



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE LACKS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DA
PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO**

Salvador
2004

SOLANGE LACKS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DA
PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lacks, Solange

L141f Formação de professores : a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento / Solange Lacks. -- Salvador, 2004.

286 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

1. Educadores. 2. Formação de professores. 3. Licenciatura –
Educação física. 4. Práticas pedagógicas. . I. Título.

CDU 37.011.31

BIBLIOTECÁRIA: NELMA CARVALHO – CRB -5/1351

AGRADECIMENTOS

*No termo de uma etapa importante da vida,
como no fim de um inquietante percurso,
há um olhar que se alonga no silêncio do que passou,
do doce sentido dos sonhos.*

Os olhos, eles são de reconhecimento, há muito que agradecer!

As pessoas são muitas, todas que me permitiram o que se pode denominar de “meu tempo”:

- ✓ *LONDEN ARY LACKS e OLANDA FASSBINDER LACKS, meus pais, trabalhadores rurais do meu Rio Grande do Sul, que nunca mediram sacrifícios para educar suas duas filhas.*
- ✓ *SÉRGIO MELO, companheiro de amor, de todos os dias e todas as lutas, para quem os desafios são como uma interminável escada, de onde não se pode olhar para baixo.*
- ✓ *LEONARDO LACKS MELO, meu filho, fruto da vida que tenho em mim, meu “grilo falante”, filósofo, formulador de uma questão suprema: “por que pensar no pior se tem o melhor?”.*
- ✓ *SILVANA LACKS, minha irmã que tão bem sabe ser companheira e amiga com suas palavras de estímulo e apoio incondicional.*
- ✓ *PROFA. DRA. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, mais do que uma orientadora, pois exemplo extremo de vida dedicada ao saber, à ousadia, à interminável luta por um mundo melhor.*
- ✓ *ELAINE DOS SANTOS, a tão preciosa amiga de todos os dias.*
- ✓ *PROFA. DRA. LORI ALICE GRESSLER, minha tia, da UFMS, que vive nos “domínios da Ciência e dos métodos”.*
- ✓ *JOSÉ LUIZ FALCÃO, meu colega de doutorado, o “poeta da capoeira”.*
- ✓ *PROFS. JÜRGEN DIECKERT (Oldenburg) e REINER HILDEBRANDT (Braunschweig), pelo valioso intercâmbio entre Brasil e Alemanha na área de Educação Física.*

- ✓ *Todos aqueles que comigo conviveram, estudaram e pesquisaram na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, muito em especial, os integrantes da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL*
- ✓ *Os assentados de El Dorado de Pitinga, situado em Santo Amaro, por me terem recebido tão bem, mostrando-me uma nova perspectiva de vida e conhecimento.*
- ✓ *CAPES e DAAD, iniciativas tão valiosas para o fomento da pesquisa e da pós-graduação em todo o Brasil.*

RESUMO

O estudo insere-se na área de concentração “Educação, sociedade e práxis pedagógica”, especificando-se nas linhas de pesquisa “Currículo e tecnologias de informação” e “Estudo e pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Investe-se na formação de professores, no que tange à prática como articuladora do conhecimento no currículo, seus nexos com projetos históricos de universidade e de formação humana, perspectivando sua qualificação pedagógica, científica e política. Para tratar dessa problemática, atentou-se para posições teóricas sobre a relação trabalho-educação, destacando a compreensão de projeto histórico, luta de classes e práxis. Os dados foram coletados a partir da análise de documentos e de dois campos empíricos, o curso de Educação Física da UFBA, suas condições de oferecimento e proposições curriculares, e a “Atividade Curricular em Comunidade: Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária”, projeto pedagógico-experimental da UFBA. A análise ocorreu, considerando-se embates, entre governo, docentes, discentes e movimentos sociais, relacionados a projetos de universidade e de formação de professores. Apuraram-se, então, as relações entre geral e específico, segundo três categorias: contradição, possibilidade, totalidade. Na literatura, nos documentos e experiências pedagógicas, reconhecem-se contradições e possibilidades na formação de professores. Na licenciatura, vislumbra-se o trabalho alienado, próprio do modo de produção capitalista, mas não mecanicamente e, sim, mediado por um trabalho pedagógico e pela luta política direcionada, o que é alterável como práxis social. O pressuposto central, por conseguinte, é o de que a formação do professor em Educação Física, marcada por antagonismos de projetos, dá-se na contradição entre teoria e prática, cuja superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada pedagógica, científica e política. A análise dos nexos entre trabalho pedagógico e dada concepção de formação permite verificar a dicotomia entre teoria e prática como principal contradição do processo qualificação-desqualificação da formação. Acrescentam-se as relações entre trabalho coletivo e individual, alienação e “desalienação” e as de autodeterminação como contradições tanto em licenciaturas, em toda a universidade, como em movimentos sociais organizados, o campo da ação pedagógica para a formação dos universitários. Reconhece, enfim, com base na dinâmica do real e no movimento do capital que acentua suas contradições históricas, que a resistência e a prática qualificada pressupõem suas referências no projeto histórico para além do capital, na formação política, na consciência de classe, na organização revolucionária.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física, articulação curricular, trabalho pedagógico, práxis social.

ABSTRACT

The study is inserted in the field of concentration “Education, society and pedagogical praxis”, being specified in the research lines “Curriculum and information technologies” as well as “Study and Research in Physical Education & Sports and Leisure”, of the Post-Graduation Program of the Universidade Federal da Bahia. It is invested in the upbringing of teachers, as it relates to the practice as articulating the knowledge in the curriculum, its connections with historical projects of university and of human upbringing, intending pedagogical, scientific and political qualification. In order to deal with this issue, theoretical positions concerning the relation work-education were taken into account, highlighting the understanding of historical project, class struggle and praxis. The data was collected from the analysis of documents and of two empirical fields, the Physical Education course of UFBA, its conditions of offer and curricular propositions, and the “Curricular Activity in Community: Interdisciplinary Actions in Areas of Agrarian Reform”, experimental-pedagogical project of UFBA. The analysis occurred, considering struggles, among government, teachers, students and social movements, related to university projects and of teachers’ upbringing. The relations between general and specific were checked, according to three categories: contradiction, possibility, totality. In the literature, documents and pedagogical experiences, contradictions and possibilities in the teachers’ upbringing are recognized. In the teaching degree, it is expected an alienated work, characteristic of the capitalist mode of production, not mechanically but mediated by a pedagogical work and by directed political struggle, which is alterable as social praxis. The main assumption, therefore, is that the upbringing of the Physical Education teacher, known by the antagonism of projects, occurs in the contradiction between theory and practice, whose overcoming copes necessarily with the consideration of work as an articulating of knowledge, i.e., with qualified pedagogical, scientific and political practice. The analysis of the connections between pedagogical work and of the conception of upbringing permits to verify the dichotomy between theory and practice as the main contradiction in the qualification-disqualification upbringing process. It is added to it, the relations among collective and individual, alienation and “disalienation” and among auto determination as contradictions not only in teaching degrees, in all university, but also in organized social movements, the field of pedagogical action for the upbringing of university students. Finally, it is acknowledged having its basis in the dynamics of the real and in the movement of the capital that emphasizes its historical contradictions, that the resistance and the qualified practice presupposes its references in the historical project beyond the capital, in the political upbringing, in the class awareness, in the revolutionary organization.

Key words: Teachers’ upbringing, Physical Education, curricular articulation, pedagogical work, social praxis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. POLÍTICA GOVERNAMENTAL E UNIVERSIDADE	16
2.1. ESTADO E POLÍTICA GOVERNAMENTAL	18
2.2. BANCO MUNDIAL E POLÍTICA DE ENSINAO SUPERIOR	29
3. CATEGORIAS DE ANÁLISE	57
3.1. PERCURSO HISTÓRICO	59
3.2. AS DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO	73
3.3. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	84
3.4. A CERTIFICAÇÃO	91
3.5. A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL	97
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	106
4.1. AS CATEGORIAS	108
4.1.1. Categoria da contradição	109
4.1.2. Categoria da possibilidade	111
4.1.3. Categoria da totalidade	113
4.2. O TRABALHO PEDAGÓGICO	114
4.3. O CONHECIMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO	120
4.4. AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DA PESQUISA	124
4.4.1. A escolha da instituição	125
4.4.2. Questões específicas que orientam a coleta de dados	125
4.4.3. A coleta de dados	127
5. A PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO	132
5.1. O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	133
5.2. REFORMULAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS	137
5.3. EDUCAÇÃO FÍSICA: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	145
5.3.1. Apresentação	146
5.3.2. Analisando as variáveis	152
5.3.3. Análise das condições do curso	165
5.3.4. Proposições para a reestruturação do curso	171

5.3.5. As diretrizes curriculares da Educação Física: concepções	175
5.3.6. Proposta: 400 horas para a prática	199
5.4. A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO	207
5.4.1. O projeto piloto	208
5.4.2. Os movimentos e a conjuntura política – análise na ACC	211
5.4.3. Eixos temáticos orientadores da ação pedagógica	216
5.4.4. Atividades desenvolvidas	225
5.4.5. Considerações sobre a atividade curricular em comunidades	243
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
BIBLIOGRAFIA	257

1. INTRODUÇÃO

Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade (CHEPTULIN, 1982, p. 340).

Esta tese foi desenvolvida em um tempo de crise estrutural do capital, de questionamentos às ideologias neoliberais e às teorias que as sustentam. Tempo de confrontos acirrados, evidentes tanto nas tendenciosidades de uma mundialização que, em benefício de poucos, sacrificam muitos, na violência e na criminalidade das grandes megalópoles, nos conflitos entre pequenas nacionalidades, nas guerras imperialistas e de expansão no Oriente Médio, no medo do terrorismo. Enfim, há um sistema mundial em franca decomposição e busca-se recompô-lo para que continuem seu predomínio e expansão. A mundialização do capital e o aprofundamento das contradições que lhe são próprias colocam problemáticas de relevância social, entre elas, as referentes à formação humana.

As alterações nas relações sociais, resultantes de mudanças econômicas, culturais e políticas, implicam debates e alterações no processo de formação humana e, conseqüentemente, nas propostas de educação de todos os níveis. Para responder a tais desafios, concorrem, por um lado, o aparato ideológico do Estado capitalista e, de outro, a sociedade através de suas instituições e, principalmente, de seus organismos de classe, tais como sindicatos, associações, fóruns em defesa dos direitos, entre outros.

Portanto, em um tempo valioso para questionar com radicalidade a formação humana, em relação tanto às bases teóricas quanto às proposições políticas, o propósito é de

investigar a prática, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, como articuladora do conhecimento nos currículos de formação de professores, considerando-se disputas referentes a projetos de universidade, instituição em que, privilegiadamente, devem ser formados os professores, ressaltando-se, de um lado, um projeto hegemônico, o capitalista, e, de outro, uma possibilidade, o projeto socialista.

A possibilidade de um movimento socialista é indicada, segundo Mészáros (2003, p. 105), porque o capital depende absolutamente do trabalho, uma dependência que é, historicamente, tanto criada como superável, e porque estão ocorrendo mudanças na confrontação entre capital e trabalho, o que traz, em si, a necessidade de buscar novas formas de afirmar os interesses vitais dos trabalhadores, entre os quais, os que dizem respeito à formação humana e, em consequência, à formação de professores.

Para delimitar a problemática, parte-se do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal da Bahia, considerando-se que ele possui os traços do trabalho pedagógico, comuns a todos os cursos de formação de professores que, por sua vez, apresentam traços próprios ao trabalho em geral, porquanto ele não cessa suas influências na porta das universidades, mas penetra-as e, sempre mediado no âmago dos cursos, se reproduz e se consolida.

Estudos anteriores sobre a formação de professores de Educação Física já denunciaram o caráter da formação acrítica, a-histórica e não-científica, também os currículos desportivizados, a ênfase no paradigma da aptidão física, com forte influência da área biológica, o neotecnicismo nos métodos de ensino. Também estudos sobre formação de professores, especificamente em Pedagogia, demonstram que a universidade que forma professores está afastada dos problemas reais da educação e da escola, desvinculada e descomprometida, como projeto coletivo e institucional, com a realidade. A universidade produz um saber ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem relação com o real.

Nos cursos de Educação Física, contraditoriamente, não se evidencia a proximidade da área com as reivindicações colocadas nas licenciaturas em geral. A ênfase das preocupações curriculares recai no mero cientificismo, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física e na preferência pelas conotações do bacharelado, uma vez que, cindindo-se a formação em dois cursos, na prática eles não se distinguem entre si no que diz respeito ao trato epistemológico do conhecimento. A contradição identificada acentua a desqualificação do professor já no processo acadêmico.

As constatações realizadas em estudos exploratórios, junto ao movimento estudantil, apresentados em seu encontro anual (ENEEF)¹, confirmam: os cursos em geral não consideram o mundo do trabalho em reestruturação, não respondem a ele e, quando muito, atendem ao mercado de trabalho, formando apenas profissionais voltados para determinadas áreas de intervenção profissional. Os cursos não vêm respondendo, também, aos novos desafios pedagógicos, não observam as recentes contribuições científicas no campo do currículo, nem atendem às reivindicações dos estudantes.

Para aprofundar as análises, foi necessária a realização de avaliações institucionais, verificando-se as condições de oferecimento do curso de licenciatura. Especificamente, considerando-se, no caso, o curso de Educação Física da UFBA na perspectiva de exigências legais, políticas, éticas, acadêmicas, científicas e pedagógicas.

Diante dessa realidade, levanta-se o pressuposto central deste trabalho: a formação do professor em Educação Física, marcada por antagonismos de projetos, dá-se na contradição entre teoria e prática, cuja superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada pedagógica, científica e política.

¹ No último Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, ocorrido em Curitiba, Paraná, em julho de 2003, foram levantados os dados acerca das condições de oferecimento dos 27 cursos de Educação Física. As análises permitem reconhecer que a situação denunciada pelos estudantes confirma resultados de vários estudos.

No entanto, a categoria trabalho deve ser explicitada, pois pode tornar-se princípio educativo tanto na perspectiva do capital como na do trabalhador. O que vai definir a perspectiva é a caracterização do trabalho humano, pois, por meio do trabalho, “o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência” (MARX, 1984, p.15), portanto como categoria ontológica da práxis humana. Todavia, também se evidencia a perspectiva do trabalho assalariado, a forma específica da existência humana sob o capitalismo, como categoria econômica da práxis produtiva.

No capitalismo, a dimensão produtiva do trabalho é dominante em relação à dimensão ontológica, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo, na perspectiva do trabalhador, implica superar a concepção reducionista, ou seja, o trabalho deve ser entendido como “elemento formador e definidor da unidade teoria-prática no processo de conhecimento” (FRIGOTTO, 1989, p. 25).

Portanto, uma exigência da presente investigação é apontar como o trabalho pedagógico se organiza e como podem ocorrer a produção e a apropriação do conhecimento em um curso de formação de professores para, a partir dessa análise, serem identificados e explicados os traços essenciais do processo, suas contradições e possibilidades em relação ao real. Responder a tal pergunta exigiu, por sua vez, o trabalho com diversas fontes documentais, envolvimento com experiências em desenvolvimento e uma participação ativa, durante quatro anos, das discussões sobre a reformulação das licenciaturas na UFBA e, durante dois anos, em um projeto piloto de ações curriculares em comunidade. Com a exposição dos dados, na perspectiva de estabelecer nexos entre o particular e o geral, é possível apresentar elementos para a construção da teoria pedagógica, considerando-se a necessidade da superação do capitalismo e a construção da possibilidade do projeto histórico para além do capital.

Freitas (1987) afirma que o projeto histórico enuncia o tipo de organização social que se pretende para a atual sociedade e os meios a serem colocados em prática para sua consecução. Esses meios são concretos e, como os fins, vinculam-se às condições existentes.

O tipo de sociedade anunciado pode ser reconhecido nos princípios que são referentes ao socialismo, conforme apresentados por Mészáros:

a) a regulação pelos produtores associados, do processo de trabalho orientado para a qualidade em lugar da superposição política ou econômica de metas de produção e consumo pré-determinadas e mecanicamente quantificadas; b) a instituição da contabilidade socialista e do legítimo planejamento de baixo para cima, em vez de pseudoplanos, fictícios, impostos à sociedade de cima para baixo, condenados a permanecer irrealizáveis por causa do caráter insuperavelmente conflitante deste tipo de sistema; c) a mediação dos membros da sociedade por meio da troca planejada de atividades, em vez da direção e distribuição políticas arbitrárias tanto da força de trabalho, como de bens no sistema de capital pós-capitalista do tipo soviético ou da fetichista troca de mercadoria do capitalismo; d) a motivação de cada produtor por intermédio de um sistema autodeterminado de incentivos morais e materiais, em vez de sua regulação pela cruel imposição de norma ou pela tirania do mercado; e) tornar significativa e realmente possível, a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício de seus poderes de tomada de decisão, em vez da irresponsabilidade institucionalizada que marca e vicia toda as variedades do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 50).

O autor afirma, também, que a necessidade de implementação desses princípios resulta, não de ponderações teóricas, abstratas, mas da crise estrutural do sistema do capital global. Parte-se, portanto, dos dados da realidade concreta, a crise estrutural do sistema capitalista e das possibilidades históricas de discutir a formação humana, em especial, a formação de professores.

Nessa perspectiva, reconhece-se a possibilidade do projeto histórico socialista², pois a meta do socialismo é o homem, mas um homem não alienado. O socialismo, segundo Marx, tem como objetivo:

² Não nos vamos ater a discutir o socialismo real, admitindo que existem exaustivos estudos nas áreas de ciências políticas e sociais que explicam o fracasso da experiência do Leste europeu, bem como de outras experiências desenvolvidas no século XX. Vamos ater-nos à consideração da possibilidade de essência da construção histórica do projeto de superação das relações pré-históricas próprias ao modo capitalista de produzir e reproduzir a vida.

[...] criar uma forma de produção e uma organização da sociedade onde o homem possa superar a alienação de seu produto, de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza; na qual ele possa regressar a si mesmo e apreender o mundo com suas próprias forças, tornando-se, unido ao mundo (MARX, apud FROMM, 1983, p. 62).

O socialismo, portanto, é a condição para o desenvolvimento da criatividade, da liberdade e do atendimento das necessidades do homem. Mas, tanto liberdade como necessidades exigem a explicitação de seus verdadeiros sentidos. O sentido da liberdade é o da independência apoiada no fato de o homem valer-se a si próprio, utilizando suas próprias forças e relacionando-se produtivamente com o mundo. O sentido de necessidades é o das verdadeiras necessidades, ou seja, aquelas cuja satisfação é indispensável à efetivação de sua essência como ser humano. As verdadeiras necessidades só serão possíveis quando o capital parar de explorar as falsas necessidades e quando a produção servir ao homem (Ibid, 1983 p. 65).

Portanto, o socialismo, para Marx:

[...] significa a ordem social que permite o regresso do homem a si mesmo, a identidade entre existência e essência, a superação do isolamento e antagonismo entre sujeito e objeto, humanização da natureza; significa um mundo onde o homem não mais é um estranho entre estranhos, mas está no mundo dele, onde está em casa (Ibid, 1983, p. 70).

Segundo Mészáros (2003, p.107), quando Marx fez suas formulações sobre o socialismo, situou-o no horizonte histórico em que os indivíduos seriam forçados ao imperativo de fazer as escolhas certas com relação à ordem social a ser adotada, de forma a salvar suas próprias existências.

A educação, nesse contexto, tem como tarefa estratégica contribuir para a formação humana pelas vias da produção, da apropriação crítica e da socialização do conhecimento científico. Essa tarefa exige uma compreensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo por sua ação

material e social. Une-se, aí, a compreensão teórica à ação real com vista à transformação radical da sociedade³.

Essa referência pode ser entendida de modo a impedir que o curso de formação insista em defender, como tarefa, a distribuição democrática do saber historicamente acumulado, enquanto subtraia desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de “homem” que se pretende formar. A prática do professor necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica da realidade atual. É por essa razão que a definição da referência teórica não pode ser arbitrária. Nesse sentido:

[...] parece-nos sustentável que as perspectivas teóricas construídas no processo de compreensão da forma capital de relações sociais, dentro da tradição que vem de Marx e Engels, não obstante a crise efetiva que as assola, constituam-se, não as únicas, mas, as que melhor nos podem ajudar a desvelar a forma que assume o capitalismo (tardio) deste fim de século e suas conseqüências devastadoras para o gênero humano (FRIGOTTO, 1998, p. 50).

Por mais que as utopias pareçam estar riscadas do horizonte da história, de um lado, pelo neoliberalismo e, de outro, pelo pós-modernismo, a construção democrática do socialismo está em pauta como o modo de produção estruturalmente capaz de pôr fim ao que Marx denominou de pré-história da humanidade, as sociedades regidas por classes sociais que cinde o humano. A luta de classes é, portanto, uma manifestação histórica dessa cisão, o que tem expressão em todos os âmbitos da vida humana.

Os grupos que compõem a sociedade não são iguais. Diferem quanto à riqueza, ao poder político, ao status, à educação, entre outros aspectos. Biologicamente, os homens são todos iguais e é na sociedade que eles são diferenciados. A sociedade é marcada por interesses diferentes e a história revela-nos as lutas entre povos e entre sociedades materializadas em

³ O conceito básico de formação humana é aqui elaborado a partir da noção de “filosofia da práxis”, conforme desenvolvido, também, por Adolfo Vazquez (1977).

movimentos, guerras e revoluções. A história mostra que “as classes da sociedade que lutam entre si são produtos das relações de produção e de circulação” (ENGELS, 1952, p. 16).

Lênin (1987b, p. 24) afirma que “as aspirações contraditórias nascem da diferença de situação e de condições de vida das classes nas quais se decompõe qualquer sociedade”. A história de qualquer sociedade, até nossos dias, foi a história da luta de classes (MARX e ENGELS, 1988, p. 86). Portanto, a luta de classes é a chave que permite compreender a história.

Luta de classe é um conceito central de análise do social, do econômico e do político na teoria marxista. Esse conceito só pode ser entendido quando analisado no universo de relações entre classes, pois a lógica que as rege é de conflito, de dominação e exploração.

A luta de classes entre o proletariado e a burguesia, a luta de classes entre as diferentes forças políticas, bem como a luta de classes, no plano ideológico, serão prolongadas e sinuosas. Tanto o proletariado quanto a burguesia procuram transformar o mundo segundo suas próprias concepções. A questão de saber quem vencerá, se o socialismo ou o capitalismo, não está ainda realmente decidida (MAO TSE-TUNG, 2003).

A sociedade moderna não aboliu os antagonismos de classes. Apenas substituiu as de outrora por novas classes, há novas condições de opressão que exigem novas formas de luta. A sociedade divide-se, cada vez mais, em dois campos vastos e diametralmente opostos: a burguesia e o proletariado. É impossível haver harmonia entre a classe que explora e a classe que é explorada. Marx e Engels (1988) explicitam que é na sociedade capitalista que as classes fundamentais se diferenciam mais claramente, que a consciência de classe se desenvolve de maneira mais completa e que as lutas de classes são mais agudas. Engels enfatiza:

Enquanto a totalidade do trabalho social só proporcionar um produto que mal exceda o que é necessário para a existência de todos, enquanto o trabalho exigir todo ou quase todo o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, esta sociedade continuará a dividir-se em classes (ENGELS, 1952, p. 29).

Deste modo, somente com a apropriação social dos meios de produção é possível acabar com o domínio do produto sobre os produtores, a luta pela existência individual. Só assim, então, o homem supera-se no reino animal e entra na condição de vida realmente humana. Somente a partir desse momento é que os homens farão, eles próprios, com plena consciência, sua história. É o salto da humanidade – do reino da necessidade para o reino da liberdade (Ibid, p. 30-31).

Em toda sociedade de classes existem forças que se opõem nesse sentido. A luta de classes explicita-se nas concepções de sociedade, também nas de universidade, de formação, de prática pedagógica. Portanto, a disputa político-filosófica, envolvendo projetos de formação humana, entre capital e trabalho, materializa uma das dimensões mais importantes da luta de classes.

É no contexto do acirramento da luta de classes que a presente investigação situou as relações entre trabalho e educação, base teórica sob a qual se busca expor uma perspectiva de formação humana que se situa, por sua vez, entre as contribuições para a construção da teoria pedagógica.

Segundo Marx (1989a), o processo de trabalho, em sua forma mais simples, é aquele em que o trabalho é materializado ou objetificado em valores de uso. O trabalho é, nesse caso, uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos desse último são conscientemente modificados e com um propósito. Por isso, os elementos do processo de trabalho são três: primeiro, o trabalho em si, uma atividade produtiva com um objetivo; segundo, o objeto sobre os quais o trabalho é realizado; e terceiro, os meios que facilitam o processo de trabalho.

É através dessas relações sociais que os homens estabelecem a produção de sua existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as

sociedades e analisar suas transformações (MARX, 1984). A categoria “modo de produção da existência” constitui-se, então, no elemento básico para entendermos como os homens, concretamente, se produzem pelo trabalho. Nesse sentido, Frigotto afirma:

A história da evolução e organização da sociedade capitalista, tendo por base as relações entre trabalho e capital, não é senão a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital. É a história da luta do capital e de seus proprietários para uma submissão cada vez mais total do trabalho ao capital (1986, p. 79).

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, exalta-se a possibilidade de um trabalho criador que não requer mais a concentração fabril. Desconstrói-se o operário desqualificado, constrói-se, este é o mito, o trabalhador polivalente e criativo em seu cotidiano. A sociedade capitalista trata de uma autonomia “para o capital e, não, para o trabalho”.

Na década de 1990, como coloca Frigotto (1998 p.13-15), viveu-se um final de século marcado por profundas mudanças no plano socioeconômico, ético, político, cultural e educacional. Para muitos, tratou-se de uma crise do processo civilizatório. A educação formal e a qualificação são situadas, então, como elemento de competitividade, de reestruturação produtiva e de “empregabilidade”. Transitam da política pública para a assistência ou filantropia. No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há política de emprego e renda em um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades nos campos cognitivos, técnicos, de gestão e atitudes para tornarem-se competitivos e empregáveis.

As pesquisas sobre trabalho-educação, que se pautam em uma perspectiva histórica, vinculam formas sociais de produção material da existência ou formas sociais de produção da “sobrevivência” presentes em movimentos sociais e processos de formação

humana⁴. Segundo Frigotto (1998), tais pesquisas permitem cinco eixos centrais para as discussões sobre os processos de formação humana.

O primeiro deles é o questionamento das propostas dominantes para a educação, a formação técnico-científica e os processos de qualificação, requalificação e reconversão. Eles se sustentam na idéia das aprendizagens básicas, ou mínimas, centradas nas perspectivas das habilidades de conhecimento, atitude e de gestão da qualidade, as novas competências para a empregabilidade que atendem a demandas decorrentes da reestruturação produtiva e da “nova ordem mundial”. Há uma imposição de ajustes estruturais que ignoram ou desprezam o fato de que o mundo não pode atingir padrões e níveis de desenvolvimento equivalentes aos dos Estados Unidos, da Europa ou do Japão. Isso, porque existem relações de poder profundamente assimétricas e, também, limites do desenvolvimento industrial de natureza fordista e pós-fordista, os quais destroem as bases materiais da vida, do trabalho, do trabalhador e da natureza, e produzem desemprego estrutural, de massa.

Em seguida, há o questionamento das concepções orientadas pelo Banco Mundial, que versam sobre educação, formação técnico-científica e processos de qualificação e requalificação, colocadas como tábua de salvação e única possibilidade de inserção das sociedades no processo de globalização e reestruturação produtiva. Para essas concepções, o papel dos processos educativos é produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do trabalho e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, e não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo.

Um outro eixo é a vinculação da formação humana a uma nova visão de desenvolvimento, a uma proposta de relações sociais de novo tipo (socialista), democrática e pública, a um desenvolvimento que realize um projeto econômico, político e cultural com

⁴Um dos principais núcleos de estudos sobre trabalho-educação, no Brasil, é o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, do qual participam, como coordenadores, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco.

uma clara geração de empregos e renda, superando o invólucro de caráter ideológico dos processos de educação básica, de formação técnico-científica e profissional, enfim, de qualificação, requalificação e reconversão “atreladas aos interesses da nova ordem mundial”.

O quarto eixo é de que as referências teóricas não podem ser aleatórias e arbitrárias, mas, sim, construídas no processo de compreensão das relações sociais promovidas pelo capital, desvendando-se a forma que assume o “capitalismo tardio”, deste início de século, e suas conseqüências devastadoras para o gênero humano, apontando-se alternativas de cunho ético-político de relações sociais que transcendem a “forma capital”.

Finalmente, há necessidade de apreender as mediações, no plano sócio-econômico, simbólico-cultural e educativo, que articulam os interesses e as lutas da classe trabalhadora, expressos nas formas de organização do trabalho e nos processos educativos emergentes das formas contraditórias que assume a relação capital-trabalho, inevitavelmente, cada vez mais excludente.

Urge reconhecer, no cerne da crise do capital, as possibilidades para a formação e produção do conhecimento e exercício profissional que se pautem, claramente, em referências históricas que apontam alternativas anticapitalistas e que forjem novas mentalidades, novas subjetividades, para o confronto, para a luta, por conseguinte, para a organização do trabalho pedagógico como prática qualificável.

As análises aqui referendadas servem como meio para entender que a relação trabalho-educação, como área de estudos e pesquisas, pode assumir várias faces, sendo imprescindível atenção ao considerá-las, pois nem todas dão conta da complexidade dessa mesma relação. Ao defender-se uma ou outra, ou apenas considerar suas abordagens, pode ocorrer uma pseudo-ideologia que não contribuirá para o estudo da relação educação-trabalho, no sentido da formação ontológica do ser social.

Portanto, é preciso entender a relação trabalho-educação em seu sentido amplo, ou seja, como articulação, historicamente concreta, do processo educativo do homem com o processo de organização e valorização das forças produtivas. Assim, ampliados esses conceitos, não haverá como negar a íntima e dialética relação do processo educativo do homem com os momentos de evolução, estagnação ou resistência das forças produtivas. De um lado, colocando o problema nestes termos, a degradação contemporânea da escola elementar, nos países periféricos e a destruição, pela via da privatização, das universidades públicas explicam-se, claramente, como reflexos do movimento de destruição das forças produtivas; de outro, a persistente reivindicação de educação popular revela a luta de resistência e valorização dessas mesmas forças produtivas.

Há muito, ainda, que ser feito para que possamos, como intelectuais orgânicos, esclarecer certos percalços que nos impossibilitam os avanços numa práxis social. Entre esses percalços, é possível ressaltar a confusão paradigmática, envolvendo concepções, ideologias, que contribuem para a falta de firmeza de teorias com pressupostos calcados na práxis transformadora.

As alienações não são apenas ideológicas, mas, também, práticas e têm que ser superadas na própria transformação da prática. A falsa consciência como fenômeno social, e não individual, não pode ser combatida somente com a educação crítica, pois é necessário enfrentar a base material em que é produzida e reproduzida. Na análise do processo educativo, existe uma diferença fundamental entre considerar a teoria crítica e considerar as resistências individuais informais ou da práxis social. A partir da teoria crítica, é fácil cair na ilusão da “revolução cultural” ou no reformismo pedagógico. Mas o pressuposto central que também se pretende discutir é que, a partir da práxis social, estaria colocado o caminho para a transformação das circunstâncias. Isso exige que a formação dos professores, na universidade, não esteja afastada dos problemas reais da educação e da escola, superando-se, assim, as

contingências de uma universidade que produz um saber ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem relação com o real.

É com intuito de evitar confusões paradigmáticas que consideramos a práxis no sentido de Vazquez (1977, p. 5): “É a categoria central da filosofia que se concebe, ela mesma, não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. O autor ainda coloca (Ibid, p. 36): “É à luz da práxis que se deve abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser”. Os problemas devem ser formulados em relação à atividade prática humana que tem primazia não só do ponto de vista antropológico (porque o homem é o que é na práxis e pela práxis) e histórico (a história é a história da práxis humana), mas, também, do ponto de vista gnoseológico (como fundamento objetivo do conhecimento e critério de verdade) e ontológico (pois o problema das relações entre homem e natureza, ou entre pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática) (VAZQUEZ, 1977, p. 36).

A práxis não se restringe a uma mera atividade, a práxis “é a articuladora de complexos temáticos que possibilita estudar a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas” (PISTRAK, 2000, p. 134).

Neste estudo, a práxis pedagógica estará sendo analisada a partir da dinâmica dos movimentos sociais organizados, especificamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Este estudo se organiza em quatro capítulos. O primeiro, além de discutir o Estado, as políticas governamentais e suas conseqüências para a universidade, também aborda a “Proposta para a Universidade Brasileira”, defendida pelo movimento docente organizado pelo ANDES-SN. O segundo capítulo trata, especificamente da formação de professores e dos embates sobre os projetos para a universidade, estando, de um lado, o governo orientado na “pedagogia das competências” e, do outro, docentes, discentes, além de parcelas da sociedade

brasileira, todos organizados em fóruns, entidades sindicais, associações, movimentos sociais etc. que defendem a perspectiva da formação omnilateral. O terceiro apresenta dados sobre o percurso metodológico que permitiu a investigação e aprofundamento do trabalho. O quarto, por sua vez, está voltado à análise dos dados coletados durante a pesquisa, destacando-se dois campos empíricos: primeiro, o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, condições de oferecimento e proposições para a reestruturação curricular, e a ACC 456 - Atividade Curricular em Comunidade – Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária; segundo uma possibilidade que se faz essencial, a consideração do trabalho pedagógico como articulador do conhecimento no currículo, o que exige uma prática qualificada como pedagógica, científica e política.

2. POLÍTICA GOVERNAMENTAL E UNIVERSIDADE

É preciso defender a universidade pública, não por causa corporativa, mas por causa de consciência (AB' SABER, 2000).

