica, dialógica. Giroux assim se refere a estes pressupostos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, este é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (1997, p. 163).

Esta proposta colocou os professores engajados socialmente por meio de uma leitura crítica do mundo e de suas ações, assim,

[...] encarar os professores como intelectuais também fornece vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, o planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução [...] É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (op.cit, p. 161).

O ofício dos professores estava destinado a ser repensado: além de desenvolver um trabalho de ensino, que trabalhasse o desenvolvimento de habilidades práticas, deveria ser revestido de uma concepção de educação e de currículo capaz de desvelar o ensino influenciado pelas múltiplas relações econômicas, políticas, culturais e sociais.

Se nos tempos dominados pela ditadura militar cabia ao professor o papel de realizar um ensino desprovido de uma leitura crítica e política, a partir das proposições e alternativas

do movimento sindical, o trabalho docente revelou e reassumiu sua configuração como intelectual a favor de uma sociedade transformadora, nesse sentido, posso afirmar que os

[...] professores como intelectuais *foram* (grifo meu) vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (op.cit, p.163).

Nesta perspectiva foram repensados a formação e o trabalho do professor que “[...] tradicionalmente, tem sido privilegiada no seu aspecto de aquisição de um saber instrumental e tecnológico, manejo de novas tecnologias educacionais que possibilitam ao professor atender as novas exigências da organização do trabalho em curso” (BARROS; OLIVEIRA, 2004, p. 02).

O trabalho dos professores passava então, por revisões substantivas no campo das propostas no campo da educação e do currículo, uma nova matriz hegemônica, a concepção crítica, tornou-se a fonte inspiradora de todo debate educacional e intelectual para todos os níveis de educação tentando superar a

[...] sufocada consciência política que motiva o estudo, à investigação, a fim de instrumentar-se melhor para o exercício de sua prática inserida num determinado projeto de sociedade, o estudante não *via* (grifo meu) nas várias disciplinas, aulas e atividades senão um desfilar de teorias e conhecimentos enfadonhos e desligados da vida concreta (COELHO, 1981, p. 44-45).

Para demonstrar como este perfil de um trabalho configurado na técnica, na ênfase no treinamento, no silenciamento da dimensão política do ensino, ou ainda num currículo centrado em conhecimentos técnicos, numa dimensão “bancária do conhecimento”, nos anos de 1980, esse cenário vinha sendo modificado nos anseios e em muitas práticas formativas que passaram a ser adotada no ensino superior.

As ações reguladoras por parte do Estado davam espaço para as reivindicações do movimento dos docentes do ensino superior. Fato este consumado na Constituição Federal de 1988, que assim se referia à liberdade de pensamento mutilada em tempos anteriores: “declara-se livre a manifestação pública de pensamento e de informação, não incidindo quaisquer imposições ou restrições sobre o ensino e a produção do saber, fossem de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou política” (CUNHA, 2001, p.433), proposições vindas das entidades docentes.

O Estado brasileiro por meio do GERES como já citado, tentava melhorar o ensino de graduação e a pós-graduação, instituindo alguns elementos reguladores e avaliadores o que de pronto muito criticado pelo movimento.

Neste cenário de ampla liberdade democrática a constituição foi sua maior expressão, bem como de negociações de grupos diversos após os anos difíceis da ditadura militar. Esta inovou ao referenciar em seu texto no capítulo III artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Isto dava aos professores, a recuperação da autonomia quanto ao viés político de suas atividades, bem como silenciava por um tempo a reforma da educação conforme proposta do GERES (2001) . Cunha assim se posiciona a esse respeito:

[...] essa qualificação da universidade, interessava especialmente aos docentes das universidades públicas, atentos para a possibilidade de continuação do controlismo governamental, além das tentativas de separar as universidades de ensino, das universidades de pesquisa, conforme o texto do GERES (p. 452).

As propostas pensadas pelos docentes da educação superior encontraram guarida na constituição no artigo 206 inciso II ao dizer que era facultada a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. O ensinar estava assim orientado a partir do viés da teoria crítica que buscava desvelar e conscientizar que a educação escolarizada era profundamente articulada a questões de poder, por isso eminentemente política.

A questão da carreira docente condicionada à formação mediante preparo intelectual nos níveis de mestrado e doutorado, foi uma das bandeiras de luta das reivindicações docentes, pois estes acreditavam que uma boa formação articulada à condição estrutural, e à liberdade de pensamento e gestação de novas políticas culturais eram as bases para se fazer a universidade crítica moderna que desempenharia o papel de publicizadora do conhecimento através de seus professores.

Nesta nova acepção, a pedagogia crítica era configuradora do trabalho dos professores de todos os níveis da escolaridade brasileira. Esta forma de pensar e orientar a atividade docente concebe a educação como um projeto histórico inconcluso, articulada a forma como cada homem e cada mulher são capazes de interpretar o mundo a partir de sua vivência, fazendo escolhas e apostando em determinados projetos. Assim, os docentes como “mulheres e homens seres históricos - sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, intervir,

de escolher, de decidir, de romper [...]” (FREIRE, 2003, p. 33). Entendo que foi esta a luta empreendida pelo movimento docente na constituição de uma nova docência.

A incursão feita no cenário em estudo revelou que o movimento dos professores da educação superior brasileira promoveu a revisão necessária para o ofício dos professores não só deste nível de ensino, mas de toda a educação escolar, pois se fez presente nas instâncias estatais e sindicais promovendo o debate, a reflexão, a reivindicação em prol da escola pública, gratuita e de qualidade para os cidadãos brasileiros. Suas lutas primaram pela liberdade de pensamento, e por melhores condições de trabalho, por uma carreira docente digna que possibilitasse uma formação qualitativa pautada numa concepção de ciência crítica, problematizadora e possibilitadora de uma formação além das exigências requeridas pelo mercado capitalista.

Este texto buscou revelar as compreensões sobre o trabalho docente, como uma atividade sócio - política, determinada no encontro de múltiplas relações. A discussão, a partir das contribuições do movimento social sindical de docentes, apontou as dificuldades da educação brasileira, em especial a docência da educação superior, que deflagrou um processo formativo reivindicatório, a partir do intelectual coletivo - o sindicato de docentes.

As plataformas de lutas no cenário saído do silenciamento político-ideológico diziam respeito: à superação de uma política educacional que aviltava os rendimentos financeiros, que não investia na qualificação dos docentes com base numa carreira única, numa educação e prática docente que privilegiava a formação técnica desprezando a dimensão política do ato de conhecimento. Com o propósito de melhorarem suas condições de trabalho, qualificação e atividade docente, o movimento docente, empreendeu uma luta político-epistemológica pela qualidade da docência e da educação brasileira em todos os seus níveis.

O alvorecer e reafirmar de uma pedagogia crítica alçou o trabalho docente à categoria de intelectuais transformadores, comprometidos com a democratização dos processos pedagógicos e a emancipação dos sujeitos envolvidos no ato “gnoseológico” e com a emergência de um projeto social solidamente democrático. Nesse campo em disputa, duas visões sobre a organização do trabalho docente se fizeram presentes: a pedagogia centrada nos conteúdos e a pedagogia progressista, ambas situadas epistemologicamente na vertente crítica.

Como a docência é uma profissão que suporta diferentes influências, o certo domínio da pedagogia dos conteúdos na organização dos currículos (formato em disciplinas), não apagou a perspectiva epistemológico- metodológica da pedagogia progressista que passou a

ser um referencial articulando ensino e problematização no trabalho dos professores da educação superior.

O trabalho dos professores deveria pautar-se num processo formativo, no qual os alunos precisavam ter clareza para que estavam sendo formados, para quem serviria o conhecimento produzido por eles. Esta formação era centrada no debate, no questionamento e na leitura crítica, até então privada de fazer parte do contexto acadêmico das instituições de ensino superior. Desta forma, os professores se constituíram publicamente em “intelectuais orgânicos” para partilhar das compreensões de Henry Giroux e Paulo Freire, porque estes se achavam envolvidos com seu grupo e não estavam externos a ele, posto que estavam enraizados com suas formas de vida, luta, projetos e sonhos.

Destarte, o trabalho docente configurou-se como uma atividade social, capaz de contribuir efetivamente com os novos rumos da sociedade brasileira que retomava os ares democráticos, desempenhando um papel de sujeitos críticos e forjadores de práticas emancipatórias.

Finalizo este capítulo com a instigante reflexão de Paulo Freire, já que foi baseada nestes princípios que o movimento docente propôs a reinvenção da docência na educação superior:

especificamente humana a educação é gnoseológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a minha atividade docente (FREIRE, 2003, p.70).

CAPÍTULO V

O TRABALHO DOCENTE EM FACE DA REFORMA DO ESTADO NOS ANOS 90: TENDÊNCIAS, IMPASSES E DESAFIOS.

Gosto de ser gente porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. (Paulo Freire)

Pensar o homem como ser inacabado traz possibilidades reflexivas sobre o sujeito professor e seu trabalho no percurso da educação superior, que retornaram ao cenário educacional na década de 1990 como protagonistas de um debate permeado de impasses e tendências, sobre quem é este profissional e como deve ser seu trabalho e atuação. Este debate sublinhou que o ofício de ensino é uma prática cultural complexa, permeada por valores, conhecimentos, experiências, posturas políticas e éticas num cenário sócio-educacional marcado por profundas transformações tecnológicas e sociais.

Neste último capítulo, faço a incursão pelo trabalho docente buscando a compreensão sobre as configurações assumidas por este no período histórico dos anos de 1990 em face da onda reformista pela qual passou o Estado Brasileiro e o papel esperado destes protagonistas neste período marcado pela profunda reorganização no setor educacional no Brasil³⁹, em decorrência das mudanças estruturais no mundo do trabalho e na concepção de educação, advindas da sociedade sem fronteiras, do mundo globalizado, do Estado avaliador, período este traduzido “nacional e internacionalmente, *como (grifo meu)* uma época especial, caracterizada por profunda crise social, política, econômica e ética. Cultural, em fim, no sentido mais amplo [...]” (CASTANHO, 2001, p. 75-76).

Assim, para compreender como o trabalho do ensino se organizou naquele momento histórico e que papel os professores viriam desempenhar, a construção deste capítulo, pautou-se em estudo bibliográfico e documental (Lei de Diretrizes e Base, Diretrizes, Pareceres e Resoluções) por conterem o olhar do Estado Brasileiro sobre o trabalho dos professores e os textos acadêmicos que expressaram o posicionamento dos intelectuais e movimentos da educação. Nesta parte ressalto que o trabalho docente tornou-se um dos pontos de realce no cenário social, isto porque, o ofício do ensino foi e é capaz de interferir, acompanhar,

³⁹ Autores como: Chauí (2001), Silva Jr e Sguissardi (1999), Oliveira (2000) e Maués (2005) discutem as reformas educacionais implementadas nestes anos alavancadas pela reestruturação da sociedade global e no Brasil a emergência de um Estado regulado pelo mercado, marcado pela informatização e privatização denominado de Estado Regulador e Avaliador.

determinar e ser determinado pelas circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais nas quais sempre foi chamado a responder⁴⁰.

O capítulo se encontra estruturado em dois tópicos. O primeiro situa a educação superior no cenário em mudanças e reformas do Estado Brasileiro e o segundo trata sobre o trabalho docente diante das tendências e impasses que são colocados pelas regulações sociais e pela sociedade pós-moderna.

5.1 - A Educação Superior no cenário em mudanças.

Para tratar do trabalho docente na década de vertiginosas mudanças, a partir das reformas educacionais, sinto-me desafiada a iniciar estas reflexões refletindo sobre as transformações marcantes pelos quais passou o Estado Brasileiro na década em estudo, pois elas vão interferir profundamente na forma, nas caracterizações da docência e como esta passa a ser desejada para responder e contribuir com a demanda do mundo globalizado.

A época em estudo é marcada pelo Estado neoliberal orientado pela lógica do capital internacional que tem como características básicas: a privatização de empresas públicas, a participação mínima na regulação do mercado e o corte de direitos sociais.

As reformas propostas e constituídas nesta década estão articuladas ao mundo em mudança. Diante de todos descortina-se uma sociedade global sem fronteiras, assentada na velocidade da informação, no capital especulativo, na crise dos paradigmas da ciência moderna, nos novos modelos de relacionamentos, na crítica da racionalidade instrumental, em fim, o mundo moderno está em crise e emerge o provocativo mundo pós-moderno, no qual não cabem mais as antigas formas de aprendizagem, de relação com o conhecimento. Como afirma Pereira (2000, p. 172):

[...] há um crescente reconhecimento de que existe uma nova era em processo, cujo vocabulário parece impregnar tanto o discurso intelectual como o popular. Pós – modernidade sugere que olhemos as coisas de um novo modo, que olhemos para coisas novas, quebrando as barreiras e implodindo as diferenças dos contextos culturais [...] estes aspectos são partes importantes de uma reestruturação global do capitalismo, envolvendo as avançadas tecnologias da informação, da comunicação e de uma nova mídia.

⁴⁰ Os estudos de Apple (1995) Nóvoa (1995) Cambi (1999) e Xavier (1990) aprofundam esta discussão ao revelarem que os professores e sua formação sempre foram chamados a realizar projetos historicamente determinados, principalmente quando a educação foi percebida pelo Estado como uma política social, capaz de responder as exigências da sociedade como um todo.

Os desafios da emergência pós-moderna são sentidos de formas diferenciadas no contexto das práticas sociais, as novas possibilidades de interpretação devem ser pensadas com cuidado, como afirma Pereira citando Giroux (2000, p.170), a “crítica pós-moderna oferece uma combinação de possibilidades reacionárias e progressistas [...] que têm que ser examinados com cuidado se quisermos nos beneficiar política e pedagogicamente de seus pressupostos e de suas análises”. Essa combinação do reacionário e progressista vai se fazer presentes quando se definir qual o modelo de docência vai responder a estes novos desafios.