A destruição da universidade pública está sendo anunciada a cada dia nesta sociedade caracterizada, como diria Lênin, pelo imperialismo senil⁵. As razões dessa destruição seriam as severas conseqüências da crise causada pelas políticas de ajustes estruturais⁶. Devido a elas, a universidade estaria sendo forçada, tanto na formação quanto na produção e socialização do conhecimento, a atender prioritariamente o mercado, caminhando, a passos largos, para a mercantilização do ensino superior.

A fase senil do imperialismo exprime-se na inversão de valores, pois a tendência para o desenvolvimento das forças produtivas, que caracterizava, de maneira dominante, o capitalismo ascendente, deu lugar à tendência para a destruição das forças produtivas; a tendência para a industrialização, por seu lado, deu lugar à tendência para a desindustrialização; a tendência para a expansão dos mercados deu lugar à tendência para a contração dos mercados; enfim, o processo da constituição do mercado mundial deu lugar ao processo de desagregação do mercado mundial.

⁵ Segundo Lênin, o imperialismo apresenta cinco caracteres fundamentais: a) concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; b) fusão do capital bancário ao industrial e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira; c) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; d) formação de monopólios capitalistas internacionais que partilham o mundo entre si; e) termo de partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1987a, p. 88).

⁶ São estratégias do processo de reestruturação neoliberal impostas aos países em desenvolvimento que reduzem a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, ou seja, à lógica do mercado.

Instituições como as universidades, antes pensadas como constituintes de nacionalidades, hoje são tratadas por Estados à mercê do mercado mundializado. A ameaça maior, a que hoje as universidades são submetidas, deve-se, em parte, à disputa pelo bilionário mercado do ensino superior privado e, em parte, à ação de setores políticos que procuram se desfazer dos equipamentos públicos por não reconhecê-los como integrantes do núcleo essencial do Estado (MENEZES, 2000, p. 5). No entanto, esse bilionário mercado tem limites. O limite é a capacidade salarial dos trabalhadores.

A destruição da universidade pública tem sido anunciada constantemente, afetada que é, segundo autores (TAFFAREL, SURUAGY, 2003), por atos e normas que, com suas implicações jurídicas e políticas, contrariam o disposto no artigo 207, da Constituição Federal⁷, e não levam em consideração a grande parcela da população sem condições para adquirir a “mercadoria” denominada formação superior, se não for na forma de direito universal.

A autonomia universitária, vista em função de razões empresariais ou defendida como princípio por quem só reconhece como ensino superior aquele que se pratica em universidades plenas, só pode ser compreendida no contexto das atuais tendências gerais do capitalismo e, em especial, sua potencial tendência à destruição. Seja qual for a perspectiva, a autonomia universitária não está incólume às contingências do capital.

Desse modo, a universidade necessária e estratégica é aquela que leva em consideração tais contingências e caracteriza-se por suas dimensões de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade, sendo considerada elemento necessário à construção de qualquer identidade social de interesse público, independentemente do seu regime jurídico, se pública ou privada (ANDES, 2003).

⁷ Constituição Federal, art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão.

Para defender a universidade necessária e estratégica, não é possível “considerá-la imune a qualquer reforma de sua estrutura atual, desprezando as lições da história e suas transformações no tempo e no espaço” (TRINDADE, 2001, p. 39). É possível reconhecer que as necessidades dos ajustes econômicos e fiscais e as premissas da relação custo-benefício estão norteando as principais diretrizes da reforma do ensino superior em curso no Brasil, em que se priorizam os sinais de mercado e o saber como bem privado (SGUISSARDI, 2000, p. 69).

Tomando como referência as lições da história, neste capítulo abordaremos três pontos: o Estado e a política governamental, a universidade no contexto dessa política, bem como elementos que defendem a universidade necessária e estratégica, traduzidos na proposta para a universidade brasileira, construída pelo ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) a partir de discussões, desde 1981.

Sintonizadas com tal proposta para a universidade, estão em curso outras propostas, referentes à formação de professores e à prática de ensino. Estabelecer os nexos entre tais propostas, qualificá-las e reconhecer suas possibilidades são os desafios da presente tese.

2.1. ESTADO E POLÍTICA GOVERNAMENTAL

Ressalta Engels que o Estado evoluiu concomitantemente com o desenvolvimento dos povos. Com a valorização dos bens econômicos, teria surgido a necessidade de uma instituição que não só assegurasse as riquezas individuais, mas, também, que consagrasse a propriedade privada, perpetuando a então nascente divisão da sociedade em classes e permitindo à classe possuidora explorar a não-possuidora. (ENGELS, 1987).

O Estado, portanto, não se constituiria num poder imposto às sociedades, porque é, antes de tudo, conseqüência do aparecimento de contradições irremediáveis entre classes sociais com interesses colidentes, tendo como função a defesa da classe dominante.

Pondera Engels que, com a civilização e a evolução dos povos antigos⁸, o Estado assume duas características. A primeira “é o agrupamento de seus integrantes de acordo com uma divisão territorial [...] Os homens haviam se tornado móveis e a divisão territorial foi o ponto de partida para o exercício dos direitos e deveres sociais do cidadão, onde estivessem estabelecidos” (Ibid, p. 192).

Eis que, a partir da divisão territorial e da divisão do trabalho, surge a produção. Essa produção, aos poucos, se torna maior do que o necessário para o consumo das populações. O excedente é, então, apropriado por alguns líderes que passaram a não mais trabalhar, formando uma casta à parte, que se apoderou dos meios de produção, surgindo assim a propriedade privada. As distinções entre proprietários e não-proprietários causaram as desigualdades entre indivíduos, surgindo, assim, classes sociais diferentes e, com elas, as lutas de classes, bem como a instituição de uma força pública, a segunda característica do Estado (Ibid, p. 192).

O Estado, como força pública, derivou-se da divisão da sociedade em classes, impossibilitando qualquer organização dos não-proprietários contra os interesses dos proprietários. Passou-se, então, a exigir contribuições dos indivíduos para sustentar essa força pública, aparecendo os impostos. Portanto, considera Engels, o Estado não surgiu como apaziguador e defensor dos interesses das diferentes classes sociais, pois, pelo contrário, sempre teve o objetivo principal, em meio aos antagonismos de classes, de aprovar e garantir a exploração praticada pelos dominadores. Garantindo o poder dominante, o Estado converte-se em classe politicamente dominante (Ibid, p. 193).

O Estado capitalista surge, principalmente, devido a dois grandes movimentos: as conquistas democrático-burguesas, ocorridas a partir do século XVII, e a Revolução

⁸ Foge dos objetivos deste trabalho a caracterização do Estado em cada um dos povos antigos (gregos, romanos e germanos). Ver detalhes em ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

Industrial, que se estendeu dos fins do século XVIII à primeira metade do século XIX. Com esses movimentos, aprofunda-se a separação entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho, envolvendo, de um lado, os patrões e, de outro, os assalariados.

Tomando como referência a primeira metade do século XX, verificamos que duas formações socioeconômicas estavam em franco desenvolvimento: o socialismo, que avançava na União Soviética, tornando-a uma grande potência mundial, e o capitalismo, que cresce rapidamente, ganhando a simpatia de muitos trabalhadores.

O papel do Estado socialista é, posteriormente, questionado devido à estagnação econômica que promove e o Estado capitalista, pelo endividamento, pela enorme burocracia e ineficácia diante dos problemas sociais, sofrendo pressões a partir das reivindicações de trabalhadores organizados. O ambiente torna-se favorável à expansão do ideário neoliberal. O livre mercado é apresentado como redentor do denominado “Estado do bem-estar social”⁹, sendo capaz de recuperá-lo de uma crescente crise fiscal¹⁰, da estagnação do socialismo e do endividamento do capitalismo industrial e desenvolvimentista. Surge, assim, a proposta de “Estado mínimo”¹¹.

A reforma do Estado, mediante a materialização da política neoliberal em âmbito mundial, deu-se num contexto histórico de transtornos econômicos, durante as “décadas da crise”, na expressão de Hobsbawm (1995). Segundo esse autor, a economia mundial que

⁹ O “Estado do bem-estar social” (Welfare State) é aquele em que são garantidos ao cidadão padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação como um direito político, e não como caridade (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1991).

¹⁰ A crise fiscal que se agrava nos anos de 1990, na esteira dos novos planos de estabilização baseados no “Consenso de Washington” (calçados na abertura indiscriminada da economia, na valorização do câmbio e em elevadas taxas de juros para atrair capitais especulativos), decorreu da forma subordinada com que a maioria dos países se articulou na ordem econômica mundial e das políticas econômicas recomendadas pela comunidade financeira internacional (DRUCK, FILQUEIRAS, 1997, p. 21).

¹¹ O “Estado Mínimo” caracteriza-se pela redução, quando não extinção, dos gastos sociais do governo, envolvendo, inclusive, os relativos à educação, à saúde, à segurança e à habitação.

enfrentou os problemas das décadas de 1970 e 1980 já não era mais a da “era de ouro”¹². Seu sistema de produção fora transformado pela revolução tecnológica e globalizado ou, que seja, “transnacionalizado” de forma extraordinária e com conseqüências impressionantes. O resultado mais drástico dessa revolução foi a substituição do trabalho humano por forças mecânicas, pela capacidade das máquinas, levando milhares de pessoas ao desemprego¹³.

Hobsbawn (Ibid, p. 404) afirma que a tragédia histórica das “décadas da crise” foi a de que a produção dispensava, visivelmente, seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos. Além disso, esse processo foi acelerado por três razões:

- a. a competição global e as dificuldades financeiras dos governos, que, direta ou indiretamente, eram os maiores empregadores;
- b. a predominante, conforme diz o próprio Hobsbawn, “teologia” do livre mercado que pressionava em favor da transferência de empregos para formas empresarias de maximização de lucros;
- c. o declínio dos sindicatos¹⁴, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade dos governos.

¹² Referência de Hobsbawn ao período de 1949 a 1973, que se caracterizou pela viabilização e estabilização do capitalismo, o que resultou em uma enorme expansão econômica e em profundas transformações sociais.

¹³ O desemprego é, sem dúvida, o maior problema social do Brasil por sua magnitude. Atingindo surpreendente número de pessoas e, por conseguinte, de famílias, o problema possui gravidade assustadora, dada a falta de perspectivas de melhoras, considerando-se o atual modelo econômico adotado para o país. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a taxa de desemprego no governo Sarney foi de 9%; no governo Collor, 14%; no governo Fernando Henrique, 18%; no governo Lula, 20%. Nas seis principais regiões metropolitanas do país (São Paulo, Rio, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife), entre janeiro de 2003 e outubro de 2003, o desemprego aumentou, de 2,2 milhões, para 2,7 milhões de trabalhadores, ou seja, somente nas seis maiores regiões metropolitanas, surgiram cerca de 500 mil novos desempregados durante o primeiro ano do governo Lula. O Brasil tem hoje cerca de 26% de sua população economicamente ativa fora do mercado de trabalho. Essa taxa é a mesma que existia na Alemanha nazista, na Itália fascista e nos Estados Unidos durante a crise dos anos de 1930. Portanto, a magnitude da crise social brasileira é gravíssima (ASSIS, 2003).

¹⁴ Entre 1980 e 1990, na maioria dos países capitalistas ocidentais industrializados, as taxas de sindicalização têm decrescido. O elemento decisivo no desenvolvimento e expansão da crise sindical é encontrado no fosso

Essa realidade se tornou em campo fértil para a expansão do neoliberalismo¹⁵ defendido, desde 1944, por Friedrich Hayek (1946).

A reforma neoliberal do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar social. Esse pressuposto confere ao atendimento a determinados direitos sociais fundamentais, tais como os referentes à educação, à saúde, à previdência social, à segurança etc, a condição de serviços mercantilizados. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público e amplia o espaço privado não só nas atividades ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais (CHAUÍ, 1999).

A proposta de Estado que se disseminou foi a de preservá-lo forte para, inclusive, romper o poder dos sindicatos e continuar exercendo, com severidade, o controle monetário, mas “mínimo”, no que se refere aos gastos sociais e às intervenções econômicas. O “Estado mínimo”, em relação a gastos sociais, é uma das estratégias para alcançar a meta de qualquer governo neoliberal, a de manter a estabilidade monetária.

Para alcançar a meta, segundo Anderson (1998), três pontos deveriam ser obedecidos, o que se traduziria numa disciplina orçamentária. São eles:

- a. contenção dos gastos com o bem-estar;
- b. restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, criação do exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos;
- c. reformas fiscais para incentivar agentes econômicos, ou seja, redução de impostos sobre os capitais e as rendas mais altas.

existente entre os trabalhadores “estáveis”, de um lado, e aqueles que resultam do mundo precarizado, de outro (ANTUNES, 1997).

¹⁵ O neoliberalismo é compreendido no presente estudo como “uma ideologia política” cujos eixos centrais são a redução do papel do Estado e a retomada da ênfase no mercado e no indivíduo (MACRIDIS, 1982).

Com o cumprimento desses pontos, uma nova e “saudável” desigualdade iria voltar a dinamizar as economias. Vários países os adotaram, a começar pela Inglaterra, a partir de 1979, quando se iniciou a gestão de Margaret Thatcher; em 1980, os Estados Unidos, com Reagan; em 1982, a Alemanha, com Kohl; em 1983, a Dinamarca. Países como a França, Espanha, Portugal, Itália e Grécia ainda resistiram, mas seus projetos fracassaram e viram-se forçados pelos mercados financeiros internacionais a adotar tal política.

Por conseguinte, o neoliberalismo tornou-se hegemônico, mostrando-se eficaz quanto a sua maior prioridade, a de deter a grande inflação da década de 1970. Todavia, se, de um lado, aumentaram os lucros das empresas, de outro, derrotou-se o movimento sindical e cresceram as taxas de desemprego, concretizando-se, assim, um grau de desigualdade social concebido como um mecanismo natural de qualquer economia de mercado eficiente.

Pretendeu-se o que se entendia como um fim histórico, a reanimação do capitalismo mundial avançado. No entanto, os insucessos evidenciaram-se absolutos, pois não se verificou qualquer mudança nas taxas de crescimento econômico. O crescimento dos lucros não recuperou os investimentos, uma vez que as desregulamentações promovidas tornaram mais atraente a especulação financeira, comprometendo, decisivamente, a expansão do setor produtivo (ANDERSON, 1998).

As transações monetárias diminuíram o comércio mundial de mercadorias reais, verificando-se um incremento vertiginoso de operações, diga-se, puramente parasitárias. Esse foi um dos fracassos da política neoliberal. Um outro é referente ao peso do “Estado de bem-estar social”, que não diminuiu, apesar de todas as medidas tomadas para conter gastos sociais (Ibid, p.16).

Apesar de a política neoliberal apresentar-se amplamente estéril e desastrosa, ainda continua a ditar seus parâmetros. Segundo Anderson (1998, p. 17), uma das razões

fundamentais desse fato foi queda do comunismo na Europa Oriental e, em especial, a extinção da União Soviética, exatamente no momento em que os limites do neoliberalismo no Ocidente se tornavam cada vez mais óbvios. Convém lembrar que as lideranças políticas pós-comunistas (Polônia, Rússia, República Tcheca) eram seguidoras convictas de Hayek e Friedman¹⁶. Na Europa Oriental, as privatizações foram muito mais amplas e rápidas do que no Ocidente (Ibid, p. 18).

A entrada da América Latina no processo das reformas neoliberais dá-se a partir do Chile, ainda na década de 1970. Na Bolívia, ela ocorreu na década de 1980 e, no México, na Argentina, no Peru e no Brasil, já na década de 1990. Segundo Soares (2000), as formas que as políticas de ajuste assumem, nos diferentes países, variam de acordo com a intensidade, o ritmo, o tempo e as concepções sobre as funções do mercado e do Estado na distribuição dos recursos produtivos, ou seja, variam de acordo com as resistências de suas sociedade e das lutas entre as classes sociais.

Em muitos países, a política neoliberal concretizou-se como própria a uma democracia voltada ao bem de todos, sustentando-se na fragilidade ou conivência do poder legislativo, bem como no aval da mídia. Na América Latina, as políticas neoliberais não se concretizaram somente em regimes autoritários.

Em geral, como estratégias, foram adotados mecanismos para induzir, democraticamente e não coercitivamente, nas populações, a aceitação de políticas neoliberais das mais drásticas. A exemplo, os referentes à hiperinflação, uma vez que ela condiciona o povo para aceitar ou até exigir a “medicina” deflacionária. Isso aconteceu na Bolívia, depois de 1985, e no Brasil, mais recentemente (ANDERSON, 1998).

¹⁶ FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. São Paulo, Nova Cultura, 1986.

A sociedade brasileira, durante os anos de 1980, mostrou uma extraordinária capacidade para reagir às políticas contrárias a seus direitos e interesses, ocorrendo os movimentos trabalhistas que resultaram em três grandes centrais sindicais e o célebre movimento político-popular que ficou conhecido por “Diretas Já”.

No governo de José Sarney, durante a segunda metade da mesma década, reformas monetárias e econômicas aconteceram para debelar a hiperinflação, então amplamente anunciada como razão de todas as mazelas que atormentavam a população brasileira. Insucessos acumularam-se inexoravelmente, chegando o governo a seu termo completamente desacreditado, em 1990, ano em que assumiu a presidência da República Fernando Collor de Melo, o iniciador das políticas neoliberais no Brasil.

Começando sua gestão com uma reforma de grande impacto sobre a economia e a população, sem lograr êxito, Collor de Melo, devido a uma série de desatinos políticos, às graves denúncias de dilapidação do patrimônio do Estado e à corrupção praticada por alguns de seus aliados, amargou duras reprovações públicas. Enfim, maciças manifestações políticas e populares resultaram na decretação de seu “impeachment” pelo Congresso, em 1992, sendo substituído por seu vice, Itamar Franco.

No governo de Itamar Franco, de curta duração, deu-se a primeira reforma monetária bem sucedida, debelando-se de vez a hiperinflação, o conhecido “Plano real”. Os rigores monetários que a reforma então exigia apenas permitiram esboços de mudanças econômicas que, a princípio, teriam prosseguimento no governo seguinte. Eis que seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, haveria de alterar substancialmente a natureza dessas mudanças.

O governo Fernando Henrique (duas gestões: 1995-1998 e 1999-2002), caracterizou-se por implementar políticas neoliberais extremas, que afetaram tanto o aspecto econômico como social do país. Nesse período, os compromissos financeiros do país com o

exterior aumentaram de forma considerável, permanecendo sua economia sem crescer e, o que é mais grave, alienando-se, em benefício de uns poucos grupos econômicos privados, não raramente de forma questionável, a maior parte dos empreendimentos que compunham patrimônio estatal.

O choque da dívida deixou o país, segundo muitos autores, “de joelhos” diante dos Estados Unidos. O processo de crescimento ter-se-ia interrompido, o desenvolvimento, regredido e a acumulação capitalista, que se daria na direção de uma aludida Terceira Revolução Industrial¹⁷, bloqueada. Com isso, depois de um imenso esforço, o Brasil estaria, de novo, retardatário em relação ao desenvolvimento dos centros econômicos mundiais. (TAVARES, 2000, p.41).

Segundo Soares (2000, p. 36), o endividamento leva o Estado à perda de controle monetário e financeiro, debilitando-se sua ação estruturante, não apenas pela forte redução de gasto e investimentos públicos, mas também pela completa impossibilidade de políticas de desenvolvimento.

Assevera-se, freqüentemente, que o Brasil serve a outros interesses, dos quais depende e não lhe são próprios. Nos últimos anos, quem estaria comando sua economia e suas instituições-chave, tais como o Banco Central e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, são organizações financeiras e outros credores, nacionais e estrangeiros. Em função de suas elevadas dívidas, estaria o governo fazendo cada vez mais concessões, num círculo vicioso:

¹⁷ A Terceira Revolução Industrial, cujo impacto começa a se fazer sentir a partir das últimas décadas, se caracteriza por uma velocidade e descontinuidade brutal no processo tecnológico, na escala de produção, na organização do processo produtivo, na centralização do capital e organização do processo de trabalho e na qualificação dos trabalhadores. Essa revolução é marcada pelas seguintes tecnologias: robótica, informática, microeletrônica e máquinas de comando numérico, química fina, biotecnologia e produção de sintéticos. A tecnologia passa a ser “matéria-prima” por excelência. Trata-se de uma revolução tecnológica que possibilita a organização da produção de forma autocontrolável e auto-ajustável, mediante processos informatizados, robotizados, através de um sistema eletrônico (FRIGOTTO, 1991, p. 265).

Os credores estão manobrando, dando financiamento ao Brasil em curto prazo. Há um acordo entre FMI e o governo dos Estados Unidos para permitir que o Brasil avance mais nesse caminho, cobrando – em troca do endividamento crescente – uma obediência total, pois o endividamento limita a capacidade de autogoverno. É a fase de liquidação da soberania nacional. (FURTADO, 2000, p. 15).

As políticas neoliberais, na maioria dos casos, não deixam explícitas suas intenções e seus efeitos nem sempre são imediatos. O fato é que as grandes decisões são cada vez mais restritas às grandes corporações capitalistas que, de forma crescente, controlam a tecnologia, os bens de produção e os recursos financeiros disponíveis, e promovem o desemprego.

Durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, as relações entre Estado e Universidade sofreram alterações. Em janeiro de 2003, o governo Luís Inácio Lula da Silva completou um ano e não existem quaisquer indicadores socioeconômicos que demonstrem a alteração da política que privilegia o acúmulo de superávit primário¹⁸ para o pagamento da dívida pública¹⁹, ficando de lado, portanto, o compromisso com a grande maioria do povo brasileiro, relacionado a seus direitos básicos (emprego, educação, saúde, moradia, reforma agrária, transporte etc.).

Romano (2003) ressalta que vivemos hoje sob o regime do medo. Dentre as razões do medo destacamos: as conseqüências do imperialismo²⁰, a ameaça nuclear e o terrorismo de

¹⁸ O governo Lula prometeu ao Fundo Monetário Internacional um superávit de 4,25% do produto interno bruto (PIB). No entanto, já no primeiro trimestre de 2003, atingia-se 6,24% do PIB (em torno de 22,8 bilhões de reais). O acordo com o FMI previa 15,4 bilhões, mas só os juros desse período somaram 38,2 bilhões, ou seja, 67% a mais do superávit alcançado. Apurava-se, portanto, no primeiro trimestre de 2003, um déficit de 16 bilhões de reais (FILGUEIRAS, 2003).

¹⁹ Nosso país está sendo inexoravelmente sufocado pela dívida pública, cujo principal já ultrapassa a metade do PIB, sendo que o pagamento efetivo dos juros corresponde a 10% de toda a riqueza anual produzida. No ano de 2003, as despesas com o serviço da dívida mais do que dobraram em relação a 2002, tendo superado, em 22,5 %, todos os gastos com a previdência social (COMPARATO, 2003).

²⁰ Continuam atuais as teses de Lênin sobre o imperialismo. LÊNIN, V.I. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo, Globo, 1987.

Estado²¹ que ameaçam as soberanias das nações. Estamos longe de ter um Estado democrático em que se respeita a autonomia e harmonia entre os poderes, e a autonomia popular. O poder continua nas mãos de poucos, garantido por um Estado que se prima em três aspectos:

- a. no direito ao constrangimento físico dos indivíduos;
- b. no monopólio da norma jurídica;
- c. na subtração dos excedentes econômicos da população através de impostos e taxas.

O governo Lula aprofunda-se na mesma política de Fernando Henrique Cardoso, mantendo o Brasil subalterno à liderança econômica dos Estados Unidos²². Essa liderança se desenvolve através de mecanismos que, eficazmente, articulam e realimentam a hegemonia imperialista norte-americana. No entanto, o intervencionismo estadunidense não se dá só nos aspectos econômico e militar, mas também no político, no social e no educacional. O boletim do Departamento de Estado americano, de 10 de maio de 1965:

[...] Nós sabemos que não podemos mais encontrar segurança e bem-estar numa política e em defesa confinadas apenas à América do Norte ou ao hemisfério Ocidental ou à comunidade do Atlântico Norte. Este planeta se tornou muito pequeno. Devemos *cuidar dele todo* [...], com toda sua terra, água, atmosfera e espaço circundante (MAGDOF, apud FRIGOTTO, 1986, p. 124 – destaque no original).

No entendimento de Frigotto (Ibid), a forma de efetivar esse cuidado, sem dúvida, econômico, militar, político e sociocultural, ocorre através das Nações Unidas e, também, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Interamericano de

²¹ PASCUAL, Alejandra Leonor. *Terrorismo de Estado: Argentina de 1976 a 1983*. Brasília, Editora da UNB, 2004.

²² O Ministério da Fazenda confirmou a assinatura de um novo empréstimo com o Fundo Monetário Internacional, em 12 de dezembro de 2003. Esse empréstimo, amplamente divulgado na imprensa, tem como uma das exigências a reforma universitária, o que significa privatização do ensino superior público.

Desenvolvimento. Acrescentam-se, ainda, organizações privadas como a Fundação Rockefeller, a Fundação Ford e outras assemelhadas.

O Banco Mundial, desde sua criação, vem desempenhando um importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na implementação de sua política externa. Possui imensos recursos financeiros que são aplicados lucrativamente e exercem profunda influência na reestruturação, segundo os parâmetros neoliberais, dos países em desenvolvimento, dos diferentes continentes, como, por exemplo, o Brasil:

A partir de 1980, com a emergência da crise do endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira (SOARES, 1996, p. 17).

A política econômica brasileira consiste, essencialmente, em administrar a dívida externa do país. Pode-se afirmar até que o país chegou a um ponto em que não é mais o governo que administra a dívida, mas é a dívida que administra o governo. As principais medidas relacionadas à política econômica não são tomadas a partir das necessidades e dos interesses do país e das aspirações de sua população, mas em função das contingências da dívida externa e das exigências dos banqueiros internacionais, credores do Brasil. A relação dos governos brasileiros com o Banco Mundial comprova tais afirmações, como veremos a seguir.

2.2. BANCO MUNDIAL E POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR

O Banco Mundial, embora não tão evocado pela mídia como o FMI, tem tido presença constante no Brasil, fomentador que é de muitas atividades de cunho social, custeando iniciativas não só públicas, pois também as comunitárias, cooperativistas etc. Trata-

se de uma presença que, ao longo dos anos, tem crescido expressivamente, o suficiente para interferir, de modo determinante, nos rumos de diversas questões fundamentais:

[...] transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do Banco Mundial em educação, ele transformou-se na principal agência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento (TORRES, 1996 p.125-6).

O Banco Mundial tem determinado políticas, principalmente, para o primeiro grau, apesar de estender-se aos demais níveis, inclusive o superior. Não apresenta idéias e propostas isoladas, e sim uma proposta articulada, que abrange todos os aspectos do processo pedagógico, de concepções gerais de educação até a prática pedagógica materializada em sala-de-aula. Essas orientações pressupõem, explícitas ou implícitas, concepções teóricas e políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade (SGUISSARDI, 2000, p. 67).

Em dois documentos, o Banco Mundial (1994; 1998)²³ apresenta quatro orientações-chave para a reforma do ensino superior dos países em desenvolvimento:

- a. Fomentar maior diferenciação entre as instituições, incluindo-se o desenvolvimento de instituições privadas. O argumento é o de que o modelo tradicional das universidades européias (estatais, autônomas, gratuitas e baseadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – Humboldt²⁴), seria custoso e pouco adequado às necessidades dos países em

²³ Banco Mundial. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C: BIRD/ 1994.

Banco Mundial. The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Washington, 1998.

²⁴ Wilhelm von Humboldt, nos anos de 1809 e 1810, ao criar a Universidade de Berlim, defendeu: (1) autonomia institucional da universidade – condição para a plena liberdade acadêmica, de professores e alunos; (2) integração entre Ciência e cultura geral, ensino e pesquisa, Ciência e esclarecimento crítico; (3) escolha de

desenvolvimento. As instituições privadas são mais sensíveis às exigências do mercado de trabalho e, assim, ampliam as oportunidades de formação sem custo adicional para o Estado.

- b. Incentivar as universidades públicas para a diversificação de suas fontes de financiamento. No caso, a orientação é a de que seus ex-alunos gerem recursos através de créditos, cursos e pesquisas encomendadas, cobrindo 30% dos gastos das instituições.
- c. Redefinir a função do governo no ensino superior. O banco considera a participação do governo excessiva e ineficaz, devendo ele desenvolver outras políticas, mais favoráveis ao desenvolvimento das instituições de ensino Superior. Recomenda o que denomina efeito multiplicador dos recursos públicos, devendo o governo reservar-se quanto ao suporte financeiro, mais se empenhando no papel de fiscalização, avaliação e controle das instituições.
- d. Priorizar, como objetivos, a qualidade e a equidade, empenhando-se o governo no credenciamento, na fiscalização e na avaliação das instituições de ensino superior, além da distribuição dos recursos estatais baseada em critérios de desempenho.

Druck e Filgueiras (1997, p. 20) afirmam que a análise crítica dessas orientações deve ser feita a partir dos pressupostos em que o Banco Mundial se apóia. O primeiro deles é

dirigentes conforme regras estabelecidas pela instituição; (4) verbas públicas para viabilizar as condições materiais necessárias para a universidade cumprir suas funções sociais; (5) a normatização legislativa para assegurar a permanência dessas condições; (6) estabilidade dos professores para que exerçam, sem constrangimentos, suas cátedras; (7) complementaridade entre ensino básico e o superior. Em outros termos: “o Estado deveria respeitar a lógica interna da ciência” (LEHER, 2001, p. 165-166). A partir de estudos realizados em “doutorado sanduíche”, na Carl von Ossietzky Universität – Oldenburg (Alemanha), no período de 05 de setembro de 2002 a 05 de janeiro de 2003, podemos constatar que, na Alemanha, as universidades são de responsabilidade de seus estados e são expressões de soberania cultural. A prioridade em relação às universidades concentra-se na modernização como preservação e fortalecimento da competitividade internacional. Por esta razão, desde 1999, os investimentos financeiros na formação superior têm sido ampliados consideravelmente pelos governantes (LACKS, 2003).

a existência de uma crise fiscal, subproduto do pagamento de dívidas externas, contraídas em função dos planos de estabilização propostos pelo FMI.

No entanto, os mesmos autores ressaltam que é preciso deixar claro que se apoiar na existência de uma crise fiscal, como argumento para justificar a diminuição ou insuficiência de recursos para a educação e, em particular, para o ensino superior, significa passar ao largo de uma verdade óbvia: as prioridades, na gestão e alocação dos recursos orçamentários de qualquer governo, definem-se politicamente, com ou sem crise fiscal (Ibid, p. 21).

O segundo pressuposto é a idéia de que os estudantes das universidades públicas são oriundos de camadas mais ricas da população, argumento já contestado com pesquisas pela comunidade universitária e a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior²⁵.

O terceiro pressuposto é o de que a universidade deve flexibilizar-se de acordo com o mercado de trabalho. Isso significa que a universidade precisa submeter-se às regras da relação entre oferta e procura atinente e à competitividade possível às instituições do gênero. Nesse ponto, cabe observar que, a rigor, na atual conjuntura, dado o crescente desemprego estrutural, a demanda por novos profissionais, de quase todas as áreas, está saturada. Vale dizer que, sob essa ótica, de natureza mercadológica, a universidade tem que ser desativada.

O quarto pressuposto é o de que a universidade pública deve ter autonomia financeira, ou seja, gerar recursos próprios para complementar os recursos governamentais cada vez mais escassos. Portanto, recomenda-se às universidades a obtenção de rendas,

²⁵ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) usa os dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio” (PNAD), de 2001, para revelar que a renda familiar dos alunos de universidades públicas, no Brasil, ainda é menor do que a de universitários da rede particular. A ANDIFES está elaborando um perfil socioeconômico dos alunos das 53 instituições federais, o que vai ajudar a esclarecer o assunto. Além disso, foram divulgados, juntamente com o resultado do provão 2003, outros dados que também contrariam as afirmações, sobre a questão, dos órgãos internacionais e de membros do próprio Ministério da Fazenda Brasileiro.

desenvolvendo cursos de curta duração, serviços de consultoria e pesquisas encomendadas por empresas, em especial, industriais, e outras instituições interessadas. É a universidade a serviço do mercado. A atual autonomia para a produção científica é substituída pela “autonomia para competir” (Ibid, p. 23). Na visão do Banco Mundial, a universidade deve aumentar o número de vagas e melhorar sua qualidade, segundo exigências de mercado, com pouco ou nenhum aumento do gasto público.

O Banco Mundial delinea sua concepção de educação a partir da visão de economistas segundo a lógica de análises econômicas e mercadológicas. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem categorias centrais, a partir das quais se definem as tarefas acadêmicas, as prioridades de investimentos, os rendimentos e a própria qualidade (TORRES, 1996, p. 138).

É no âmbito do projeto político-pedagógico e do currículo que se tornam claras as deficiências da concepção de educação do Banco Mundial. O currículo é visto apenas como conteúdos, ou seja, conjunto de disciplinas em que se definem assuntos a serem ensinados e o tempo em que devem ser ensinados, não se inserindo, nessa concepção, o “como ensinar” (metodologia do ensino).

A mudança curricular, na perspectiva do Banco Mundial, equivale à mudança de conteúdos, reforçando a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, e a também tradicional ilusão da reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar, em seu sentido amplo (TORRES, 1996, p. 143).

Essa política de descentralização e transferência, envolvendo alterações curriculares e mudanças significativas na gestão escolar e na formação docente, se inscreve e se caracteriza no contexto das reformas implementadas pelos governos neoliberais latino-americanos. Essas reformas implicaram uma substantiva reconfiguração das fronteiras entre o

público e o privado na educação, determinando, assim, uma complexa dinâmica privatizadora (GENTILI, 2001, p. 98)²⁶.

Em um documento do ano de 2000²⁷, o Banco Mundial apresenta alterações relacionadas a suas tradicionais posições. Segundo Sguissardi (2000, p. 72) “a arrogância de outros escritos cede lugar à refinada forma de analisar, questionar e sugerir eventual adoção, pelas autoridades das ações sugeridas”.

No documento, o Banco Mundial busca, na verdade, associar-se à Unesco, que sempre defendeu o financiamento público das universidades como um investimento social de longo prazo, bem como mudar o discurso de que o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva que favorece os grupos de renda elevada (TRINDADE, 2001, p. 33).

A mudança no discurso não significa um endosso à idéia do ensino superior como um direito social com qualidade e relevância vinculadas ao ideal de construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária (SIQUEIRA, 2001, p. 3).

Siqueira (2001) conclui que o documento nega os pontos fundamentais dos documentos sobre política de ensino superior da Unesco e, também, de uma perspectiva educacional mais voltada para o meio ambiente, e não para o mercado. Em um contexto político mais amplo, o referido documento mais caracteriza uma disputa entre Banco Mundial e Unesco, pois pode ser visto como um tipo de reação do Banco Mundial, visando enfrentar e diluir a mobilização e aglutinação de forças de diversos grupos ligados ao ensino superior e não-alinhados a sua filosofia.

²⁶A privatização do ensino superior constata-se nos seguintes fatos: (1) aumento das instituições privadas de ensino superior; (2) o aumento do número de alunos nelas matriculados; (3) redução dos recursos governamentais destinados tanto ao financiamento do subsistema universitário público como à manutenção do sistema científico-tecnológico nacional; (4) realocação de recursos estatais em benefício do financiamento de instituições superiores privadas; (5) implementação de uma série de mecanismos de captação de recursos privados para a educação universitária pública (GENTILI, 2001, p. 99).

²⁷ Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.

O banco mantém sua confiança no mercado, embora, em razão de sua intrínseca preocupação com o lucro, não o veja mais como solução para todas essas demandas. A partir da leitura dos documentos do Banco Mundial e da constatação da realidade das universidades públicas, fica comprovado o quanto as exigências do Banco Mundial são ineficazes em relação ao ensino superior.

Uma vez cumpridas as exigências postas pelo Consenso de Washington²⁸ e as orientações dos documentos do Banco Mundial, de 1994 e 1998, a nova diretriz operacional do banco é cada vez mais tratar a educação superior e as atividades científicas como serviços sujeitos à exploração comercial em nível mundial, sob o controle da Organização Mundial do Comércio (SGUISSARDI, 2000).

A mercantilização da universidade e da educação como um todo avança no sentido de adequá-los ao “Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços” (GATS), negociado no âmbito da Organização Mundial do Comércio – OMC (BORGES, 2003, p. 10). Esse é um tema que está sendo discutido desde 1995, mas ganhou maior destaque no evento “Paris+5”, promovido pela UNESCO, em junho de 2003.

Sobre essa questão existem divergências. Países ricos, como Estados Unidos, Japão, Austrália, Nova Zelândia e Noruega, têm, na educação, um segmento para exportação e o Brasil, com cerca de 3,3 milhões de alunos nos bancos universitários, é um dos países mais atraentes para a expansão do setor. De 1995 para cá, o número de instituições privadas de ensino superior subiu de 684 para 1.762. Nelas, estudam 2,1 milhões de alunos. Projeções

²⁸ Bloco capitalista controlado pelos Estados Unidos, seguindo os ditames da Conferência de Bretton Woods (ocorrida em 1944 com a presença de 44 países) que construiu um novo sistema de instituições internacionais, estabelecendo regras de competitividade econômica, liberalizando e intensificando o comércio internacional. Nesse sistema, o Banco Mundial tem a função de reconstruir economias capitalistas e o GATT – General Agreement on Tariffs and Trade a função de administrar o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (Ver mais em SOARES, M. *Mercosul, direitos humanos, globalização e soberania*. Belo Horizonte, Inédita, 1977).

apontam que esse total será de 6,3 milhões em 2008, o que representa uma taxa de crescimento anual de matrículas de 11% (SOUZA, 2003).

Além de tornar a educação um serviço, nos termos da Organização Mundial do Comércio – OMC, os Estados Unidos pretendem incluir o tema nas negociações para a criação da denominada Área de Livre Comércio das Américas – ALCA. A proposta é a suspensão, nos países latino-americanos, de todas as limitações ao ingresso de instituições de ensino estrangeiras. Suspensas as restrições, deixariam de valer os parâmetros curriculares locais e as instituições estrangeiras teriam o direito de conceber a forma de ensino, os currículos e trabalhar com sua visão de mundo (SOUZA, 2003).

Nesse contexto da mercantilização da educação é que se concretiza a “nova” gestão do Ministério de Educação, no governo Lula, como se observa em suas primeiras iniciativas, quando foram promovidos eventos e definidas comissões para elaborar propostas que dizem respeito à universidade pública brasileira²⁹.

Os contornos do projeto defendido pelo governo Lula podem ser reconhecidos tanto nos eventos promovidos, como nas propostas e documentos oficiais do Ministério da Educação. Para exemplificar, destacamos o seminário “Por que e como reformar a universidade”, realizado em Brasília, nos dias 06 e 07 de agosto de 2003, sob o comando do então ministro Cristóvão Buarque, e a plano de realizar audiências públicas para legitimar a proposta de reforma da educação superior, sob o comando de Tarso Genro.

Com a participação e análise por docentes e discentes, foram apresentadas críticas às iniciativas do Ministério da Educação, por serem incongruentes com as necessidades do ensino superior público e da sociedade brasileira.

Os seminários e audiências que, pretensamente, garantiriam a legitimidade do processo, na prática, impedem qualquer forma de discussão em espaços públicos

²⁹ Um exemplo foi a elaboração do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, base para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira (agosto, 2003).

democráticos, pois, paralelamente, o governo vai impondo projetos de lei, medidas provisórias, decretos e portarias, criando, assim, os novos marcos reguladores que favorecem a privatização e a mercantilização do ensino superior brasileiro. Em outras palavras, somente a voz do executivo é relevante, o que assegura a imposição de novos parâmetros à universidade pública e, por conseguinte, a todo o ensino superior brasileiro.

Os documentos que orientam os Princípios e Diretrizes da Proposta de Reforma do Ensino Superior³⁰ são três:

- a. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira (dezembro de 2003).
- b. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior (agosto de 2004)
- c. Anteprojeto da Lei de Educação Superior (dezembro de 2004).

O documento elaborado por um grupo de trabalho interministerial³¹, sugerindo “[...] idéias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo”, é a materialização da proposta de universidade ditada pelos órgãos internacionais. Um fato que

³⁰ Além dos documentos que apresentam princípios e diretrizes da proposta de reforma do ensino superior, o governo impôs portarias, leis e projetos de lei em andamento, que legitimam a política autoritária de mercantilização do ensino superior. São elas:

- a. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.
- b. COTAS – Sistema de Reserva de Vagas – Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004.
- c. INOVAÇÃO TECNOLÓGICA – Lei nº 10.973/2004.
- d. FUNDAÇÕES – Portaria Ministerial nº 3.165, de 07 de outubro de 2004.
- e. PPP – Parceria Público – Privada – Lei nº 11.079/2004.
- f. PROUNI – Universidade Para Todos – Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004.

³¹ O Grupo Interministerial criado por Decreto de 20 de outubro de 2003 e é composto por membros da Casa Civil, da Secretaria Geral da Presidência da República e dos ministros da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, do Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação.

comprova essa afirmação: para analisar os problemas da universidade e indicar possíveis saídas, foram definidos membros do governo, principalmente do setor econômico, e nenhum membro da comunidade acadêmico-científica e sindical que vive a universidade e há muito tempo já sistematizou, coletivamente, proposta para a universidade pública brasileira.

O documento do grupo interministerial trata das “ações emergenciais”, destacando que a situação de crise da educação superior é fruto da desarticulação do setor público, mas não explica o porquê. Em seguida, elenca as ações emergenciais: reposições nos quadros de professores (mas ressalta que não tem recurso), incorporação do potencial de aposentados e doutores (através de bolsa de excelência docente, bolsa de aproveitamento e regionalização de doutores), recomposição do quadro de servidores técnico-administrativos (não é urgente), recursos para manutenção, investimentos, pós-graduação, o custo da emergência. Aborda, também, a questão da autonomia das universidades federais e afirma que as amarras legais é que impedem a universidade de captar e administrar seus recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento. A relação com o governo e com o Estado só se daria no momento da avaliação. A universidade deve ter autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial de maneira participativa e transparente. Além disso, está obrigada a regular, por si mesma, suas relações com outras universidades e instituições de apoio.

A partir do diagnóstico, apresenta os primeiros passos para o redesenho do quadro atual, em que são propostas três iniciativas: o pacto da educação superior para o desenvolvimento inclusivo, a educação à distância e considerações complementares (aparecem, finalmente, dados sobre o financiamento da universidade pública, destacando números). No entanto, fica evidente que qualquer proposta de ampliação dos investimentos públicos será imediatamente cortada pelo argumento de falta de recursos, como o próprio documento já prenuncia.

O documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”, de agosto de 2004, apresenta os princípios e diretrizes para orientar a reforma. A discussão de determinadas questões, referentes aos temas autonomia, financiamento, avaliação e regulação das instituições de ensino superior, está colocada no item intitulado “Condições políticas”. Por outro lado, as questões ligadas à relevância e equidade da oferta e à qualidade do ensino estão colocadas item “Condições acadêmicas”.

O objetivo, declaradamente colocado pelo Ministério da Educação, é o de “forjar” uma lei orgânica da educação superior. Uma crítica³² que surge de imediato se refere à incompatibilidade dessa ação com a construção de um Sistema Nacional de Educação, que deveria englobar organicamente todos os níveis de ensino. A fragmentação decorrente de uma lei orgânica específica para a educação superior favorece sua desarticulação com a educação básica.

No que se refere aos princípios, afirma-se que “a educação é um bem público e direito básico e universal dos cidadãos” sem, entretanto, reconhecer sua oferta pública como dever do Estado. Um outro princípio expresso no texto, “[...] O papel do Estado é supervisionar a educação superior através da implantação de um sistema nacional de avaliação”, é inaceitável, uma vez que restringe o papel do Estado somente à avaliação.

O documento ainda apresenta como justificativa para a reforma do ensino superior a ampliação do acesso a ele, tendo como meta oferecer matrícula a 30% da população jovem, de 18 a 24 anos. Embora desejada tal meta, sem referência a aporte de recursos financeiros, só poderá ser atingida pela implantação de cursos aligeirados, de ensino à distância, de compra de vagas na iniciativa privada e outras medidas semelhantes, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

³² Crítica elaborada pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional – GTPE, do ANDES-SN, em reunião nacional, em Brasília, agosto de 2004.

Em relação à autonomia da universidade, o documento demonstra que estará ela completamente comprometida, já que os dirigentes das instituições federais de ensino superior deverão apresentar ao Ministério da Educação um plano de trabalho, com projeções de curto, médio e longo prazo. Caberá ao Ministério da Educação a análise, aprovação e o acompanhamento da execução do plano acordado, assim como a garantia do devido financiamento e da disponibilidade dos instrumentos que possibilitem, de forma adequada, os mecanismos inovadores de gestão. Deduz-se, daí, que algum burocrata do Ministério da Educação definirá as reais finalidades de cada instituição federal de ensino superior.

Em relação ao financiamento, o documento aponta para a diversificação das fontes de financiamento da educação superior, em relação às universidades federais como às instituições privadas, quanto a essas últimas, por meio de manutenção e ampliação da desoneração tributária. O enfraquecimento do direito à educação pública pavimentou as vias de acesso ao fundo público para as empresas privadas de educação (PROUNI).

O conteúdo político-pedagógico da educação superior, segundo o documento, tem como fim a formação de “profissionais empreendedores”. Para tanto, propõe a constituição de um ciclo básico, cujo objetivo é o fortalecimento das “capacidades de compreensão e de expressão oral e escrita, assim como de conceitos de ciências em geral”. A flexibilização dos currículos de graduação parte da constituição desse ciclo inicial de dois anos (estudos universitários gerais) com certificação própria. Essa flexibilização caracteriza: um desdobramento do ensino pós-médio, conforme a lógica priorizada pelo Banco Mundial durante a década de 90; a destruição do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o desmonte da lógica político-acadêmica que norteia as diretrizes curriculares gerais, orientadoras da formação profissional de cada curso, na medida em que atribui a cada universidade a avaliação e definição do conteúdo pedagógico-curricular de cada etapa ou ciclo. Essa proposta se constitui em uma retomada do processo de certificação em larga escala

e do aligeiramento da formação que atravessou a educação brasileira no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

O anteprojeto de lei relativo à educação superior, apresentado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2004, consolida as iniciativas de conversão do caráter público da educação superior no Brasil para privado, transformando um serviço público em serviço não-exclusivo do Estado, alterando significativamente as relações entre Estado e universidade.

Nesse sentido, cabe destacar que as relações entre Estado e universidade³³ já vinham sofrendo alterações significativas a partir da reforma do Estado implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, editado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado em 1995, quando exercia o cargo de ministro o Sr. Bresser Pereira, e da aprovação, em 1998, da Emenda Constitucional nº 19/1998.

A Emenda Constitucional nº 19/1998, segundo Santos (2000), provoca 16 grandes alterações no aparelho do Estado, a saber:

- a. Fim do regime jurídico único – por contratos provisórios, precários, inviabilizando acordos coletivos, obstaculizando a unidade e as ações das entidades sindicais.
- b. Fim da isonomia salarial – possibilitando salários e reajustes diferenciados, quebrando unidade dos servidores e privilegiando setores exclusivos e de poder e discriminando o setor “podre”, que deve ser colocado fora do Estado para aumentar entrada de capital privado nacional e estrangeiro.

³³ Esta relação entre Estado e universidade foi tratada por TAFFAREL, Celi e CASAGRANDE, Nair no texto “As trinta e cinco armadilhas do Anteprojeto da Lei de Educação Superior”. Salvador, FACED/UFBA, 2004 (mimeo).

- c. Precarização da estabilidade – o servidor pode ser despedido por avaliação, se insuficiente seu desempenho ou produtividade, ou se os gastos ultrapassarem metas fixadas pela LRF (Lei da Responsabilidade Fiscal) ou metas do superávit primário.
- d. Alterações dos concursos públicos – que podem ser diferenciados de acordo com a natureza do cargo, com flexibilização de rigores, aumentando a patromoria e o fisiologismo, o apadrinhamento com vínculos com as novas funções da iniciativa privada em suas parcerias com o setor público (PPP).
- e. Mudanças nas licitações.
- f. Institucionalização dos contratos de gestão – que assumem papel central nos processos de privatização e mercantilização dos serviços públicos, permitindo que os salários sejam fixados com padrões diferenciados, flexibilizados, prevalecendo a cultura gerencial privada na administração pública e alterando relações entre funcionalismo com a figura do “gerente” do contrato de gestão, que não precisa ser servidor público. O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, enfim, estaria sujeito à pauta de governantes e seu gerenciamento a elementos estranhos ao quadro de pessoal e da carreira dos serviços públicos, ocorrendo uma inevitável tendência para fragmentar a política pública em cada contrato.
- g. Teto de remuneração.
- h. Aumentos salariais para os detentores de cargos eletivos.
- i. Ampliação do princípio de reserva legal.
- j. Desvinculação entre civis e militares para efeito de reajustes – aumentos salariais para os militares em separado, sem o correspondente para os civis;

Militares ingressos na categoria dos serviços exclusivos e nas carreiras típicas de Estado.

- k. Fixação de remuneração na forma de subsídio – possibilitando baixo salário-base e aumento dos “penduricalhos”, os subsídios.
- l. Instabilidade das revisões anuais – reajuste anual, sem garantia de recomposição de perdas salariais, ênfase nas gratificações e diferenciações salariais, sem incorporação de gratificações, com possibilidades de retirá-las, tendo-se por justificativa a redução de “gastos governamentais”; gratificações substituindo, definitivamente, os reajustes incorporáveis aos salários básicos.
- m. Repasses para estados, municípios e Distrito Federal.
- n. Irredutibilidade salarial.
- o. Disponibilidade com remuneração proporcional – o cargo pode ser extinto, quando considerado desnecessário para a administração pública, o que pode ser feito a qualquer momento e não depende de lei, mas da iniciativa do executivo através de decreto e da extinção do cargo por medida provisória. O servidor é colocado a disposição mediante redução salarial
- p. Revisão dos estatutos – as relações de trabalho sofrerão profundas modificações, assim como os contratos trabalhistas, adequando-se o modelo privado para o serviço público que permite contratações provisórias, contrato de gestão, parcerias entre o público e o privado, prestação de serviços à iniciativa privada.

Essas mudanças impactam negativamente os serviços públicos. A meta, agora, é a adequação do ensino superior do Brasil a tais mudanças que privatizam, terceirizam, repassam recursos públicos para o setor privado, cortam investimentos no público e atingem, em cheio,

os trabalhadores dos serviços públicos. O marco regulatório proposto pelo governo Lula para a Universidade, em última instância, representa a desconstitucionalização do art. 207, da Constituição Federal, atingindo mortalmente o ensino superior público, gratuito, autônomo, laico e de qualidade socialmente referenciado.

No marco da reforma para o ensino superior proposta pelo Ministério da Educação, a universidade de instituição social avança para a compreensão de organização social. Com isso, compromete-se a autonomia e independência da universidade, avançando-se para a desresponsabilização do Estado com o financiamento da educação superior, o que, hoje, é sua obrigação, para promover-se, definitivamente, o ensino superior como um serviço não-exclusivo do Estado, abrindo-o às especulações do capital nacional e estrangeiro. Ao definir os setores que compõem o Estado, a reforma administrativa designou como “setor de serviços não-exclusivos do Estado” a educação, a saúde, a previdência e assistência social e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não-exclusivos do Estado significa que:

- a. A educação deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada como um serviço.
- b. A educação deixa de ser considerada um serviço público e passa a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.
- c. Define-se a universidade como uma “organização social”, e não como uma “instituição social”.

Uma “organização” difere-se de uma “instituição”, segundo Chauí (2001), ao definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular; não

está referida a ações articuladas de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida por idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar na luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, a autonomia intelectual científica acadêmica, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. A organização pretende gerir seu espaço e tempo particular aceitando, como dado bruto, sua inserção num dos pólos da divisão social, o pólo do capital, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos equivalentes, ou seja, o outro pólo, o trabalho.

Essa alteração profunda significa, em última instância, a destruição dos serviços públicos que se justifica no marco do capitalismo pela necessidade do capital de implementar ajustes estruturais, promover reformas e reestruturar o processo produtivo, para manter seus lucros a custa da retirada de direitos e conquistas e da destruição das forças produtivas.

Podemos entender com mais clareza essa mudança no caráter do ensino superior que vem sendo consolidado no Brasil, nos últimos anos, através das medidas, agora adotadas no Governo Lula da Silva, que trazem, em si, os indicadores de que as propostas de políticas neoliberais iniciadas em governos anteriores (Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso) continuam sendo mantidas e aprofundadas.

Os agravantes do anteprojeto da lei em comento, relativo ao ensino superior, encontram-se em um único projeto de lei e em todas as medidas anteriores, propostas e não implementadas integralmente por força da resistência e da luta do movimento docente, dos

estudantes e servidores técnico-administrativos. São armadilhas que contribuem para consolidar uma concepção de ensino superior que destrói o caráter público da educação.

Uma dessas armadilhas é o próprio discurso do ministro da Educação, quando entrega a versão preliminar do Anteprojeto da Lei de Educação Superior e faz referência ao preceito constitucional e a autonomia da universidade. O contraditório é que o anteprojeto introduz mecanismos que comprometerão, ainda mais, a autonomia da universidade. Outra contradição é o discurso sobre a participação da sociedade e o tempo exíguo para a discussão em um país de dimensão continental. O discurso de Tarso Genro, o titular da pasta da Educação, apresenta o documento como definidor de conceitos e procedimentos para que a educação superior cumpra sua missão e menciona o exercício da liberdade, da solidariedade, da diversidade e da ética. No entanto, todos esses aspectos estão completamente cerceados, como podemos constatar, item a item, nos dispositivos propostos, bem como nas táticas e estratégias do governo Lula.

Um ponto para ser destacado refere-se ao financiamento (art. 42), pois se abre definitivamente o “mercado educacional” para a investida do capital e da ação internacional, conforme indicam exigências já expressas em acordos, como os da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA e da Organização Mundial do Comércio – OMC.

As atas e acordos firmados em cúpulas que se reúnem periodicamente deixam evidente esse processo. Indica que a instituição pode acrescer, ao montante de recursos recebidos da União, outros recursos necessários para cobrir aumento de despesas de pessoal, ocasionadas por concessão de vantagens, aumento de remuneração, criação de cargos, empregos e funções ou alterações de estrutura de carreira e pela admissão e contratação de pessoal. Abre-se, com a quebra do regime jurídico único e da carreira docente unificada, defendida pelo ANDES-SN, no Caderno 2, atualizado e protocolado no Ministério de Educação em 2003, a possibilidade de introdução dos dispositivos previstos na Lei de

Inovação Tecnológica, o que incide na autonomia das instituições de ensino superior e na carreira docente, tornando precário o trabalho docente e usurpando a universidade do que ela cria e desenvolve em seu interior, com sua estrutura.

Quando situamos o anteprojeto da lei em questão diante do Orçamento Geral da União, diante leis e programas já aprovados, diante da Lei da Parceria Público-Privada, da Inovação Tecnológica, da Responsabilidade Fiscal, do ProUni, das fundações, bem como o situamos no contexto das demais contra-reformas, como a do Estado, da administrativa, da previdência, do judiciário, sindical, trabalhista, entre outras, e, mais ainda, frente a fixação de superávit primário superior a 4,5%, para pagar a dívida externa, com a crescente descaracterização das funções do Estado – infra-estrutura destruída; direitos convertidos em serviços não-exclusivos do Estado; segurança terceirizada e submetida aos imperialistas norte-americanos – e, ainda, a subsunção dos poderes legislativo e judiciário no executivo, podemos avaliar a dimensão e complexidade da luta que temos que travar.

Os desafios se configuram, portanto, numa disputa no campo educacional, traduzida nas iniciativas de governo para o ensino superior e universidade e, em contraponto, nas reivindicações da sociedade brasileira, destacando-se as iniciativas do movimento docente. Esse movimento, representado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES. No contexto de divergentes posições, no que se refere ao papel da universidade brasileira e aos caminhos que ela deve seguir, o ANDES apresentou um projeto construído democraticamente, há mais de 20 anos.

A “Proposta para a Universidade Brasileira” que, depois de atualizada e aprovada, foi lançada em 02 de novembro de 2003 (47º CONAD – Natal, RN), parte da análise da universidade e seu papel, discute o padrão unitário de qualidade para o ensino superior e destaca, como pontos fundamentais: a universidade e a responsabilidade do Estado, caracterização jurídica, autonomia universitária, avaliação da educação superior, gestão

democrática, financiamento da universidade, Ciência e tecnologia, carreira e política de capacitação docente (CADERNO ANDES, 2003).

Em relação à universidade e seu papel, o documento do ANDES-SN defende-a “como importante patrimônio social”, que se caracteriza por “sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Ela é, essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de uma identidade social”. Nesse sentido, a universidade é “uma instituição social de interesse público, independentemente do regime jurídico a que se encontre submetida” (Ibid, p. 8). A universidade, se é instituição social de interesse público sem depender de sua condição jurídica, também o é sem depender de seus possíveis vínculos patrimoniais, no caso, como bem material.

A dimensão pública das instituições de ensino superior efetiva-se, simultaneamente, por sua capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. A condição básica para o desenvolvimento dessa representatividade é a capacidade de assegurar uma produção de conhecimento inovador e crítico, que respeite a diversidade e o pluralismo, e não, simplesmente, preencha uma função de reprodução de estruturas, relações e valores, antes acolha os mais diversos elementos que possam construir questionamentos críticos que configurem a universidade como protagonista da evolução histórica da sociedade.

A evolução histórica da sociedade permite-nos reconhecer que as desigualdades socioeconômicas regionais que caracterizam a realidade brasileira reproduzem-se na qualidade do ensino superior público, ofertado pelo Estado. O descompromisso do Estado, em relação ao financiamento da educação superior, mais acentuado nas regiões situadas fora do eixo sul-sudeste, estimula a expansão da iniciativa privada, fator agravante do caráter elitista e excludente do atual sistema educacional. Dessa forma, a superação desse diagnóstico nos conduz à necessidade de uma redefinição do próprio projeto de política educacional de nível

superior. Elemento essencial para tal redefinição está no estabelecimento, a partir do poder normativo e focalizador do Estado, de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira que elimine as distorções e o autoritarismo, assegurando uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora, conforme as aspirações da sociedade brasileira.

O padrão unitário, no sentido aqui referido, longe de pretender eliminar as diferenciações mais do que naturais e positivas entre as diversas universidades, ditadas por especificidades regionais, por opções político-acadêmicas diferenciadas ou por razões históricas, tem o objetivo de elevar o nível do ensino superior no país. Para tanto, é imprescindível assegurar princípios que fundamentem a concretização de um padrão unitário de qualidade, que são:

- a. ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos,
- b. autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,
- c. democratização interna e liberdade de organização,
- d. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,
- e. condições de trabalho dos docentes.

Os princípios fundamentais para que a universidade concretize um padrão unitário de qualidade estão centrados, principalmente, na autonomia e na caracterização jurídica. A universidade brasileira deve ser uma autarquia de regime especial, em que se garanta o ensino público e gratuito como prevê a Constituição, sob a responsabilidade do Estado (União, estados e municípios), que assumirá seu custeio total, via dotação orçamentária global. O regime jurídico deverá garantir a autonomia da universidade quanto aos aspectos financeiros, patrimoniais, administrativos e didático-científicos, estabelecer carreira única para docentes e

isonomia salarial, garantir a autonomia da universidade brasileira e sua estruturação segundo os princípios democráticos definidos pela comunidade universitária.

A autonomia didático-científica, a administrativa e a da gestão financeira e patrimonial da universidade devem estar, incondicionalmente, a serviço do interesse público. Para tanto, os estatutos e regimentos das universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior públicos, garantindo a autonomia, devem prever diretrizes e meios para garantir, também, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao padrão unitário de qualidade.

A luta do movimento pela autonomia universitária significa autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelo poder político e pelo poder econômico; autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos interesses dos grupos econômicos e políticos; autonomia para contrapor-se à lógica produtivista, que concebe a escola, o ensino e o saber como mercadorias³⁴.

Portanto, a autonomia universitária prevista no texto constitucional, sem qualquer necessidade de regulamentação por meio de legislação complementar, é o fio condutor das ações necessárias e capazes de reverter o conjunto de problemas que, ao longo de anos, vêm sendo identificados.

A avaliação, como ponto fundamental da Proposta para Universidade Brasileira, deve ser participativa e emancipatória, constituindo-se em instrumento de democratização. A construção dessa perspectiva de avaliação passa, necessariamente, por amplo debate na instituição sobre sua identidade e projeto acadêmico global. Prevê que o processo ocorra interna e externamente.

A avaliação interna é concebida como uma retrospectiva crítica e socialmente contextualizada do trabalho realizado pela instituição, com a participação de todos os

³⁴ CARDOSO, Miriam Limoeiro. Democracia ou controle da Universidade? Contribuição ao V Congresso da ANDES – Cadernos ANDES nº 1 – jan/88, p.86.

envolvidos, sendo ainda um elemento de controle da ação do Estado na educação e, ao mesmo tempo, instrumento para a construção de uma escola pública gratuita e democrática. Nessa concepção, a avaliação interna deve ser geradora de um projeto de desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico voltado para a solução dos graves problemas sociais políticos e econômicos enfrentados pela maioria da população brasileira. Para tanto, é preciso que esse processo se dê nas diversas instâncias em que se realiza o trabalho institucional e acadêmico, tendo caráter público e democrático, levando-se em conta as condições concretas sob as quais esse trabalho é produzido.

A avaliação externa prevê a instalação, em cada Estado, de conselhos sociais que, através de sua composição, representem os diferentes segmentos da sociedade em que a instituição se insere. Esses conselhos terão caráter autônomo e consultivo, devendo expressar os interesses substantivos dos diferentes setores da sociedade, tendo como principal finalidade contribuir para a formulação de políticas acadêmicas, administrativas e financeiras das instituições de ensino superior públicas, acompanhando sua execução. Essas contribuições deverão ser consideradas pelas plenárias, órgãos máximos de deliberação das instituições de ensino superior, que terão a responsabilidade de definir, autonomamente, políticas acadêmicas, científicas e financeiras, estabelecer diretrizes globais para seu funcionamento e viabilizar a avaliação pública de seus resultados.

A gestão democrática defendida na Proposta para Universidade Brasileira prevê a participação democrática da comunidade acadêmica, sempre atendendo a representação dos três segmentos da comunidade, com eleição pelas respectivas categorias. As eleições devem ser diretas e secretas para dirigentes, em todos os níveis, com participação de todos os segmentos, de forma paritária. As instituições de ensino superior, públicas e privadas, devem obedecer ao princípio da gestão democrática, assegurando a participação da comunidade universitária em todas as instâncias deliberativas.

O financiamento da universidade é um dos pontos mais vulneráveis da Proposta para a Universidade Brasileira. A partir de 1988, tem sido ignorado, por conveniência, o preceito constitucional que define uma aplicação mínima de 25% da “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 212, Constituição Federal).

No entanto, a não-aplicação ou a aplicação de forma casuística e clientelística dos poucos recursos destinados à educação não só têm provocado a desagregação da vida acadêmica, como também têm emperrado a possibilidade de uma integração orgânica entre ensino, pesquisa e extensão à comunidade. Ademais, têm fortalecido o individualismo na busca de soluções particulares de complementação salarial, bem como o financiamento externo para pesquisas e manutenção de laboratórios, sob a alegação de que a burocracia interna e do serviço público, como um todo, entrava a agilização e a eficiência no desenvolvimento das pesquisas. O casuismo e clientelismo têm contribuído para a desinstitucionalização da pesquisa, bem como favorecido a criação de estruturas paralelas de poder, nas das unidades acadêmicas.

Amparados pela Lei de Responsabilidade Fiscal, os governos de Fernando Henrique Cardoso, utilizando-se de lacunas da Constituição e das previsões orçamentárias para a educação, impuseram uma série de restrições ao financiamento da educação pública, ao mesmo tempo em que tomaram uma série de medidas que favorecem a iniciativa privada.

Os vetos presidenciais à Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação do governo) incidiram, basicamente, no financiamento estatal da educação, em especial na destinação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública, o que levou o movimento docente a defender a derrubada dos referidos vetos, como estratégia de ação imediata, não deixando de ter como horizonte a luta pela implantação do Plano Nacional de

Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em contraposição à política neoliberal vigente no país.

O movimento docente defende a elevação progressiva da aplicação de recursos em educação pública até atingir o índice de 10% do PIB, o que seria mantido durante o tempo necessário para superar as condições atuais, e, assim que o sistema atingisse atendimento e fluxos desejáveis, esse percentual poderia seguir os patamares internacionais, cerca de 7% do PIB. Define, ainda, que esses recursos sejam destinados a todos os níveis e modalidades de ensino e que a criação de um sistema nacional de educação garanta um atendimento equilibrado, que ofereça educação de boa qualidade para toda a população.

Ciência e tecnologia representam um dos principais fatores de produção dos tempos atuais, sendo que vivemos em um mundo onde a dependência científico-tecnológica pode determinar a dependência econômica e a perda de soberania, além de impor-se como um agente perpetuador da pobreza e da injustiça social. Portanto, constitui um grave subterfúgio político insistir-se na neutralidade da Ciência e no não-reconhecimento de que os resultados decorrentes de sua elaboração têm sido, progressivamente, monopolizados e transformados em instrumentos de disputa de grupos econômicos.

O processo tecnológico vem produzindo demandas de caráter sociopolítico de longo prazo e de determinados estilos de desenvolvimento que nem sempre buscam as demandas coletivas e as necessidades da maioria da população, até porque “conhecimento e poder”, ao longo da história, têm mostrado uma relação bastante íntima. É fundamental atentar para o fato de que a opção por uma tecnologia não se restringe a seu aspecto exclusivamente técnico, mas também representa a opção por uma série de itens relacionados a padrão de consumo, à força de trabalho, aos níveis de investimentos, e, sobretudo, ao modo de exploração dos recursos naturais e energéticos, à estruturação do sistema educacional e da pesquisa.

A pesquisa definida com autonomia pela universidade foi atacada pela Lei de Inovação Tecnológica já aprovada no Congresso (Lei nº 10.973/2004). Essa lei flexibiliza as relações entre os pesquisadores, as instituições de pesquisa e as empresas privadas, além de possibilitar às empresas a criação de fundos de investimentos para projetos tecnológicos, regulamentados pela Comissão de Valores Mobiliários. A lei oferece condições para que pesquisadores se licenciem de suas instituições para abrir empresas de base tecnológica, nos termos definidos pela mesma lei, e, ainda, cria condições para que o docente retorne a suas funções acadêmicas, na hipótese da falência de seu empreendimento. Em suma, tal lei oferece todas as condições para que as pesquisas em desenvolvimento alcancem um mercado, sem vínculo com a universidade.

O movimento docente rejeita essa lei e propõe que a Ciência e a tecnologia devem ter, como princípio e premissa básica, a formulação de uma política de desenvolvimento para o país, com vista ao atendimento dos interesses e necessidades da maioria da população, contribuindo, assim, para a melhoria de sua qualidade de vida.

O último ponto da Proposta para a Universidade Brasileira diz respeito à carreira e política de capacitação docente. Fernando Henrique Cardoso tentou, por meio de projetos e propostas, atribuir às instituições de ensino superior a definição de seu quadro de pessoal, bem como as estruturas das carreiras docentes que melhor se adequassem às peculiaridades de cada uma, descomprometendo-se de forma cabal com a capacitação docente e a qualidade de ensino.