Diante deste novo cenário, o Estado Brasileiro passou a vivenciar a chamada reforma administrativa que reorganizou as esferas política, econômica e educacional, saindo do conhecido Estado interventor na economia e políticas sociais para o modelo de Estado Mínimo na economia e Avaliador nas políticas educacionais. Esta onda reformista encontrou resistência e combate principalmente nas universidades e no movimento docente.

Este novo modelo de gestão social, baseado na política neoliberal, foi orientado pela flexibilidade, descentralização administrativa, e pelo papel do mercado no gerenciamento dos recursos e na diminuição do papel do Estado nas políticas sociais. Finalidade esta que vai se expressar com toda força nas Universidades e no trabalho dos professores, principalmente no que se refere à autonomia destas instituições. A autonomia proposta pelo Estado gerencial não é a mesma pensada pelo movimento docente, pois esta desobriga o Estado de suas responsabilidades principalmente com o financiamento da educação deixando que cada instituição faça seus contratos e capte recursos segundo as parcerias pactuadas no mercado.

Esse aparato reformista repercutiu em novas perspectivas para a educação superior em especial para as universidades, que foram questionadas na sua função primordial como criadora e crítica do saber e do conhecimento. Nesse cenário, a “massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos, a redução dos investimentos, a nova cultura de qualidade, as novas orientações da formação, a incorporação de tecnologias de comunicação e informação e novos sistemas de gestão” são os elementos condicionantes da nova face do ensino superior brasileiro (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 01).

Diante da emergência do Estado Avaliador, a educação superior se torna uma estratégia econômica capaz de formar mão de obra qualificada em tempos de formação diversificada para a sociedade em acelerado processo de mudança. Desta forma “o que está em jogo é o mercado de serviços educacionais, setor que por seu vulto foi inserido na pauta da Organização Mundial do Comércio OMC” (LEHER, 2001, p. 151).

No contexto pós-moderno, a educação é ensaiada como estratégia de mercado, um bem a ser consumido, no qual a educação superior por meio da diversificação institucional

será capaz de operar sobre as demandas que lhes for impostas. Todo esse aparato foi constituído em cima de dois princípios básicos para o ensino superior: a flexibilização da formação e a privatização do ensino.

Para se construir esse sistema do ensino, o Estado brasileiro acionou uma diversidade de instrumentos legais para credenciar sua reforma administrativa e educacional. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que veio institucionalizar a diversidade de instituições capacitadas a ministrarem a educação superior, visão esta exposta no artigo 45 do capítulo IV sobre esse tema: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas com vários graus de abrangência ou especialização”. Esse artigo determina o final do modelo único de instituição pautado na tríade ensino - pesquisa - extensão defendido na lei 5.540/68 e faz emergir o que Leher (2001, p.164) chama de “[...]Universidades como núcleos de excelência[...]Universidades de ensino[...] Centros Universitários e Faculdades isoladas e Escolas profissionalizantes[...]”. Essas organizações sociais vão possibilitar a emergência de um trabalho docente bastante heterogêneo quando se trata das formas de contrato, do número de horas de trabalho e de exigência de formação acadêmica.

Nessa nova cartografia social, as instituições educacionais especialmente as universidades, berço da maior produção do conhecimento científico, são abaladas, postas em cheque sua competência e função histórica. De Instituições sociais comprometidas com a produção do conhecimento crítico e autêntico capaz de formar o cidadão emancipado, apostando numa utopia social, foram transformadas em organizações sociais que devem ter sua prática institucional orientada ao sabor do mercado, das livres negociações com as grandes empresas de informação, tecnologia e biotecnologia. Dessa forma estas organizações sociais são caracterizadas como

[...] instituições públicas não-estatais, que operam no setor de serviços. As universidades, as escolas técnicas, os museus e os centros de pesquisa estão neste grupo. As organizações sociais são consideradas prestadoras de serviço ao Estado e com eles celebram contrato de gestão (CHAUÍ, 2001, p. 176).

Ao se organizar um sistema educacional no qual, as universidades são capazes de gerir com autonomia seus processos financeiros, contratos de pessoal e aplicação de recursos (orientações da LDB), elas passam a conviver com uma autonomia que é substantivada pelo mercado e pelas leis trabalhistas, orientações estas, que derrubam antigas conquistas do movimento docente sobre a autonomia administrativa, financeira, didática e científica das instituições educacionais, bem como sobre o regime de trabalho e qualificação docente que

voltaram a ser defendidos pelo movimento docente para que não fossem suprimidos em sua conquista histórica.

Nessa trama histórica de reformas, a universidade foi transformada numa instituição administrada e gerencial perdendo “a idéia e a prática da autonomia, pois esta agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato” (CHAUI, 2001, p.183).

Frente às propostas reformistas e a resistência dos intelectuais do movimento docente, a universidade dos tempos pós-modernos pode vir assumir tantas faces quanto forem seus acenos políticos. Para Castanho (2001), a partir desses anos se tem a “universidade neoliberal plurimodal” que se caracteriza por ser uma instituição de alta flexibilidade em todas as suas instâncias, que não se orienta mais para um projeto de país e sociedade em si como fora em tempos do primeiro estatuto o da lei 5.540, que desejam formar altos quadros de cientistas e desenvolver científica e tecnologicamente o Brasil, fazendo a nação brasileira. Em tempos pós - modernos a centralidade não é mais o país, mas o mundo globalizado ou como afirmam muitos críticos o mundo da livre negociação capitalista alanvacada pela competitividade em todos os recantos das práticas sociais.

A citação a seguir reflete exatamente os rumos da educação superior e da universidade nestes tempos de reforma do Estado.

A universidade, nesse contexto, é neoliberal, é globalista e é também plurimodal. Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado, porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê como instituição que tem compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como esta ao livre jogo das forças do mercado; e, em fim neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o individuo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela também é globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta [...] Finalmente a Universidade quer deixar de ser universidade. Seu figurino já não é da instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (CASTANHO, 2001, p. 36).

Mesmo que a Universidade venha a ser esta instituição neoliberal, guiada pelas forças emanadas das condições do mercado, deve atender aos critérios acadêmicos abaixo que a diferenciam das outras instituições de ensino superior.

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. II- Um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. III- Um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Frente a estes critérios, o que vai fazer a diferença é como o Estado brasileiro reformado vai exigir e o que os docentes e pesquisadores vão responder com suas práticas pedagógicas e investigativas, pois pelo que vem acontecendo, todo o trabalho acadêmico seja o voltado para a docência ou para a pesquisa será recompensado a partir da produtividade acadêmica. Esta perspectiva responde a necessidade de se colocar o Brasil “num ambiente internacional cada vez mais competitivo [...] que necessita urgentemente aumentar as qualificações tecnológicas de sua força de trabalho” (BALBACHEVSKY, 2000, p. 147).

Acompanhando a reforma do Estado e da educação superior, foi instituído um sistema de regulação e controle que pudesse acompanhar, credenciar e avaliar o desempenho das instituições e do trabalho dos professores. É desta forma que uma avalanche de leis, decretos vão regular a educação superior, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96; a Lei 9.912/95 que cuida da escolha dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES; o decreto 2.026/96 que definiu o sistema de avaliação da educação brasileira; a Lei 9.131/95 que regulamenta o Exame Nacional de Cursos e a lei 9.678/98 que institui a Gratificação de Estímulo a Docência.

Nesse cenário de mundo globalizado, no qual as velhas certezas se encontraram em crise e imprimiram uma reforma estatal centrada no trabalho privatista e na livre concorrência, o trabalho docente permanece como uma prática social realizada na trama de múltiplas relações e determinações sociais, o que permite que este trabalho assuma características distintas dependendo das circunstâncias históricas, políticas e culturais em que se encontra.

Esse novo processo histórico vai comportar a atuação de um profissional que contribua com a formação de um trabalhador multifacetado, sendo o professor um intelectual social público que deve estar atento para as armadilhas e desafios que possam vir com os ventos das reformas sociais. Neste novo momento, o “professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação do desempenho, no qual o didático passa a ocupar um

papel de destaque”, através principalmente dos processos avaliativos que acabam por uniformizar as instituições que são segundo as leis, dotadas de diversificação e flexibilidade (MOROSINI, 2000, p. 13).

Se antes para exercer a docência na educação superior bastava ter a supremacia do conhecimento específico e instrumental, os tempos pós - modernos na década em estudo, colocam o desafio para o trabalho do ensino no qual

nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber (CUNHA, 2000, p. 48).

As reformas empreendidas no mundo globalizado e referendadas na reforma do Estado brasileiro colocam o trabalho docente diante dos impasses vivenciados pela maioria dos trabalhadores sociais. A destituição de um regime de trabalho único para os docentes e a predominância de um trabalhador horista nas instituições privadas, sem falar das precárias formas de contratação do trabalhador de ensino, apontaram que o trabalhador da educação vem aos poucos vivenciando um processo de proletarização. Estas situações tem sido combatidas pelo movimento de docentes que lutam para manter antigas conquistas políticas nas universidades e na educação brasileira.

Neste cenário social da concorrência, da livre conduta do mercado, da sociedade dimensionada pela cultura tecnológica e o trabalho educacional colocado na prateleira dos bens a serem consumidos, Costa (1995) e Contreras (2002), destacam em seus estudos que o trabalho docente vem passando por um processo gradativo de proletarização devido às mudanças nas formas de trabalho e o controle exercidos na produção dos currículos, no qual, os docentes vêm perdendo a autonomia sobre o seu fazer, ao mesmo tempo em que trabalham em muitos lugares ao para manterem suas condições básicas de vida.

Esta é também uma realidade que pode ser encontrada nas instituições privadas não universitárias, nas quais há a predominância do professor horista. Este dado pode ser comprovado com os estudos de Marília Morosini sobre o regime de trabalho dos docentes, no levantamento sobre o regime de trabalho em 1998, quando afirma que o grupo predominante nas instituições privadas é “[...]o horista 59,4%[...]No público via de regra, o professor não trabalha por hora, como no privado, mas ele tem por exemplo, no caso do regime de 40h, um período de tempo que não é atividade de sala de aula” (MOROSINI, 2000, p. 16).

Contribuindo com assertiva de uma possível proletarização, Maués (2005, p. 02) citando Enguita, Hypolito e Apple diz que nesse novo mapa social

o trabalho docente está sofrendo um profundo processo de proletarização entendido como a perda gradativa do controle do processo de trabalho e de autonomia das ações, em função da centralização das decisões sobre os resultados do mesmo, além do aspecto relativo à venda da força de trabalho como mercadoria.

A tese de que está havendo uma degradação progressiva do status e das condições em que são realizadas as atividades docentes, encontra eco no texto a seguir, que mostra que:

a deterioração da imagem, do status social e do estatuto profissional da profissão docente, resultado de uma construção histórica, é fato presente de modo difuso, mas significativo na consciência social e nas determinações efetivas das políticas educacionais, das administrações públicas e privadas, das políticas de financiamento e da universidade, manifestando-se, outrossim, no sentimento dos próprios docentes. Tal fato se expressa nos baixos salários dos professores, na desqualificação do ensino em favor do prestígio atribuído a pesquisa – como se ambos constituíssem atividades dicotômicas-, na identificação da profissão docente com o sexo feminino e suas pseudo - características próprias e na baixa auto-estima manifestada por professores dos diferentes níveis (CODO, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 177).

A superação desta situação desconfortante para os professores aconteceria com o reconhecimento da profissionalização docente, tão em voga nestes tempos de profundas mudanças.

Contreras (2002) discute profundamente o estatuto da profissionalização docente, buscando nos estudos sociológicos esclarecimentos que podem amarrar a profissão docente quando tomado o estatuto do cientificismo, destacando que a profissionalidade docente lida com situações que não estão apenas dentro de uma rígida prescrição, mas se faz num contexto em que a reflexão, a crítica, o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações conflitivas são características presentes no contexto do fazer docente. Talvez por isso autores como Sacristan (2000) e Imbernón (2005) achem melhor denominar a profissão docente como profissionalidade o que corresponde à profissão docente em ação, em processo de movimento.

Diante de um processo social em reforma, a crença que o profissionalismo impediria a proletarização docente rompe com concepção do profissionalismo clássico⁴¹, e acredita numa profissionalização que trabalhe objetivando um projeto coletivo de sociedade. Como diz Imbernón (2005, p. 27):

se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou a frente dos outros, mas para que mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha

⁴¹ Este é entendido como todo trabalho que deseja atingir status social e reconhecimento, baseado em certezas científicas, numa cultura técnica organizada por corporações visando a defesa de seus privilégios.

a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas.

Os trabalhadores de modo geral nos anos em estudo passaram pela proletarização das condições de trabalho, devido à crise do desemprego, da negociação das formas de contratação, da não concepção do seu trabalho, mas esta não pode ser generalizada para os professores, pois compartilho com reflexão a seguir: “o trabalho do professor é um trabalho por inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2002, p. 42).

Por ser um trabalho que carrega múltiplas expressões, controvérsias, abriga diferentes interesses, o ofício docente se reconhece como profissão que significa “um movimento de afirmação profissional dos professores que vem se reconhecendo e exigindo ser reconhecida como categoria, com sua especificidade histórica social e política” (ARROYO, 2002, p. 21).

A docência diante da condição pós-moderna se reveste da característica como profissão que requer “saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14 –15).

Assumir a docência como profissão é também conceber que o trabalho docente

[...] não passa somente pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno, mas é necessário, como ponto de partida, compreender que local de trabalho é a escola e sua relação com a sociedade capitalista contemporânea (MIRANDA, 2005, p. 04).

Neste cenário dinâmico, de hegemonia do “sujeito otimizador do mercado”, o trabalho docente e a educação superior foram alvos de profundas modificações, que se pautaram na revisão epistemológica da formação profissional, orientados por uma política educacional alargada e flexível, o que poderia comportar muitas inovações nas instituições, pois esta política

[...] consistia em adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais, para o que foram adotados os princípios orientadores para as mudanças dos currículos dos cursos de graduação: flexibilidade na organização curricular, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas do mercado, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral, definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (OLIVEIRA, 2000, p. 137).

Nessa realidade marcada pela acumulação flexível, hegemonia do capital financeiro, microeletrônica, biociência e pelas profundas mudanças no mundo do trabalho, à educação superior e aos professores foi posto o desafio de superar a formação do especialista tão marcante em sua trajetória, para formar um profissional em sintonia com as demandas do mercado segundo a concepção dos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que na perspectiva dos profissionais da educação, os professores deveriam orientar sua ação para um projeto de sociedade mais amplo, capaz de formar pessoas comprometidas com a emancipação social. Compartilhando desta última concepção, Imbernón (2005, p. 07) diz que:

a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a formação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Neste contexto, a educação superior não pode mais ser a formação inicial e final dos sujeitos, nem tampouco se centrar na determinação da regulamentação das atividades profissionais. Tornou-se necessário que na educação superior se desenvolvesse um trabalho que segundo Kuenzer (2001, p. 17-18)

[...] passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico e formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

Essa perspectiva trouxe para o cenário educacional na década de 1990 a política das competências que passou a ser orientadora da formação em nível graduação, política esta promovida pelos organismos internacionais em diversas partes da sociedade globalizada. Esta política ou pedagogia das competências deseja um profissional que seja capaz de responder as demandas sociais, mediante uma formação flexível, polivalente e com subjetividade trabalhada, para que possa enfrentar com criatividade e adaptabilidade a realidade competitiva. Isto implica em mudar a lógica da formação mediante conteúdos, para o trabalho desenvolvendo competências e habilidades nos campos cognitivo, afetivo, atitudinal e social.

A chamada economia do saber mediante as competências privilegia o desenvolvimento de competências diversas e com alto nível de elaboração, dentre elas: o saber comunicar-se, desenvolver trabalho em equipe e ter domínio da tecnologia da informação.

Esta política segundo as críticas dos educadores, aproximava a educação do mercado, pois, “a adoção da pedagogia das competências é uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica” (MAUES, 2005, p. 13).

Esta forma de gerenciar a formação do profissional na sociedade da informação tornou-se a política cultural oficial com a reforma do Estado no Brasil. Dentre algumas de suas características visa a diminuição do conhecimento, do pensar sobre os conhecimentos e suas formas de produção e um maior investimento no saber aplicado, saber fazer. O risco que se corre com esta pedagogia é do reducionismo aos mandos do mercado, num retorno a formação pragmática e utilitarista, tão contestada em nossa trajetória educacional.

Assentado em competências, o ofício do ensino orientado pelas velhas amarras no conteúdo disciplinar é questionado, assim como o trabalho centrado na memorização, no currículo mínimo que engessava o percurso formativo, esta nova perspectiva colocou aos professores a necessidade de realizar um trabalho que priorizasse a

[...] capacidade de usar conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica no domínio não só de conteúdos, mas de caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis mais complexos (KUENZER, 2001, p. 18).

Se a educação para a época moderna solicitava o profissional especialista que já tinha um lugar ao sol ao terminar sua graduação, para esta época movida por grandes transformações e incertezas, a educação vai requerer “indivíduos capazes de entrosamento, de compreensão dos inter-relacionamentos de suas áreas, da mudança cultural, da globalização das atividades econômicas e políticas com seus desdobramentos para a vida das nações” (PEREIRA, 2000, p. 182).

Esta é uma discussão que vai levar a necessidade do que hoje vem sendo chamado, desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, tendência defendida por Cunha (2005), Imbernón (2005) e Pimenta (2002), pois os docentes atuantes na educação superior em sua maioria não foram formados tendo a docência como base, e precisam trabalhar com seus alunos na perspectiva de desenvolver habilidades mais complexas que o simples repasse de informações acumuladas ao longo da produção humana.

Nesta perspectiva, a educação superior, por meio do trabalho de seus professores é chamada a responder às exigências históricas do mundo globalizado, assim como, propor novos rumos e projetos sociais. As reformas neste nível de ensino se traduziram numa política que dividiu o sistema educacional em várias categorias institucionais no qual a

educação superior “tem um papel crucial para modificar os padrões de inserção de nosso país na economia global. Para alcançar estes objetivos faz-se necessário um sistema de ensino menos hierarquizado, mais diversificado e inclusivo” (BALBACHEVSKY, 2000, p. 147).

A lógica produtivista das reformas para o ensino superior foi assim descrita por Oliveira (2000, p. 45) “o ensino é traduzido numa certificação, que habilita o seu portador ao exercício de uma profissão, ou pretensamente, aumenta a sua empregabilidade mediante um nível maior de escolarização”.

Nesse sentido, o trabalho do professor está na vitrine. Por realizar uma atividade formativa, retorna ao cenário social carregado de intencionalidade, visando a “formação de pessoas por meio de conteúdos, habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos [...]” seja ele com o projeto com fins imediatistas, ou com finalidades mais emancipatórias (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 16).

Com a função social, não só de transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, mas de ajudar a produzir o novo trabalhador adaptável às emergências do mundo, a educação superior passa a ser funcional e estratégica para o capital. Desta forma, o interesse pelas instituições educacionais passou a ser escancarado como um campo de negócio rentável devido a sua “dimensão socializadora, de coesão e adaptabilidade social” e como já foi citado capaz de colocar o Brasil no rol dos países competitivos (MIRANDA, 2005, p. 05).

Diante de tantas urgências transformadoras, de um tempo que carrega ambigüidades e paradoxos, Kuenzer (2001, p. 27) diz que,

uma nova concepção de universidade está sendo estimulada a derrubar os limites de seus feudos para construir propostas curriculares que integrem cursos, departamentos e faculdades; no limite evidencia-se o caráter arcaico da atual estrutura, cuja fragmentação foi reforçada pela legislação da ditadura militar, e que agora terá que ser superada, se não como resultado das discussões que tem sido feitas desde os anos de 1980 pelo setor progressista, agora pelas determinações do próprio capitalismo, às quais o Estado, na sua versão neoliberal tem respondido prontamente.

De acordo com esta nova concepção, a educação superior foi reorganizada superando o modelo único de universidade e institucionalizou um modelo para o ensino e outro para a pesquisa, o que se discutiu nos tempos do GERES na década de 80 e foi engavetado devido às pressões combatentes do movimento docente. A universidade da década em estudo é o que Sguissardi (2004) chamou de neoprofissional, heterônoma e competitiva, na qual a investigação das idéias parece não fazer mais sentido, mas tudo é gerenciado segundo a lógica produtiva e eficiente do mercado e dos contratos de gestão, cabendo aos protagonistas

deste cenário apontarem outra perspectiva que supere as ameaças e eleja novas promessas para a educação superior.

Mediante as promessas e as incertezas de um tempo que rompeu as fronteiras, em que cidadania se tornou sinônimo de consumo; políticos, intelectuais, educadores, movimentos sociais, comunidade, órgãos internacionais, todos discursaram sobre a docência e seu processo formativo. A centralidade do debate no trabalho do professor assumiu proporções profundas por serem estes os sujeitos mais capazes para a execução e implementação das reformas no âmbito da educação brasileira. Neste contexto, o trabalho docente “desempenha um papel muito importante no atual estágio de desenvolvimento econômico, em que a inovação e a pesquisa agregam valor a uma economia baseada no conhecimento” (MOROSINI, 2001, p. 14).

Frente a todas estas transformações nos anos 1990, o trabalho dos professores foi desafiado a se fazer entre o que deseja o mundo competitivo da livre concorrência e o que desafia a condição pós-moderna para a construção de um projeto que ajude na emancipação humana, na feitura de uma sociedade solidária, menos excludente e democrática efetivamente.

5.2 - O Trabalho docente diante dos impasses e tendências do novo contexto.

O ofício docente voltou a protagonizar os debates, as intervenções e proposições que vieram responder a algo maior, as demandas societárias, para onde confluíram projetos nos quais a educação ou responderia diretamente às exigências do mundo do capital – tecnológico, ou pudesse acompanhar estas mudanças vertiginosas e se comprometesse com a realização de relações histórico-sociais em “que todos produzissem e usufríssem da cultura, de vida justa e digna[...]um modelo de sociedade menos excludente e mais humano ético e justo” (CASTANHO, 2001, p. 76).

Neste diálogo, as reflexões de Bertolo (2000, p.71) subsidiam a premissa de que “aos professores é atribuído um papel estratégico já que são vistos como os concretizadores das políticas educacionais e de currículo”.

Refletindo a partir do exposto, o trabalho docente regulado pelo contexto oficial, por meio dos instrumentos legais (leis, portarias, resoluções, pareceres), foi desafiado a superar os currículos cartesianos, tayloristas, por percursos curriculares mais abertos, mais interdisciplinares, princípios sempre buscados pelas reivindicações progressistas, mas que trazem sua contradição. Estas mesmas políticas proclamadoras de inovação também querem

reduzir os tempos de formação pautada num aligeiramento que com toda certeza contribuirá para que a formação do aluno seja mais frágil.

Neste mesmo cenário de aligeiramento e de construção do conhecimento acadêmico científico, o trabalho dos professores viveu e vive a luta incessante e o impasse consigo e com seus pares para que a produtividade acadêmica não apenas corresponda às demandas do mundo produtivo (pesquisa encomendada pelas grandes empresas) desarticuladas do ensino, permanecendo a estratificação social entre os que produzem a ciência-pesquisa e os que produzem a docência-ensino.

O trabalho docente assim se faz no curso de uma política que o regula e avalia por meio de mecanismos diferenciados (Provão, avaliação de cursos, certificação docente, produção por hora atividade). Este trabalho deveria ser organizado para possibilitar que o “aluno construa significados e desenvolva competências cognitivas complexas em situações planejadas para esta finalidade” (KUENZER, 2001, p. 21). Essa política cultural faz a transição do professor transmissor para o provocador-mediador disputado pelas forças sociais através dos mais diferenciados movimentos.

Nesta conjuntura reorganizativa, os professores opuseram-se à política do Estado, por verem nela, não só a perda dos direitos sociais que haviam conquistado nas lutas dos anos anteriores, como por verem a educação sendo transformada num negócio em que poucos podem investir e a universidade vivenciando os cortes drásticos nas suas receitas, e no seu projeto de instituição comprometida com a emancipação social. A forma mais conhecida de impasse diante desta política, foram às greves que somaram “557 em 1992, 653 no ano seguinte, 1034 greves em 1994, 1056 em 1995 e, no não mais agitado da década sob este aspecto, em 1996, 1258 greves” (MATTOS, 2001, p. 39).

Ao mesmo tempo em que a atividade docente foi desafiada a superar o modelo tradicional centrado nas “competências primárias”- memorizar apenas, para formar um aluno que soubesse perguntar, lidar com as diferenças, realizar práticas de investigação e questionamento, utilizando as tecnologias da informação e conseguisse conviver em grupos. A esse respeito, assim se pronunciam as diretrizes para formação de professores, esta deve possibilitar os “conhecimentos dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias [...]” (BRASIL, 1999).

No contexto da ação, muitas práticas docentes foram orientadas por processos metodológicos que colocaram o aluno como protagonista. Assim, além das aulas expositivas, o exercício da docência se fez por projetos de aprendizagem colaborativa, ensino com

pesquisa, seminários, aulas participativas, simulações, aulas interdisciplinares, um rol de perspectivas na qual a centralidade foi à participação do aluno, aliada ao exercício da criticidade que tendeu a “ser o lema da relação ensino-aprendizagem” e a busca dos professores por um trabalho coletivo, crítico e emancipador (MORAIS, 2001, p. 69).

O trabalho do professor foi orientado não só por um currículo organizado em disciplinas articulando áreas de conhecimento visando uma prática interdisciplinar, como também, em diferentes universidades se contou com experiências curriculares baseadas em problemas⁴² que têm como focos da formação: a humanização, o relacionamento, a capacidade de comunicação; sendo que a formação se dá através de tutorias, seminário e práticas a partir de objetivos definidos nos projetos dos cursos. Esta perspectiva colocou o trabalho docente aliando ensino e pesquisa como um procedimento metodológico, no qual os alunos são formados desenvolvendo “um comportamento científico com utilização correta de equipamentos simples, utilização de procedimentos estatísticos para quantificar aquilo que for necessário [...] elaboração de relatórios” (BALZAN, 2001, p. 119).