O “Anteprojeto de Lei do Emprego Público”, formulado pelo Ministério da Educação, visava impor o regime celetista aos docentes das instituições de ensino superior. Ao dispor sobre a carreira docente, propunha uma flexibilização do princípio de unicidade da carreira, a partir das possibilidades institucionais de cada carreira integrante do sistema federal de ensino superior, no âmbito de cada instituição de ensino federal.

Tal proposta se contrapõe, frontalmente, aos princípios defendidos pelo movimento docente (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, padrão unitário de qualidade e autonomia universitária) na construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

As condições ideais de trabalho, necessárias ao atendimento dos objetivos do sistema universitário, exigem a implantação da carreira única para todos os docentes das instituições de ensino superior, estruturada na titulação e avaliação do conjunto das atividades inerentes à função. Não se pode aceitar que a carreira docente seja entendida como recurso de acréscimo salarial, mas como estímulo ao crescimento e desenvolvimento do docente. Também não se pode pensar que a carreira tem apenas a função de manter a estrutura institucional. Ela deve ser compreendida como instrumento de realização profissional, mecanismo de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, condição necessária de qualificação para a universidade em suas relações sociais.

Assim sendo, é necessária a implantação de um plano nacional de capacitação docente como condição indispensável para a superação do modelo dos “centros de excelência” na perspectiva do padrão unitário de qualidade.

Nos marcos dos governos neoliberais, a reforma do ensino superior está centrada em mudanças gerenciais, na redução do financiamento público, no estabelecimento de parcerias público-privadas e em políticas de pseudogarantias de acesso dos pobres à universidade. O eixo central da reforma é o aligeiramento dos estudos, visando, para assegurar nossa inserção no mundo capitalista globalizado, o afastamento, cada vez maior, dos conteúdos curriculares das atuais fronteiras da Ciência e da tecnologia, também, conseqüentemente, da condição de nação periférica, exportadora de recursos naturais, de produtos agrícolas e mão-de-obra barata, e eternamente dependente da importação de tecnologia.

A contraposição ao anteprojeto de reforma do ensino superior do governo exige, do movimento docente, a defesa de princípios como: caráter universal e não-dogmático da universidade, o dever do Estado para com a manutenção e o desenvolvimento das instituições públicas com plena gratuidade, autonomia universitária como norma bastante em si, plenamente eficaz, conforme expresso na Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o autogoverno compartilhado das instituições.

Reivindica, ainda, como função social historicamente constituída da universidade, a produção e a socialização do conhecimento, fundadas nas exigências epistemológicas e metodológicas (rigor científico), além de estar a serviço da sociedade historicamente determinada.

Expostas as questões relativas à política governamental e a universidade, apontando-se para dois projetos de universidade, trataremos, a seguir, do embate entre dois projetos para a formação de professores, um defendido pelo governo federal e outro pelo conjunto dos trabalhadores em educação.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATE DE PROJETOS

O homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana (MARX; ENGELS, 1978, p. 238).

Na materialização da luta de classes é que se configuram os projetos de formação de professores: um advindo do movimento dos educadores, e outro, fundamento das políticas implementadas pelo governo federal. Eles têm como objetivos construir sociedades diferentes.

Nas políticas de cunho neoliberal, a educação constitui-se em um elemento importante para os processos de acumulação capitalista. A formação de professores tem significado estratégico para as reformas em todos os graus de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Historicamente, a educação tem materializado uma teoria pedagógica que atende aos processos capitalistas a que estão submetidos os indivíduos na escola e nas relações sociais e produtivas.

Freitas (1996) analisa o papel da educação e da escola, bem como evidencia a alternativa capitalista para a educação³⁵. A educação, para os padrões taylorista e fordista, que vigoraram durante a primeira metade do século XX, não teria grande importância, uma vez que os trabalhadores poderiam ser preparados no próprio trabalho por não se exigir deles grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais. No entanto, ao longo do século,

³⁵ Uma antologia de Marx e Engels, sobre educação, ensino e formação profissional, foi organizada por Roger Dangeville (1978). Nela encontramos a crítica ao ensino burguês.

entrariam em crise essas modalidades de exploração do trabalho devido, em especial, ao acúmulo de tecnologias e, conseqüentemente, novas formas de trabalho.

A nova organização do trabalho exigiria um trabalhador com habilidades especiais, as quais só poderiam ser adquiridas através da educação escolar: eis a razão do interesse da classe dominante pela qualidade da escola. Porém, segundo Freitas (1996), ao mesmo tempo em que a classe dominante encontraria a escola como saída para a formação dos trabalhadores, também encontraria um problema: o cidadão educado poderia tornar-se consciente das contradições do próprio sistema capitalista.

A alternativa que resta ao capital é controlar a escola, e de forma que ela garanta a formação a partir de sua concepção de sociedade. Os agentes dessa garantia são, sem dúvida, os professores.

É por essa razão que o Estado, legítimo representante dos interesses do capital, se tem articulado a partir de dois conceitos-chave como “participação” e “democracia”. Esses conceitos têm o objetivo de envolver os professores na reestruturação da escola, pois, sem envolvê-los, qualquer reformulação está condenada ao insucesso.

A formação de professores tem uma importância estratégica, devido ao poder das idéias, ou seja, pela dominação das idéias é imposto um novo senso comum para que aceite e legitime o ideário neoliberal como sendo a solução natural da crise através das forças do livre mercado (CORRÊA, 2000).

Com o objetivo de analisar a política do governo para a formação de professores em confronto com a proposta do “Movimento Nacional de Educadores”, abordaremos cinco aspectos: o percurso histórico da formação dos professores, as diretrizes curriculares, as competências para a formação, a certificação e, por fim, o contraponto da formação de professores: a formação humana omnilateral.

3.1. PERCURSO HISTÓRICO

A temática sobre a formação de professores, no Brasil, vem sendo discutida a partir das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, considerando-se os mais diferentes objetivos, ângulos e critérios. Desde 1931, quando concebidas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pelo “Estatuto das Universidades Brasileiras”, a formação de professores passou a ser objeto de estudo. Em 1939, o curso de Pedagogia foi regulamentado, ocorrendo seu disciplinamento através de uma artificial simetria entre todas as licenciaturas, surgindo o “padrão federal” de formação de professores³⁶.

Nesse percurso histórico, muitos foram os momentos em que os segmentos sociais e o conjunto dos trabalhadores em educação se organizaram para resistir às políticas educacionais definidas pelos diferentes governos federais.

Um momento importante de resistência dos educadores foi durante a reestruturação da universidade, 1968-1969, criando-se faculdades de Educação separadas dos institutos de “conteúdo específico”. Essa iniciativa, que atendia aos ditames de uma política planejada, segundo o modelo econômico desenvolvimentista do governo militar, contribuiu para dicotomizar a formação do educador. Para materializar a resistência ao autoritarismo governamental, surgiu o “Movimento Nacional dos Educadores”³⁷.

³⁶ Iria Brzezinski (1996), no primeiro capítulo do livro Pedagogia, pedagogos e formação de professores, recupera a trajetória do curso de Pedagogia, com suas ambigüidades e contradições, desde sua origem, como estudos pedagógicos em nível superior, em 1939, até a criação das faculdades de Educação e dos institutos de “conteúdos específicos”, nos anos de 1968 e 1969.

³⁷ Esse movimento, de cunho científico, político e cultural, desempenhou um papel fundamental na reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído, que impedia a democratização da educação. A estratégia foi o trabalho de mobilização coletiva para desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 95).

Apesar da resistência em diversas instituições de ensino superior, a habilitação magistério deixou de ser prioridade nos cursos de Pedagogia, sendo substituída pelas habilitações de especialistas. A formação do professor foi relegada a segundo plano. Esse ideário, fundamentado na pedagogia tecnicista, tinha, como objetivos centrais, a capacitação e o treinamento dos professores para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista (BRZEZINSKI, 1996, p. 76).

A capacitação e o treinamento de professores deu-se através de “pacotes pedagógicos” importados pelos definidores da política educacional do governo. Os cursos de formação foram controlados ideologicamente pelo Estado.

Em 1975, nova regulamentação é proposta para alterar os cursos de formação dos recursos humanos da educação³⁸. Propunha-se, em essência, a extinção dos cursos de Pedagogia, priorizando-se, mais, o campo técnico do que os estudos epistemológicos, identificando-se a Pedagogia como disciplina unitária.

A partir de 1980, quando acontece o início da redemocratização política, foi possível, aos educadores brasileiros, a organização da resistência ao novo ordenamento legal proposto pelo Conselho Federal de Educação³⁹. Em muitos estados crescia a idéia de organização dos educadores para contrapor-se às novas formulações, o que culminou com a realização da I Conferência Brasileira de Educação em abril de 1980, em São Paulo.

A I Conferência Brasileira de Educação caracterizou-se como uma oportunidade para assegurar a continuidade da mobilização dos profissionais de todo país e, também, para efetivar a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador. Segundo Brzezinski (1996,

³⁸ Indicações 67/1975, 68/1975, 69/1975, 70/1976, 71/1976: tratam de alterações na formação pedagógica, envolvendo as licenciaturas, a formação de professores de educação especial e, ainda, das séries iniciais do ensino de nível superior (BRZEZINSKI, 1996, p.81).

³⁹ O período de 1980 a 1992, do Movimento Nacional dos Educadores, foi tratado detalhadamente por Iria Brzezinski (1996) no segundo capítulo do livro *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, o qual tomamos como referência para abordar seus aspectos essenciais.

p.107), o primeiro documento oficial do Comitê, o Boletim nº 1 (maio/1980), elaborado durante aquele congresso, apresenta as seguintes conclusões:

- a. a discussão do tema, a formação do educador, deve considerar o projeto global da sociedade, e não apenas o âmbito da escola;
- b. qualquer tentativa de solução que não conte com a participação de educadores de todo país corre o risco de não atender às necessidades concretamente evidenciadas;
- c. é necessário repensar a prática e conquistar o espaço político, reivindicando o direito de participar nas reformas educacionais;
- d. está na hora de intervir no processo de reformulação dos cursos de Pedagogia, em fase de elaboração, do Ministério da Educação.

A partir destas posições, o comitê decidiu ampliar o debate em todo o país para mobilizar as bases, ampliando-se, dessa forma, o movimento de resistência. Os objetivos também se ampliaram, porquanto:

Pensar isoladamente a questão das licenciaturas seria cair no viés tecnicista, visto que a formação do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência. Ancorado nestas duas dimensões, a de que o curso de Pedagogia e de licenciatura constituem o verso e o reverso da mesma questão e a de que a docência é a base da identidade de todo profissional da educação, o movimento nacional construiu a primeira trincheira de resistência. Bateu de frente com a estrutura universitária que repartiu a formação de professores em institutos e faculdade de Educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 110).

No ano seguinte (1981), o movimento dos educadores teve um refluxo, ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Superior, promovia seminários regionais como atividade do projeto “Reformulação dos Cursos de

Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Nos seminários, foram avaliadas as propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia, bem como foram apresentadas novas propostas.

Em 1983, a citada secretaria do Ministério da Educação promoveu o Encontro Nacional do Projeto “Reformulação dos Cursos de preparação de Recursos Humanos para a Educação”, em Belo Horizonte, que contou com a participação histórica de estudantes, fruto de articulações dos professores de São Paulo. Os representantes do ministério insistiram em desconhecer a legitimidade dos estudantes como delegados, o que resultou no embate entre eles e os representantes do movimento de professores.

O ministério viu-se obrigado a retirar-se no primeiro dia do evento:

Foi um momento decisivo para o fortalecimento do movimento nacional de professores e estudantes, uma vez que se romperam definitivamente as amarras com o Ministério da Educação, que pretendia manter certa tutela sobre esse movimento (Ibid, p. 115).

O objetivo do evento foi discutir os documentos oriundos de encontros regionais, a partir de alguns temas⁴⁰ então elencados pelos educadores. Esses propósitos, mais fecundos do que simples relatos de experiência, foram delineados depois que os representantes do ministério se retiraram do encontro.

A configuração das propostas permite concluir que, naquele momento, a identidade dos cursos ainda continuava sendo buscada e que os estudos, as pesquisas e os debates sobre as reformulações permaneciam vigorosos em todos os estados da federação (Ibid, p. 159).

⁴⁰ Os temas para discussão foram: autonomia universitária e poder decisório; curso de Pedagogia e formação para o magistério; a formação do professor para as séries iniciais de 1º grau; curso de Pedagogia e habilitações específicas; o estágio supervisionado e a prática de ensino na dinâmica do curso de Pedagogia e demais licenciaturas; conteúdo específico e formação pedagógica nas licenciaturas; articulação do bacharelado com a licenciatura; relação das unidades de educação com as demais unidades acadêmicas (BRZEZINSKI, 1996, p. 156).

O encontro nacional permitiu a transição do Comitê Pró-Formação do Educador para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, que assumiu tarefas importantes, como as de mobilizar os educadores e acompanhar o processo de reformulações curriculares nas instituições de ensino superior.

O Ministério da Educação transferiu para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador a coordenação dos estudos e da mobilização, bem como restituiu ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de receber as propostas curriculares que a comissão reunisse durante o processo. Afastando-se o ministério, a comissão passou a enfrentar inúmeros obstáculos, embora esse distanciamento não significasse que ele tenha desistido das reformulações.

Em seguida, o Ministério da Educação desprestigiou a comissão por três vezes consecutivas. A primeira, quando iniciou o projeto “Currículo mínimo para as licenciaturas”, solicitando contribuições individualizadas de faculdades de Educação. A segunda, quando patrocinou, na UNICAMP, um seminário de especialistas em educação, visando propor mudanças na política de formação. A terceira, em 1986, quando constituiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES⁴¹.

Entre as muitas dificuldades enfrentadas pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, uma foi especialmente preocupante: o foco de resistência de um segmento de pesquisadores do campo educacional que interpretavam o movimento nacional como um ativismo político, desconhecendo seu caráter acadêmico-científico. Em vista disso, a comissão precisava mostrar sua produção

⁴¹ O relatório final do grupo, divulgado em 1986, trazia propostas antidemocráticas de reestruturação da universidade brasileira, as quais feriam os princípios de autonomia, colegialidade e gestão democrática, tão enfatizados pela CONARCFE. Ademais, o GERES deixou evidências de suas concepções privatistas do ensino superior, o que impedia a democratização da universidade, outro princípio defendido pela comissão (BRZEZINSKI, 1996, p. 162).

científica. Decidiu-se encaminhar um projeto de pesquisa ao INEP, para subsidiar a definição da base comum dos currículos das licenciaturas e da identidade dos cursos de Pedagogia.

Para desenvolver a pesquisa, a CONARCFE concentrou seus esforços, participando de seminários então programados para mapear 45 experiências de reformulação, apresentando conclusões em seu segundo encontro nacional, que aconteceu durante a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, na cidade de Goiânia. Foi, então, elaborada a “Carta de Goiânia”, que estabelecia os princípios básicos da formação de professores a serem escritos na Constituição Federal.

Após a conclusão da pesquisa, houve uma retração do movimento, tanto em suas ações mobilizadoras como nas de organização⁴². Por essa razão, o III Encontro Nacional do CONARCFE, realizado em 1988 em Brasília, evidenciou a estagnação por que passava o movimento. Para superá-la, no Encontro Nacional, deu-se um passo importante, retomando-se as questões de organização e revisando-se a natureza e o papel da comissão. Dois pontos principais foram destacados: a continuidade do movimento e a manutenção de sua autonomia.

A promulgação da Constituição de 1988 e as discussões sobre a elaboração e aprovação da Lei das Diretrizes e Bases – LDB, relativa à educação nacional, muito impulsionaram o movimento dos educadores, passando eles a reunirem-se para discutir e sugerir emendas aos legisladores e, mesmo, pressioná-los para apresentá-las. Por conseguinte, já em julho de 1989, era realizado em caráter extraordinário, o IV Encontro Nacional da CONARCFE, em Belo Horizonte:

O movimento havia tomado outro rumo. As ações mobilizadoras e de organização revigoraram-se e o trabalho integrado com as entidades científicas e associações de classe se concretizou. A partir deste encontro expandiu-se a ação da comissão nacional abrindo mais uma frente de luta

⁴² As razões da retração do movimento dos educadores devem-se: ao fato de o Ministério da Educação continuar a não-reconhecer o papel da CONARCFE; à falta de mecanismo para avaliar e divulgar resultados da pesquisa; à intenção, de uma parcela dos militantes do movimento, de incorporar a CONARCFE a outras entidades educacionais.

como entidade integrante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁴³ (BRZEZINSKI, 1996, p. 168).

No final do Encontro, evidenciava-se que a comissão transcendia suas características, verificando-se a necessidade de criar-se uma entidade de caráter mais formal e permanente. Propôs-se, então, a transformação da comissão em uma associação.

O V Encontro Nacional da CONARCFE aconteceu, também, em Belo Horizonte, em julho de 1990. Foi nesse encontro que a CONARCFE foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

A ANFOPE é uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso, nem político-partidário e é independente do Estado. Firmou-se no conjunto de entidades congêneres de todo o país, sendo reconhecida sua legitimidade para tratar da formação dos profissionais da educação. No período 1990-1992, participou efetivamente como integrante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e de vários eventos em favor da democracia na educação e no país⁴⁴.

O VI Encontro Nacional da ANFOPE foi antecipado por eventos estaduais e regionais em que se elaboraram propostas sobre a formação do educador. A partir dessas propostas, foi elaborado um documento gerador das discussões do encontro. O documento focalizou dois pontos principais sobre a formação do educador: a questão das agências formadoras e a idéia da escola única de formação dos profissionais da educação.

O VI Encontro Nacional da ANFOPE ocorreu em 1992, também em Belo Horizonte. Quanto a seus participantes, constatou-se:

⁴³ Fórum em Defesa da Escola Pública nasceu da união, em 1986, de 14 entidades científicas, sindicais e estudantis, signatárias do Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita, publicado na Revista Ande nº 8/1989.

⁴⁴ Avaliar e propor encaminhamentos ao anteprojeto de LDB que tramitava na Câmara Federal (1988); lutar contra a ação dos lobistas dos empresários do ensino e contra a ação dos ministros da Educação da gestão Collor de Melo, que se manifestavam contra a LDB/1988, assumindo posturas conservadoras e veladamente privatistas; participar dos inúmeros eventos que antecederam ao impeachment do presidente Collor de Melo, em favor do restabelecimento da democracia no país e do respeito à cidadania de sua população.

[...] tinham clareza de que diversas circunstâncias interferem na formulação de uma política de formação de profissionais da educação. Diante disso, a política concebida pelo movimento considerou o modelo de sociedade, as condições estruturais da universidade e o processo de desvalorização do profissional de educação (Ibid, p. 198).

Os educadores consideraram que o modelo neoliberal adotado acentuava as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho. A exploração do trabalhador ficava mais evidente na nova divisão do trabalho. A adoção de novas tecnologias exige uma nova qualificação para o trabalho e, conseqüentemente, uma outra formação do professor.

A ANFOPE defendia, como ainda defende, uma política de formação do educador constituída dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito profissional e dever da agência contratante.

Em relação ao primeiro elemento (formação inicial de qualidade), o movimento dos profissionais da educação em 1992, atentava-se para alguns princípios traduzidos em eixos curriculares que concretizam a base comum nacional. Os princípios são:

- a. a relação teoria-prática, enunciada como trabalho e eixo articulador do currículo⁴⁵,
- b. a formação teórica,
- c. o compromisso social e a democratização da escola (traduzem a dimensão política do currículo),
- d. a gestão democrática,
- e. a interdisciplinaridade.

⁴⁵ A relação entre teoria e prática diz respeito ao como se dá a produção de conhecimento na dinâmica curricular do curso. O domínio do trabalho pedagógico ocupa lugar privilegiado. Segundo Freitas (1991, p. 13), “o trabalho como articulador curricular, remete-nos ao trabalho real, vivo – dentro e fora das instituições educacionais formais – e permite que agreguemos outro elemento extremamente importante para a formação profissional: a pesquisa”.

No VI Encontro Nacional da ANFOPE, além de indicar-se uma direção para a política de formação profissional, foi lançada a idéia da escola única de formação de professores. Segundo Brzezinski (1996, p.204) o documento final do encontro ressalta que a escola única de formação de professores deve ser estruturada de modo que:

- a. viabilize a concretização da base comum nacional para que todos os licenciados tenham na docência a base de sua formação;
- b. una a formação bacharel à do licenciado, no momento de estudo do conteúdo específico, mantendo o papel dos institutos no processo de formação do educador;
- c. possibilite a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões da base comum nacional.

As indicações do encontro evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador:

[...] destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 140).

É importante destacar que o processo de construção, escolhido pelo movimento nacional para discutir, debater e propor a base comum nacional para as reformulações curriculares, é bastante diverso do adotado pelo Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a escola fundamental. Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país (ANFOPE, 1996).

Os desdobramentos do VI Encontro Nacional da ANFOPE (1992) foram marcados por resistências. O período representava o aprofundamento das políticas neoliberais, a educação, em geral, e a formação de professores, em particular, tornaram-se pontos estratégicos para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas, o aprofundamento do capitalismo. Nesse sentido, o VII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Niterói (1994), foi palco de críticas à proposta da escola única, por aqueles que defendem a formação conjunta do bacharel e do professor nos institutos de conteúdos específicos.

Em 1995, tem início o governo de Fernando Henrique Cardoso e uma série de medidas⁴⁶, no âmbito educacional, foram adotadas para adequar o Brasil aos ajustes estruturais e as orientações do Consenso de Washington. A formação de professores prevê o aligeiramento do processo, desenvolvendo-se competências para que, no futuro, o profissional seja capaz de solucionar problemas de ordem prática e cotidiana. A primeira etapa de medidas centra a atenção em três aspectos principais: a educação básica, as diretrizes e a avaliação.

A educação básica justifica-se, porque “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável” (MELLO, 1999, p. 2). As referências e as bases para as políticas de preparação de professores vinculam-se, estreitamente, às exigências postas pela reforma da educação básica para a formação de novas gerações.

As orientações para essa nova formação vêm do relatório da UNESCO (1998), denominado “Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir”, o qual assinala que à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativas do aluno por meio do atendimento das necessidades básicas da aprendizagem na escola, mas seu desenvolvimento e

⁴⁶ São elas: Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Lei da Autonomia Universitária, Diretrizes Curriculares Nacionais (para a educação básica, educação infantil, de jovens e adultos, educação superior, educação profissional e tecnológica e educação no campo), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional de Cursos (provão).

realização, dependem, em última instância dele, o próprio aluno. À escola cabe apenas despertar, por isso não tem necessidade de o indivíduo permanecer muito tempo na escola. Assim, é difundido o conceito de educação permanente, segundo o qual “aprender a aprender” é fundamental.

O relatório apresenta quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto aos outros, aprender a ser. Esses pilares são trabalhados, principalmente, na educação básica que deve ser oferecida a todos e garantida pelo poder público. Para materializar esta educação básica subjetiva, instrumentalizadora, flexível, são necessários alguns investimentos delimitados pelas agências financiadoras, entre eles, os que proporcionam livros didáticos⁴⁷ e melhoraram os conhecimentos dos professores⁴⁸.

Nesse contexto, não é necessário que o professor seja um intelectual, com uma base teórica e prática fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Ao professor, então sem base teórica, cabe apenas o papel de despertar o aluno para a busca de informações úteis e, certamente pragmáticas.

O segundo aspecto da primeira etapa das reformas, referente às diretrizes curriculares, visa adequar a formação dos profissionais de educação ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. As demandas é que determinam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, cargas horárias, avaliações e organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

O terceiro aspecto é a avaliação que está sendo articulada pelo Sistema Nacional de Certificação de Professores. A avaliação é estratégica, porque permite, através dos

⁴⁷ São vistos como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomendam aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado.

⁴⁸ Essa estratégia privilegia a capacitação em serviço e estimula as modalidades de capacitação à distância (TORRES, 1996, p. 135).

processos educativos e do trabalho dos professores, determinar a política de formação e verificar se essa política foi realmente implementada.

A segunda etapa da reforma educativa, dando continuidade às medidas da primeira etapa, desenvolve-se a partir de 1999 e tem como estratégias a diversificação dos espaços de formação e a responsabilização pessoal no processo de formação.

A expansão dos institutos superiores de Educação e dos cursos normais superiores obedece a balizadores postos pela política educacional brasileira, em cumprimento das lições de seus financiadores internacionais.

A materialização dessa ação se deu através do Parecer CNE/CES nº 115/99, que deu forma e conteúdo a proposta dos institutos superiores de Educação, e do Decreto nº 3.276/99, que retirava, das faculdades de Educação e dos cursos de Pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais.

Esses novos espaços para a formação de professores vinham “responder às demandas de grande parcela juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência do mercado” (FREITAS, 2002, p. 145), portanto, privilegiando o perfil de formação a partir das habilitações.

O Parecer CNE/CES nº 133, de janeiro de 2001, e o Decreto 3.554/2000, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, asseguram que a formação de professores poderá acontecer em universidades e institutos superiores de Educação. Assim, inúmeros cursos de Pedagogia, de faculdades isoladas e integradas que formavam professores, tiveram de transformarem-se em curso de especialistas para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação escolar, os chamados bacharéis.

As diferentes formações, recebidas em diferentes espaços, vão reafirmar a divisão do trabalho pedagógico no ambiente escolar, coexistindo professores que dominam os saberes

pedagógicos e educativos com professores que cumprem o processo pedagógico, o pensado, sem dúvida, pelos primeiros.

Desvincular a formação de professores dos locais onde se produz o conhecimento, as universidades, promove a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pois impõe que os cursos sejam oferecidos por estruturas independentes. As conseqüências da diversificação dos espaços de formação, negando, ao professor, sua identidade de cientista e pesquisador da educação, têm aprofundado a desqualificação profissional.

A concepção de governo é reforçada pelo entendimento de que qualquer profissional com formação superior ou, até mesmo média, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica, descaracterizando-se assim, as licenciaturas. À educação é negado, portanto, o estatuto epistemológico da Ciência, descaracterizando o profissional da educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento.

O princípio da universalidade é substituído pelo da equidade⁴⁹, sendo assimilada a idéia de que educação superior não será para todos, portanto, não é preciso investir na formação superior dos professores que irão trabalhar com as classes subalternas, porque, provavelmente, serão “clientes” dos cursos de formação profissional.

Para atender exigências dos órgãos financiadores⁵⁰ e alocar recursos desses órgãos, as Secretarias estaduais de Educação estão extinguindo os cursos profissionalizantes de nível médio e criando os institutos pós-médios, destinados à formação profissional de professores. Outro exemplo é o deslocamento da formação de professores das políticas do Ministério da Educação para as do Ministério do Trabalho, cuja Secretaria de Formação e

⁴⁹ Cada indivíduo terá a educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho (KUENZER, s.d., p. 9).

⁵⁰ Os órgãos financiadores: Banco Mundial e Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Desenvolvimento Profissional – SEFOR, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), incluiu em seu plano de ação o desenvolvimento de um sistema de preparação de “formadores” para a educação profissional no país.

Portanto, as condições para a formação de professores, sob os ditames da reforma neoliberal, estão dadas: o suporte jurídico-normativo, os recursos financeiros e a vontade política expressam nos programas dos Ministérios da Educação e do Trabalho e das Secretarias estaduais de Educação (KUENZER, s.d., p. 15).

A expansão de cursos de formação, de caráter privado, em detrimento da ampliação de investimentos nos atuais cursos das universidades públicas, é outra estratégia da política neoliberal. Com essa estratégia, procura-se retirar a responsabilidade do Estado em relação à grande demanda pela formação em nível superior. Trata-se, no entanto, de uma contradição, pois, como os futuros professores, em geral, não têm condições de pagar as mensalidades dos cursos, o Estado procura viabilizar a política do crédito educativo, permanecendo, portanto, o investimento público, embora via instituições privadas.

A responsabilização pessoal no processo de formação materializa-se no momento em que o próprio professor deve gerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional. O professor, também, não terá mais direito ao trabalho garantido pelo curso de formação. O exercício do magistério fica condicionado às avaliações que certificam as competências docentes, a serem definidas pelos órgãos competentes. Para ascender à carreira, portanto, os professores serão avaliados a partir do desempenho dos alunos através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB.

As políticas públicas para a formação de professores têm, nas diretrizes curriculares, sua expressão material mais visível, razão pela qual estaremos abordando esse ponto a seguir.

3.2. AS DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO

No Brasil, o processo de reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi intensificado frente às pressões e demandas externas às universidades (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e as internas, nos cursos de graduação (insatisfações com os currículos extensos, fragmentados e ultrapassados). A política educacional e o ordenamento legal expressam os resultados dos embates travados nas instâncias do governo em que são forjados.

O Edital nº 04/97, da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, materializa a exigência de discutirem-se novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação⁵¹. O objetivo, segundo o Ministério da Educação, é atender o inciso II, do artigo 53, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, em conformidade com o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que atribui à Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, propostas pela Secretaria de Ensino Superior, do MEC, com o auxílio das comissões de especialistas.

A discussão das diretrizes curriculares dá-se concomitantemente com a materialização de outro pilar da política educacional do Ministério da Educação, a saber: as avaliações dos cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II, do artigo 4º, do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14, do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

A orientação geral, por parte do Ministério, no que se refere à elaboração das diretrizes curriculares, foi a de que elas deveriam permitir uma flexibilidade na construção

⁵¹ O Edital nº 04/97, do MEC/CNE, convocou as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.

dos currículos plenos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento.

O novo ordenamento para a educação, as exigências de adoção de medidas privatizadoras e a retirada de direitos conquistados pelas classes trabalhadoras são estratégias do processo de reestruturação neoliberal⁵², impostas aos países em desenvolvimento pelos grandes grupos financeiros e especulativos, representados, principalmente, pelo FMI e Banco Mundial⁵³.

O processo de elaboração das diretrizes dos cursos, apesar de nomeadas as comissões de especialistas, não se deu de forma democrática, ao não se considerarem as sugestões e orientações da comunidade universitária, bem como os anos de discussão do conjunto dos trabalhadores em educação.

Segundo Domingues e outros (2000), geralmente as reformas não decorrem de necessidades coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido considerados, nas propostas, como recursos, e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares têm levantado antigas e não-esgotadas discussões que se contrapõem, por exemplo, a formação de especialistas à de generalistas, as licenciaturas aos bacharelados, as competências às habilidades e diretrizes específicas para a formação de professores. No entanto, retira-se o debate de seu campo maior, o da formação de profissionais da educação.

⁵² A reestruturação, no presente estudo, está sendo considerada como estratégia do capital e abrange a reestruturação produtiva (o mundo do trabalho), a reestruturação do Estado (as reformas do Estado) e a reestruturação da política cultural, o que envolve a educação. Esses elementos constituem, em última instância, os ajustes estruturais para manutenção das taxas de lucro do capital (DIAS, 1998).

⁵³ Segundo Celi Taffarel (1998), a formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação constituem um assalto às consciências e o amoldamento subjetivo.

O conteúdo das diretrizes aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras (FREITAS, 2002, p. 151).

Portanto, a diversificação dos espaços de formação, a retirada da ambiência das universidades, as diretrizes curriculares, a redução de cargas horárias, a não-obrigatoriedade da pesquisa, tudo faz parte da política da desqualificação da formação.

Em contraposição ao Ministério da Educação, a ANFOPE exige a qualificação na formação através da proposta da base comum nacional para todos os cursos de formação de professores⁵⁴.

A ANFOPE, segundo seu nono encontro nacional, defende que uma política global de formação de professores implica tratar, simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada, na perspectiva de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares. A definição dessa política está vinculada a nossa luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação à formação de professores, a ANFOPE vem destacando seu caráter histórico-social e, principalmente, contribuindo para a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre a Pedagogia e as demais licenciaturas.

A elucidação da dimensão social da educação e da escola torna explícita a estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador. Esse fato coloca em oposição os projetos conservadores da sociedade atual e o

⁵⁴ Para aprofundar as discussões a respeito da construção da proposta da base comum nacional, ver o documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Campinas, em 1998.

projeto histórico que busca a superação do capitalismo e anuncia a concepção de futuro da humanidade que pretendemos⁵⁵.

Uma das mais importantes sistematizações da ANFOPE, que articula a unidade dos educadores em torno de princípios norteadores de sua formação, é a base comum nacional.

A base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições. É, ainda, um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação.

Nos documentos da ANFOPE encontramos os dois eixos principais da base comum nacional: a formação teórica de qualidade e a docência como base da identidade profissional.

A formação teórica de qualidade implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para a análise da educação como disciplina, seus campos de estudo e status epistemológicos. Ainda busca a compreensão da totalidade do trabalho docente e unifica os profissionais da educação na luta contra as tentativas de aligeiramento de sua formação, via propostas neotecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático”, formado apenas em disciplinas específicas.

A docência, como base da identidade profissional, tem como fundamentos seis pontos

- a. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico, criando-se condições para a análise crítica da

⁵⁵ Documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Campinas, em 1998.

sociedade brasileira e da realidade educacional – para alcançar essa sólida formação teórica, é necessária uma organização curricular que não separa as disciplinas de conteúdos específicos das de conteúdo pedagógicos e educacionais, nem as fragmente, envolvendo, simultaneamente, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo;

- b. unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura, em relação à produção de conhecimento, que envolve a organização curricular dos cursos e não se reduz à mera justaposição teoria-prática em grade curricular – alcançar a unidade teoria-prática pressupõe: novas formas de organização curricular; o trabalho docente como base da formação; o desenvolvimento de metodologias para o ensino de conteúdos das áreas específicas; o trabalho como princípio educativo na formação profissional; a pesquisa como meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social;
- c. gestão democrática como instrumento de luta contra o autoritarismo na escola – o profissional da educação deve superar o entendimento da administração como uma mera técnica para apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, em seu convívio com os outros profissionais e entre eles e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- d. compromisso social, do profissional da educação, contra “concepções educacionais obsoletas” e com ênfase na concepção histórico-social do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos educadores articuladas com os movimentos sociais;
- e. trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização

curricular – a vivência e a significação, dessa forma de trabalho e produção de conhecimento, permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular, de responsabilidade do coletivo escolar;

- f. incorporação da concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o professor retorne à universidade, via cursos de extensão e especialização, a partir do contato com o mundo do trabalho.