Em que pese à superação das orientações tradicionais, o trabalho da docência esteve orientado pela instrumentalidade – racional, fundamentada no conhecimento instrumental técnico e pela racionalidade crítica, marcada pela participação e envolvimento dos alunos, no qual o professor assumiu o papel de intelectual transformador e pesquisador. Esta última perspectiva é percebida nas aulas que provocam a curiosidade e o espírito investigativo dos alunos, e concebe o conhecimento como uma produção provisória, em movimento, como fica claro no texto a seguir:

os alunos estranharam quando a professora, no primeiro dia de aula, ao apresentar seu plano de Direito Civil I, solicitou que eles se manifestassem sobre o assunto, fazendo perguntas e ou fazendo sugestões. Estranharam mais ainda quando ela lhes disse que, com base na troca de idéias que tiveram, ela traria o plano em nova versão. Estranharam mais uma vez ao perceber que as unidades contidas no programa não lhes trariam respostas predeterminadas, prontas e acabadas. Pelo contrario cada uma delas implicava problemas jurídicos cujas respostas ela se propunha a buscar junto com eles. Problemas antigos, ainda não resolvidos, problemas simples, por cujas soluções a sociedade não poderia esperar mais tempo e problemas completamente novos, para os quais a ciência do Direito ainda não tinha respostas (BALZAN, 2001, p. 127).

Nessa mesma década de ações docentes inovadoras e comprometidas com a emergência de uma formação curiosa e participativa, a universidade é repensada como instituição, passando a ser uma organização social, comandada por novos tipos de demandas, o

⁴² Esta é uma experiência vivenciada nos cursos de medicina das seguintes faculdades: Faculdade de Medicina Unifenas de Belo Horizonte, Faculdade de Medicina de Botucatu e Faculdade de Medicina da USP.

que faz com que existam instituições só para a pesquisa e outras habilitadas para o ensino. Dessa forma o ensino, a pesquisa passam a ser

[...] dotadas de uma visão mais pragmática e utilitária quanto à formação profissional e a produção da ciência e tecnologia. De um lado trata-se de adequar os perfis profissionais às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. De outro, a pesquisa, só ganha sentido se contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados, em atendimento às demandas do setor produtivo (OLIVEIRA, 2000, p. 63).

Diante da emergência de novas formas de sociabilidade, o papel do trabalho docente como uma prática social, tende a “articular-se com a nova sociabilidade do capital, mediante papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial” (SILVA, 2004, p. 01).

Ao mesmo tempo em que os professores realizam uma ação educativa dinâmica que prioriza desenvolver o exercício do pensamento, investigação, iniciativa e projetos coletivos, estão diante do impasse entre o “aderir aos chamados para a parceria com o capital [...] justificadas através da manutenção da produtividade elevada para garantir competitividade em um mundo globalizado” e formar nesta sociedade que perde as fronteiras, agenciada pela alta tecnologia sem perder o compromisso com um projeto crítico e emancipador dos homens (MATTOS, 2001, p. 46).

Nesse contexto em que as negociações se tornaram à chave das relações, os docentes universitários viveram a contratação temporária, a aposentadoria em massa. Diante de tal situação, o movimento docente se manifestou de forma combativa “[...] combinando as demandas econômicas dos professores com um projeto de universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente comprometida com os trabalhadores” (MATTOS, 2001, p. 47).

Ao pensar a atividade docente orientada pela demanda da sociedade globalizada, buscou-se colaborar com o perfil do profissional pedido pela sociedade do conhecimento. O conhecimento passou a ser central nas relações de trabalho na reorganização global. Assim, são “requeridos competências bem específicas como: ser mais operativo, menos discursivo; mais associativo, menos individualizado; mais pragmático, menos intelectual, mais global, menos especializado” (BERTOLO, 2000, p. 67).

Nesse cenário, o professor tentou articular “competência científico-tecnológica, com a competência ética e compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva” (KUENZER, 2001, p. 18). Esta caracterização encontra ressonância com determinados mecanismos legais que vão redimensionar o trabalho dos professores da educação superior, como é o caso da Gratificação de Estímulo à Docência - GED, instituída como política para os

docentes das IFES que reverbera num trabalho centrado no quesito da produtividade que deve ser alimentado segundo padrões da avaliação acadêmica dos docentes.

Conforme a lei da GED no seu parágrafo 2º: “a pontuação será atribuída a cada servidor em função de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão, observando o seguinte: dez pontos por hora aula, até o máximo de cento e vinte pontos e um máximo de sessenta pontos pelo resultado da avaliação qualitativa das outras atividades”. Esta perspectiva colocou a maioria dos professores privilegiando os espaços da sala⁴³ de aula como forma de aumentarem seus rendimentos na qual a atividade docente passou a ser regida pela avaliação da produtividade tão contestada pelo movimento docente.

As reformas educacionais alteraram o cotidiano da atividade docente, o próprio status da profissão, a remuneração financeira, a relação com a pesquisa e com o conhecimento.

Com todas estas modificações, o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, em fim, são muitas as novas exigências a que estes profissionais se vêm forçados a responder (OLIVEIRA, 2004, p. 32 - 40).

O trabalho docente também passa a ser orientado por um currículo por competências para todos os cursos de graduação⁴⁴, tendo como eixo orientador os conhecimentos científicos da área de formação, pois estas competências concebidas de forma mais ampla devem orientar a formação dos indivíduos para o exercício profissional num mundo globalizado, que requer um profissional com altas habilidades e saiba lidar com a incerteza, com o mundo em mudanças e tome decisões acertadas.

A política das competências nas diretrizes curriculares para formação de professores encontrou resistência e crítica por parte dos educadores do movimento de docente e das Universidades devido ao seu caráter estritamente “tarefeiro” e pragmatista da formação humana. Segundo a crítica de alguns segmentos, esta desconsidera todo o percurso

⁴³ Maués 2005 faz uma discussão que a GED alterou o cotidiano docente, pois a gratificação a receber tem relação direta com o número de pontos que o docente vai obter com o desenvolvimento do seu trabalho. Discussão similar é feita por Oliveira 2000, ao analisar a GED no âmbito da UFG, colocando que esta passou por transformações no contexto institucional e se teve uma corrida desenfreada aulas, o que levou a instituição a discussões em como fazer uma melhor distribuição entre as três categorias centrais, ensino-pesquisa-extensão.

⁴⁴ Estes são pensados nos últimos anos da década e aprovados a partir de 2001. As diretrizes gerais para os cursos de Graduação assim se pronunciam: “incentivar uma sólida geral, necessária para que o futuro graduado possa superar os desafios de renovadas condições do exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (BRASIL, 2001).

construído pelos educadores e professores a partir das lutas nos anos 70 quando se iniciou toda uma revisão teórico-metodológica em torno da formação sob a influência da teoria crítica.

Estas novas demandas para a organização do conhecimento sistematizado, corroboram com a assertiva de que o currículo “tem uma posição estratégica nessas reformas, precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político” (SILVA, 2003, p.10).

Refletindo sobre o exposto até o momento, aos professores se coloca um papel que os conforma na perspectiva de operadores de uma proposta que tem em suas mãos os destinos da sociedade orientada ou pela lógica utilitarista ou pela sua contestação por meio de práticas emancipadoras e solidárias. Dessa forma, o trabalho docente se tornou basilar, estratégico e consensual, pois tem uma função a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”, como responsáveis

[...] por formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento do econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores passam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (NÓVOA, 1999, p. 02).

O papel político do trabalho docente se encontrou envolto entre a resistência, o impasse, à adesão, o conflito e o convencimento para saber para quem e como deveria realizar o seu trabalho. As afirmações de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) são esclarecedoras em torno de que o trabalho docente não é realizado apenas pelo que é determinado em termos de propostas oficiais, pois as

identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (p. 01).

Nesse espaço societário transformações e incertezas, os professores precisavam desenvolver seu trabalho dentro de princípios que os considerou como sujeitos produtores de conhecimentos, pessoas que refletem, pensam, problematizam, propõem e realizam práticas culturais que formam pessoas mais humanas, felizes e conscientes. Dessa forma, a docência se moveria no delicado ambiente das ações acadêmicas e da participação social, pois como diria Imbernón (2005, p.31) “uma das mais importantes funções ou tarefas docentes: é a de pessoa que propõe valores, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico”.

Diante dos mecanismos legais que deram novos contornos à docência, o papel do professor como intelectual transformador, pesquisador, professor reflexivo, concorreram junto ao debate do professor formador de competências, constituindo um mosaico de posicionamentos que contribuem para uma nova configuração da identidade do trabalho docente. Auxiliando minha reflexão, os argumentos de Giroux (1997) falam de um professor com o compromisso de ajudar na construção de uma sociedade democrática, de um sujeito crítico-transformador, por isso, assumido como intelectual capaz de refletir sobre o seu fazer e o sobre a sociedade. Dessa forma,

os professores como intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais e historicamente produzidas e como estas levam e incorporam interesses particulares (1997, p. 31)

Nesta concepção, o trabalho do professor se organiza em torno do conhecimento específico, do conhecimento pedagógico e da postura política. Assim, “é necessário considerar os professores como sujeitos agentes que interpretam as propostas, as idéias, e como tradutores de conteúdos, como atores de projetos curriculares flexíveis” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 187).

Esta perspectiva coloca a atividade docente num lugar de protagonismo, além do que reza a disciplina da meta produtivista do mercado. Assim, não basta instrumentalizar o futuro profissional com habilidades múltiplas, se estes não sabem, não questionam a serviço de quem e de quem estão sendo formados, porque desta maneira e não de outra. Os professores aliaram conhecimento especializado com postura política, problematização, sensibilidade com a leitura de realidade, de um mundo cada vez mais interligado pelas formas de interação virtual, como fica visível no texto a seguir que retrata a experiência problematizadora e interdisciplinar num curso de graduação em 1997:

a problematização da prática dos professores-alunos foi cerne do curso: os problemas surgidos no cotidiano de suas salas de aulas foram trazidos para o curso, estudados e discutidos na ótica das diferentes disciplinas que compõem o currículo [...] os alunos passaram por processo de mudança cultural, alguns se sentiram muito inseguros [...] Aos poucos, os alunos forma se acostumando ao trabalho coletivo com a presença de mais professores na sala, foram sentindo o crescimento pessoal, foram vendo a riqueza do trabalho realizado e passaram a se envolver nas tarefas com mais garra e confiança (AMARAL, 2001, p. 146-147).

Pensar os professores diante deste cenário significa assumi-los como intelectuais críticos que fazem da docência uma prática social e histórica que percebe as relações que determinam a totalidade social. Nessa perspectiva, o trabalho docente ensaiou se orientar por

uma metodologia que superasse a fragmentação do conhecimento, a aprendizagem linear e mecanicista, que não “religa os saberes”, orientando-se por práticas metodológicas interdisciplinares, capazes de lerem e aprenderem o conhecimento nas suas múltiplas formas, pois

a interdisciplinaridade conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar, a fim de não perder de vista o sentido humano do saber. É uma exigência que se impõe perante o conhecimento mecanicista, linear e unidisciplinar, que leva a uma práxis alienada. Traz a clareza de que uma única ciência não dá conta de responder às questões sociais, políticas, éticas do mundo presente. A interdisciplinaridade é o método que busca formar mentalidades abertas, críticas, criativas para aplicação e o desenvolvimento de novos conhecimentos (PEREIRA, 2000, p. 188).

Ao desenvolver um trabalho interdisciplinar, o professor como intelectual crítico e inovador, deve

[...] promover a discussão das condições necessárias para a sua atuação como intelectual crítico/a, autônomo/a e criativo/a; assim como clarifica sua participação na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras favorece a compreensão das salas de aula como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e na aceitação de formas particulares de vida social (MOREIRA, 2001, p. 12-13).

Nessa conjuntura pós-moderna, o trabalho do professor enquanto pesquisador crítico recebe as influências do professor como profissional que deve refletir sobre o que faz. O professor segundo esta perspectiva, tem na pesquisa de sua prática um dos princípios de refletir e modificar o fazer e o pensar a prática e a teoria. Opera com conceitos centrais como conhecimento em ação e reflexão em ação.

Esta perspectiva discursiva foi vista por muitos como perigosa, pois poderia reduzir a formação a um ativismo da prática, entretanto Schon com seu professor reflexivo afirma que

o professor como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas [...] A prática reflexiva do ensino constitui um processo dialético de geração de prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática (CONTRERAS, 2002, p. 119-122).

O professor organizando seu trabalho nesta perspectiva tende ao “desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2005, p. 39).

Apoiando-me nas reflexões de Moreira (2001), afirmo que para o professor atuar como um intelectual transformador e pesquisador em ação é necessário que promova a prática educativa com pesquisa, com articulação entre o teórico e o prático de forma contextualizada, reflexiva e problematizadora, o que vem acontecendo na educação superior, ainda que não seja na sua totalidade, pois

“[...] professores e alunos assumem o papel de sujeitos parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção da cidadania, de resoluções e *problematizações (grifo meu)* das questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada” (ANASTASIOU, 2001, p. 68).

As exigências do cenário pós-moderno, não querem um trabalhador do ensino que apenas transmite conteúdos e passe horas declamando o seu know-how de conhecimentos, ou ainda, que não acredite mais que é possível transformar as práticas, as relações sociais e de aprendizagem, mobilizado por um lado negativo e fatalistas deste mesmo cenário pós-industrial. A necessidade é de um professor que “recupere a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, de que é preciso mudar [...] isso só será possível a medida que o professor for chamado ao exercício de sua autonomia intelectual, à medida que tiver espaço para pensar o seu ensino”(CUNHA, 2000, p. 48).

Diante deste desafio, compartilho com Pereira (2000, p.178), que os desafios educacionais da pós-modernidade para o trabalho docente estão em “preparar indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade de atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos”. Desta forma, o trabalho dos professores não estará apenas correspondendo à demanda do mercado informatizado, globalizado, estará antes de tudo se posicionando criticamente diante dos acontecimentos, da produção científica e tecnológica. Varias experiências docentes têm sido feitas nesta perspectiva, quando priorizam em sua atividade o diálogo interdisciplinar, problematizador, contextualizado e participativo.

O professor atuante neste nível de ensino tem reconhecido os desafios que os alunos da “condição pós-moderna” precisam estar atentos. Dentre os quais recorro aos que Pereira elencou como fundamentais numa relação educacional:

viver e interagir numa sociedade cada vez mais científica e tecnológica. Responder as solicitações cotidianas do mundo da informação e da eletrônica. Compreender e trabalhar os complexos problemas sociais. Econômicos, políticos e seus desdobramentos, tais como: destruição do meio ambiente, conflitos culturais e raciais, guerras nacionalistas e culturais. Novas formas de gestão do processo produtivo. Conviver com os desdobramentos do mundo artificial (2000, p. 179).

Diante desse desafio, no qual os antigos modelos de docência não respondem ao que é emergente sócio – político - culturalmente, os professores organizaram seu trabalho como intelectuais inovadores, promovendo nas aulas espaços de problematização, tendo a clareza que podem efetivar mudanças, devido sua autoria na prática pedagógica e

reconhecendo nesta seus condicionantes históricos, sociais e culturais [...]desenvolvem um grande número de habilidades de ensino (fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto da aula) e apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino (CUNHA, 2005, p. 33- 34).

O trabalho docente organizado na perspectiva de corresponder a uma formação aberta que possibilite a construção do conhecimento em permanente transformação, considera a experiência do aluno e problematiza a realidade de forma provocativa como fica exposto no texto em destaque que reflete experiências inovadoras nos anos 90.

A valorização da história dos alunos e dos significados que eles atribuem de suas experiências requer do professor curiosidade, capacidade de interessar-se e surpreender-se com o dado único trazido por seu interlocutor, ajudando-o a articular o seu conhecimento prático com o saber sistematizado (op.cit, p. 63).

Nesse território de reformas e mudanças, o exercício da docência parte da superação dos modelos do trabalho centrado no enciclopedismo e na formação estrita do especialista, para atuar na perspectiva de um conhecimento elaborado a partir da dúvida, da problematização, que possibilita ao aluno construir seus próprios caminhos na construção do conhecimento. Nessa nova cartografia da formação, também são importantes os processos de pensamento e iniciativa do sujeito a ser formado.

Desta forma, a atividade docente tem considerado:

1) a preocupação em iniciar seu trabalho a partir das experiências dos alunos; 2) definir uma linguagem comum para interpretação da realidade; 3) os processos de pensamento e capacidade de movimento entre teoria - prática ,forma conteúdo, presente-passado-futuro, entre diferentes campos de conhecimento; 4)os processos metodológicos que tem a idéia de ação e movimento do aluno; 5) a preocupação do cumprimento com a ordem formal dos programas não está presente e sim com os significado das informações; 6) definir critérios claros para avaliação e percebê-la como um processo; 7) a percepção que o professor tem sobre conhecimento é base da proposta inovadora. O ato de ensinar pressupõe uma visão epistemológica diferente da que preside a ciência moderna. (op.cit, p. 72-73).

Nessa perspectiva, o trabalho de ensino, passa pelo repensar do currículo que se assume como política cultural eivada de simbolismos e interesses, bem como, por uma concepção de conhecimento pautada na provisoriidade e no movimento, no qual o “aprender é aprender a criar e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa” (op.cit, p. 88).

Entre tantos desafios e possibilidades inovadoras para o trabalho docente, a pesquisa também tem sido um fio orientador nas práticas formativas, já que esta é uma prática que é vivenciada por muitos docentes e possibilita uma formação contextualizada, sólida, problematizante e autônoma. Desta forma as atividades do ensino com pesquisa

[...] estimulam os alunos a fazerem de cada trabalho, de cada texto construído, pequenos processos de investigação, não apenas no sentido de descrição da realidade, mas principalmente no sentido de duvidar, de perguntar para a realidade, tentando ultrapassar visões superficiais (op.cit, p. 84).

Ao se traçar e assumir esta perspectiva de trabalho partilho as reflexões de Paulo Freire ao afirmar que o ato de ensinar exige pesquisa e portanto

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram em um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque me indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003, p. 29).

A forma como o professor desenvolve o trabalho relacionando ensino e pesquisa, encontra referência nestas afirmações na qual, as características centrais são:

a) a busca permanente, incentivada desde as propostas de trabalho até a forma de construção e sistematização do conhecimento em torno do objeto de estudo; b) a realização de trabalhos de pesquisa, ainda que incipientes, na medida em que alguns não ultrapassam a descrição da realidade ou a consulta bibliográfica; c) a utilização da pesquisa como recurso de aprendizagem, incentivando a dúvida e a curiosidade científica (CUNHA, 2005, p. 84).

Para formar a pessoa que estará passando pela transição do século, o professor da educação superior tem dado testemunho na sua prática destes princípios orientadores, assim, assume o papel de sujeito comprometido político-culturalmente com uma sociedade que não seja levada apenas pelas circunstâncias imediatas do consumo, mas pelos princípios da justiça, solidariedade e respeito às diferenças. Isto implica vislumbrar o professor como um intelectual comprometido em refletir sobre as situações sociais, bem como suas ações e práticas.

O trabalho docente é assim realizado num campo delicado, híbrido, de complexas relações sociais no qual

[...] é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimento e valores que estão acumulados ao longo dos séculos e no momento valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, co-responsável pela evolução da mesma e

mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença. O seu papel joga-se num presente com o passado e o futuro (ROLDÃO, 2001 p. 19).

O professor é assim um ator social que tem valores, realiza escolhas, problematiza as circunstâncias, sócio - político - econômicas, tendo consciência que seu papel não está isolado de um projeto de sociedade, de educação, de ciência e de humanidade.

Nesse momento é essencial que os próprios sujeitos narrados neste texto se façam presentes, engajando-se numa crítica e autocrítica⁴⁵ de sua atuação criando a possibilidade de novos contornos para o seu desenvolvimento profissional, lançando-se em defesa de que os professores são “intelectuais transformadores, que combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158).

O trabalho dos professores como uma política cultural que encerra compromissos, valores, recusas, aceitações, assumiu mais uma vez o lugar de destaque nas políticas e práticas do conhecimento socialmente produzido. Nesse cenário, Nóvoa (1995, p. 31) afirma que

para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos de profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural e mesmo técnico e científico das sociedades contemporâneas centradas na escola. Não podemos continuar a desprezá-los e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional exigente, responsável pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e de seus atores.

Nesse ambiente multicultural, exigente de novas formas de trabalho, efêmero nas relações sociais, de crise nas relações políticas e éticas, os professores e seu trabalho parecem [...] “reconquistar neste final de século, novas energias e fontes de prestígio” o que vem corroborar com a perspectiva de que o trabalho docente é cada vez mais discutido, disputado por diferentes projetos de educação e sociedade, bem como pelas diferentes tipologias identitárias (op.cit, p.30).

O impasse esteve e permanece entre realizar um trabalho que apenas respondesse as exigências imediatas do mercado, ou uma formação com solidez acadêmica e ênfase política. Nesta empreitada, Marilena Chauí destaca algumas características que fizeram e podem continuar fazendo a excelência do trabalho docente vivenciado nas práticas de muitos professores. Dentre elas, destaco aquela prática que:

⁴⁵ Pimenta; Anastasiou (2002) e Cunha (2003) revelam que tem sido comum nas instituições de ensino grupos de professores que vivenciam experiências formativas com seus pares, refletindo sobre referenciais teóricos e a prática vivenciada no ensino a partir dos anos 90.

inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área; varia e utiliza cursos e bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando; inicia ao estilo e as técnicas de trabalhos próprios da área; exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças às correções, observações e sugestões do professor; o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente auxiliarão o estudante a optar por uma área do trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão [...] (CHAUI, 2001, p. 150).

Entre os impasses e conflitos pelos quais passou o exercício da docência, percebo que se tem exercitado uma postura vigilante e crítica na feitura do conhecimento, comprometendo-se com a formação teórica sólida, apostando numa utopia, capaz de fazer, mobilizar ações coletivas que priorizem a criação, o intelectual comprometido com um saber problematizador, gestado num espaço de poder e comprometido com a emergência de um projeto de sociedade mais igualitário.

Repensar a configuração e o papel dos professores na educação superior é problematizá-los, na sua trajetória, pois ser professor, significa compreender esta profissão na sua trajetória história, percebendo suas marcas, fendas, silêncios de outros tempos, capaz de entendê-la na sua complexidade humana e científica, pois ser professor agente de um processo emancipatório requer “conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configuram um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2003, p. 06).

Diante do cenário reformista, o trabalho docente aparece tanto como implementando uma formação que reflita ao imediatismo do mercado e suas exigências, bem como, assumindo seu caráter político e comprometido com a emergência de uma sociedade menos excludente e ética, na qual as pessoas possam compartilhar dos bens sociais com dignidade e juízo crítico e criativo, como deseja e luta o movimento docente forjando-se o perfil de um sujeito que é intelectualmente responsável pelo saber problematizador e libertador, expresso em fundamentos sólidos teoricamente e articulados a prática de maneira provocativa e criativa. Dessa forma, acredito que precisamos de

uma educação que estimule nossas crianças, nossos jovens a buscar soluções criativas. No ensino superior, é preciso pensar a formação dos jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana. Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre

o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, novas pegadas (CASTANHO, 2001, p. 77).

Para que o trabalho docente se justifique na totalidade das práticas sociais, relembro Freire (2003) ao afirmar que a docência é uma construção histórica, que deve ser pautada na rigorosidade metódica, na pesquisa, no respeito dos saberes dos alunos, na criticidade, na estética e na ética, no discurso realizado na prática, na tolerância ao novo, na crítica sobre a prática, no reconhecimento da identidade cultural, sendo uma profissão gestada na ação – reflexão - ação, a opção por um trabalho docente que é construído, transformado a partir das complexas relações da vida social.

Diante destes desafios e conflitos, os currículos têm sido pensados para responder as novas perspectivas formativas centradas mais em conhecimentos gerais como já referi anteriormente, do que no conhecimento especializado que ainda permanece nas políticas formativas. Esta tendência desafia à realização de um trabalho docente que se oriente por perguntas, que incentive nos alunos a autonomia intelectual, a aprendizagem interdisciplinar.

Neste ambiente de práticas contestadas, de formas de trabalho renegociadas, currículos repensados para formar uma determinada identidade, o trabalho dos professores reassumindo titularidade, a educação superior podendo ser um instrumento a serviço unicamente das flutuações do mercado; a universidade foi chamada a problematizar o seu papel, pois historicamente no Brasil, a educação superior por meio das universidades, vem demonstrando insatisfação com seu trabalho, então para responder a “esse dilema deve recuperar a audácia de se questionar, deve relativizar sua função mediadora das necessidades imediatas da sociedade e se lançar no projeto de construir utopias relativas ao que deve ser sua função” (PEREIRA, 2000, p. 197).

Buscando a compreensão do trabalho docente em face às reformas nos anos 90 percebi o interesse pulsante pelos professores, pelo seu trabalho, que historicamente representou a emergência, a feitura de diferentes projetos sociais, e buscou se organizar nestes tempos, a partir do referencial problematizador e integrativo do conhecimento.

A proposta para uma educação superior que respondesse à lógica produtivista da formação profissional foi criticada por seu reducionismo ao mercado, sendo defendida a possibilidade de uma educação superior que viabilizasse em primeiro lugar formação de pessoas éticas e cidadãs. Estas diferentes funções colocam o trabalho dos professores em diferentes perspectivas, mas que não apagaram a autonomia na condução do seu trabalho.

Ao preparar os profissionais para responder às demandas da sociedade em transformação, ficando explícita a noção de adaptação e convergência para a sociedade que está aí, o

trabalho do professor passa a ser organizado também nos parâmetros da produtividade bem ao sabor do mercado, sendo importante perceber que este não é determinado apenas pelas demandas econômicas de uma sociedade que se reorganiza em todos os seus campos.

Ao professor foi destinado o papel de operar a formação a partir de habilidades capazes de responder às exigências do mundo em transformação, o que deve esta cercada de cuidados, pois, corre-se o risco de restringi-la a mera capacidade instrumental. No entanto, este não é um privilégio nosso já que as reformas no campo educacional estão articuladas ao movimento internacional de reorganização do capital e da cultura. Ao mesmo tempo em que se repensam os currículos, e os novos mapas formativos, desafia-se o trabalho docente a dar conta de uma atividade que congregue o saber, as inovações tecnológicas, as diferenças.

O exercício da docência em tempos de “condição pós-moderna” requer a formação de pessoas criativas, críticas, problematizadoras, autônomas e éticas. Assim, ser professor nestes tempos, significou também assumir um perfil de intelectual engajado com seu tempo de forma reflexiva e crítica capacitado a entender os processos históricos nas suas múltiplas relações e determinações.

Os professores foram chamados a conduzir um processo formativo que poderiam apenas referendar as demandas de uma sociedade em reestruturação em todos os seus campos, ou poderiam optar por um projeto que tem priorizado a iniciativa inquieta, a luta por formação digna e permanente, uma formação e prática que priorizam a reflexão, a problematização, a pesquisa, a curiosidade epistemológica, a partilha de conhecimentos e saberes próprios de cada um.