Portanto, a base comum nacional unifica os profissionais da educação a favor do reconhecimento de seu valor social no contexto brasileiro.

A luta pela materialização da base comum nacional intensifica-se quando a temática das diretrizes curriculares, lançada pela Secretaria do Ensino Superior, do Ministério da Educação, aparece no cenário educacional. A ANFOPE, em seu nono encontro nacional, em 1998 articulou-se com as entidades da área educacional (ANPED, ANPAE, FORUMDIR) e as instituições de ensino superior em amplo movimento para a construção de diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação⁵⁶.

Desse movimento, resultou uma posição entregue à mencionada secretaria, ressaltando-se quatro pontos:

- a. a necessidade de pensar as diretrizes da Pedagogia como partes indissolúveis e articuladas das diretrizes curriculares para todos os cursos de formação dos profissionais da educação;

⁵⁶ ANFOPE, 2000: 20 anos de Movimento, 10 anos de ANFOPE. Brasília, 2000.

- b. a exigência de ampliação e democratização do debate, levando-se em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE, opondo-se a qualquer processo que desconhecesse os caminhos construídos pelo movimento, tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo das propostas;
- c. as diretrizes curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para as instituições de ensino superior, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das referidas instituições, possam ser materializadas, levando-se em conta a base comum nacional;
- d. esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas, dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior.

Apesar de receber o documento com a posição das entidades educacionais, a Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação, deu andamento à construção das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, separando-as das diretrizes dos demais cursos de licenciatura. Uma grande pressão, por parte das entidades educacionais, ocorreu e, em maio de 1999, foi constituído, por solicitação mesma secretaria, um grupo de trabalho dos cursos de licenciatura. Esse grupo elaborou uma minuta do documento norteador da elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, enviada àquela secretaria, em setembro de 1999.

Em continuidade a esse processo, rompendo as práticas anteriores, o Ministério da Educação, através de suas secretarias (SEF, SESu e SEMREC), elaborou, unilateralmente, as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, enviando-as ao Conselho Nacional de Educação, sem a prévia discussão com a área profissional envolvida.

Esse documento, que a primeira vista parece incorporar as concepções teóricas do movimento dos educadores, se orienta em outros paradigmas e revela o que se poderia conceber como uma taxonomia de competências a ser desenvolvida entre os professores, pois se efetivava a proposta da certificação de docentes por competência da avaliação.

O Ministério da Educação, com essa atitude, contrariava o processo que vinha sendo seguido, que era o da elaboração das diretrizes curriculares, para os demais cursos de graduação, por uma comissão de especialistas das áreas específicas, selecionados pelas instituições de ensino superior e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir de indicações do próprio Ministério da Educação. O Ministério ignorou não só a produção teórica e prática das entidades educacionais sobre a formação dos profissionais da educação, como também o documento que o grupo de trabalho das licenciaturas elaborou, atendendo solicitação da própria Secretaria de Ensino Superior daquele ministério.

A iniciativa do ministério vem a confirmar as análises da ANFOPE que apontam a importância estratégica que a formação de professores e, mais especificamente, uma determinada concepção de formação têm para a consolidação e manutenção da reforma educativa implementada na educação básica, pelo governo, em consonância com as propostas neoliberais dos organismos financiadores internacionais, em especial o Banco Mundial.

As discussões encaminharam-se para o Conselho Nacional de Educação. A ANFOPE insistiu, junto ao conselho, na necessidade de ampliação e socialização da “proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior”. Essa socialização deveria ser de forma articulada, envolvendo as diferentes comissões de ensino das áreas que mantêm cursos de licenciaturas e de Pedagogia, ouvidos os diferentes fóruns que tratam da formação de professores.

A partir dessa reivindicação, o Conselho Nacional de Educação deliberou realizar audiências regionais e nacionais, por teleconferência e de modo presencial, e uma audiência pública final, em Brasília.

As discussões da proposta do Ministério de Educação, para a formação de professores, foram intensas, pois, além da resistência materializada pelas entidades representativas dos educadores, alguns membros do Conselho Nacional de Educação propendiam à rejeição do modelo proposto pelo governo. No entanto, as discussões, praticamente, não chegaram até as comissões de especialistas das diferentes áreas das licenciaturas. Somente a um mês antes da aprovação pelo conselho, o Ministério da Educação promoveu as discussões com todas as comissões.

As audiências públicas regionais só aconteceram nos primeiros meses do ano de 2001 e os pequenos grupos que participaram das audiências manifestaram rejeição à proposta de diretrizes do ministério, argumentando que ignoravam a trajetória da formação de professores em nosso país e separando a formação de professores da formação de especialistas, sendo a primeira uma formação de caráter conteudista (FREITAS, 2001).

Em 08 de maio de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes para formação de professores, bem como a resolução que regulamenta o tema. Apesar da dimensão de discussão nacional (pelas audiências), o debate não alcançou o conjunto dos interessados na temática.

A solicitação da ANFOPE, de promover-se um amplo debate a partir da socialização da proposta, de maio de 2000, não foi atendida. Os conselhos e secretarias estaduais de Educação não convocaram amplamente os educadores. Assim, as audiências tiveram o caráter de apenas cumprir uma “determinação” formal e burocrática.

O parecer do Conselho Nacional de Educação, de nº 009, de 08 de maio de 2001, foi favorável, enfim, ao que se intitula de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena”. Essas diretrizes introduzem modificações importantes na política de formação e profissionalização, envolvendo não apenas a organização e a estrutura dos cursos.

A concepção que subjaz a essa proposta é a da educação de resultados combinada com dois pressupostos: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Desde a promulgação da Lei nº 9394/96, o tema ”formação de professores para a educação básica tem recebido enorme atenção e, inclusive, motivado a produção de muitos atos normativos⁵⁷.

A recomendação, no entanto, foi a de que esses atos normativos fossem consolidados numa só resolução, a qual tem, também, o objetivo de definir questões operacionais e de transição. Assim, o Conselho Nacional de Educação baixou a Portaria CNE/CP nº 04, de 03 de julho de 2002, instituindo uma comissão⁵⁸ com a finalidade de

⁵⁷ Resolução CNE/CP 02, de 26 de junho de 97, que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Resolução CNE/CP 01, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados os artigos 62 e 63, da Lei nº 9.394/96, e o artigo 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “h”, da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei nº 9.135/95.

Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Decreto nº 3.554/00, que dá nova redação ao parágrafo 2º, do art. 3º, do Decreto nº 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Parecer CNE/CP 009/2001, referente às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 027/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001.

Parecer CNE/CP 028/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que versa sobre a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

⁵⁸ A comissão foi formada por Arthur Fonseca Filho, Guiomar Namó de Melo, Sylvania Figueiredo Gouvêa (Câmara de Educação Básica), Arthur Roquete Macedo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rose Neubauer (Câmara de Educação Superior) e Éfrem de Aguiar Maranhão (Presidente).

estabelecer diretrizes operacionais⁵⁹ para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das resoluções CNE/CP 02/97 e CNE/CP 01/99, que dispõem sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino médio, fundamental e da educação profissional em nível médio e os institutos superiores de educação.

O eixo central da proposta de diretrizes está na formação de profissionais “técnicos”, centrada nas competências. Para tanto, é enfatizado o fazer prático, ou seja, os professores devem ser formados para aprender somente aquilo que é de utilidade imediata, capacitando-se em mobilizar conhecimentos para transformá-los em ação. Assegura-se, assim, a “simetria invertida” (FREITAS, 2002, p. 10), que significa exercitar, na formação, o restrito às exigências do mercado do trabalho, do campo profissional, o equivalente à “instrução programada” muito em voga na década de 1960.

Por outro lado, os educadores, em seu exercício profissional, deverão criar condições para que seus alunos desenvolvam habilidades cognitivas que incluem, entre outras, a capacidade de raciocinar logicamente, de comparar, compreender, criticar, estabelecer relações, inferir e generalizar. Dessa forma, o professor deve ser formado para ser prático, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do seu fazer, fazer esse que inclui formar alunos para aprender a pensar, a ser, conhecer, fazer, conviver (FREITAS, 2001)⁶⁰. A pedagogia das competências na formação do educador é o ponto a ser desenvolvido em seguida.

⁵⁹ A definição de diretrizes e competências operacionais é, segundo Kuenzer (2001, p. 19), “uma apropriação muito particular do conceito de competências, que se distancia da sua origem teórico-epistemológica da corrente francesa, pois nesta corrente não são exigidos os saberes correspondentes à competência”. Portanto, a versão brasileira é uma verdadeira camisa de força para a formação de professores.

⁶⁰ Importante destacar, a orientação geral para a formação humana advém dos consensos firmados em fóruns internacionais, envolvendo, inclusive a UNESCO, e atingem todos os graus e níveis de ensino.

3.3. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Se, como afirma Kuenzer (2001, p. 16), “a ninguém ocorre educar para a incompetência”, o conceito de competência exige clareza epistemológica, definição a partir de que base teórica está o termo sendo adotado, para evitarem-se interpretações equivocadas.

Hernández (2000) relaciona alguns motivos que justificam a institucionalização da noção de competência. O primeiro deles é a necessidade de reformarem-se os sistemas de educação geral e de educação profissional. A proposta é gerar um sistema de referenciais para a atualização das ofertas de formação, para a construção de trajetórias de aprendizagem e para o ordenamento de oportunidade de mobilidade educacional e profissional. Em seguida vem a preocupação do setor público a respeito da qualidade e da pertinência da educação profissional que está financiando, além de desejar-se ampliar a oferta de formação a grupos sociais vulneráveis (em termos de integração ao mercado de trabalho) geralmente excluídos das oportunidades formativas tradicionais. A proposta é gerar padrões de qualidade que permitam medir os resultados da formação oferecida.

Portanto, a competência profissional tem como objetivo gerar referenciais que possibilitem elevar o nível de qualificação dos trabalhadores de um determinado setor de atividade. A competência está sempre associada à capacidade do sujeito para desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, utilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos.

Dentre os mais diferentes setores, o âmbito educacional é estratégico, pois trata da formação do trabalhador. O sistema de competências insere-se, então, principalmente, através do ensino médio e da educação profissional de nível técnico⁶¹.

⁶¹ Para aprofundar a questão ver capítulo III (A noção de competência na reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico no Brasil), da obra de Marise Ramos (2001).

A concepção de competência, adotada legalmente na reforma educacional brasileira, já tem seus contornos no art. 41, da lei nº 9.394/96, a conhecida LDB⁶². No entanto, é no Decreto nº 2.208/97, no Parecer CNE/CES nº 17/97 e na Resolução CNE/CEB nº 4/99 que fica mais clara a concepção de competência, como, também, a de certificação. Esses documentos prevêem as possibilidades do aproveitamento de estudos de disciplinas e módulos cursados em habilitações específicas para o reconhecimento formal de habilidades diversas. Colocam, ainda, o sistema federal e os estaduais como responsáveis pela certificação de competências, conferindo diplomas correspondentes. O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e demais órgãos federais, das áreas pertinentes, devem organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Assim, quanto à possibilidade de certificação de aprendizagens, adquiridas fora do sistema educativo formal, mesmo se institucionalizando um sistema externo às instituições formadoras, seu propósito se encerra no âmbito educacional (RAMOS, 2001, p. 122).

A certificação sempre foi, historicamente, formalizada pelo diploma, o que hoje não garante a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a ser em função das competências adquiridas, validadas e constantemente atualizadas, elas garantem a empregabilidade. Os diplomas “são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa” (RAMOS, 2002, p. 411).

As empresas exigem que a formação dos trabalhadores seja adequada a suas necessidades. Por essa razão, a pedagogia das competências é materializada, porque realiza a análise dos processos de trabalho e leva seus conteúdos aos currículos escolares, aproximando a escola da produção. Assim, a competência, tomada como fator econômico e aspecto da diferenciação individual, envolve todos os trabalhadores, supostamente, numa única classe: a

⁶² Segundo esse dispositivo, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

capitalista. Ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural (RAMOS, 2001, p. 291).

A lógica da competência incorpora alguns traços principais da “teoria do capital humano”⁶³, mas a atualiza de acordo com as relações sociais contemporâneas. As relações contemporâneas tendem a ser “despolitizadas” pela conotação individual imprimida nas competências. Assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002, p. 411).

A pedagogia das competências incentiva comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas. As desigualdades e divergências são acomodadas sob pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E, tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como um espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao simples saber e saber fazer (KUENZER, 2001, p. 21).

Na educação, o conceito “competência” tem sido utilizado em face das novas demandas do mercado de trabalho. Grande parte, do que tem sido produzido sobre formação

⁶³ A “teoria do capital humano” constitui-se numa particularidade das teorias do desenvolvimento e das teses neocapitalistas, uma especificidade das apologias ao capitalismo em sua etapa monopolista, em que o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade do capital. No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspecto, há um duplo reforço. A visão do capital humano reforça a necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – o “capital humano”. A educação, para essa visão, reduz-se a um fator de produção. É sob esse duplo esforço que a “teoria do capital humano” vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal, de natureza ideológica e política (FRIGOTTO, 1986, p. 120-121).

profissional, trata de justificar as mudanças nas diretrizes curriculares a partir do argumento “novas demandas do mercado de trabalho”.

Kuenzer (2001, p. 16-17), afirma que essas demandas surgem a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos flexíveis, de base microeletrônica. Portanto, tem-se deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. A exigência, agora, não é apenas aprender conhecimentos, mas “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos.

O conceito de competência surge, na educação brasileira, importado de uma proposta política escolar do governo socialista francês. A proposta socialista tinha como objetivo redefinir conteúdos de ensino, formas de implementar projetos e reformas, de avaliar conhecimentos, mas com legitimidade política, ou seja, assegurando a participação da comunidade escolar.

A diferença, em relação à aplicação do conceito de competência na educação brasileira, deve-se ao fato de não termos um projeto de sociedade socialista. A proposta foi apenas incorporada por órgãos oficiais, sem que a base (os professores da escola) soubesse interagir com ela ou concordasse em assimilá-la.

A concepção de competência, como central para a organização dos cursos de formação, está colocada no parecer que embasa o documento das diretrizes do Conselho Nacional de Educação de 2001⁶⁴, que aproveita grande parte das elaborações teóricas do documento “Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical”, elaborado, em 1999, por Guiomar Namó de Mello. Nesse documento, a autora defende

⁶⁴ Mobilização nacional por uma nova educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001 (documento síntese).

modelos de instituições de formação docente que facilitam a construção de um perfil profissional que obedeça às diretrizes estabelecidas na lei, ou seja:

[...] que promova a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências (MELLO, 1999, p. 10).

Para o trabalho docente, a noção de competência e o conceito de simetria invertida⁶⁵ são centrais. O modelo de competência tem o objetivo de preparar novas gerações para a lógica da competitividade, da empregabilidade e da adaptação individual aos processos sociais (FREITAS, 2002, p. 156).

A partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, foram surgindo críticas. Uma das críticas, à pedagogia das competências, é a racionalização pedagógica, uma vez que todas as variáveis (conteúdos, métodos e avaliação) devem ser controladas. Mas existe, aí, uma contradição, pois, se competência é síntese de múltiplas dimensões (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), elas são históricas e extrapolam o espaço e o tempo da escola. Portanto, sua mensuração, nos tempos e nos espaços escolares, exige reduções que esvaziam o processo de ensino de seu significado (KUENZER, 2001, p. 18).

Ainda no caso brasileiro, os documentos oficiais das diretrizes curriculares exigem saberes, os correspondentes às competências específicas para cada área do conhecimento, que, muitas vezes, extrapolam a capacidade dos alunos⁶⁶, diferentemente da concepção francesa, que não define as competências terminais exigíveis. Além disso, as competências são reduzidas “a técnicas e instrumentais de ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem,

⁶⁵ É a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se concretizem nas práticas pedagógicas (CNE, 2001, p.17).

⁶⁶ Ver, como exemplo, as diretrizes curriculares do ensino médio em referência às disciplinas Língua Portuguesa e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Resolução CNE 03/98).

incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa e a individualização do processo de formação continuada” (FREITAS, 2002a, p. 156).

Portanto, racionalização pedagógica é uma das críticas apresentadas à pedagogia das competências. Kuenzer (2001, p. 19-20) apresenta outras três críticas, considerando:

- a. sob uma aparente cientificidade e objetividade, a definição das competências desejáveis do ponto de vista do capital;
- b. a valorização da individualização dos processos cognitivos;
- c. o alargamento das competências a serem desenvolvidas e avaliadas na escola que, de muito, extrapolam as finalidades, os tempos e espaços pedagógicos escolares, confundindo a escola com a sociedade pedagógica.

Quando ocorre a ampliação das competências, dissolve-se a especificidade de suas funções, como também se confundem processos de ensinar e educar, desaparecendo as diferenças entre práxis pedagógica escolar e práxis pedagógica social (Ibid, p. 21).

Além das três críticas apresentadas por Kuenzer (2001), Ramos apresenta duas incoerências dos documentos oficiais:

Primeiramente, a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões taylorista - fordista. A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria. Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância nos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos (RAMOS, 2002, p. 423-424).

As competências, reduzidas a atividades, indicam uma estagnação do processo produtivo, o que contradiz as mudanças tecnológicas e as tendências à flexibilização do trabalho. Segundo Freitas (2002b, p. 10), a pedagogia das competências desloca a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas não para ampliá-la, em busca de uma concepção de formação multilateral dos educadores, mas para restringi-la a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e instrumentais do ensino e da Ciência aplicada.

A abordagem pedagógica centrada nas competências acaba por limitar o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares. É, portanto, retirada sua autonomia do trabalho docente e materializada a proletarização do educador.

A pedagogia das competências é um meio de construir a “profissionalidade” liberal com a contribuição da educação. A concepção da pedagogia das competências está articulada com o plano econômico através da reestruturação produtiva; com plano político, através do neoliberalismo; com o plano cultural, através da idéia de pós-modernidade.

Frigotto (2001) afirma que essa idéia de educação por competência é alienadora, estupidificadora. Passa a idéia simplória de que cada um de nós, independentemente da origem social, pode ir comprar ou adquirir, na caixa-preta da escola, o conjunto de competências que o mercado valoriza. No ponto de vista de política oficial, é uma irresponsabilidade. Mostra elevado grau de cinismo e de ignorância, porque prometer empregabilidade numa sociedade que não gera emprego não é só ser irresponsável, é ser cínico. A humanidade já resolveu suficientemente o problema da produção. Uma parcela cada vez mais ínfima do mundo precisa ser engajada na produção para ter acesso às mercadorias que sobram. O grande problema do século XXI é criar sociedades que tenham capacidade

política, cidadã e de distribuir a riqueza. Ao invés de a escola ficar sujeita às promessas ilusórias do “banco” das competências, deve formar cidadãos que reflitam, que se tornem críticos, que se tornem capazes de construir a possibilidade do futuro.

Portanto, a pedagogia das competências, diante da concepção de mundo que tem, como projeto, a transformação da realidade da classe trabalhadora, apresenta limites, o que impõe, como tarefa urgente, o resgate do objeto essencial da educação, o ser humano, e não o mercado. O processo educativo deve possibilitar a construção sócio-histórica do conhecimento científico, a leitura crítica do mundo através do estabelecimento de relações entre fatos, idéias e ideologias, a construção de novas relações sociais. Essa perspectiva não admite o caráter instrumental da pedagogia das competências.

As diretrizes curriculares, delineadas conforme a pedagogia das competências, têm sido propostas sempre associadas à idéia de avaliação, pois as competências orientarão, também, os exames que avaliarão o trabalho docente. Essa idéia já vem sendo articulada pelo Ministério da Educação, através do denominado “Sistema nacional de certificação de competências”, como veremos a seguir.

3.4. A CERTIFICAÇÃO

Ramos (2001, p. 81) apresenta três subsistemas de competências: normalização⁶⁷, formação⁶⁸ e certificação. A certificação, como validação dos saberes do trabalhador, resulta da avaliação do desempenho profissional do indivíduo.

⁶⁷ A normalização é o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos. É própria às organizações produtivas, tanto em seus aspectos internos como externos, e converte-se em elemento orientador do processo educativo. A norma deve ser atinentes aos conhecimentos, habilidades, destrezas, compreensões e atitudes, que podem ser identificadas na etapa de investigação das competências profissionais, imprescindíveis a um desempenho competente em uma determinada função produtiva (RAMOS, 2001, p.81)

⁶⁸ No que se refere à formação, muitas vezes as normas a apresentam como competência. Mas, como as competências não respondem pela lógica do ensino e da aprendizagem, não apresentam metodologia própria para

A criação de um sistema nacional de certificação de competências já se definia no Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, que versa sobre os cursos de formação de professores para a educação básica em nível superior.

Em 2002, é aprovada a Resolução CNE nº 1 (de 18 de fevereiro de 2002), cabendo ao Ministério da Educação coordenar e articular⁶⁹ a formulação de diretrizes para a organização do sistema federativo de competência dos professores do ensino básico. Em 2003 é apresentada a Portaria MEC nº 1.403 (de 9 de junho de 2003) como instrumento para aferir o desempenho e o mérito profissional dos professores da educação básica, visando a certificação de seus conhecimentos, competências e habilidades, em todo o país.

A proposta de certificação dos professores é uma política iniciada no governo de Fernando Henrique e tem continuidade no Governo Lula. O lançamento do documento “Toda criança aprendendo”, em 04 de junho de 2003, e a Portaria nº 1.403/03, acima citada, comprovam essa afirmação. A referida portaria institui o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, que compreende:

- a. o exame nacional de certificação de professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- b. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementadas em regime de colaboração com os entes federados;

a formação. A formação por competências expressa o que trabalhador deve ser capaz de fazer. Como, no trabalho, o que se privilegia é a competência individual posta a serviço da organização e de seus clientes, a formação por competências privilegiaria a aprendizagem em ritmo individual, gradual e o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. São reforçadas as possibilidades de um ensino individualizado e de uma organização modular dos cursos, o que permitiria ao indivíduo ajustar melhor seus atributos e capacidades pessoais às exigências da formação desejada (RAMOS, 2001, p. 82-83).

⁶⁹ O Ministério da Educação conta com a colaboração dos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Também colaboram os representantes dos conselhos municipais de educação e associações profissionais e científicas.

- c. a “Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação”, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

As diretrizes curriculares, elaboradas segundo a perspectiva da pedagogia das competências, têm enfrentado resistências do conjunto dos trabalhadores em educação, materializando-se o embate entre projetos; assim também acontece com o Sistema Nacional de Certificação de Professores.

Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, após tomar conhecimento das ações desencadeadas pelo Ministério da Educação (Portaria nº 1403/03), apresentou, em 06 de dezembro de 2003, o documento “Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão”. O documento considera que:

- a. o estabelecimento de matrizes de referências, para elaboração do teste de avaliação do professor, poderá distorcer sua formação, contribuindo para a disseminação de “cursinhos” de formação de professores;
- b. o próprio Ministério da Educação reconhece que as matrizes de referências configuram “um conjunto de saberes específicos” que caracterizariam a profissão docente; entretanto, além de contrariar os princípios constitucionais da liberdade de ensinar e aprender, do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, também podem servir para admissão, demissão ou exoneração dos professores, chegando a antecipar elementos de uma reforma trabalhista que associa uma certa “certificação” com a “instabilidade” no emprego;

- c. o exame de certificação de professores “avaliará o mérito” de cada professor, punindo ou premiando com uma “bolsa de estímulo”, desconsiderando os dados do Censo Escolar e do Censo do Professor;
- d. o exame é fundado numa visão meritocrática e de aferição pontual, tendo como referências apenas os conteúdos didáticos formais, das áreas do currículo escolar;
- e. se já existe um diagnóstico da educação básica que retrata o estado de penúria, tanto das escolas como dos profissionais que nelas atuam, que decisões serão tomadas em relação aos professores reprovados?
- f. o procedimento aparentemente democrático, atribuído ao pretense caráter voluntário do exame, associado à “Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada”, destinada aos aprovados no exame, terá um forte caráter perverso, uma vez que é por demais conhecido o processo de precarização e aviltamento a que está submetida a categoria dos trabalhadores da educação;
- g. o “Certificado Nacional de Proficiência Docente”, com validade de cinco anos, deve ser entendido como um “selo” de qualidade que sintetiza o compromisso do estado brasileiro com os profissionais do magistério.

Diante das considerações acima, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública entende que o “Exame nacional de certificação de professores da educação básica” é inoportuno porque:

- a. desconsidera que a valorização dos professores pressupõe a formação inicial de boa qualidade, a garantia da formação continuada, as condições de trabalho

dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas;

- b. a certificação é colocada como sinônimo de qualificação individual, transferindo a responsabilidade sobre a qualidade dos sistemas de ensino ao esforço individual de cada professor;
- c. ao instaurar um sistema de premiação, com bolsas de incentivo à formação continuada, para aqueles que obtiverem sucesso no exame, aprofunda as políticas de caráter meritocrático, contribuindo ainda mais para a desvalorização dos profissionais;
- d. além de não levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, desconsidera as diversidades regionais e locais e a necessidade de articulação entre o trabalho do professor, o projeto político-pedagógico da unidade escolar e a gestão do sistema de ensino em que se inserem o professor e a escola.

A partir de tais pressupostos, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública propõe que o Ministério da Educação reforce os mecanismos de apoio às atividades individuais e coletivas dos educadores e procure garantir sua formação continuada em cada sistema de ensino.

Assim, os poderes constituídos devem enfrentar, de forma prioritária, as condições objetivas de trabalho e de formação, tanto do professorado como dos demais trabalhadores da educação, estabelecendo metas a serem cumpridas e adotando sistemas de avaliação processuais, democráticos, institucionais e integrais.

Há que se considerar que uma política global de formação continuada e valorização dos profissionais em educação, atuando na educação básica, que contemple o Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação, depende de

outros três fatores: piso salarial nacional; planos de carreira associados a salários dignos, condições materiais e técnicas para o pleno exercício profissional; e um sistema de avaliação processual, democrático, institucional e integral.

O documento acima referido – “Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão”, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – foi divulgado no I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores, promovido pelo Ministério da Educação, nos dias 11 e 12 de dezembro de 2003, em Brasília.

Freitas (2003) afirma que os participantes do evento, oriundos de vários estados, apresentaram relatórios críticos sobre a Portaria 1403/03, recusando-se a discutir as matrizes de referências ao mesmo tempo em que solicitaram a ampliação das discussões sobre a política para a formação e valorização do magistério.

No evento, ficaram explícitas as divergências, bem como o sentimento geral de que as discussões não estão vencidas e não se esgotam com a aprovação das matrizes de referências para os exames de certificação. As divergências estão registradas nos relatórios dos estados, que indicam, inclusive, o descontentamento dos educadores com a pressa com que foram realizados os encontros estaduais. Assim foram restringidas as possibilidades de mobilização dos professores, bem como houve o alijamento das universidades e faculdades de Educação, impedindo a participação das instituições formadoras na definição dos rumos da política de formação de professores.

Essas políticas se situam, ainda, no âmbito do governo anterior (Fernando Henrique Cardoso). Constam na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores, aprovada em 2002 (Portaria CNE/CP nº 4, de 3 de julho de 2002), e ainda não revista pelo atual Ministério da Educação. Freitas (2003) considera a proposta como a pior medida que o Ministério da Educação poderia ter tomado, por acentuar a concepção de educação como instrução, e não formação humana ampla e integral, e, também, a de Estado “regulador” já

presente em documentos e políticas ainda vigentes (referentes a diretrizes, referenciais, parâmetros, certificação, etc).

Para contrapor a essa política, há um caminho a ser percorrido e conduzido pelas entidades acadêmicas, científicas e sindicais, no sentido de aprofundar a discussão e propor, como alternativa, uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação.

Segundo Freitas (2003, p. 3-4), contrapor a certificação de competências implica resgatar duas questões importantes, discutidas na década de 1980 e abandonadas na década seguinte. O primeiro ponto refere-se aos fins da educação – para controle de desempenho ou formação humana “omnilateral”, a autonomia e o aprimoramento pessoal. O segundo ponto é relativo ao retorno da centralidade da categoria trabalho. A categoria trabalho, na formação do educador, permite armá-lo teoricamente para opor-se à política neoliberal e educacional que reduz o trabalho à empregabilidade ou, que seja, à “laborabilidade”.

3.5.A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL⁷⁰

Em primeiro lugar, não é possível ignorar a posição que tem tomado o Estado brasileiro, a da assimilação acrítica de normas, modelos e métodos dos países desenvolvidos, perdendo a possibilidade de coordenar ações educacionais que confeririam identidade nacional aos sistemas educativos e de trabalho, como, também, evitariam a manutenção da exploração e exclusão de seus cidadãos. Ademais, analisando os documentos do Ministério da

⁷⁰ O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A ideologia alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p. 79), a “onilateralidade” trata da “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

Educação, é possível apreender os argumentos contrários a uma verdadeira alteração na política educacional.

Nesse sentido, Freitas afirma:

No plano das idéias, a ofensiva neoliberal não é menor. Procura-se colocar como referência a própria “ausência de referência”, caracterizando-se a incerteza como única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social [...]. Cria-se um clima em que o debate político é considerado “perda de tempo”, “falta de objetividade”. Setores progressistas são cooptados [...]. Desmobiliza-se da luta de idéias, no seio da intelectualidade, e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se ingenuidade e cooptação (FREITAS, 1995, p. 120-121).

A política de governo de Fernando Henrique Cardoso, e, agora, de Luís Inácio Lula da Silva, tem conseguido cooptar, para o poder, boa parte da classe intelectual brasileira, que fornece suporte teórico ao neoliberalismo praticado através da absorção das concepções pós-modernas de homem e de sociedade. A universidade tem contribuído com a disseminação do ideário decorrente dessas concepções pós-modernas e, conseqüentemente, com as reformas educacionais praticadas:

[...] há professores conformados com as reformas educacionais. No entanto, não é possível conformar com reformas por si só, elas fazem parte de um projeto estatal mais amplo. O conformismo de alguns pode dificultar a percepção de outros. O conformismo pode com o tempo, tornar naturais as desigualdades sociais que se acirram (RIBEIRO, 2000, p. 194).

A proliferação do neoliberalismo como construção hegemônica, na América Latina, se deu, em parte, pela cooptação de intelectuais, nas décadas de 1980 e 1990. No campo da educação, essa cooptação sinaliza o retorno da teoria do capital humano e sua redefinição em novas bases, alicerçadas em conceitos como os de qualidade total, competitividade, eficiência, formação polivalente.

O discurso de valorização da educação, como elemento fundamental na formação de uma cidadania plena, e a idéia de modernização, como possibilidade de um avanço

histórico, têm sido usados com muita ênfase pela política educacional neoliberal. No entanto, o que se materializa concretamente é a perspectiva da escola produtiva, no sentido da recomposição do processo de acumulação capitalista, e a perpetuação dos esquemas de exclusão que permeiam as relações sociais.

A falta de aprofundamento teórico e, conseqüentemente, de compreensão histórica da complexa relação entre estrutura e conjuntura levam grande parte dos intelectuais a substituir a análise dialética capaz de apreender os conflitos e contradições por posturas moralistas, escatológicas e dogmáticas⁷¹ (FRIGOTTO, 1996, p. 185).

Hugo Zemelman⁷² afirma que muitos intelectuais latino-americanos, que se alinhavam às forças de esquerda, se negam a esse “inventário” e preferem formar o grupo dos “neoliberais de esquerda”, sendo rapidamente cooptados pelos organismos que representam o capital internacional como consultores de “ajustes” em diferente áreas.

A recomposição do processo de acumulação capitalista também amplia as demandas culturais do trabalhador, ou seja, aquelas que permitem o domínio dos processos produtivos complexos. No entanto, essas demandas “tendem a ser aprisionadas no limite qualitativo e quantitativo das necessidades do capital. O desafio está sob a base contraditória do capital em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica ‘unitária’ para todos” (FRIGOTTO, 1996, p. 177).

A formação possibilitada através da concepção de escola unitária contrapõe-se à formação através da pedagogia das competências. Portanto, há o confronto entre dois projetos de mundo, de diferentes critérios de sociedade e de educação.

⁷¹ Moralistas, porque baseadas na moral burguesa individualista; escatológicas, porque baseadas no argumento escolástico; dogmáticas, porque assentadas em dogmas, no sentido de verdades forjadas em função de interesses de indivíduos ou de minorias privilegiadas.

⁷² Hugo Zemelman, sociólogo chileno que proferiu palestra na Universidade Federal Fluminense, em 22 de setembro de 1993, citado por Frigotto (1996, p. 185).

Como afirma Freitas (2002), a discussão atual coloca em campos antagônicos dois projetos de educação e formação. De um lado, estão os que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade, de outro, em contraposição, aqueles fundamentados em uma outra concepção de educação que é a formação “omnilateral”, a autonomia e o aprimoramento pessoal do ser humano.

Frigotto explicita as bases da escola unitária, tanto do ponto de vista epistemológico e como prático:

Do ponto de vista epistemológico, ou seja, processo de apreensão do conhecimento e construção do conhecimento na realidade histórica, o conceito de escola unitária nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo. No plano prático do processo de construção do conhecimento, a concepção unitária, em nossa realidade implica distinguir entre o processo teórico-prático mediante o qual o homem, enquanto ser social, constrói o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento em si (FRIGOTTO, 1996, p. 177).

Em artigo publicado na revista “Sala-de-Aula”, em 1989, “A palavra é... politecnicia”, educadores⁷³ apresentam as bases da escola unitária. Essa escola deve propiciar conhecimentos necessários à compreensão do homem em todas as suas dimensões, da produção material à espiritual; deve mostrar que o mundo que se conhece é produto do trabalho humano ao longo da história e também desvendar os segredos da Ciência aplicáveis à produção.

A escola precisa articular teoria e prática de forma que o jovem possa ter contato direto com o trabalho produtivo. Com isso, dá-se um passo essencial para acabar com a divisão entre o homem que pensa e o que faz, entre humanismo e técnica.

⁷³ Os educadores que discutiram as bases da educação politécnica, nas reuniões sobre educação e constituinte, em 1988, foram Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado.

A “politecnicia” propunha a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercícios físicos e treinamento politécnico. Era uma proposta de educação única, para toda a sociedade, embora Marx a tenha concebido de olho no exército de crianças e jovens, de sua época, incorporados ao processo de produção.

O ensino politécnico, portanto, mostraria os fundamentos de todas as profissões, o funcionamento do processo produtivo, seus condicionantes históricos e sociais. O homem politécnico não saberia tudo, mas teria o conhecimento do todo. Seria filósofo, artista e técnico – um ser “omnilateral”.

A “politecnicia”, portanto, é uma proposta política para todo o conjunto do sistema nacional de educação. Seu eixo orientador seria o trabalho, a capacidade exclusivamente do homem para transformar a natureza, de produzir suas próprias condições de vida e, também, modificá-las. É sobre a base do trabalho que surgiu a necessidade de conhecer a realidade e, portanto, a instrução e a educação.

Para implantar a “politecnicia” como princípio pedagógico, seria preciso, antes de tudo, universalizar a educação básica pública, equipar as escolas com laboratórios, oficinas de produção e biblioteca. Precisaríamos novos currículos e professores formados nesta concepção de ensino. Mas, mesmo assim, a “politecnicia” só acontecerá quando for sentida como necessidade social e reivindicada por professores e estudantes organizados. Nesse sentido, a tarefa é:

[...] resgatar a dimensão utópica, evidenciando o caráter limitado da noção de competência e a necessidade de se ter como noção fundamental a de qualificação como relação social e, mais amplamente, de formação humana articulada a um projeto alternativo de sociedade. Isto nos conduz a perceber que permanece atual a concepção e luta pela escola unitária, tecnológica e politécnica (FRIGOTTO, 2001b, p. 17).

A formação humana materializa-se na luta contra o domínio do homem pelo capital. Essa luta é orientada por categorias básicas das relações sociais de produção: a divisão social e o nível de “complexificação” do trabalho (RAMOS, 2001, p. 28).

O embate entre projetos que se dá no plano teórico e político – prático exige uma análise da realidade mais aprimorada, vontade política e organização. Para realizar esta imprescindível tarefa é “necessária a interpretação do mundo, que caracteriza a dialética na dimensão cognitiva e a transformação do mundo, que caracteriza a dialética na dimensão política. A integração destes dois momentos, o marxismo denomina de práxis” (SCHAEFER, 1989, p. 2).

Com esses pontos de referência, queremos desenvolver a discussão do porquê a educação unitária, tecnológica e politécnica, que leva à formação humana “omnilateral”, é rejeitada em função da pedagogia das competências.

Schaefer (1989) afirma que essa tarefa só é possível se levarmos em conta a história das sociedades. Ela nos indica que a rejeição pode ser explicada a partir das duas dimensões: a cognitiva e político-econômica.

Do ponto de vista cognitivo, a rejeição à formação humana está ligada a uma visão de realidade. No caso, a realidade é vista como sendo composta de “essências” imutáveis e independentes entre si. Esse tipo de entendimento aceita a existência de mudanças e de relações, mas só superficiais, e nunca essenciais.

A crença nas essências imutáveis e independentes produz indivíduos resistentes a mudanças que, de uma ou outra forma, tenham que mexer naquilo que é considerado essencial num determinado momento histórico ou numa determinada formação social ou, enfim, no modo de produção. A dialética demonstra-a como equívoco. Além de explicá-la, deu ao homem as bases lógico-cognitivas para pensar a realidade como uma totalidade constituída de partes inter-relacionadas e em constante mudança (SCHAEFER, 1989, p. 3).

Do ponto de vista político-econômico, a rejeição à formação humana está ligada à preservação de interesses políticos e econômicos. No entanto, não basta querer preservar para sempre os interesses dominantes, é preciso justificar racionalmente a “eternidade” desses

interesses. A crença nas essências imutáveis e independentes contribuiu e ainda contribui para essa pretensão. Historicamente, a classe dominante tem manipulado os diversos recursos ideológicos, envolvendo a Filosofia, a Ciência, o Direito, valendo-se para tanto, principalmente da religião, da literatura, dos meios de comunicação e da escola.

Portanto, trata-se de universalizar e dar foros de credibilidade ao seguinte: que o modo de produção em vigor possui várias essências imutáveis no tempo e que, entre si, não têm qualquer relação; que não adianta lutar para mudá-las, pois essências são essências e não podem, por princípio, sofrer alterações radicais. O núcleo do sistema político-econômico, por conseguinte, nunca será atingido. Mas os dominantes são uma minoria, por isso é necessário universalizar a visão das essências imutáveis e conseguir que pelo menos parte dos dominados continue a desenvolver essa visão (Ibid, p. 4).

A formação de professores, como já dissemos, é estratégica e está a serviço da classe dominante. Qualquer tentativa de mudança estrutural em sua formação leva grande parte dos professores a retraírem-se e fecharem-se na segurança do já existente.

A primeira iniciativa é atacar a crença nas essências imutáveis e independentes da realidade, ou seja, enfrentar a dimensão cognitiva e política dessa crença. A arma que possuímos é o método dialético.

A dimensão cognitiva desse método se fundamenta na mobilidade dos processos pensantes e cognitivos. Assim, ocorrerá a formalização do que, nesses processos, é característico, o relacionamento: a abordagem, a consideração e a interpretação da realidade dar-se-ão, procurando-se captar as relações existentes na própria realidade. A pesquisa das relações é o centro do método dialético. É essa pesquisa que vai mostrar a historicidade dos fenômenos, das circunstâncias reais, suas contradições e seu movimento como luta e unidade dos contrários, como desenvolvimento quantitativo e qualitativo (Ibid, p. 5-6).

A dimensão cognitiva da dialética tem fundamental importância na luta contra a dimensão cognitiva da crença nas essências. Na formação dos professores através da pedagogia das competências, procura-se incentivar a crença nas essências ao focar-se o mundo como constituído de coisas estanques, cada coisa possuindo um ser próprio e independente. Assim, é possível formar professores que defendam a imobilidade do real e, do modo especial, seus aspectos político-econômicos, o que interessa à classe dominante.

A dimensão política desse método se fundamenta quando compreendemos que a escola é um aparelho ideológico nas mãos da classe dominante. A escola, portanto, justifica racionalmente aquilo que é essencial para preservação dos privilégios econômicos e políticos, universaliza a “teoria da essencialidade”, faz com que seja ela pacificamente aceita pelos dominados (Ibid, p. 6).

A dimensão política da dialética, ao ser aplicada na formação de professores, deverá levar em conta a ação política dos dominantes. Não basta desenvolver e incentivar a pesquisa das relações e desfazer o equívoco cognitivo (crença nas essências independentes e imutáveis), necessita-se de uma atitude pedagógica acompanhada de um posicionamento político consciente, claramente proletário. Caso contrário, os resultados obtidos no momento cognitivo serão facilmente anulados pela força política.

Em síntese, o processo histórico da formação de professores direciona-se, hoje, para um profissional que seja capaz de perceber as relações existentes entre o trabalho pedagógico e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira, que seja capaz de implementar, coletivamente, uma proposta de educação que possa mudar a escola, contribuindo com a transformação da sociedade.

No entanto, as diretrizes curriculares que são delineadas pela pedagogia das competências restringem o que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e,

assim, empobrecendo e desagregando a formação, pois articula as competências a desempenhos específicos.

O processo de formação não se encerra estabelecendo diretrizes. É necessário um instrumento que possa verificar se as diretrizes estão sendo implementadas. Essa verificação se dá através da avaliação, ou seja, da certificação de competências. Certificar competências, sem analisar o contexto que envolve o processo escolar, centrará no professor toda a responsabilidade pelo fracasso e, raras vezes, pelo sucesso da educação pública. A certificação de competências não leva em consideração a ausência de políticas de valorização e de formação continuada, as péssimas condições de funcionamento das escolas públicas e a acentuada redução de recursos para a educação pública.

Em contraposição à perspectiva de formação da pedagogia das competências, no embate entre projetos, o movimento dos trabalhadores em educação vem defendendo a formação dos professores a partir da perspectiva da formação humana “omnilateral”. Essa perspectiva é substancial, pois pressupõe o desenvolvimento do indivíduo tanto como particularidade quanto como generalidade, ou seja, como ser sócio - individual que reúne em si “o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana” (MARX, 1978, p. 10).

Ao analisar a política geral de formação de professores e localizar seus pilares, expressos nas diretrizes e nas competências, temos em mãos os elementos centrais para analisar as diretrizes e as exigências para a formação em diferentes áreas, reconhecendo-se, assim, a expressão do embate de projetos em todos os cursos de formação de profissionais do ensino superior.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva (MARX, 1989, p. 228).

Delimitamos nosso estudo na análise de como a reestruturação e os ajustes estruturais, exigidos pelo capital para manter taxas de lucro, se expressam em políticas de governo para a educação, especificamente para a educação superior, atingindo a universidade, a formação de professores e, especificamente, o processo pedagógico.

A expressão dos nexos entre o trabalho pedagógico e os interesses do capital se materializa nos cursos de formação de professores, na dicotomia entre teoria e prática, contradição cujo conteúdo histórico se apresenta nos pólos que tencionam a luta dos contrários e pode ser reconhecida nos processos de “alienação - desalienação”, qualificação-desqualificação da formação. Dicotomia que representa um desafio para o coletivo, posto pelo real, a que somos chamados para responder teorizando o processo de conhecimento a partir da inserção dos estudantes nos cursos de formação de professores. Trata-se de um trabalho articulado com seu aspecto principal, a realidade atual entendida como luta por novas formas sociais de trabalho, com ênfase na autodeterminação, conforme destaca Pistrak (2000, p. 29-44).

Estudos anteriores, empreendidos por Freitas (1996), apontam a contradição no seio de universidades reconhecidamente avançadas, mas que se mantêm afastadas dos problemas reais dos trabalhadores, de suas reivindicações, conforme também constatamos em trabalho de Carvalho (2003). Certamente, são universidades desvinculadas, descompromissadas com o projeto coletivo e institucional, que produzem conhecimentos ilusórios, frágeis, fragmentados, desatualizados, apenas na perspectiva teórica e sem ligação

com o real. A indicação dos estudos mencionados é romper com essa perspectiva na atual estrutura não só da universidade mas, também, da sociedade, desenvolvendo-se outra forma de produção do conhecimento, a partir do trabalho pedagógico articulado com seu aspecto principal, a realidade vivenciada.

Diante desse quadro, neste capítulo vamos apontar como o trabalho pedagógico se organiza e como podem ocorrer a produção e a apropriação do conhecimento em um curso de formação de professores para, a partir desta análise, serem identificados e explicados os traços essenciais do processo, levando-se em conta suas contradições, possibilidades em relação a totalidade.

As categorias serão bastante recorrentes na exposição e análise dos dados empíricos e aparecem com destaque na própria formulação dos objetivos de estudo e na problematização que apresentamos sobre a política educacional proposta para a formação de professores na universidade.

A definição pelas categorias contradição, possibilidade e totalidade deu-se porque elas permitem, na análise da prática como articuladora do currículo, abordar o desenvolvimento de elementos internos que entram em conflito, a superação dos enfrentamentos e a construção do que ainda não existe e, também, o estudo dessa prática como o momento de um todo.

Este capítulo é composto por quatro pontos: o primeiro apresenta a conceituação teórica das categorias, tomando, como referência, autores da Dialética, destacando-se, Cheptulin (1982) e Kosik (1976); o segundo apresenta as discussões sobre o trabalho pedagógico que materializa a prática; o terceiro trata da produção e apropriação do conhecimento e o trabalho pedagógico, atividade fim em cursos de formação; o quarto apresenta as condições objetivas da pesquisa, detalhando questões específicas e a coleta de dados.

4.1. AS CATEGORIAS

Categorias significam graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática social. São formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora de nossa consciência (CHEPTULIN, 1982, p. 3).

As categorias do materialismo dialético refletem as leis gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Dessa forma, têm todas elas conteúdo objetivo. Não separam homem e mundo, mas os unem por serem objetivos e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade.

Todas elas estão vinculadas à relação entre pensamento e ser e à revelação do conteúdo real do objeto. Sob a forma de categorias, refletem-se as leis gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo.

Segundo Cheptulin (1982, p.1), as categorias, “como elementos necessários da teoria filosófica, têm função ideológica, gnoseológica e metodológica”. A função ideológica se dá quando as categorias são usadas pelo homem para elaborar um sistema de concepções de mundo. O conhecimento das conexões universais, expressas nas categorias filosóficas, são indispensáveis ao homem para situar-se e orientar suas ações no mundo e, em particular, na sociedade. A função gnoseológica dá-se quando as categorias assimiladas pelo homem permitem-lhe o desenvolvimento cognitivo da capacidade de pensar e compreender com exatidão, apreendendo a essência da atividade cognitiva. No conhecimento há fatores fundamentais e determinantes, que marcam toda a atividade cognitiva: são as categorias (Ibid, p. 56).

Já função metodológica se dá quando as categorias permitem a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido. Esse processo deve ser submetido à

atividade do pensamento e à prática, materializando os princípios do método dialético do conhecimento e da transformação criativa da realidade.

Para desenvolver o conhecimento (teoria), a dialética materialista considera como fator determinante a prática social (Ibid, p. 56). É, precisamente, através da prática que se manifestam as categorias que refletem a realidade. Desenvolvendo-se com base na prática, o conhecimento representa um processo histórico no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos (Ibid, p. 57). Portanto, a prática revela o desenvolvimento do conhecimento.

4.1.1. Categoria da contradição

Qualquer fenômeno, a que o homem se proponha a conhecer, não pode ser visto como estático, inerte diante de quem o conhece, mas como processo, o que é essencialmente dinâmico, em constante alteração e, portanto, sede de contradições.

O estudo de qualquer objeto exige:

[...] considerar o fundamento e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta dos contrários” (CHEPTULIN, 1982, p. 286).

Enfim, qualquer conhecimento tem que ser desvelado em suas contradições, porque mais importam as tendências contrárias entre si que são próprias a todas as coisas e a todos os fenômenos da realidade objetiva. Esses elementos contrários exprimem os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cujas interações constituem as contradições da existência, as “lutas dos contrários”. Porque em permanentes confrontos e exclusões recíprocas, os contrários supõem-se, estabelecem-se, interpenetram-se e coexistem, enfim, ligam-se organicamente. Daí, a paradoxal unidade dos contrários.

Essa unidade mostra o que é comum aos contrários inter-relacionados, os que integram uma mesma formação. Os contrários são, portanto, os contrapontos, ou seja, os aspectos diferentes de uma mesma e única essência, os elementos tanto coincidentes entre si como excludentes, pois, já que se consubstanciam em uma mesma essência, diferenciam-se em sua determinação.

Um exemplo é a avaliação escolar e seus processos de inclusão e exclusão ou, talvez melhor dizendo, seus processos que incluem e conservam, e aqueles que expulsam ou, mesmo, extinguem que pertencem, essencialmente, a um mesmo fenômeno educativo. Apesar de formarem uma única e mesma unidade, diferenciam-se. Daí, a concomitância, na escola, da admissão, da preservação, da exclusão ou extinção, envolvendo seus constituintes, independentemente de sua natureza ou condição, pessoas, conteúdos, formas, referências, costumes etc., enfim, todos os elementos e todos os espaços que lhe dizem respeito, materiais e imateriais.

O confronto entre os contrários é o ponto chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado a outro, portanto, o momento importante da contradição, uma vez que não é ela uma categoria estanque, fechada. Trata-se de uma dinâmica que resolve a si mesma na contradição que a determina e lhe impõe diferenças quanto aos níveis de manifestação. Os momentos da contradição, dessarte, distinguem a unidade conflitante dos contrários que se pressupõem e se excluem mutuamente.

A contradição desenvolve-se das diferenças que constituem o ser e que são os estágios da existência da própria contradição. Mas as diferenças são somente uma fase da contradição, e não ela em si, porque as diferenças podem evoluir, na realidade objetiva, para formas harmônicas, concordantes, correspondentes.

Ainda, segundo Cheptulin (1982), o que faz as diferenças tornarem-se contradições...

[...] é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (p. 292).

E completa Cheptulin:

A contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (Ibid, p. 295).

4.1.2. Categoria da possibilidade

O que nos interessa é o processo de formação de professores, em sua materialização através do processo de trabalho pedagógico, da prática para a produção e apropriação do conhecimento, para reconhecer o que isso representa nesse momento histórico de embate de projetos e identificar as possibilidades de um outro momento, em outras relações.

Segundo Cheptulin (1982, p. 335), “se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições”.

Entendemos possibilidade como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades e estados inexistentes na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm para transformarem-se. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade potencial.

Ao reconhecermos uma possibilidade, admitimos que elas se transformam em realidade mediante condições determinadas. Podendo interferir no curso dos acontecimentos,

capacitamo-nos a criar as condições requeridas, viabilizando, acelerando ou refreando a transformação dessa possibilidade em realidade.

O trabalho humano é, em essência, a produção de condições para a realização de possibilidades. Cheptulin (1982, p. 341) observa na atividade dos homens, a que se circunstancia na transformação de possibilidades em realidades, diferentes aspectos e alcances práticos. Quanto às possibilidades concretas e as abstratas, explica:

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (Ibid, p. 342).

Uma outra distinção importante nos é indicada por Cheptulin, a respeito da “possibilidade de fenômeno” e a “possibilidade de essência”:

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência (Ibid, p. 344).

As distinções entre possibilidades concretas e abstratas e entre fenômeno e essência são de grande importância, relacionam-se diretamente a qualquer atividade humana, tendo particular significado para a realização de planificações concretas, em termos de longo prazo. Ademais, a compreensão e consideração dessas distinções asseguram uma orientação adequada quanto aos meios para atingir-se esse ou àquele resultado. As possibilidades, quando realimentadas, podem ser progressivas na medida em que sua matéria passa de um estado a outro e, mesmo, podem produzir novas possibilidades.

Para a produção do conhecimento, o homem vai da realidade para a possibilidade, vai da interação (correlação) para a causalidade e à necessidade (Cheptulin, 1982, p.33).

4.1.3. Categoria da totalidade

A totalidade, segundo Kosik (1976, p. 33), como princípio metodológico da investigação da realidade, implica o entendimento de que cada fenômeno deve ser compreendido como o momento de um todo. Isso significa que o desenvolvimento de determinado objeto, fato ou fenômeno se encontra no interior dele mesmo, ou seja, explica-se em seu próprio devir e nas circunstâncias geradas por esse mesmo devir. Do mesmo modo, Kosik explica que os processos específicos se vinculam de forma dinâmica, estabelecendo nexos com os processos gerais.

Como relação dialética eivada de contradições, a relação entre a parte e o todo, o particular e o geral, que evidencia o conceito mais amplo ou a categoria da totalidade, torna-se eixo central e tem significado fundamental no estudo de qualquer problema da realidade.

Portanto, a aplicação do método dialético no estudo de um fenômeno implica duplo esforço: em primeiro lugar, o de verificar a influência da totalidade sobre um fenômeno que lhe é relativo e, em segundo lugar, o de averiguar como esse fenômeno interage com o contexto que o afeta e influencia a referida totalidade.

Essa postura implica admitir que o conhecimento de um fato ou conjunto de fatos compreende o entendimento do lugar que eles ocupam na totalidade do real. A categoria da totalidade, para a dialética materialista, é um princípio epistemológico e, ao mesmo tempo, uma exigência metodológica.

A consideração dessa categoria em um trabalho científico possibilita o entendimento da realidade como algo dinâmico, em constante transformação, ou como um todo estruturado que surge e se desenvolve, em que se expressam diferentes tipos de contradições. É o que existe independentemente da consciência humana, concretizando a síntese de múltiplas relações.

A noção de totalidade, como relação dinâmica e imanente entre o todo e as partes, também expressa uma concepção de como se dá o conhecimento, na perspectiva da dialética materialista. Para essa dialética:

[...] o conhecimento concreto da realidade não consiste no acréscimo sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1976, p. 41).

É com esse entendimento das categorias contradição, possibilidade e totalidade que o quadro teórico de referências passa a ser configurado, considerando-se o movimento geral do capital, o processo de trabalho, as políticas públicas e as práticas na produção e na apropriação do conhecimento científico, seja na sociedade em geral, na escola, na sala-de-aula e, em nosso caso, na universidade e no projeto de atividades curriculares em comunidade.

4.2. O TRABALHO PEDAGÓGICO

Para manter-se vivo, o homem teve que produzir seus meios de vida, meios esses que foram sendo modificados no curso da história por ele próprio, através de suas ações em contato com a natureza, com os outros homens e perante si mesmo. Essa produção dos meios de vida que tanto gera bens materiais quanto espirituais se deu, evidente e unicamente, com base em seu trabalho e valor humano⁷⁴.

O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. Ainda, segundo Marx (1984), o trabalho é uma necessidade que medeia o

⁷⁴Explicações sobre o processo de "hominização", nessa perspectiva, são tecidas por Engels em escrito de 1876, com o título "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem" (1990).

metabolismo que conjuga o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho, se é uma condição da existência humana e é comum a todas as formas de sociedade, no entanto, se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

O processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado em valor de uso resultante da interação entre as pessoas e a natureza, ocorrendo, aí, modificações com base em propósitos humanos. Constituem elementos do processo de trabalho: o trabalho em si como atividade produtiva com um objetivo, os objetos ou processos sob os quais o trabalho é realizado e os meios que facilitam o processo de trabalho.

Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca se converte em mercadoria. Tudo o que o homem produz, inclusive sua própria força de trabalho para gerar algo, é mercantilizado, pois, no processo de trabalho, passa a ser trocado por outras mercadorias.

Portanto, a mercadoria é a forma que os produtos, resultantes do trabalho humano, assumem quando a produção é organizada por meio da troca. A mercadoria tem valor de uso por satisfazer alguma necessidade humana e tem valor de troca porque, por seu intermédio, é possível obter outra mercadoria que com valor de uso.

Em inúmeras sociedades, o trabalho converte-se em valor de troca, tornando-se a única "mercadoria" de uma grande parcela dos homens, a qual é vendida por salários. Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, se, de um lado, existem aqueles que são materiais e integram a lógica do valor de troca, transformando-se em mercadoria nas relações sociais capitalistas, de outro, existem aqueles que, por serem imateriais, não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca (MARX, 1989a, p. 41-93). Esses últimos são, sem dúvidas, os produtos que são consumidos no ato da produção, como é o caso das aulas de um professor.

No presente estudo, estaremos privilegiando esse tipo de produto imaterial que se consome no ato de produção e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização.

A vida humana é uma produção social que se dá através das relações necessárias entre as pessoas, independentes de suas próprias vontades, do querer. Essas relações se caracterizam segundo as fases de desenvolvimento das forças produtivas. A partir desse pressuposto, levantamos a questão das relações sociais em todos os âmbitos da vida humana, especialmente ao nível de instituições educacionais e do que lhes compete como instâncias, que são, de produção e apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Para delinear um quadro de referência, vamos valer-nos das contribuições de Marx (1984) em que o trabalho e o mundo da produção são colocados como pontos centrais para a compreensão da realidade, pois é através dessa atividade prática, o trabalho, que o homem produz a sociedade e produz a si mesmo. O trabalho é, portanto, a categoria de análise, da educação e da escola, que rompe a falsa disputa entre nominalismo e realismo, entre essência e existência.

Marx (1978), quanto à relação ensino-produção, ressalta:

- a. na educação do porvir, será combinado o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica como único método de produzir homens plenamente desenvolvidos;
- b. sendo a infância uma vida em si mesma, não deve haver cisão entre criança e adulto, não devendo ocorrer a autonomização da escola em relação à sociedade, pois isso assegura a divisão da sociedade em classes;
- c. não se deve privar a criança do trabalho, pois é no mundo da produção, o sistema de relações em que se configuram as classes, que se viabilizam a consciência social e a possibilidade de transformar a atual sociedade;

- d. o homem polivalente, ou seja, o homem da sociedade comunista, sem classes, corresponde ao que ele deve ser no final de um processo de contínuo aperfeiçoamento de sua natureza, considerando-se, no caso, o que ele é agora e o que poderá vir a ser;
- e. o desenvolvimento da indústria (artesanato, oficina manufatureira, oficina mecanizada, oficina automatizada) tem marcado a divisão do trabalho; a indústria, portanto, deve ser compreendida e transformada, principalmente quanto àqueles elementos que vêm assegurando a desqualificação e dependência do trabalhador – essa transformação servirá de base para o desenvolvimento da tendência à abolição da divisão do trabalho, à união entre ensino e produção e à formação do homem polivalente;
- f. frente à alienação da pessoa humana está a exigência da “omnilateralidade”, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e capacidades da sua satisfação.

Evidencia-se que uma das funções primordiais da escola capitalista é a socialização para o trabalho. É imprescindível, portanto, que se conheça o mundo do trabalho para que se entenda a educação. Levando-se em conta essa premissa básica, é possível indicar as conexões entre o processo de organização do trabalho pedagógico e as relações sociais em sua amplitude.

Não é sem razão que os projetos governamentais, que hoje orientam a formação de professores no Brasil, centram seus esforços nas competências e habilidades para o trabalho. Isso explica “porque não podemos ficar alheios aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana” (ARROYO, 1991, p. 215).

Nessa complexa e, certamente, contraditória relação, os avanços científicos e suas aplicações à produção exercem papel decisivo, com as marcas que possuem das relações sociais em que são concebidos e aplicados. Esses avanços são produtos das estratégias do capital para o controle e a manutenção de seu poder de classe.

A desqualificação também é parte a essas estratégias, constitui-se de políticas de enfraquecimento dos trabalhadores, devido, principalmente, à divisão entre trabalho manual e intelectual. A função da Ciência e da técnica incorporadas à produção desqualifica o trabalhador, degradando-o, alienando-o, porque o deixa desprovido do que há de mais nobre e mais humano, o saber (SILVA, 1991, p. 174). A história da qualificação e desqualificação dos trabalhadores é a história da Ciência e da técnica que têm uma mesma função social e ideológica, a de garantir o controle do trabalho pelo capital.

Desse processo, não se exime o trabalho pedagógico nos cursos de formação de professores, os trabalhadores da educação. Taffarel (1993) já descreveu como, na formação de professores de Educação Física, essa situação se expressa como prática pedagógica. Trata-se de uma contradição que é materializada na relação do capital com o trabalho em dois momentos diferentes: o primeiro, quando o trabalhador já está incorporado ao processo de produção, restringindo-o à qualificação mínima, o que significa mínimos salários, máximo controle e possibilidade de substituição; o segundo, quando o trabalhador passa a ser um incorporado, exigindo-se dele qualificação adequada e versatilidade. Na fábrica, exige-se a especialização, no pior sentido do termo; no mercado de mão-de-obra, a versatilidade. Quando problematizamos a disputa de projetos para a universidade e para a formação de professores na sociedade brasileira, identificamos claramente, nas diretrizes curriculares, essa contradição.

Ao tratar dessas questões, verificam-se, sem dificuldades, as resistências, nas escolas, ao processo de trabalho capitalista. Nesse sentido, procuramos localizar, analisar e identificar as contradições internas e as possibilidades históricas dessas resistências, porque

admitimos que a realidade não é estanque, mas dinâmica. Os processos estão em desenvolvimento e, por serem contraditórios, podem tomar rumos em que, certamente, teremos que intervir.

O trabalho investigativo de Escobar (1992) a cerca da construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica nos indica que para superar o processo de desqualificação na formação precisa-se de uma nova qualidade da prática pedagógica do professor modelada pela teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados. Em outros termos, a superação das contradições da organização do trabalho pedagógico depende da prática concreta da auto-organização do coletivo como formas de se sobrepôr à alienação e ao individualismo, tendo como fonte de alimentação dos objetivos de um projeto histórico transformador, oposto a essência conservadora do projeto capitalista.

As transformações no trabalho e no cotidiano, nos vários espaços sociais que parecem ser resultados de ações e reações, de conflitos entre dominantes e dominados, fortes e fracos, sábios e ignorantes, qualificados e desqualificados, precisam ser vistas, segundo Arroyo (1991, p. 195) para além de análises funcionalistas, incorporando a defesa da atividade humana frente às estruturas, a defesa da cultura, da reação e da resistência dos diversos sujeitos sociais implicados nos processos de trabalho.

A resistência crítica e cultural, como manifestação consciente da luta material, compõe a história dos trabalhadores, mostrando como eles vêm se formando e se constituindo na medida em que lutam coletivamente para transformar, no cotidiano, a atual organização do trabalho, na medida em que redefinem práticas, ou seja, a materialidade da produção e das

relações sociais em que operam⁷⁵. Este é nosso foco investigativo: as práticas redefinidas como aponta Freitas (1996) em sua tese de doutorado.

O trabalho pertence exclusivamente ao homem, independentemente das contingências históricas em que se dá. Ele é o modo com que o ser humano transforma a natureza e transforma a si mesmo. Portanto, há uma objetividade, há circunstâncias produzidas histórica e socialmente que formam e deformam, e que devem “ser educadas” justamente porque educam e deseducam. O homem é formado pelas circunstâncias na mesma medida em que ele elabora as circunstâncias. Nesse sentido, a resistência é entendida como fator educativo na perspectiva de práxis social (VAZQUEZ, 1977).

O que se busca é captar a formação de classe chamada a revolucionar a sociedade na produção capitalista. E isso não será possível por um mero ato de resistência, mas, sim, mediante o desenvolvimento racional, político e consciente das contradições existentes nas formas de produção. O estudo da contradição no processo de trabalho pedagógico reveste-se de fundamental relevância social. Para realizá-lo, é necessário reconhecer a essência historicamente construída que caracteriza o trabalho pedagógico.

4.3. O CONHECIMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO

A educação trata do conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, durante os processos de trabalho. É imprescindível, ao analisar-se qualquer uma das dimensões possíveis da educação, ter em conta a unidade do conhecimento humano, inserindo-o no processo de formação do indivíduo e de sua objetivação como gênero humano (DUARTE, 1992).

⁷⁵Robert Kurz (1992) pondera que, se o vigente sistema produtivo de mercadorias encerrar, de forma penosa e conturbada, seu ciclo, a humanidade há de inventar outro sistema, mais justo, com menos iniquidades, regido por uma racionalidade sensível.

Esse indivíduo está inserido em determinadas relações sociais em que se dá sua formação como um ser genérico que, mesmo sendo construído em tais relações, necessariamente, não se limita a elas ou a elas se adapta. Esse indivíduo se objetiva como gênero humano nas atividades vitais que são atividades sócio-históricas. Tais atividades, por sua vez, se objetivam na apropriação da natureza e nas relações sociais, produzindo e reproduzindo a vida e as condições da existência. Essa apropriação se dá pelo conhecimento, que é uma objetivação da atividade humana em suas relações de produção da vida e constitui-se mediante a unidade sujeito-objeto.

Como objetivação da atividade humana, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana. Para responder a esses, o homem buscou apropriar-se dos meios que garantissem as condições de produção e reprodução de sua vida, e fê-lo mediante o "conhecer". Esse "conhecer" pode ser constatado, em suas diferentes circunstâncias, na história do conhecimento.

O grande embate sobre a produção e apropriação do conhecimento, segundo Lênin (1982), coloca-se nas formas reacionárias do idealismo e na base teórica marxista, o que também é reconhecido por Cheptulin (1982) em suas análises sobre as tendências materialistas e idealistas que versam sobre esse processo complexo. Neste estudo, restringimos a abordagem dessa questão à produção e apropriação do conhecimento no âmbito dos cursos de formação de professores, recorrendo, para tanto, às tendências materialistas, pois levam em conta as condições materiais em que esse conhecimento é produzido e apropriado.

A questão da produção e da apropriação do conhecimento, como elemento mediador no processo de formação e sociabilização, enfim, da educação, exige que se considerem três dimensões. A primeira que diz respeito à produção, difusão, acesso e socialização do

conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado (LÊNIN, 1982); a segunda, à apropriação do conhecimento pelo sujeito, destacando-se, aí, o ato cognoscitivo de conduzir o pensamento do abstrato ao concreto, o que nos remete à consideração do método do pensamento (KOSIK, 1976); a terceira, finalmente, à apreensão do conhecimento nos cursos, sua organização, transmissão e avaliação através dos conteúdos das matérias de ensino (DAVIDOV, 1982).

A educação concretiza-se no ensino construído em condições objetivas e contraditórias, segundo as possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas. Essas possibilidades é que determinam os rumos do processo educativo, consolidando-se em projetos político - pedagógicos que se revelam, sem dúvida, numa construção contraditória necessária, porque envolvem a humanização e a alienação do indivíduo.

Os estudos marxistas, a respeito das relações entre educação e sociedade, enfatizam o papel da escola capitalista na produção de indivíduos que sirvam às esferas econômicas da sociedade, equipando-os com uma subjetividade apropriada (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas etc); distribuindo, de modo diferenciado, entre as classes sociais, quantidades predeterminadas e tipos “adequados” de conhecimento, o que fortalece a estratificação da sociedade, contribuindo para a reprodução da divisão do trabalho e para o processo de acumulação capitalista.