As perspectivas colocadas demonstraram que os professores realizaram um trabalho, que esteve comprometido com a ruptura de um ensino caracterizado pela simples transmissão, desenvolvendo-o de forma crítica e problematizadora; bem como, opuseram - se politicamente ao ensino voltado apenas para a demanda do mercado. A busca que ficou em aberto, foi à proposta de um conhecimento sem fronteiras, interdisciplinar, que aparece em muitos trabalhos dos professores, mas ainda não se tornou uma prática coletiva nas instituições. Estas relações confirmam que a docência não é regida apenas pelo que é definido nas propostas reformistas, ela é realizada num contexto em que diversos saberes e posturas são mobilizados para que se efetive o objeto do trabalho de ensino: a produção do conhecimento. Nesse sentido,

na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que mestre possui como pessoa, além se sua formação profissional. Este fato é iniludível, dada a complexidade da situação docente, complexidade que se dá tanto na relação

com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever - e finalmente controlar - passo a passo o fazer cotidiano do mestre.

Este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo (ROCKWELL; MERCADO, apud AZZI, 2000, p. 42).

O trabalho docente é assim uma narrativa histórica que vai se metamorfoseando devido as influências políticas, culturais, sociais, econômicas, pessoais, não se cristaliza numa única forma de realizá-lo, pensá-lo, porque é uma prática cultural que concorre par e passo entre a conformação e a resistência, entre o real e o idealizado, entre a ser e o vir a ser, em fim são pessoas realizando trajetórias formativas num espaço em movimento.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS: OLHANDO POR MEIO DO PERCURSO

Não cobiço e nem disputo os teus olhos
 Não estou nem sequer a espera que me
 deixes ver através dos teus olhos
 Nem sei tampouco se quero ver o que
 vêm e do modo como vêm os teus
 olhos
 Nada do que possa ver me levará a ver e
 a pensar contigo
 Se eu não for capaz de aprender a ver
 pelos meus olhos e a pensar comigo [...]
 (Rubem Alves)

Ao me lançar na desafiante trilha de investigar o trabalho docente na educação superior, na perspectiva de sua historicidade, tinha uma clareza: a finalização desta não representava uma resposta acabada ao problema que aguçou minha curiosidade epistemológica, pois acredito que um trabalho investigativo é fundamentalmente provisório e inconcluso. A busca permanente para compreender meu objeto de pesquisa na trajetória da longa duração me fez avançar e trilhar caminhos até então desconhecidos, a mexer com algumas certezas, a saber, que por ser um trabalho realizado por pessoas está num processo de revisões pessoais e coletivas, assim como foi feito esse texto.

Quando me aventurei construir o caminho investigativo sobre o trabalho docente na educação superior, tinha como orientação da investigação compreender que configurações históricas o trabalho docente assumia na educação superior brasileira e a partir desta, o papel desempenhado por estes protagonistas nesta trajetória histórica. Minhas preocupações estavam ancoradas numa trajetória de pesquisa partindo da contribuição dos estudos históricos educacionais na longa duração, para que eu percebesse no decorrer da investigação o que na profissão docente modificava, permanecia e determinava estar organizada de uma forma e não de outra.

Esta perspectiva me fez ver ao longo da trajetória histórica a forma como a atividade de ensino veio se organizando no sentido de proposta tanto do que chamo de pensamento hegemônico, como de outras possibilidades epistemológicas para o trabalho com o conhecimento. Portanto, revelou-me que o trabalho docente é antes de tudo, uma atividade pensada por um projeto a muitas mãos traduzido numa ação que é ancorada em saberes de uma natureza específica, em técnicas, envolvendo uma postura política e ética diante do mundo.

No decorrer do processo de escolarização, a atividade do ensino, ou como é conhecida nos dias atuais, a profissão docente, foi chamada a dar o testemunho de sua

competência formativa. Nesse contexto, o trabalho docente foi percebido como uma ação intencional, capaz de responder aos anseios de determinados projetos. A configuração destes projetos direcionava a organização da docência que era chamada a se modificar ou reformar por ser uma atividade construída no híbrido de relações, quer sejam econômicas, políticas, culturais, sociais e pessoais.

Desta forma, o trabalho docente na educação superior vem perseguindo formas diferenciadas, assim como mantendo determinadas características, desde que foi constituído como uma atividade cultural socializadora nos seminários religiosos que dominaram a tarefa do ensino nos tempos coloniais. Como foi um trabalho orientado dentro dos princípios da pedagogia religiosa, esteve fortemente influenciado por um modelo de docência considerado tradicional focado na característica enciclopedista-clássica, passando pela predominância de um modelo centrado no técnico especialista ou academicista, até chegar às sedimentações modelares do professor como intelectual crítico e pesquisador.

O predomínio de uma configuração específica não quer dizer a eliminação da outra, como ficou explícita nos tempos de Vargas e dos Militares em que havia uma recomendação específica para este trabalho, mas não impedia que outras perspectivas estivessem presentes em muitas práticas docentes. Esta visão corrobora com a discussão teórica que o ofício docente, ao materializar-se numa atividade diretiva e intencional, é constituído numa totalidade que considera a especificidade da docência (planejamento, desenvolvimento de currículo, aprendizagem, procedimentos metodológicos, avaliação) articulada aos aspectos macro e micro-sociais, por isso, mesmo que sejam colocadas mecanismos de controle, o trabalho docente permanece com sua característica básica que é trabalhar com as idéias, com a socialização, busca e a invenção do conhecimento.

Minha investigação trabalhou com periodizações históricas por considerá-las importante num contexto em que presente-passado-futuro convivem de forma espetacular, pois muito do que fomos, tem raízes em tempos outros, muitas vezes desconhecidos por nós. As resistências às mudanças podem ter ancoragem tanto nas certezas passadas, como nas perspectivas futuras, o que faz do processo histórico um indicador singular para os entendimentos e compreensões de qualquer atividade humana.

Na trajetória histórica do trabalho do ensino, os professores se viram às voltas com diferentes orientações para desenvolverem seu trabalho, assim como puderam experimentar outras perspectivas a partir de sua convivência coletiva.

Nos **Tempos Coloniais**, a configuração predominante esteve ligada ao docente que tivesse a vocação para ensinar, o exemplar comportamento moral e um profundo

conhecimento enciclopédico, o que o diferenciava das demais profissões. Como tinha atributos religiosos, todo o arcabouço teórico dos futuros padres estava a serviço do ensino que se colocava com a perspectiva de um conhecimento de cultural geral. A forma como este docente desenvolvia sua atividade, era orientado pelas leituras clássicas escolhidas segundo os interesses da ordem religiosa que era formadora de opinião e identidades, bem como por uma metodologia que privilegiava rigorosa formação intelectual e da oratória por meio de horas de debates pedagógicos. O que demonstrava um trabalho centrado no professor, ao mesmo tempo em que, ao aluno era dado espaço para que desenvolvesse não só o conhecimento clássico, como também o poder da oratória e do falar em público. Os homens de bem estavam sendo instruídos numa cultura ampla e erudita.

O currículo humanista clássico forjava uma formação rigorosa centrada na disciplina metodológica e conceitual que de certa forma aguçava o gosto da mocidade pelo saber. Nesse projeto de bem formar os alunos dos tempos coloniais, o trabalho docente, demarcou seu caráter político e cultural como um trabalho organizado a partir de um corpo de saberes especializado para a docência, de um corpo metodológico ou de técnicas de ensino, bem como de valores e normatizações que fizeram do trabalho de ensino uma profissão do seu tempo. Desta forma, se teve à hegemonia das orientações da Igreja nas caracterizações do trabalho do professor.

Estas orientações também estiveram presentes na atividade docente nos **Tempos Imperiais**, só que enquanto na colônia havia também a preocupação com a formação deste docente, no Império, para ser professor bastava o saber profissional especializado da área, a formação era uma procura individual, o que demonstrava a forte influência do pensamento liberal positivista na condução do ensino, pois a cultura geral se reduzia ao conhecimento específico do docente no seu campo de formação. Aqui se tem o enfoque mais para o saber especializado que para o conhecimento clássico geral de domínio das ordens religiosas. A matriz hegemônica do pensamento religioso é progressivamente substituída pelo pensamento liberal do Estado que toma para si a responsabilidade de orientar a atividade do ensino, que foi se configurando no conhecimento científico do professor que era capaz ministrar o conhecimento aos alunos. Ao mesmo tempo em que permanecia a exigência dos predicados morais e vocacionais na configuração da docência. Era a vigência de uma característica que atravessou e atravessa muitos pensamentos docentes, mas o conhecimento aprofundado do professor na área de conhecimento era o direcionador para formar novos quadros para a máquina imperial.

As configurações do trabalho docente se norteavam por um saber especializado, mas ainda clássico, pela dedicação ao ensino e de contribuição com o desenvolvimento social, mais do que como uma profissão que precisava de investimentos, por isso criticado por Anísio Teixeira como um trabalho centrado no autodidatismo, e nas aulas magistrais, do que propriamente num compromisso com a formação deste professor que ajudaria a formar as pessoas que ocupariam os cargos estratégicos na então sociedade imperial. A orientação do pensamento liberal na configuração do trabalho docente era sentida no investimento pessoal do professor para com o seu processo formativo. Como foi revelado neste estudo, o exercício da docência se fez a partir de uma orientação curricular em cátedras que tinha o saber do professor como centro, fazendo-se principalmente por meio das aulas magnas, nas quais os alunos exercitavam a leitura dos livros, os grandes expoentes do percurso de formação.

Ser docente do ensino superior era assim revestido de um status social e autonomia que acabaram por revelar um modelo de docência conhecido como clássico ou tradicional.

No percurso histórico da **Primeira República à Era Vargas**, a grande influência do positivismo demarcou uma revisão em termos de proposta para o trabalho docente, se criticava acidamente a atividade de ensino centrada no conhecimento clássico, nas aulas expositivas, nos estudos centrados nos livros e na permanência do autodidatismo docente, porque até então, o Estado não se pronunciava a respeito da formação para o docente deste nível de ensino. O saber das profissões parecia ser o suficiente para continuar provendo os quadros profissionais. Neste interregno histórico, o trabalho docente esteve envolto entre duas perspectivas de pensamento hegemônicas, a saber: o academicismo e cientificismo. O currículo como orientador deste trabalho permaneceu organizado em cátedras, o que continuou privilegiando o saber individualizado do docente como o norteador da formação. As faculdades isoladas eram a organização institucional por excelência neste período. Nesse cenário também se falava do professor livre docente, do professor catedrático, mas a formação deste para atuar na docência, era silenciada, o que vem de certa forma ser modificada com o Estatuto das Universidades.

A partir do Estatuto da Universidade Brasileira de 1931, estabeleceu-se uma nova organização para o trabalho docente. O Estatuto desafiava os docentes profissionais a desenvolverem um trabalho pautado no ensino eficiente, e no desenvolvimento do espírito investigativo, o aluno precisava aprender além do que lia no livro dos mestres catedráticos. Era a primeira vez que se pensava no ensino sobre a forma de investigação científica, isso se

devido a influência de pensamento externo sobre o papel da universidade na sociedade e da matriz cientificista que despontava como orientadora do saber científico.

Além do saber científico, para ser professor permanecia a exigência das características dos predicados morais e vocação ao magistério vindo de outros tempos. Também se falava claramente da capacidade didática que estava em criar estratégias que não apenas reproduzissem o conhecimento, mas estimulasse a investigação, assim com, profunda cultura que se traduzia no conhecimento da cultura científica. Este conhecimento didático será silenciado nos tempos seguintes, retornando nos anos 90 como uma das características necessárias ao trabalho do professor.

O trabalho dos professores contribuiu para formar os quadros necessários a cultura brasileira. Não quero dizer com isso, que eles serviram apenas para reproduzir interesses dominantes, mas que seu trabalho contribui de uma forma ou de outra com os rumos da sociedade brasileira em constituição.

A cultura geral não foi abandonada em nome do conhecimento especializado, pois ainda era necessária à formação de muitos profissionais. Nesse contexto, o currículo mesclou um conhecimento mais clássico com o conhecimento experimental orientado conceptualmente por uma pedagogia progressivista, o que não deixava de ser em muitas práticas tradicional. A investigação me mostrou que organização do trabalho docente se dispôs de forma a contribuir com o projeto de desenvolvimento do Estado brasileiro, bem como esteve preocupado em dar uma cultura formativa que não correspondesse apenas ao conhecimento aplicado, mas que também formasse pessoas com o desejo para as ciências das idéias, tão caro na trajetória histórica do pensamento da época.

Se é verdade que o trabalho do ensino está circunscrito às relações mais amplas da sociedade, a assertiva de que o exercício da docência apresentou configurações bem diferenciadas nos **Tempos da Ditadura Militar** é a mais contundente das afirmações. Como vem sofrendo duras críticas quanto ao arcaísmo didático, com um trabalho centrado nas aulas expositivas que permaneceram apesar do Estatuto recomendar um trabalho de cunho mais experiencial, mais ativo para o aluno, nos professores de tempo parcial, longe de terem sido implementadas algumas das orientações mais avançadas do estatuto da universidade, a docência passa a ser “reinventada” para atender tanto a demanda do projeto Brasil Potência, como também, ergueu-se contrária aos mecanismos de controle e proposta de conhecimento que norteava a política militarista.

Nesse tempo, a organização da educação superior foi regida pela reforma da universidade que mais uma vez privilegiava a instituição universitária como lócus da

formação, instituiu o regime de departamental e disciplinar como organizador do trabalho de ensino, bem como consolidava a tríade ensino-pesquisa-extensão como as bases do trabalho universitário.

O trabalho docente passou a ser orientado pela teoria pragmatista do capital humano, o cientificismo utilitarista aliado às demandas do capital, parecia dar novos contornos ao exercício da docência e a pesquisa científica. Esta tendência de pensamento estava imbuída da crença na neutralidade científica e acadêmica. A rigor se tentava superar o ensino erudito, pelo ensino científico capaz de formar os profissionais rapidamente. Nesse mesmo tempo os professores experienciaram a perda de seu prestígio, status social e condições salariais.

A docência, talvez pela primeira vez, se expôs com uma profissão em que o ensino assumia todo seu caráter político. Não só pelas influências críticas, mas pela forma como foi combatida tal influência no exercício da produção do conhecimento.

O currículo foi organizado pelo saber disciplinar como base no conhecimento técnico, e as ações docentes deveriam em tese passar mais pela instrumentalização, do que pelo que pelo exercício do pensamento.

As prescrições para a docência, centradas na pedagogia efficientista instrumental, no ensino desatrelado da investigação, tributário do saber aplicado em detrimento do saber mais provocativo e de formação geral, não silenciaram à emergência de um trabalho docente orientado por uma perspectiva crítica, que conseguia desvelar as relações de dominação, as reproduções que estavam presentes nas práticas sociais, em suma, ao mesmo tempo em que se criou todo um aparato para controlar e regulamentar a docência. Os professores foram capazes de inaugurar outras práticas diferenciadas da proposta oficial.

Essa concretização me revelou que tem uma parte do trabalho docente que não pode ser controlado na totalidade, pois é marcado por uma dimensão pessoal, coletiva, curiosa e valorativa capaz de fazer emergir novas formas de organizá-lo. Isto me lembra algumas reflexões freirianas ao dizer que na atividade docente, o exercício da criticidade deve promover a curiosidade epistemológica, reconhecer as emoções, a sensibilidade e a intuição que compõe o processo de socialização e produção do conhecimento.

A dimensão política que configurou a docência como uma atividade crítica e comprometida com determinado projeto, encontrou mais solidez na **Nova República** a partir das reivindicações do movimento docente que a colocou comprometida politicamente com a emergência do projeto de uma sociedade democrática.

Este momento foi marcado pelas lutas políticas, refeitura dos movimentos sociais, ampliação da privatização do ensino superior, e movimento docente reivindicando política

salarial digna, qualificação docente como forma de melhorar o ensino e caracterizado e como uma prática social e política por excelência.

Nesse contexto, o trabalho docente se fez criticando a matriz tecnicista que não respondia mais a necessidade deste tempo. A política curricular mesmo organizado em disciplina possibilitou novas percepções sobre a forma como se determina, seleciona e vivencia o conhecimento. Agora o exercício da docência não só se fazia numa organização em que a postura crítica era o diferencial, como os professores se assumiram como intelectuais transformadores.

Dos discursos acadêmicos à política oficial, o professor da educação superior foi visto como um sujeito histórico que deveria aliar competência técnica traduzida no domínio de sua área de formação (o que caracteriza a docência deste nível), à competência política que estava ligada a seu compromisso com um determinado projeto de homem, sociedade e educação. A emergência de um trabalho docente que possibilitava o exercício da crítica a realidade, da contextualização se fez utilizando principalmente leituras críticas da realidade e debates, assim como do envolvimento de alunos e professores nas reivindicações da sociedade como um todo, era a matriz crítica dando seu testemunho por meio dos docentes.

Neste percurso, a universidade e o trabalho docente pareceram (re) conquistar sua autonomia, ferida pela política ditatorial e coercitiva dos militares, a julgar que anos mais tarde sofreriam abalos intensos na sua configuração.

A propósito, em tempos de reabertura democrática, pude perceber que a docência esteve envolta em dois modelos. O da racionalidade instrumental e o da racionalidade crítico-dialética. Estes dois modelos vão permanecer em anos posteriores dando tons diferentes em como os professores organizaram seu trabalho. Por mais que os currículos ainda permanecessem centrados em disciplina, a postura que o docente tomou a partir da orientação crítica mudou a configuração da atividade do ensino centrada apenas no repasse de informação desgarrada da totalidade social. A perspectiva da neutralidade científica foi sendo minada a partir de uma postura docente crítica e combativa. Com estas duas formas de pensar e organizar a docência, os professores tanto serviram ao pensamento oficial formando determinado tipo de profissional, como criaram práticas e orientações contra-hegemônicas a partir do exercício de sua profissão.

Fazendo o *ciclo do retorno* no percurso histórico do desenvolvimento do trabalho docente, os professores foram intelectuais, tanto a serviço de um projeto oficial, como na feitura de um projeto que mostrava a crítica à realidade, a leitura do mundo, ao conhecimento desarticulado que privilegiava a formação de um sujeito que apenas ia responder as

demandas de um mercado, ou “apertar botões” numa alusão ao filme tempos modernos, criticando um processo de trabalho e formação que separava concepção e execução. Assumindo ou resistindo, o trabalho docente enquanto uma prática sócio-histórica efetivou uma política cultural combativa da qual a sociedade não pode negar.

Diante do exposto, o trabalho docente chega aos anos de **Reforma do Estado na década de 1990**, olhado de forma especial. As configurações que este trabalho assumiu, estiveram e permanecem ligadas às propostas epistemológicas da produção do conhecimento e da ciência, ou seja, da transição da ciência moderna, para uma ciência provisória e crítica. Atravessou este percurso histórico, sedimentado em características como a vocação, idoneidade moral, conhecimento clássico especializado, conhecimento pedagógico retornado com peso nesta década, a profissionalização e o status de seu valor social; chegaram nestes anos envoltos em disputas político-culturais em torno de seu papel. Foram vistos como os responsáveis pelo fracasso da formação acadêmica dos alunos, assim como foram eleitos e cantados em verso e prosa como os elementos fundamentais para que a educação fosse melhorada, contribuindo assim para o desenvolvimento sócio-cultural.

Nos anos de reforma marcada pela hegemonia da democracia neoliberal e pelo contraponto por meio da teoria crítica e pós-crítica, a educação superior se reconfigurou em vários sentidos. Institucionalmente foi regulamentada a diversificação institucional para responder as exigências de formação pela competitividade do mercado, o que levou a reconfiguração do trabalho docente. A universidade passa a ser defendida como organização social que faz pacto com as demandas para as pesquisas e os docentes passam a serem contratados por hora atividade na maioria das instituições e a formação deve atender aos princípios da flexibilização.

O trabalho docente se reconfigurou a partir da diversificação institucional, das formas de contratação, da exigência de formação, no caso para os docentes atuantes no ensino superior, esta deve se dar em nível de mestrado e doutorado, da composição dos currículos que ensaiaram formas diferentes de organizar e trabalhar com o conhecimento.

Oficialmente os currículos foram pensados a partir de diretrizes mais amplas, superando o currículo mínimo de formação instituído com a reforma de 1968; assim como despontaram outras formas de organização curricular, ocorrendo uma diversidade de experiências que fizeram o trabalho docente inovar em muitas perspectivas. Também, o trabalho docente, até então, discutido no âmbito da “competência científica”, passou a ser questionado, pois, os mecanismos avaliadores do desempenho docente, também falavam de

um saber até então silenciado para os docentes deste nível: o saber pedagógico, exigido na década de 1930.

O aparato legalizador deste período ligou a docência à produtividade, bem como, referenciou a inovação e a formação permanente como base para formar alunos para uma sociedade transitória marcada pela incerteza e pela tecnologia.

A configuração pedagógica da atividade de ensino esteve entre a proposta que rompia com o centro do saber em disciplinas organizando-se a partir das competências definidas pelo perfil do profissional que se queria formar com a predominância de uma nova instrumentalidade a serviço das flutuações do mercado. E outra que apostava também na formação que superasse o saber fragmentado disciplinar defensora da interdisciplinaridade, inovação, problematização aliada à visão do professor como um intelectual crítico, nascida em tempos militares, agora reunida ao professor como pesquisador. Estas traduzidas nas propostas da racionalidade técnica e racionalidade crítica.

Todas as apostas fizeram com que o trabalho docente se organizasse superando velhas permanências como a transmissão e a memorização, envolto numa dimensão problematizadora, o exercício da docência parece ter sido bastante centrado em perguntas, questionamentos, problemas, do que em conteúdos estanques.

A pesquisa como o “fio condutor” para uma aprendizagem significativa, curiosa gestora de um comportamento científico indagativo, tanto para que o professor investigasse a realidade, constatando, intervindo, problematizando-a e o seu próprio fazer, foi efetiva em muitas práticas na educação superior.

O trabalho docente esteve também envolto na luta para defender antigas conquistas principalmente de ganhos salariais e na defesa da universidade como instituição social responsável pela formação emancipadora dos homens.

O trabalho do professor foi assim, desafiado a produzir um ensino mais coletivo, inovador, que considerasse as profundas transformações por quais passava a sociedade global. Em que pese a perda do prestígio social em determinada escala e das condições financeiras desses trabalhadores, estes desenvolveram uma ação pedagógica que foi capaz revalorizar seu papel no fim século XX.

A pesquisa me possibilitou apreender que os professores neste percurso de longa duração desenvolveram a atividade do ensino alternando transformações, permanências e recuos na forma como pensavam, organizavam e efetivavam seu trabalho. Estas escolhas, ou determinações foram assentadas nas orientações epistemológicas para a educação e, por

consequente para a profissão docente. Afirmo, assim, que o trabalho docente se constitui e faz entre as orientações oficiais, as perspectivas coletivas e pessoais do professorado.

Por último, mas sem o intuito de finalizar estas reflexões, as discussões da degradação e proletarização da profissão docente discutidas nesta investigação, não podem ser compreendidas fora do que singulariza a profissionalização dos docentes da educação superior. Por mais que se tente cercá-lo com vários mecanismos reguladores (decretos, leis, pareceres, diretrizes, currículos por cadeira, disciplina e competências) existe sempre a possibilidade de fazer algo diferente que passa pela postura pessoal, ética e reflexiva de cada docente, pois tudo isso influencia o modo como os professores vão realizar o percurso de conhecimento com seus alunos. É desta forma que o trabalho docente não é útil apenas para satisfazer as demandas de uma determinada política, mas é capaz de promover novos espaços de interação e identidades.

A essência do trabalho de ensino que é trabalhar com o conhecimento não se modificou. As modificações vieram em decorrência da emergência histórica de cada tempo, em que foi privilegiado um determinado tipo de conhecimento, uma determinada política cultural, diga-se curricular, pautada numa concepção de ciência e de homem. Em decorrência dessa política, o trabalho docente assumiu determinada característica predominante, como foi exposto ao longo desta pesquisa.

Acredito que o trabalho docente vem se organizando no decorrer da trajetória histórica da educação superior, como uma atividade social profundamente arraigada à perspectiva de responder não só as exigências oficiais de seu tempo, como também é capaz de criar desejos, alimentar sonhos possíveis de um outro projeto social de um outro tipo de relação com o conhecimento, com a educação.

Confesso que vivi um grande esforço para compreender nesse movimento histórico que a docência superior é uma profissão que suporta os mais diferentes anseios, provoca frustrações e é capaz de se fazer na permanência de determinadas caracterizações que foram constituídas para mais de quatro séculos de existência. Isto só corrobora com a tese que o novo incorpora questões anteriores para poder transformá-la. Posso insistir que a docência iniciou pautada num corpo de saberes a serem socializados, através de percursos metodológicos e determinados valores isto não se modificou, o que se transformou foram que saberes são esses, que metodologias, técnicas, são priorizadas e criadas, bem como, que valores e princípios se assentam este trabalho naquele determinado tempo e espaço. Assim, o trabalho dos professores como uma ação construída e realizada entre pessoas participou ativamente da construção identitária da sociedade brasileira.

Sei que tive limites, o desafio foi imenso por ter escolhido cercar um objeto num tempo alargado o que não é comum num projeto acadêmico científico, mas tenho a clareza que qualquer outra forma de investigar um problema não está isenta de “deixar algo de fora”, pois a realidade é complexa e geradora de inúmeros sentidos. O desafio de compreender as configurações do trabalho docente na trajetória da educação superior não me isentou de frustrações e incertezas que tornaram todo este percurso de aprendizagem uma descoberta que só realçou minha paixão pela investigação da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I. **Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que é do sindicato**, 2000. GT Didática. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso: nov. 2005.

ALVES, Gilberto L. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. In: FAVERO, Maria. L. **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, MEC/INEP, 1999. p. 297-306.

AMARAL, Ana. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: PASSOS, Ilma; CASTANHO, Maria. E. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001. p.139-150.

ANASTASIOU, Léa. G.C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria. E.(orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.p.57-70.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP-ADUSP. **O controle ideológico na USP: 1964-1978**. São Paulo: ADUSP, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta. Selma. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. P.35-60.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A profissão acadêmica no Brasil: condições atuais e perspectivas para o futuro. In: SCHMIDT, Benício.V; DE OLIVEIRA, Renato; ARAGON, Virgílio.A (orgs). **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.p.139-154.

BALZAN, Newton. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: PASSOS, Ilma; CASTANHO, Maria. E. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.p.115-138.

BAPTISTA, Marisa. T.D.S. **A identidade do professor universitário**. Disponível em:< <http://www2.uerj.br/anped/gt11/19/htm>>. Acesso em: jun.2004.

BARROS, Daniela. **Histórico da educação Superior Brasileira**. Viçosa-MG, 1999.

BARROS, Maria. E; OLIVEIRA, Sônia. P. **Construindo Formas de Co-gestão do Trabalho Docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada**. 2004. GT Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> >. Acesso em: out.2005.

BASSO, Itacy. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. CEDES vol.19 n.44. Campinas 1998. Disponível em: < www.scielo.br>. Acesso em: jan. 2006.

BERTOLO, Sonia, de J, N. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Ver a educação, Belém. V.6 n. 1. jan/jun 2000.p.67-92.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana.M.N.(orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BORTOLOTTI, Karen, F. **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. 1994. Disponível em: <www.anpuh.uepg.br/historia-hoje>. Acesso em: jun.2004.