A educação, portanto, está envolvida nas várias fases da manipulação do conhecimento, envolvendo tanto a qualificação como a desqualificação do indivíduo. Nesse sentido, cabe aos educadores ter uma compreensão apropriada, da relação entre educação e trabalho, que o auxilie em sua interferência política para romper com os padrões de desigualdade existentes no processo de produção e distribuição do conhecimento.

Uma alternativa aos educadores é a de buscar novas bases de organização do trabalho pedagógico em sala-de-aula que elimine a divisão do trabalho, que elimine a gestão e a

avaliação autoritária, que ultrapasse os métodos tradicionais (FREITAS, 1987). Isso, para nós, é um desafio que exige a verificação, na prática, da materialidade da proposta de Pistrak (2000), referente à aplicação do "princípio da pesquisa" ao trabalho escolar, o que significa que o conteúdo do ensino consiste em preparar o educando para a luta por uma nova sociedade, envolvendo, para tanto, o entendimento de questões tais como o que é preciso construir e de que maneira se deve construir.

Outro enunciado é a valorização do trabalho coletivo e das formas organizacionais tidas como eficazes, sendo o conhecimento do real (deduz-se, daí, a opção pela unidade metodológica) e a auto-organização do coletivo escolar os elementos fundamentais de uma escola inserida na luta por novas relações sociais. Isso pressupõe que a Ciência deve ser ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade, permitindo-se aos alunos as apropriações sólidas dos métodos científicos fundamentais não só para conhecê-la e avaliá-la, porque se acrescentam as manifestações da vida e o existir tanto social como individual.

Esse enunciado implica a compreensão de que "sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária" (PISTRAK, 2000, p. 24), ou seja, implica a compreensão de que a teoria marxista deve guiar a prática escolar que se exprime numa sólida pedagogia social, devendo o professor assumir os valores de um militante social ativo que resiste a reprodução⁷⁶, e não de um mero ser esmagado pelo peso de noções escolásticas que anulam a aptidão para a criatividade pedagógica.

Importa verificar, através de fatos, como podem ser considerados, atualmente, no modo de produção capitalista, esses enunciados pedagógicos. Essa consideração é possível à medida que se reconhece a condição dialética e revolucionária do novo, porque nasce das

⁷⁶ Sobre as teorias da reprodução e da resistência podemos mencionar as contribuições de BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1982; BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. A escola capitalista na França. Paris, Maspero, 1971; ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983; GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, RJ, 1986.

contradições e precariedade do antigo. Essas contribuições evidenciam a necessidade de analisar a organização do trabalho pedagógico a partir de problemáticas significativas e relevantes, como a definição de um projeto histórico alternativo, a democratização das relações de poder, a configuração coletiva de um projeto político-pedagógico que envolva trabalho coletivo, unidade metodológica, auto-organização dos alunos e “trabalho vivo” como eixo curricular primário e estruturante.

Nas análises, não pode ser desconsiderada uma série de problemáticas que ocorrem nos cursos de formação de professores, determinadas historicamente e relacionadas à estrutura social, que permitem a compreensão de suas características principais, os traços do trabalho pedagógico, e apreender sua contradição.

4.4. AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DA PESQUISA

A partir da problematização do processo de trabalho pedagógico, da apropriação e produção do conhecimento, apresentamos o resultado da avaliação das condições de oferecimento do Curso de Educação Física para identificar suas contradições internas e levantar uma questão básica: como penetram e são asseguradas, no curso, as relações inerentes ao modo de produção capitalista?

Essa questão desdobra-se em outras mais específicas, entre as quais destacamos, evidentemente, a organização do trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Particularmente, investigamos a prática e suas possibilidades de articular o conhecimento crítico, emancipatório, com base em pesquisas no currículo de formação de professores.

4.4.1. A escolha da instituição

Ao decidirmos investigar o curso de Educação Física, um dos dezenove cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, consideramos a posição de prestígio dessa instituição, a maior do estado da Bahia e, também, uma das maiores e mais importantes do Nordeste brasileiro.

Além disso, ocorre nessa universidade uma reestruturação dos cursos de formação de professores a que se articulam o processo de avaliação e reestruturação do mencionado curso de Educação Física e a experiência piloto “Atividade Curricular em Comunidade – ACC”, objetos da investigação. Esses processos se relacionam e permitem, através de um dossiê e quatro relatórios técnico-científicos, discutir a questão da prática como articuladora do conhecimento no currículo de formação dos professores.

Ainda, optamos pelo estudo do curso de Educação Física, da UFBA, certamente, também em função dos trabalhos acadêmicos em desenvolvimento, das experimentações curriculares que nele ocorrem e da influência que vem exercendo, na Bahia e no Nordeste do Brasil, no processo de produção do conhecimento⁷⁷ e na formação em nível da pós-graduação.

4.4.2. Questões específicas que orientaram a coleta de dados

A partir dos objetivos gerais do estudo, foram propostas questões específicas que orientaram, preliminarmente, a consideração dos dados advindos das fontes secundárias: o dossiê sobre as condições de oferecimento do curso com proposições curriculares para sua reestruturação e os quatro relatórios técnico-científicos do projeto Atividade Curricular em Comunidade – ACC.

⁷⁷ Sobre a produção do conhecimento, no Nordeste do Brasil, na área de Educação Física, principalmente o conhecimento cultivado nos programas de pós-graduação, constatados em dissertações, teses e outros estudos, estão em desenvolvimento, nas LEPEL/FACED/UFBA e LEPEL/UFAL, sob a orientação e coordenação dos professores Silvio Gamboa (UNICAMP), Márcia Chaves (UFAL) e Celi Taffarel (UFBA), investigações sobre as bases epistemológicas de tais produções.

Os dados foram complementados por outros obtidos mediante observação e, também, participação, pois, na condição de pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, participei do processo de planejamento, da materialização das atividades e sistematização dos relatórios finais.

As questões específicas foram as seguintes:

- a. Como vem sendo avaliada a Educação Física, na UFBA, no que diz respeito às condições de oferecimento do curso, considerando-se as variáveis projeto político-pedagógico, corpo docente, corpo discente e infra-estrutura, e quais suas principais contradições?
- b. Quais as proposições curriculares que estão sendo indicadas para superar contradições essenciais e suas possibilidades para alterar a organização do trabalho pedagógico?
- c. Como é interpretada e proposta a prática no currículo?
- d. Tal proposta trata do trabalho articulado à luta por novas formas sociais para sua realização, com ênfase na autodeterminação dos estudantes?
- e. Quais as experiências pedagógicas que se propõem a alterar a organização do trabalho pedagógico, colocando, como aspecto central, a prática e suas possibilidades de articuladora do conhecimento no currículo, com ênfase na auto-organização dos estudantes?
- f. Quais as contradições da experiência do projeto Atividade Curricular em Comunidade – ACC em áreas de reforma agrária e suas proposições práticas em relação à formação humana, à universidade e o projeto histórico?

4.4.3. A coleta de dados

Para assegurar a mais ampla apreensão da realidade, os dados para responder às questões acima foram levantados nas seguintes fontes: documentos, pesquisas, observação e participação direta nos principais eventos, diálogos com o corpo docente e o discente e, enfim, a convivência com cotidiano acadêmico.

A busca de regularidades subjacentes da prática pedagógica exige um sistema categorial que permita o desenvolvimento adequado da tarefa investigativa, sistema esse que pode, ou não, ser previamente definido.

Consideramos que a natureza da problemática em estudo exige o uso de categorias dialéticas gerais, as que permitem a percepção da dinâmica da realidade estudada e dos movimentos de suas contradições, assegurando-se a abrangência exaustiva dos conteúdos imprescindíveis às análises.

4.4.3.1. Os exames de documentos, teses, dissertações etc.

Foram adotados os seguintes procedimentos:

- a. Organização, em um banco de dados, dos documentos consultados, todos oriundos das seguintes fontes:
 - a.a. governo federal,
 - a.b. Universidade Federal da Bahia,
 - a.c. colegiado do curso de Educação Física,
 - a.d. produções de professores envolvidos nos processos,
 - a.e. fóruns sindicais em defesa da escola pública (conforme relação em “anexos”).
- b. Utilização da técnica da análise temática (MINAYO, 1996), explicitando-se os conteúdos dos projetos, estudos, discussões etc.

- c. Seleção e classificação dos documentos, inclusive, projetos, segundo os elementos comuns⁷⁸.
- d. Avaliação dos documentos segundo os parâmetros teóricos do estudo, considerando-se, como categoria, o trabalho pedagógico em que se considera a prática e suas possibilidades como articuladora do conhecimento no currículo, na perspectiva da auto-organização.
- e. Para a análise dos dados empíricos definimos a compreensão de prática pedagógica como articuladora do conhecimento e do projeto político-pedagógico como o trabalho estrategicamente deliberado, substanciado em propostas e atividades curriculares, planejamentos, planos de ensino, etc., envolvendo a unidade metodológica e a auto – organização do coletivo.
- f. Seleção das fontes de dados referentes ao curso de Educação Física, da UFBA, envolvendo os cinco principais documentos coletivamente produzidos, debatidos e encaminhados para aprovação, a saber:
 - f.a. o dossiê avaliativo das condições de oferecimento do curso de Educação Física,
 - f.b. as proposições para reestruturação curricular aprovadas pelo colegiado do curso de Educação Física,
 - f.c. as diretrizes curriculares para formação de professores de Educação Física aprovadas no colegiado do curso e encaminhadas ao CNE, como contribuição para o debate nacional,
 - f.d. a proposta para a prática do ensino e estágio curricular debatida durante três anos e publicada em livro (CHAVES, GAMBOA, TAFFAREL, 2003).

⁷⁸ Entre eles, foram considerados os fatos e outros elementos essenciais que os caracterizavam para contextualizá-los no tempo e nos conteúdos estudados, relacionando-os historicamente, uns com os outros, com o objetivo de identificar-lhes uma lógica que os concatenasse.

f.e. do projeto Atividade Curricular em Comunidade – ACC, em suas ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária.

g. Abordagens das dissertações e teses a partir das análises temáticas conforme propostas de Marli André (2000), priorizando-se, evidentemente, a formação do professor de Educação Física.

4.4.3.2. A participação e observação de eventos

A observação e a participação sempre foram concomitantes, tanto em referência à avaliação e à indicação de propostas para reestruturar o currículo, quanto na experiência pedagógica do projeto Atividade Curricular em Comunidade – ACC, concentrada na questão da prática como articuladora do conhecimento para efeitos curriculares.

Em relação às observações e interlocuções com professores, alunos e funcionários, foram utilizados cadernos de campo para os registros escritos e fotográficos. Nos cadernos, logo após os eventos, eram redigidos relatórios descritivos e, ainda, anotadas reflexões de significado para o estudo.

Foram observados em torno de dez eventos sobre reformulação curricular⁷⁹ e quatorze envolvendo a atividade curricular em comunidades e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST⁸⁰. As participações nesses eventos foram registradas nos relatórios

⁷⁹ A “Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer” promoveu, para discutir a reformulação curricular o “Seminário da Graduação”, em 05 e 06 de agosto de 2002, e o “Seminário para a Reestruturação do Currículo de Educação Física da FACED/UFBA”, em 13 e 14 de outubro de 2003.

⁸⁰ Também a “Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer” promoveu, a partir da “Atividade Curricular em Comunidade em Áreas de Reforma Agrária”, os seguintes eventos: “Seminário Aberto da ACC”, em 23 de abril de 2001; “Seminário Interativo: política agrária e política educacional no meio rural”, em 22 de abril de 2002; a conferência sobre “As demandas das áreas de reforma agrária do MST para a educação e a pesquisa: respostas da universidade”, pronunciada por Dr. Bernardo Mançano, em 06 de agosto de 2002; “Seminário da ACC”, em 04 de julho de 2002; o seminário sobre “Estágio de vivência”, no período de 31 de março a 02 de abril de 2003; a conferência sobre “Demandas do MST para a universidade”, também pronunciada por Dr. Bernardo Mançano, em 18 de junho de 2003. A mesma linha de estudo ainda contribuiu na organização e realização do IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia, ocorrido no período de 28 a 30 de agosto de 2003.

semestrais, entregues ao programa de pós-graduação em Educação, da UFBA, e, ainda, em outro relatório, dirigido à Universidade Federal de Sergipe, em decorrência do vínculo empregatício.

A partir de tais observações, foi possível identificar os elementos constitutivos, tanto do processo de avaliação do curso e reestruturação curricular, quanto da experiência nas atividades curriculares em comunidades. Nos dois casos, a análise da prática pedagógica mereceu destaque. Predeterminou-se, assim, um padrão de referência que permitiu conhecer e dimensionar os embates que se dão, internamente, na universidade e os que a transcendem.

Esses procedimentos, segundo Woods (1986, p. 150), permitem identificar as relações e interconexões que proporcionam uma base de comparação e construção teórica. A utilidade dos padrões em análises qualitativas é de representar, em uma escala reduzida, os componentes essenciais de processos complexos, mas susceptíveis de serem captados pelas nossas limitações intelectuais.

4.4.3.3. Os diálogos cotidianos

As vivências foram intensas e variadas. Envolveram funções de tutoria em disciplinas da graduação, participação de reuniões no pleno, do Departamento de Educação Física, no colegiado do curso, em fóruns, nas pró-reitorias (extensão e graduação), nos eventos específicos, programados para debates públicos e no projeto Atividade Curricular em Comunidade – ACC. Vivências significativas para todo o estudo, que viabilizaram permanentes e profícuos diálogos com o corpo docente, também o discente e o técnico-administrativo.

Com esses diálogos, foi possível abstrair dados para complementar várias informações, ressaltando-se, entre elas, deliberações, encaminhamentos e decisões, implementadas ou não, referentes à avaliação do currículo, aos indicadores de reestruturação curricular e, inclusive, à valiosa experiência do projeto Atividade Curricular em Comunidade –

ACC. Essa estratégia exigiu atenção, permanente estado de alerta em relação aos fatos e acontecimentos acadêmicos.

Um contato permanente, por quatro anos, com a comunidade acadêmica da UFBA, desenvolvendo e participando de inúmeras atividades, participando, também, de eventos científicos, em sua maioria, relacionados à linha de pesquisa LEPEL/FACED/UFBA, o convênio de intercâmbio científico entre a Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, além de vários outros fatores, tudo contribuiu para um clima relacional amplo, inteiramente favorável aos desenvolvimentos ocorridos e, conseqüentemente, ao estudo ora em fase final.

5. A PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO

A humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam, ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1977).

Este trabalho se insere entre os que buscam construir a teoria pedagógica como uma categoria da dialética materialista histórica e, naturalmente, com as categorias da mesma dialética. Assim, o entendimento que vislumbra a construção de uma teoria como conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica nos limites da organização do trabalho em geral e, em particular, do trabalho pedagógico.

Os dados da presente tese estão organizados em quatro partes:

- a. a produção do conhecimento sobre a formação de professores de Educação Física,
- b. a política de reformulação dos cursos de licenciatura da UFBA,
- c. o curso de Educação Física da UFBA, suas condições de oferecimento e suas proposições para a reestruturação curricular,
- d. análise do projeto Atividade Curricular em Comunidade, destacando-se as ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária e as possibilidades da prática na articulação do conhecimento no currículo.

5.1. O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Realizamos uma pesquisa com o objetivo de levantar o que tem sido estudado sobre formação de professores de Educação Física. Tomamos como referência o estudo realizado por Marli André (2000).

Os dados empíricos foram obtidos em dissertações e teses reunidas no Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESES, durante os anos de 1979 a 1997. A escolha desse período é propositada, uma vez que nele é que se inicia a produção científica, em nível de pós-graduação, sobre a Educação Física no Brasil.

Em relação ao tema ora abordado, foram cumpridas as seguintes etapas:

- a. seleção dos resumos de trabalhos acadêmicos (dissertação e teses) que tratam da formação de professores em Educação Física,
- b. leituras dos resumos selecionados, análises de seus conteúdos e seleção dos dados,
- c. distribuição dos dados em quadros e tabelas,
- d. análises dos quadros e tabelas,
- e. Síntese final e conclusões.

De um total de 767 dissertações e teses produzidas no período, 55 tratam da formação de professores, o que permite concluir:

- a. O interesse pela formação de professores tem aumentado com o passar dos anos.

- b. A maioria dos estudos sobre Educação Física é de dissertações de mestrado e todos são de universidades localizadas no Sul e Sudeste, o que indica que, além de serem poucos, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se localizam em apenas duas regiões do país⁸¹.
- c. O tema mais estudado nos trabalhos é formação inicial, especificamente, o curso de graduação. Outros temas: formação continuada, identidade e profissionalização docente.
- d. Quanto aos conteúdos pesquisados, constatou-se que os estudos, em sua maioria, consideram determinados aspectos isolados, proporcionando, assim, uma análise fragmentada sobre a formação, destacando-se: análises da prática pedagógica e, em relação ao professor, sua didática, bases epistemológicas de sua prática, suas competências básicas, sua formação política, sua concepção de ensino, seu compromisso técnico-político, sua atitude frente à profissão, sua concepção sobre sua atuação.
- e. Sobre os aspectos silenciados, ou seja, os que não foram pesquisados durante o período de abrangência, ressaltam-se: a proletarização do educador, suas condições de trabalho, sua remuneração e seu plano de carreira, todas, questões que incidem diretamente no cotidiano pedagógico. Também não foram estudados, no mesmo período, temas voltados à formação de professores para atuar em comunidades indígenas, com jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra⁸² e outros movimentos assemelhados,

⁸¹ Em 1994 já era denunciado que o nordeste tinha perdido aproximadamente 20 profissionais titulados (CARTA DE SERGIPE, 1994).

⁸² Os dados estatísticos das atividades escolares formais, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, são: 1200 escolas de ensino fundamental; 3800 educadores do ensino fundamental; 150 mil estudantes do ensino fundamental; 1200 educadores de jovens e adultos; 25 mil educandos jovens e adultos; 250 educadores das cirandas infantis (MORISSAWA, 2001).

acrescentando-se, ainda, com crianças, entre elas, as que se encontram em situação de risco e as portadoras de necessidades especiais.

- f. Finalmente, apurou-se que a maioria das pesquisas é de cunho descritivo e, além disso, por demais restritas, ou seja, descrevem tão-somente um ou outro aspecto da formação de professores, valendo-se de dados, geralmente, coletados através de questionários e entrevistas.

O inegável é que os cursos de formação de professores têm sido um campo fértil de investigação, considerando-se, de um lado, as pressões e demandas externas às universidades, de outro, os quase incontornáveis conflitos internos, nos cursos de graduação. Esses dois tipos de embate, o externo e o interno, nos têm mostrado um complexo processo a ser enfrentado na construção de diretrizes para a formação de professores.

Realizamos a mesma pesquisa no período de 1998 a 2003. Uma das fontes primárias foi, sem dúvidas, o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESSES, em sua versão on-line, <www.nuteses.ufu.br>.

De um total de 450 dissertações e teses produzidas no período, 16 tratam da formação de professores, evidenciando-se o seguinte:

- a. As 16 pesquisas selecionadas representam menos de 10 % do total. No entanto, aumentou o número de teses, mas ainda realizadas em cursos de Pós-Graduação em Educação.
- b. Em relação à procedência dos trabalhos sobre formação dos professores de Educação Física, deduz-se que o maior número ainda se concentra no Sul e Sudeste, pois foi localizada apenas uma pesquisa realizada no Nordeste (Universidade Federal de Pernambuco).

- c. O tema mais estudado continua sendo a formação inicial. Especificamente, os sub-temas priorizados são as disciplinas pedagógicas, os estudos que avaliam o currículo do curso e, por fim, o professor.
- d. Apesar de poucas, as pesquisas já começam a apontar as contradições entre as elaborações teóricas e as práticas desenvolvidas, entre exigências do mercado de trabalho e os projetos históricos emancipadores da sociedade.
- e. Por conseguinte, já revelam preocupações com a construção de um projeto inovador que permita a recuperação das inter-relações entre a organização do processo pedagógico, a formação profissional, a organização social do trabalho e as tendências transformadoras da sociedade.
- f. Sobre os tipos de estudos, todas as pesquisas se empenham na perspectiva qualitativa. São pesquisas que abordam a realidade do educador e suas atitudes frente à profissão, a realidade do ensino de disciplinas, a prática pedagógica.

Em síntese, como pontos positivos dos estudos, identifica-se a tendência à pesquisa qualitativa, o que dá especificidade às análises, contribuindo para a tomada de decisões no sentido de transformar a realidade dos cursos de formação de professores, das instituições de ensino superior. Observam-se, também, menções ao projeto histórico e seus nexos com as propostas de formação de professores.

Em busca de dados empíricos sobre tais indicações, adentramo-nos na proposta de reformulação curricular, da Universidade Federal de Bahia, no que diz respeito às licenciaturas e, muito em particular, à licenciatura em Educação Física.

5.2. REFORMULAÇÃO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS

O processo de reestruturação curricular foi intensificado nas instituições de ensino superior a partir das determinações do Edital nº 04/97, da Secretaria de Ensino Superior, do Ministério de Educação.

A Universidade Federal da Bahia, então, iniciou as discussões para definir as diretrizes atinentes à formação de professores, tendo em vista a elaboração dos projetos pedagógicos, em obediência às novas propostas curriculares. Nesse sentido, foi realizado, em janeiro de 1999, o seminário “Reconstrução dos Currículos dos Cursos de Graduação”, cujos resultados subsidiaram o documento “Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFBA”, aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação, da referida universidade, em 7 de outubro de 1999.

O documento ressalta a preocupação com respostas institucionais adequadas às grandes transformações ocorridas na realidade social e à nova legislação educacional do país, em especial, à Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases da educação nacional, às Diretrizes Nacionais Curriculares para cada área do conhecimento e, enfim, às resoluções básicas do Conselho Nacional de Educação (UFBA. PROGRAD, 1999, p. 4).

A política geral, adotada pela UFBA, para a reconstrução da estrutura curricular dos cursos de graduação segue a legislação educacional vigente no país, que enfatiza quatro princípios básicos como fundamentos das mudanças:

- a. flexibilidade curricular – os cursos requerem uma formação diversificada, ou seja, qualificações técnicas, científicas ou artísticas readaptáveis às situações e demandas profissionais emergentes;

- b. autonomia do sujeito em fase de formação como uma condição básica para a construção de sua competência para “aprender a aprender”, o que só se adquire através da prática – essa competência só se dará com uma estrutura curricular flexível e com novos métodos didático-pedagógicos que estimulem a criticidade e criatividade;
- c. articulação direcionada à superação da fragmentação e dispersão dos conteúdos ministrados em múltiplas disciplinas – esse reforço requer o aprofundamento do diálogo interdisciplinar, bem como a estruturação do processo curricular em torno de eixos teóricos ou práticos, tendo em vista conhecimentos, habilidades e competências requeridas do egresso;
- d. atualização dos conteúdos e meios de ensino através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares que contemple ajustes programáticos periódicos, de acordo com os avanços científicos, tecnológicos e artísticos.

A partir desses princípios, foram definidas as seguintes medidas como essenciais

(Ibid, p.16):

- a. seleção dos componentes curriculares obrigatórios e optativos, com distintos conteúdos,
- b. adequada articulação, vertical e horizontal, dos componentes curriculares,
- c. ampliação do leque de componentes curriculares optativos,
- d. criação de cursos seqüenciais,
- e. redução e eliminação de pré-requisitos,
- f. criação ou revisão de critérios para o aproveitamento de estudos independentes,

- g. redução da carga horária de alguns componentes curriculares,
- h. definição de turnos para funcionamento dos cursos,
- i. adoção de práticas avaliativas condizentes com o novo projeto pedagógico,
- j. instituição do trabalho de conclusão do curso.

Para o processo de reconstrução curricular foi instalada uma “Coordenação Executiva Central” que teve, como responsabilidade principal, a implantação do “Fórum Permanente de Reconstrução Curricular” com a finalidade de fomentar discussões e alterações curriculares. Foram promovidas as então denominadas “jornadas de trabalho sobre a reconstrução curricular”.

Em cinco jornadas, realizadas no período de agosto de 2000 a agosto de 2002, destaca-se o aprofundamento das discussões sobre as linhas gerais da “Política de Reestruturação Curricular”. A apresentação de dados históricos dos currículos dos cursos, a análise crítica desses currículos, à luz da legislação em vigor, a identificação de suas principais necessidades, redefinições de critérios, objetivos, perspectivas etc. foram predominantes nas jornadas.

Dos pontos levantados a partir das análises dos cursos, os principais problemas apresentados em relação ao currículo foram: muitas disciplinas de fundamentação teórica, poucas disciplinas optativas, pouca flexibilização e atualização dos currículos, desarticulação de conteúdos curriculares, muitos pré-requisitos, problemas com algumas disciplinas lotadas em outros departamentos, desatualização metodológica, inexistência de avaliação sistemática, não-exigência de trabalhos de conclusão de cursos, pouco envolvimento de professores nas questões de currículos, dificuldades para elaborar projetos pedagógicos para os cursos, embates quanto à definição do perfil profissional (bacharel x licenciado). Outros pontos:

necessidade de ampliar a pós-graduação, número pequeno de projetos de extensão, falta de estrutura física para os cursos e, finalmente, a evasão.

A fase seguinte, dos trabalhos de reformulação, foi a elaboração do projeto pedagógico de cada curso, seguida da viabilização dos debates sobre as mudanças didático-pedagógicas que deviam ser previstas nos projetos pedagógicos.

Os projetos envolviam: os perfis dos egressos; as habilidades e competências – requisitos estruturantes da práxis profissional e norteadores da composição curricular; os objetivos dos cursos; definição das macroestruturas curriculares ou eixos teórico-práticos; componentes curriculares – disciplinas, estágios seminários, atividades; formas de concretizar os princípios de flexibilidade, autonomia, articulação e atualização da política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação.

Um ponto destacado nas jornadas foi o entendimento de que mudar currículo implica mudar práticas. Nesse sentido, algumas questões práticas já estão sendo alteradas no intuito de flexibilizar os currículos como orienta a política do Ministério da Educação, destacando-se as seguintes medidas:

- a. retirada de pré-requisitos dos currículos,
- b. ampliação das possibilidades de disciplinas optativas,
- c. proporcionar atividades que superem a perspectiva de disciplinas fechadas,
- d. possibilitar programas de iniciação científica e de extensão que articulem ensino, pesquisa e extensão.

O argumento levantado é o de que a universidade se deve adequar às exigências para a formação mais rápida e com perfil adequado ao mercado, pois, aproveitando-se máxima já muito conhecida, “se a universidade não se atualizar, vai se enterrar”. Quando se

toca no tema recursos orçamentários, surge uma sugestão, a de as empresas financiarem os cursos.

Depois de uma longa greve, que envolveu inúmeras universidades públicas brasileiras, inclusive a UFBA, a reforma curricular foi retomada em agosto de 2002, agora sob o comando de uma nova equipe, da Pró-Reitoria de Graduação.

O “Fórum Permanente de Reestruturação Curricular” foi extinto, elaborando-se um novo plano de trabalho para o período de 2002-2006. No período de agosto de 2002 até dezembro de 2003, muitas discussões ocorreram, promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação, envolvendo tanto os cursos de licenciatura como outros espaços da universidade, atingindo diversos institutos, congregações e departamentos.

A partir dessas discussões, constata-se que, independentemente do tempo de existência do curso, desde os mais antigos aos mais recentes, existem entre eles, praticamente, os mesmos problemas graves e podem ser sistematizados da seguinte maneira:

- a. Diretrizes curriculares – embora as de alguns cursos já estejam aprovadas, outras estão prejudicadas por conflitos de concepções, como ocorre com o curso de Educação Física.
- b. Corpo docente – levantados, pelo menos, cinco problemas:
 - b.a. capacitação: um dos mais sérios, inúmeros professores despreparados para a docência no ensino superior devido, principalmente, a dificuldades metodológicas, apesar de excelentes profissionais em determinadas áreas do conhecimento;
 - b.b. professores substitutos: número elevado, contratados a título precário, apresentando sérias dificuldades em relação à continuidade de trabalhos, ao domínio de conteúdos, à maturidade acadêmica;

- b.c. professores com dedicação exclusiva: muitos não cumprem horários nem priorizam a universidade, sobrepondo seus interesses pessoais aos da instituição e do trabalho coletivo, já outros, sobrecarregados de tarefas e reuniões, sem condições para um desempenho melhor, mais adequado à atividade acadêmica, a despeito de seus empenhos;
- b.d. interatividade: inúmeros professores quase completamente isolados, afastados do convívio acadêmico, sem diálogos com colegas de profissão etc.
- b.e. remuneração e aposentadoria: problema por demais conhecido e discutido em função de sua gravidade inquestionável;
- c. Currículo – levantados sete problemas:
 - c.a. duração das atividades discentes: prejudicada, aquém da estabelecida, devido aos horários e aos locais estabelecidos que obrigam os alunos a deslocamentos às vezes longos, uma vez que os departamentos, institutos etc. nem sempre se concentram em uma só área;
 - c.b. conteúdos: administrados de forma precária, não raro superficialmente, verificando-se casos de sobreposições, quando não são negados devido à falta da infra-estrutura mínima necessária (instalações, implementos etc); acrescentam-se as divergências, quanto aos conteúdos das áreas do conhecimento, utilizados na formação de professores, que podem ser ensinados nas escolas;
 - c.c. ensino e pesquisa: tratamento inadequado, sem a perspectiva da capacitação docente, não obstante ocorram algumas inovações metodológicas difusas, por iniciativa pessoal de um ou outro professor, não existindo um tratamento sistemático do problema;

- c.d. avaliação: problema grave que bem reflete o despreparo dos professores para o exercício da docência, principalmente no tocante aos objetivos e métodos, carecendo estudos mais sistematizados para que se superem problemas como exclusão, preconceitos, limitações das competências e capacidades cognitivas dos estudantes;
 - c.e. projetos político-pedagógicos: cursos com iniciativas alheias a qualquer projeto, seja por não existirem ou só existirem apenas formalmente, sem serem difundidos e conhecidos de forma necessária, ou por não terem sido aplicados e avaliados corretamente;
 - c.f. bacharelado e licenciatura: experiências diversificadas entre os cursos, não havendo consenso sobre o assunto; dividindo-se uma mesma área de ensino em dois cursos, possibilita-se a desqualificação do trabalho e do trabalhador, o que pode significar vulnerabilidade do profissional à exploração econômica;
 - c.g. prática – prática pedagógica – estágio: falta de consenso sobre o que é prática, com os entendimentos variando desde quaisquer atividades acadêmicas até práticas pedagógicas propriamente ditas; quanto ao estágio, carga horária, orientação, duração, períodos apropriados, duração etc. geram problemas.
- d. Corpo discente – com pouca disposição para os estudos, dificuldades para leitura, escrita, análise, síntese, avaliação, decisão etc., falta de determinação, iniciativa e responsabilidade, enfim, todos os requisitos para uma atitude científica⁸³.

⁸³ Estudiosos das áreas de saúde e educação apontam indícios de que as capacidades e habilidades mais elementares do intelecto humano têm sido as mais requisitadas e exercitadas, a saber, a memorização e o baixo nível de compreensão. As mais complexas têm sido pouco exigidas, quase que esquecidas, existindo exceções.

- e. Abordagem filosófica – concepções sobre a formação humana, a educação, a universidade e a formação profissional, embora reconhecidas como de alta relevância, são tratadas de forma genérica e idealista, sem os aprofundamentos específicos que as situações exigem.

A Universidade Federal da Bahia coaduna-se, perfeitamente, com as “orientações” do Ministério da Educação, adotando-as sem questionamentos, sem oferecer resistências. Isso facilmente se comprova mediante análise e comparação documental, envolvendo pareceres, diretrizes e propostas para os cursos de formação de professores, que têm origem no referido ministério, e o processo de reformulação curricular dos cursos da universidade, especialmente os de licenciatura, foco deste estudo.

A situação descrita permite identificar, também na UFBA, em seus cursos de licenciaturas, situação semelhante à que Freitas (1996) verificou no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, o que lhe permitiu as seguintes considerações, também levantadas por Fávero (1992):

Apesar de sermos considerados partícipes de uma universidade reconhecidamente avançada, contraditoriamente, não estamos distantes de fazermos parte de uma universidade afastada dos problemas reais da educação e da escola, desvinculada e descomprometida, como projeto coletivo e institucional, com a realidade, universidade que produz um saber ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado, na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta (FREITAS, 1996, p. 237).

A universidade perde, assim, a oportunidade de defender e implementar um projeto à altura de sua verdadeira função social e científica, estendendo-se para além do capital, com base nas demandas e reivindicações imediatas, mediatas, históricas e futuras da sociedade e, muito em particular, da classe trabalhadora.

Constata-se, facilmente, que as discussões precisam ser retomadas com determinação política para radicalizá-las frente às demandas que, permanentemente, se colocam para a universidade. Sem tal discussão e o estabelecimento de referências que unificam os esforços, perde-se o sentido e a função teleológica da universidade, seu vir-a-ser. Esse é um dos pontos a serem agendados como de partida. Sem ele, compromete-se a razão de ser da universidade pública. O projeto de universidade, de formação humana, ou seja, o projeto da Universidade Federal da Bahia precisa ser recolocado e discutido na perspectiva do vir-a-ser.

5.3. EDUCAÇÃO FÍSICA: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

A reestruturação curricular vem se dando a partir sistemática avaliação interna do curso. Um dos instrumentos é a organização de um dossiê sobre as condições de oferecimento do curso de Educação Física pela UFBA, inclusive as proposições para a reestruturação curricular. O dossiê está organizado em seis partes que tratam:

- a. da apresentação,
- b. dos dados das variáveis (projeto político-pedagógico, corpo docente, corpo discente, infra-estrutura),
- c. da análise das condições do curso de Educação Física,
- d. das proposições formuladas para a reestruturação e das possibilidades para o curso de formação,
- e. das diretrizes curriculares da Educação Física: confronto entre concepções
- f. da proposta para a prática de ensino e para o estágio (prevendo-se para cada 400h de carga horária).