BRAGANÇA, Inês. F.S. **Algumas imagens sobre a docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Revista. Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.82, n. 200/201/202. p.7-15.jan/dez.2001,p.7-14.

BRASIL, **DECRETO Lei 19.851 de 11 de abril de 1931** que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras.

_____. **Lei de Nº. 5.540, de 28 de Novembro de 1968** que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e da outras providências.

_____. **Ato Institucional nº 2 de 27 de Outubro de 1967** – Disponível em: <<http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação>>. Acesso em: jul.2005.

_____. **Ato Institucional Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: <<http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação>>. Acesso em: jul.2005.

_____. **Decreto Lei nº 464 de 11 de Fevereiro de 1969a**. Disponível em:< <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislação>>.Acesso em: jul.2005.

_____.**Decreto Lei nº 477 de 26 de Fevereiro de 1969b**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: jul.2005.

_____. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. 1986/1989**

_____.**Decreto nº 3276**, de 06 de dezembro de 1999. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/educaçãosuperior/legislação>>. Acesso em: jul.2005.

_____.**Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/educaçãosuperior/legislação>>. Acesso em: jul.2005.

_____. **Parecer CNE/CP 09/2001** que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/educaçãosuperior/legislação>>.Acesso em: jul.2005.

_____. **Lei Nº 9.678, de 3 de julho de 1998**. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no magistério Superior.Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/educaçãosuperior/legislação>> Acesso em: jan.2006.

_____.**Constituição República Federativa do Brasil 1988**.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp,1999.(3ª reimpressão)

CAMPANHOLE, Adriano. **Constituições do Brasil 1824 a 1969**, 5. ed .Atlas,1981.

CASTANHO, Sergio. E.M. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: PASSOS, Ilma; CASTANHO, Maria E. (orgs) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**.2.ed. Campinas São Paulo:Papirus, 2001. p.13-48.

CASTANHO, Maria. E. A criatividade na sala de aula universitária. In:_____. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** 2.ed. Campinas São Paulo:Papirus, 2001.p.75-90.

CATANI, Denice.B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane. M.T; FARIA,Luciano.M; VEIGA,Cynthia.G. (orgs) **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.585-599.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CIAVATTA, “**República dos professores**” perdemos o status, não a dignidade. Universidade e sociedade. Ano XI, nº26, fev.2002, p.9-16.

COELHO, Ildeu. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDAO. Carlos. R (org). **O Educador: vida e morte.** Biblioteca da educação, 1981.p. 29-50.

COLARES, Anselmo. A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará.** Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 2003. (Dissertação de mestrado).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA. Antônio.F.B.(org) **Currículo: questões atuais.** 8.ed.Campinas.São Paulo: Papirus, 2003a. P. 103 –143.

COSTA, Marisa. V. **Trabalho Docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Luis. A. **A universidade temporã.**Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A Universidade reformada.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EDDF, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane.M.T; FARIA, Luciano.M;VEIGA,Cyntia.G. (orgs) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.151-204.

CUNHA, Maria, I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2005.

_____. **Políticas públicas e docência na universidade**: novas configurações e possíveis alternativas. 2003. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 16 número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p.45-68.

_____. **Inovações na prática pedagógica do ensino superior**. 2003. Disponível em:< <http://www.proac.uff.br>>. Acesso em: out. de 2005.

_____.Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília.C. (org) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.p.45-52.

DONATONI, Alaíde. R. **Trajetória do movimento docente do ensino superior**: um resgate histórico da origem e desenvolvimento da ANDES. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. 1999 (Tese de Doutorado).

DOURADO Luiz. F; CATANI, Afrânio.M; Oliveira, João.F. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime Classen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época- n.18).

FAVERO, Maria. L.A. **Universidade e poder**: análise crítica e fundamentos históricos 1930-1945. Brasília: Ed. Plano, 2000.

_____. Da cátedra universitária ao departamento. In: SGUISSARDI, V; SILVA Jr, J.R. **Educação superior**: análise e perspectiva de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001, p.223-238.

_____. **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, MEC/INEP, 1999.

FAVERO, Osmar **A Educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2001- (Coleção Memória da educação).

FERNANDES, Maria, C.S.G. **Escolha profissional e prática docente**: o discurso de professores do ensino superior. 2005. GT Didática. Disponível em <<http://www.anped.br>>. Acesso em: fev. 2006.

FERREIRA, Rodolfo. **As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil**. 2004. GT Estado e Política Educacional. Disponível em :< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul.2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena, C.L. **A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento de educadores. Educação e Sociedade nºespecial 68, 1999, p.17-44.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Maria. M; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Revista Educação e Pesquisa. V.31 nº 1. São Paulo jan/mar: 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jan. de 2006.

GATTI, Bernardete. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.(Série pesquisa em Educação, v.1)

GENTILI, Pablo. Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo. (org). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p.97-128.

GERMANO, José. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2.ed, Cortez, 1994.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação e Movimento Operário no Brasil**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

_____. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad.Daniel Buel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Escola crítica e a política cultural**. 3.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

_____;MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA Tomaz,T; MOREIRA, Antonio.F. (orgs).**Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.144-158.

GOMES, Alfredo. M. **Relação Governo e educação superior nas décadas de 1980 e 1990: um olhar comparativo**. 2003. GT Política de Educação Superior. Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul.2005.

HILSDORF, Maria. L.S. **História da educação brasileira: leituras**.São Paulo: Pioneira Thompson Larning, 2003.

HORTA, José, S.B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ,1994.

HOSTINS, Regina, C.L. **O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E.P.Thompson para a pesquisa em educação**. 2004. GT História da Educação. Disponível em:< <http://www.anped.br>>.Acesso em: set.2005.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.(Coleção questões da nossa época).

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KUENZER, Acácia. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO Sérgio; CASTANHO Maria.E. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas São Paulo: Papirus, 2001, p.15-28.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo. (org). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-188.

LYRA, Jorge. **Docência: uma profissão?** Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. Disponível: <www.proext.Ufpe.br/cadernos/educação/docência.htm> Acesso em: dez.2005.

LOPES. Alice. C; MACEDO.Elizabeth.(orgs) **Currículo: debates contemporâneos**.São Paulo: Cortez, 2002.(Série: cultura, memória e currículo. v. 2).

LOPES, Maria. I.S. **A resistência no regime militar: o docente/cientista frente à política de ciência e tecnologia**. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 1997 (Tese de Doutorado).

MANACORDA, Mario. **A História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANCEBO Deise; FAVERO, Maria. L. **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANFREDI, Sílvia. M. **Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MASETTO, Marcos. **Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares**. VIII Congresso estadual paulista sobre Formação de educadores – Águas de Lindóia, Setembro de 2005.

MATTOS, Marcelo. B. **O ANDES-SN e a trajetória do sindicalismo brasileiro nos últimos 20 anos**. Universidade e Sociedade-Ano X, nº 23, fev. 2001.

MAUES, Olgaíses. C. **As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação**: o caso da formação de professores. Ver a educação, Belém. V.6 n 1 jan/jun 2000, p.25-39

_____. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em curso de nível superior**. Ver a Educação, Belém. v.7 n.1 e 2 jan/dez 2001, p.145-154.

_____. **O trabalho docente no contexto da reformas**. 2005. GT Estado e Políticas Educacionais Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2006.

_____. A formação dos professores e a lógica das competências. In: MAUES. Olgaíses; LIMA, Ronaldo (orgs). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: Edufpa, 2005, p.11-62.

MELLO, Guiomar. N. **Cidadania e Competividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIRANDA, Kênia, **O trabalho docente na acumulação flexível**. 2005. GT Trabalho e Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2006.

MORAIS, Jacqueline, F; JESUS, Regina, F. **Formação de Professoras**: percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. 2000.GT Formação de professores.Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul.2005.

MORAIS Regis. J.F. A criticidade como fundamento do humano. In: PASSOS, Ilma; CASTANHO Maria E. (orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 2.ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2001, p.51-74.

MOREIRA. Antônio.F.B.(org) **Currículo**: questões atuais. 8.ed.Campinas.São Paulo: Papirus, 2003a.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. 10.ed.Campinas São Paulo:Papirus, 2003b.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA Tomaz,T; MOREIRA, Antonio. F.(orgs)**Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 5.ed. Petrópolis:Vozes, 2001. p. 7-20.

_____; SILVA, Tomaz.T.da.(orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília, C. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni, M. B; GRILLO, Marlene. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ULBRA, 2001. p. 11-30.

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

NAVARRO, Ignez.P. **O Movimento dos professores universitários brasileiros: um sindicalismo de intelectuais**. 2000.GT Trabalho e Educação. Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: set.2005.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2.ed. Portugal:Porto Editora,1995.

_____. **Vidas de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora,1995.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa. V.25.n 01 São Paulo. jan/jun 1999. Disponível em:< www.scielo.br>. Acesso em: nov.2005.

NUNES, Magda. S. **Formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP**. 2005. GT Política e Educação Superior Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em: jan. 2006.

OLIVEIRA, Dalila, A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. 2004. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan .2006.

OLIVEIRA, João.F.de. **A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades brasileiras: o caso da universidade federal de Goiás UFG**. São Paulo: USP, 2000. (Tese de Doutorado).

PAIVA, Manuel. J. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In. LOPES, Eliane. M.T; FARIA, Luciano.M; VEIGA, Cyntia.G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 43-59.

PEREIRA, Elizabeth. M. Pós - modernidade: desafios à universidade. In: SANTOS, Camilo. S; MORAES, Silvia.E. (orgs). **Escola e Universidade na pós-modernidade**. Campinas São Paulo: Mercado das Letras:FAPESP,2000. p.163-200.

PEREIRA, Júlio. E.D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Editora Autêntica: BH,2000.

PEREIRA, Maria. E.M. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria.A. (org). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo, Rio de Janeiro:EDUC, 1996 .p 163-178.

PEREZ, Carmen, L.V. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa**. 2003. GT Formação de professores. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jul.2005.

PIMENTA, Selma. G; ANASTASIOU, Léa.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n 114, p. 179-195, novembro de 2001.

PINTO, Maria, G. **A docência na educação superior: saberes e identidades**. 2005. GT Didática. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2006.

PINTO, Marina. B. **Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acomodação do capital**. Universidade e Sociedade - Ano XI, nº 27, jun. 2002.

REZENDE, Maria J. **A Ditadura Militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**, Londrina: Ed. UEL, 2001.

REIS, João.S.J.dos. **Tendências do Ensino Superior Brasileiro diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil**. Disponível em: < <http://www2.uerj.br/anped/gt11/18/htm>>. Acesso em: jun.2004.

RIBEIRO, Maria L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Autores Associados,1993.

RIBEIRO, Marlene. **Dilema da Universidade brasileira “pós-moderna”**: entre a democratização e a competência. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/anped/gt11/19/htm>>. Acesso em: jun.2004.

RIBEIRO, Marlene. **Dilema da Universidade brasileira pós-moderna**: entre a democratização e a competência. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/anped/gt11/19/htm>>. Acesso em: jun.2004.

RIVAS, Noeli.P.P; CASAGRANDE, Lisete.D.R. **O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade**: desafios e perspectivas para a docência superior. 2005.GT Didática. Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan.2006.

ROLDÃO, Maria do C. **A formação como projeto**: do plano mosaico ao currículo como projeto de formação.IN. Campos, Bártolo.P (org). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Cadernos da formação de professores nº 1. Porto Editora. p.6-20.

SACRISTAN, Gimeno.J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. São Paulo:Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipadora da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v.120.)

_____. **Um discurso sobre as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Elza. P; BUENO, Belmira. O. **Trabalho docente e tecnicismo**: a experiência de professoras primárias no Estado de São Paulo (1960-1980). 2004. GT Sociologia da Educação.Disponível em:< www.anped.org.br>. Acesso em: jul.2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Garcelenil. A. **A educação na Amazônia Colonial**: contribuições à História da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1976. (Dissertação de mestrado).

SILVA, João. R; SGUISSARDI, Valdemar. (orgs). **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSP, 1999.

SILVA, Maria E.P. **A função docente**: perspectivas na nova sociabilidade do capital. 2004. GT Trabalho e Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: nov.2005.

SILVA, Tomaz.T.da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FAVERO, Maria, de L. A.(orgs) **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.

SIQUEIRA, Ângela. C. **As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científico-tecnológica**: o saber (poder) em disputa. Disponível em < <http://www2.uerj.br/anped/gt11/19/htm>>. Acesso em: jun.2004.

SIQUEIRA, Sandra. M.M. **O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade**. 2004. GT Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: < www.anped.org.br>. Acesso em: set.2005.

TANURI, Leonor, M. **História da Formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, mai/jun/jul/agos 2000, p.61-87.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Inês. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p.179-194.

TORNIZIELO, Tânia. M.P. **Docência Universitária**: um estudo nas áreas de ciências biológicas e da saúde. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 2001. (Tese de Doutorado).

TREVISAN, Leonardo. **Estado e Educação na História Brasileira (1750/1900)** São Paulo: Moraes, 1987.

VALE, Ana. M.do **Diálogo e conflito**: a presença do pensamento de Paulo freire na educação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.

XAVIER, Giselei. P. M. **A formação de professores para uma sociedade multicultural**. 2003. GT Formação de professores. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: mai. 2005.

XAVIER, Maria. S.P.**Capitalismo e Escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papyrus, 1990.

YUONG, Michael. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. (trad. Roberto Leal Ferreira).Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ZEQUERA, Luz. H.T. **História de educação em debate**: tendências teórico-metodológicas na América latina.Campinas: Alínea, 2002.