5.3.1. Apresentação

Ressalta o dossiê que a avaliação do curso de Educação Física, o levantamento e indicação de elementos para a reestruturação curricular vêm-se dando intensivamente nos últimos três anos⁸⁴. O objetivo é estudar as possibilidades de reestruturação curricular a partir da avaliação institucional, especificamente, a avaliação das condições de oferecimento do curso, considerando-se as seguintes variáveis: projeto político-pedagógico, corpo docente, corpo discente, infra-estrutura. Essa iniciativa, conforme ressalta o documento, insere-se no esforço da UFBA, desde 1995, decorrente de sua adesão ao “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB”⁸⁵. São consideradas, ainda, discussões e críticas recentes acerca do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” proposto pelo MEC, no ano de 2003⁸⁶.

O dados, segundo o documento, foram coletados através de um “mutirão científico”, procedimento que envolveu pesquisadores da LEPEL no trabalho com

⁸⁴ Os estudos sobre currículo e Formação de professores estão sendo desenvolvidos pela equipe de pesquisadores da “Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer” – LEPEL, da Faculdade de Educação, da UFBA. Compõem a equipe: Profa. Dra Celi Taffarel (coordenadora), Profa. Dra. Micheli Ortega Escobar (visitante), Profa. Dra. Márcia F. Chaves (em estudos de pós-doutorado); doutorandos: Solange Lacks, Cláudio de Lira Santos Junior, Roseane Soares de Almeida; mestres: Kátia Oliver de Sá, Profa. Marize Carvalho; mestrandos: Soraya Domingues, Carlos Roberto Colavolpe; a auxiliar técnica de pesquisa Silvana Rosso (ex-bolsista de iniciação científica da LEPEL); estagiários da LEPEL: Alaor Bastos, Benedito Carlos Libório Caires Araújo, Raquel Rodrigues, Érika Suruagy, Neuber Leite, Mauro Tilton, Petry Lordelo (ex-bolsista de iniciação científica da LEPEL). Finalmente, os bolsistas de iniciação científica e monitores Amália Cruz, Cristina Paraíso, Bárbara Ornellas, David Romão, Samir Chamone, Telma Aguiar, Márcio Barbosa, Rodolfo Caradini.

⁸⁵ O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado pela Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação e do Desporto. Em dezembro de 1993, a SESu/MEC, por edital, convidou as universidades interessadas a apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram, aproximadamente 60 universidades que enviaram projetos. Sua promulgação na forma de Decreto Lei nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

⁸⁶ O SINAES foi elaborado entre abril a setembro de 2003, por uma equipe de 20 técnicos, presidida pelo professor da Unicamp José Dias Sobrinho. Quando a proposta foi divulgada sofreu críticas dos resistentes a alterações no provão. Uma nova comissão (equipe interministerial) foi nomeada em outubro de 2003, responsável pela apresentação, até dezembro de 2003, do projeto de Avaliação do Ensino Superior. A equipe foi constituída por representantes dos ministérios da Fazenda, do Planejamento Orçamento e Gestão, de Ciência e Tecnologia, da Educação e Casa Civil. A nova proposta denominada Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior (SINAPES) foi apresentada em 02 de dezembro de 2003 em audiência pública no Senado Federal.

diversificadas fontes primárias e secundárias⁸⁷. Os resultados das coletas foram organizados segundo as categorias indicadas para o estudo: projeto político-pedagógico, corpo docente, corpo discente e infra-estrutura.

O projeto político-pedagógico desenvolveu-se na perspectiva de serem consideradas as variáveis constitutivas da organização do trabalho pedagógico em dois níveis: o primeiro, a organização da universidade, do curso, do departamento como um todo, o segundo, a organização em sala-de-aula, da disciplina, de projetos e atividade curricular, incluindo relações, nexos e determinações consoantes ao contexto imediato e histórico, na perspectiva da totalidade.⁸⁸

O dossiê configurou-se na avaliação do curso, sendo considerados seus objetivos, ambos constituindo o que pode ser concebido como um par dialético⁸⁹, porque dos contínuos contrapontos entre a avaliação da realidade do curso e os objetivos que lhe foram traçados, certamente, deu-se uma síntese inevitável que é, exatamente, a substância do dossiê.

Partindo de críticas informais e dispersas ao curso, o dossiê concretizou uma sistemática. Como destaca Freitas (2003), o campo da avaliação tem sido construído em boa parte de maneira informal e apenas mais recentemente procura instituir-se. Este foi o esforço de três anos de trabalho da LEPEL/UFBA: instituir a avaliação formal, institucional.

Conforme o documento em análise, o esforço que o coletivo realizou foi materializar as indicações de Freitas (Ibid, p. 7), colocando, em uma mesma linha de análise,

⁸⁷ As fontes, levantadas durante o período de três anos, 2000-2003, foram: documentos históricos como atas, relatórios, produções, entrevistas com professores, estudantes, administradores, questionários aplicados, dissertações sobre o tema já elaboradas, inclusive, as de professores do próprio departamento, depoimentos, relatórios de atividades desenvolvidas, acompanhamento de reuniões.

⁸⁸ Ver VEIGA, 1995.

⁸⁹ Para Freitas (1995), o par dialético objetivo-avaliação é uma das categorias centrais da didática na escola capitalista. Possibilita identificar contradições e exercitar superações. A categoria avaliação-objetivo pode envolver sala-de-aula como curso ou instituição ou, ainda, tanto o nível “didático” como o nível da organização do curso como um todo. Portanto, “as contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interações” (p.13).

os três grandes objetos de avaliação: a formação do indivíduo, incluindo aprendizagem; o programa e o currículo; finalmente, a instituição e seus agentes (estudantes, professores e administradores locais) para dar consistência à avaliação e suas conseqüências.

No contexto das universidades, a discussão do tema tomou corpo na década de 1990, acompanhando um fenômeno já implantado na Europa e nos Estados Unidos, onde as instituições começaram a praticar a avaliação institucional e a desenvolver teorias sobre essa prática.

Para construir o dossiê, além de serem seguidas as recomendações do documento básico do PAIUB⁹⁰, foram considerados aspectos relativos ao conjunto da instituição, principalmente a abrangência desse universo na instituição acadêmica, considerando-se seus efeitos multiplicadores e seus desdobramentos na sociedade, ou seja, um processo de auto-avaliação.

Para tanto foi utilizado o Documento da UFBA referente à Análise Situacional, onde se encontram definidas as dimensões, sub-dimensões, indicadores e fontes onde são encontrados os dados utilizados nos indicadores, bem como os padrões básicos de referência. Esse primeiro componente tem o objetivo de balizar o desenvolvimento das análises avaliativas, compreendendo um diagnóstico da realidade. As dimensões tomadas como referência para a análise situacional do curso foram: projeto político-pedagógico (currículo), docentes, discentes e infra-estrutura.

A construção do dossiê de avaliação justificou-se tanto por sua dimensão e alcance, como por sua legitimidade, considerando-se as reivindicações dos docentes e discentes relativas à reestruturação curricular.

O fato é que existe uma insatisfação no curso de Educação Física, porque ele já não atende à dinâmica da contínua reestruturação do mundo do trabalho, não se volta aos

⁹⁰ O Documento do PAIUB sugeriu a avaliação da produção acadêmica, da administração, do ensino e da extensão a partir da ênfase do ensino de graduação.

novos desafios pedagógicos, nem considera os avanços científicos atuais, em particular aqueles que afetam esferas de natureza curricular. Além disso, não atende às reivindicações dos estudantes, comprometendo a formação profissional oferecida. Portanto, a avaliação das condições do curso de licenciatura em Educação Física é cabível tanto em virtude de questões legais, como de questões acadêmicas, pedagógicas, científicas etc. e, até mesmo, políticas, morais e éticas.

Enfim, para a avaliação institucional, foram considerados os princípios abaixo:

- a. Globalidade: avaliação das múltiplas dimensões da vida acadêmica.
- b. Comparabilidade: utilização de conceitos que permitam comparações entre instituições de ensino superior da Bahia (públicas e particulares) e, ainda, entre os cursos oferecidos pela UFBA.
- c. Respeito à identidade institucional: observância das características próprias à instituição, visualizando-as no contexto das diferenças entre as instituições de ensino superior existentes no país.
- d. Nem premiação nem punição: avaliação para planejar e evoluir, impulsionando o processo produtivo e a autocrítica, entendendo-se o erro ou falha como elemento pedagógico.
- e. Legitimidade política: adesão dos membros aos procedimentos de implantação e aproveitamento dos resultados.
- f. Participação: envolvimento de todos, discentes, docentes, pessoal técnico-administrativo e sociedade civil, promovendo-se eventos, pesquisas, debates em que as temáticas formação e currículo estejam em discussão permanente.
- g. Legitimidade técnica: utilização de metodologia adequada à assimilação das informações.

- h. Flexibilidade: implementação de políticas de avaliação que respeitem os contextos e particularidades da unidade de ensino.
- i. Transparência: ampla divulgação e abertura do processo avaliativo.
- j. Continuidade: garantia da avaliação contínua e da incorporação dos resultados, visando seu aperfeiçoamento com proposições superadoras.

Uma pergunta foi formulada sobre avaliação: “Quais as condições de oferecimento do curso de licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA, suas contradições e suas possibilidades perspectivando superá-las?”

Em resposta à pergunta, foram levantadas algumas hipóteses. De logo surge a afirmação de que o curso de Educação Física vem negando conhecimentos, tanto clássicos como contemporâneos, no processo de formação de professores, contribuindo, assim, para, contraditoriamente, a desqualificação profissional no processo de formação profissional. Ademais, o projeto político pedagógico do curso não mais responde às demandas atuais do mundo do trabalho, segundo a perspectiva do projeto histórico capitalista, e muito menos, ainda, ao projeto histórico socialista, o que pode ser constatado tanto nas ementas das disciplinas como nas demais dimensões do trabalho pedagógico caracteristicamente fragmentado, dividido, difuso.

Uma outra questão é que a atuação, o desempenho, o compromisso e o envolvimento do corpo docente estão relacionados à política salarial, ao plano de cargos e carreira e à política de capacitação docente. Nos últimos anos, essa questão não vem merecendo atenção, comprometendo-se a atividade docente. Sem reajustes salariais, sem carreira atualizada e sem investimentos orçamentários suficientes na educação superior, o corpo docente não se envolve com a reestruturação do currículo, porque isto demanda tempo e

dedicação adicionais, o que não é possível a grande parte dos professores, vez que ela se ocupa em outras instituições, particulares, para complementar seus baixos rendimentos.

Por conseguinte, o corpo docente, em sua maioria, está desmotivado, sua maioria se acomoda e, mesmo, silencia-se diante das péssimas condições de ensino, não realiza pesquisa e esquece-se da orientação científica. Muitos estão envolvidos com outras atividades, como, por exemplo, o trabalho em academias de ginástica que se proliferam na cidade.

É importante considerar que as alterações no processo pedagógico repercutem no trato com o conhecimento, no tempo pedagógico, nos objetivos, na avaliação, nos métodos de ensino e pesquisa e trazem implicações que, por sua vez, repercutem no compromisso político dos professores e estudantes com a educação pública de qualidade, socialmente referenciada.

Tais alterações também trazem, em si, exigências de ordem orçamentária e quanto à necessidade de um plano estratégico para o departamento, contemplando-se: a valorização do magistério superior, a contratação e capacitação de professores, os incentivos à pesquisa e aos grupos de pesquisa, melhores condições para o trabalho docente, a política salarial, a infra-estrutura (instalações e equipamentos).

Enfim, a prática qualificada científica, política e pedagogicamente, é o principal vetor para a articulação do conhecimento científico no currículo, pois possibilita a reestruturação curricular, visando a melhoria da qualidade do curso.

Para verificar tais hipóteses, discutí-las e construir o dossiê, foi utilizado um instrumental já desenvolvido na UFBA, adequando-o às peculiaridades do curso de Educação Física, constituído pelos procedimentos próprios à denominada “pesquisa-ação” em que pelo menos 10% dos envolvidos no processo (estudantes e professores) participaram ativamente de todas as fases, determinando o rumo das decisões curriculares.

5.3.2. Analisando-se as variáveis

Constam do dossiê os indicadores de avaliação e os padrões de referências correspondentes ao que se convencionou como “subdimensões” de uma denominada “análise situacional”. Esses padrões e indicadores foram estruturados de forma a contemplar aqueles estabelecidos pelas diversas comissões de especialistas, do Ministério de Educação, que avaliam as condições de oferta dos cursos de graduação, como também os definidos pelo PAIUB e os adotados, internamente, pela UFBA.

Os padrões de referência indicaram situações ideais, ou seja, aquelas adequadas e eficazes, independentemente das dificuldades para atingi-las. No dossiê, ressaltou-se que a avaliação devia pautar-se pela busca da melhoria contínua, devendo os padrões de referência servir como estímulos à superação de contradições, primando-se pelo respeito à identidade institucional e às especificidades da área.

Assim, a análise situacional, ou crítica à realidade, foi o ponto de partida para o processo de avaliação e teve o objetivo de balizar o desenvolvimento das análises avaliativas. Ao organizar a análise situacional em dimensões, pretendeu-se um ordenamento dos indicadores institucionais que permitisse a observação da instituição como um todo, a partir da avaliação de um foco específico, ou seja, ao eleger-se, por exemplo, o ensino de graduação como foco, as análises dos indicadores institucionais convergiriam para ele. Contudo, pretendido o avanço desse processo, ele deverá abranger outros focos, mesmo que muitos deles, certamente, não tenham sido objetos de análise.

Dessa forma, ao avaliar-se a infra-estrutura do curso de licenciatura em Educação Física, em suas “sub-dimensões” (salas e laboratórios, bibliotecas, equipamentos, dotações orçamentárias, financiamentos, gerenciamento), os resultados das intervenções terão, necessariamente, reflexos no curso de pós-graduação e nas atividades de extensão acadêmica

e pesquisa, que ocupam o espaço comum da unidade de ensino, mesmo que não tenham sido focos da análise.

Os elementos abrangidos pelas avaliações e, mesmo, os métodos aplicados no processo primaram por questões como planejamento, desenvolvimento e eficácia das ações, conquistas tanto no plano acadêmico e científico como profissionais, tendo-se como perspectiva o aprimoramento da autocrítica de seus agentes na identificação e solução de problemas, superação contradições etc.

5.3.2.1. O projeto político-pedagógico

Para aprofundar a análise dos dados a respeito do projeto político-pedagógico foram destacados seis pontos:

- a. o currículo,
- b. direcionamento e significado da formação humana segundo uma consistente base teórica,
- c. necessidades regionais,
- d. flexibilidade, articulação, atualização, estímulo a formação continuada,
- e. coerência interna entre o anunciado e o efetivamente realizado,
- f. objetivos – avaliação.

Constatou-se que o currículo do curso de Educação Física ainda não incorporou as orientações das atuais diretrizes para a formação profissional e acadêmica, em intensa discussão tanto na Universidade como no Ministério da Educação e nos conselhos⁹¹. Nem

⁹¹ A questão da intervenção dos conselhos profissionais – tipo CONFEF e outros – na autonomia das universidades está gerando uma série de protestos e ações, inclusive judiciais, vez que, os eles pretendem estender suas influências político-ideológicas já na formação inicial do profissional, comprometendo-se, com isso, a própria autonomia científico-pedagógica das instituições de ensino superior.

mesmo incorporou a tão recomendada utilização de novas tecnologias informacionais e da comunicação.

O currículo extensivo funda-se no "ensino-aula expositiva", e não na pesquisa. É horizontalizado e privilegia a quantidade de conhecimentos memorizados em detrimento da qualidade do pensamento científico. O currículo extensivo contenta-se com "o passeio genérico pela superfície do conhecimento a título de visão geral", segundo Demo (1994, p. 75).

O rol das disciplinas analisadas evidencia as ênfases “biologizante”, “esportivizado” e tecnicista do currículo, o que pode ser observado, também, nas próprias disciplinas oferecidas e suas origens epistemológicas. Considerando os atuais aportes sobre o currículo de formação do profissional em Educação Física, percebemos a orientação de que o conhecimento científico deve ser organizado com base na pesquisa como princípio educativo e, ainda, na perspectiva de sua relação com a identidade da área de estudo. Acrescenta-se, também, a viabilização das possibilidades de organização desse mesmo conhecimento por complexos temáticos.

O recomendado é que seja reconhecido o caráter, simultaneamente, inter e transdisciplinar de um campo de conhecimento relacionado à cultura corporal – objeto de estudo – e, ainda, as possibilidades e necessidades históricas de uma área que se expande, fazendo-o pela capacidade de intervenção de profissionais que devem dominar uma consistente base teórica acerca da cultura corporal.

Pode ser verificado também que o currículo continua enfatizando a perspectiva instrumentalista na formação acadêmica que vem sendo sistematicamente criticada. As contribuições teóricas de dissertações e teses de doutoramento não estão, ainda, sendo consideradas na maioria das disciplinas técnicas do currículo da graduação.

De fato, o currículo não tem possibilitado adequações e ajustes curriculares, a partir de avaliações sistemáticas do desenvolvimento do projeto político-pedagógico do curso,

assim como do aproveitamento de aprendizagens anteriores desenvolvidas pelos estudantes. Ademais, como não existem definições consensuadas sobre formação humana e indicadores do perfil profissional, perduram as contradições entre os conteúdos e atividades que possibilitariam a denominada “formação omnilateral”;

Um outro aspecto é que a interdisciplinaridade, o que implica integração e inter-relações de disciplinas entre si e com outras áreas, é inexistente, porque diz de uma lógica de tratar o conhecimento que não está presente no curso. Não existem condições objetivas para um trabalho pedagógico, que envolva análises rigorosas de cada conteúdo, no contexto geral da formação profissional e de suas possíveis interfaces com outras áreas do conhecimento, porque não existe tempo pedagógico previsto para tanto, nem há possibilidades de grupos de estudos e trabalho coletivo.

As atividades de estágio e de trabalho de conclusão de curso, como elementos constitutivos do currículo, que viabilizariam a integração entre teoria e prática, e, ainda, a elaboração e aplicação de conhecimentos e o exercício de competências e habilidades, todas estão comprometidas porque localizadas em final de curso, nos últimos semestres, caracterizando-se por disciplinas de fase terminal. Finalmente, as atividades complementares, as que atualizam, complementam e aperfeiçoam a formação do profissional, como, a exemplo, a iniciação científica, a monitoria, a extensão, o estágio voluntário e outras, não estão sistematizadas e coerentemente organizadas no currículo, o que fragiliza a formação acadêmica.

As mudanças no currículo são lentas e, muitas vezes, só aparentes ou fenomênicas, estando comprometida a intenção de uma formação emancipadora. Não tem possibilidade de emancipação quem não domina os meios de produção do conhecimento científico. Não se evidenciam adoções de propostas que dão novas possibilidades de desenvolvimento curricular do ensino superior, como, por exemplo, o currículo por projetos

(HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998), o currículo intensivo (DEMO, 1994), o currículo problematizado (BERBEL, 1997) e o currículo por complexos temáticos (PISTRAK, 2000).

Apesar das reformulações curriculares decorrentes de exigências legais, instituídas pelo Conselho Federal de Educação, a partir da Resolução 03/87, e implementadas no curso de Educação Física a partir de 1997, não podem ser observadas alterações significativas no currículo de formação dos profissionais.

O grande rol de disciplinas não alterou a organização do processo pedagógico em relação ao conhecimento ministrado. A fragmentação, a dissociação e a extensão do currículo são privilegiadas em detrimento dos problemas científicos como matrizes e da unidade metodológica, necessária ao trato que viabiliza o conhecimento.

A pesquisa não se constitui princípio no currículo como um todo. Disciplinas repetem conteúdos. O currículo ignora áreas do conhecimento relevantes, como, por exemplo, a História como matriz científica e, especificamente, o estudo dos fenômenos e complexos temáticos atinentes ao esporte. O que se estuda, mesmo assim, precariamente, são modalidades esportivas. A ênfase nas disciplinas demonstra uma forte influência da área biomédica e do desporto competitivo, de alto rendimento, ou do desporto espetáculo, perdurando, assim, uma tendência, já décadas, cultivada no Brasil.

O currículo não tem seu eixo delineado claramente, expressando-se no perfil do profissional. As ementas estão desatualizadas e com grandes disparidades entre si. Os conteúdos de ensino, nas disciplinas, seguem esquemas formais das "ciências-mães" e envolvem, quase somente, noções elementares.

As bibliografias estão, na maioria das disciplinas, desatualizadas, citadas de forma incorreta, exigindo revisões imediatas, e algumas centradas em uma única corrente de pensamento ou, então, em uma única obra. A maioria dos livros citados pelos professores não está disponível na biblioteca.

Questiona-se a possibilidade de fazer pesquisa, de iniciar cientificamente os alunos com um referencial bibliográfico limitado à mesmice e por demais precário, o que compromete o aprofundamento dos conteúdos teóricos e práticos. A escolha rigorosa dos chamados “clássicos”, de diferentes linhas de pensamento, não se evidencia nas relações de compra da biblioteca, são sobremaneira insuficientes as assinaturas de revistas e outros periódicos científicos.

Na dinâmica curricular, em suma, no trato dispensado ao conhecimento – seleção, sistematização, organização, produção e socialização do conhecimento –, o processo continua sendo orientado por vertentes epistemológicas idealistas, com ênfase na fenomenologia e com base no "bom senso" de professores que apenas ensinam, transmitindo só o que sabem e dominam sem questionamentos.

Em relação ao objetivo e o significado da formação humana segundo uma consistente base teórica, é possível verificar, através de levantamentos junto aos participantes de cursos de pós-graduação e egressos do ensino superior, que a base teórica deixa muito a desejar, o que é manifesto entre os egressos e os próprios alunos já em fase de conclusão de curso. Não se formam profissionais com uma consistente base teórica, em condições para agir em diferentes campos – educação, saúde, lazer, treinos competitivos e outros. O direcionamento da formação é restrito a competências e habilidades apenas para o exercício profissional no mercado de trabalho e, mesmo assim, nem sempre de modo satisfatório. As competências e habilidades em sentido amplo – científica, técnica, pedagógica, moral, ética, política – não estão sendo plenamente incentivadas e consolidadas, conforme se verifica, sem dificuldades, junto às turmas em fase de conclusão do curso e aos egressos. A formação científica, principalmente, é muito frágil.

Em relação às necessidades regionais, o curso não as atende prioritariamente, omitindo-se aos interesses genuínos da maioria da população. É um curso voltado,

essencialmente, para as elites, as classes média alta e alta, na medida em que privilegia modalidades olímpicas como conhecimento técnico. As necessidades da Bahia e do Nordeste apontam para um profissional com consistente base teórica para enfrentar situações complexas e contraditórias, com disponibilidade para atender demandas diferenciadas, diferentes grupos populacionais, envolvendo-se com todas as classes sociais.

Em relação à flexibilidade, o currículo do curso de Educação Física deixa muito a desejar, quanto à articulação, suficiente ressaltar que, entre outras questões, para muitas disciplinas, pré-requisitos são exigidos de modo incoerente, sem qualquer justificativa plausível, prática. A desatualização é outro problema que, de tão acentuado, inviabiliza as iniciativas no sentido da formação continuada, o que desestimula o retorno dos egressos em busca de atualizações.

Quanto à coerência entre o que é definido no projeto político-pedagógico e a formação efetivamente proporcionada, existem divergências entre os estudantes, seja quanto ao que é dito sobre a realidade que os afeta, seja quanto ao que, de fato, acontece ou é realizado. A pouca articulação do corpo docente redundando em perda de tempo pedagógico, situação agravada pela também pouca articulação dos conteúdos que resulta em incoerências curriculares. As próprias diretrizes ora vigentes estão defasadas e necessitam de atualização frente ao mundo do trabalho, no campo da cultura corporal. As ementas também demonstram desatualização e, na maioria dos casos, não são cumpridas ou estão desarticuladas dos conteúdos que os professores realmente desenvolvem.

Quanto aos objetivos e sua avaliação, como se observa que não existem estudos sobre a avaliação sistematizada do processo ensino-aprendizagem, logo não existem evidências das avaliações institucionais dos objetivos relativos ao mencionado processo.

Os objetivos gerais do curso não estão claramente articulados com os objetivos das disciplinas. Os problemas já surgem na avaliação da aprendizagem dos discentes,

estendendo-se aos docentes, atingindo, mesmo, a própria instituição acadêmica. Os objetivos não são abordados coletivamente, de forma sistemática, conforme bem reclamam alunos, professores e até a coordenação de colegiado.

São poucos os professores que compreendem o par dialético avaliação-objetivos de forma clara, explícita e coerente. A avaliação refere-se unicamente ao aluno e suas capacidades e habilidades, em muitos casos, também atitudes e valores. Existem fortes indícios de que a avaliação é meritocrática, classificatória, autoritária, sem qualquer unidade teórico-metodológica.

Ainda, válido acrescentar, a avaliação privilegia as competências cognitivas mais elementares e relega outras competências mais significativas, como a científica, a crítica, as relacionais e informacionais. Não são privilegiadas as dimensões relacionadas ao trato com o conhecimento, como as conceituais e científicas, as atitudinais e as de consciência crítica, as interativas, e comunicativas.

Os momentos e procedimentos avaliativos nunca são revistos, analisados, criticados, reformulados, de maneira coletiva, pelos docentes. A avaliação da instituição, do professor, das disciplinas, das condições de trabalho, não é considerada. Em suma, a avaliação, assim como o conteúdo e a metodologia, ainda que entendida como parte do processo educativo, é um mero instrumento estanque, isolada, afastada da perspectiva de totalidade da ação educativa e do projeto político-pedagógico do curso.

Existem fortes indícios de que o sistema avaliativo do curso de Educação Física não deixa de ter uma tendência autoritária, segregadora e excludente. A fala dos alunos apresenta fortes elementos que justificam uma imediata e rigorosa revisão, com base em processos de formação coletiva, na sistemática da avaliação, sem dúvida, um dos pontos estratégicos da reformulação curricular.

Freitas (1995) indica que a escola capitalista encarna os objetivos ou, talvez dizendo com mais precisão, as funções sociais que adquire nos contornos da sociedade em que está inserida e vale-se dos procedimentos de avaliação, em sentido amplo, para garantir o controle e consecução de tais funções. Destaca o autor que a relação objetivos-avaliação deve ser analisada em dois níveis: no nível da sala-de-aula, considerando-se a relação entre avaliação e objetivos de ensino, e no nível da escola como um todo, considerando-se, então, a relação entre avaliação e objetivos já da escola, expressos em um projeto político-pedagógico, formal ou informalmente. Esses dois níveis interagem entre si.

A literatura existente na área de avaliação, ainda segundo Freitas (1995, p. 144), evidencia uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja inserida formal e prioritariamente em seu projeto político-pedagógico, para que se controlem as ações no interior da escola e na sala-de-aula, dadas as tensões, resistências e contradições relativas às disputas técnicas e políticas que ocorrem no âmbito da própria escola.

O terreno privilegiado das disputas é o da fixação de objetivos e avaliação. Isso nos permite reconhecer, também, que a categoria avaliação é chave para compreender e transformar o curso, pois permite desvelar os objetivos reais, e não somente os proclamados. Os objetivos e a avaliação modulam o controle da função social da escola.

5.3.2.2. O corpo docente

Quanto ao corpo docente, os dados foram coletados a partir de documentos do arquivo do Departamento de Educação Física, entrevistas e contribuições de uma técnica em assuntos educacionais, chefe do departamento, um ex-chefe do departamento e o coordenador do colegiado de Educação Física.

Foram reunidos dados que versam sobre os seguintes temas:

- a. qualificação e titulação,

- b. produtividade,
- c. participação na organização da categoria,
- d. participação e motivação.

O corpo docente do Departamento de Educação Física é formado por 13 professores integrantes dos quadros da UFBA e um cedido, perfazendo um total de 14, portanto. Têm-se estimulado a qualificação, a titulação e a formação continuada dos professores. Nos próximos dois anos o quadro de doutores do departamento será elevado para oito, ocorrendo um acréscimo na ordem de 50%. A qualificação dos professores amplia as possibilidades de pesquisas, o que se reflete positivamente na graduação, uma vez que tende a ser maior o número de alunos participando das pesquisas de iniciação científica. A tendência é o currículo superar contradições internas, as decorrentes da falta de professores com titulação adequada para orientar e desenvolver projetos de pesquisa com financiamento e de longo alcance.

Quanto à produtividade dos professores, é ela controlada pelo Departamento de Pessoal, através do sistema de Gratificação de Estimulo à Docência –GED, dos currículos LATTES (banco de dados do CNPq) e do “perfil do departamento”. Um terço dos professores apresenta problemas para obter a pontuação máxima da GED. Os planos e relatórios individuais de trabalho não são mais obrigatórios, o que redundou na inexistência de documentos arquivados no departamento, sobre a produção dos professores. Essa questão fere os dispositivos regimentais, da Universidade Federal da Bahia, que prevêem aprovação e avaliação dos planos dos docentes.

A produtividade é uma das responsabilidades do departamento. Seus controles deveriam estar arquivados e avaliados, além de ser renovados semestralmente. Os professores que estão articulados na pesquisa matricial da “Linha de Estudo e Pesquisa em Educação

Física e Esporte e Lazer” têm suas produções registradas e avaliadas pelo programa de pós-graduação em Educação e pela CAPES.

Um aspecto relevante a destacar é a produtividade da referida linha de estudo, pois, somente no IV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA⁹² apresentou 25 trabalhos: dois da linha de estudo, 10 da graduação e 13 da pós-graduação. Os últimos representaram 50% de toda a produção da pós-graduação. Esses dados demonstram que a linha de estudo, devido à suas atividades que primam pelo trabalho solidário, colaborativo e cooperativo, vem obtendo êxito em seu intento de ampliar qualitativa e quantitativamente a produção do conhecimento sobre a Educação Física, na UFBA.

Em relação à organização da categoria e o encaminhamento de reivindicações, tanto as de remuneração adequada como as de boas condições de trabalho, constatamos, nos depoimentos e observações no cotidiano, que a maioria dos professores não participa da Associação de Professores Universitários da Bahia (APUB). A maioria dos professores não frequenta suas assembleias, que conta, atualmente, com a assiduidade de somente dois professores dos 14 existentes no departamento.

Os dados relativos à participação e motivação foram obtidos em documentos que tratam da atividade docente, informando sobre horários em salas-de-aula, presença em reuniões do “pleno”, do departamento, participação em eventos e outras atividades.

É mínima a participação dos docentes em atividades de qualificação, atualização e publicação de trabalhos. O mesmo se constata quanto às atividades de natureza científica, seja na produção de estudos ou pesquisas, seja na participação de eventos tais como seminários, congressos, fóruns, cursos etc, mesmo quando realizados pela própria UFBA. Pode-se afirmar que, em algumas dessas atividades, a participação chega, por vezes, a variar entre 5% a 10% do corpo docente do Departamento de Educação Física.

⁹² O IV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação, promovido pela UFBA, ocorreu no período de 19 a 21 de novembro de 2003.

O mesmo não acontece quando a atividade é em instituição privada, como, por exemplo, a que promove a especialização paga. Em decorrência da falta de uma política para recompor perdas salariais⁹³, as históricas e as emergenciais, os professores estão optando em trabalhar em mais de uma instituição, o que repercute negativamente nos projetos integrados de pesquisa e na introdução de inovações curriculares que impliquem atividades interdisciplinares. Sem concurso público, com salários penalizados e sem aposentadoria integral⁹⁴, o trabalho docente está desqualificado e em decomposição, o que significa, em última instância, a destruição da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

5.3.2.3. O corpo discente

No curso de Educação Física existem, ao todo, 246 estudantes. A relação professor-aluno é de, aproximadamente, de 17 estudantes por professor. O problema central resulta da necessidade, da maioria dos alunos, de trabalhar. Não dispondo o aluno de tempo suficiente para os estudos, fica comprometido seu desempenho e as perspectivas de sua permanência no curso, isso para não se falar em sua total ausência da vida acadêmica. O aluno comparece às aulas e restringe-se a isso. Em 2003, somente dez alunos apresentaram trabalhos em eventos científicos. Além do mais, a falta de assistência estudantil, na universidade, é um decisivo agravante.

Há os que se dedicam integralmente no curso e se empenham em seus estudos, mas reclamam de alguns professores pelo não-envolvimento com a pesquisa, pela falta de dedicação exclusiva à universidade, pelas visões estreitas, limitadas, quando não caóticas e

⁹³ Os docentes, juntamente com os demais funcionários públicos, estão, há nove anos, sem reajuste salarial. As perdas acumuladas montam para mais de 127%. O Plano Plurianual (2004-2007) prevê apenas 1% de reajuste, o que, certamente, mais agravará a situação nas universidades.

⁹⁴ Para mais aclarar o quadro de franca decomposição do ensino superior, podemos evocar a famigerada reforma da previdência social, aprovada em 31 de dezembro de 2003, que reduz as obrigações do poder público, promovendo a previdência privatizada.

inconsistentes, em relação às disciplinas em si e à realidade que os afeta. É importante ressaltar que o desempenho discente também é comprometido pelo tempo dedicado ao curso pelos docentes. Acrescenta-se, ainda, a completa ausência de uma infra-estrutura adequada, o que faz com muitos conteúdos não sejam tratados ou, quando muito, abordados precariamente.

O curso de Educação Física tem formado profissionais que, em sua maioria, estão atuando no sistema privado, seja em escolas seja em academias, mas também em projetos institucionais, em organizações não-governamentais. A falta de concurso para preenchimento de vagas, no sistema público, tem dificultado o ingresso de um contingente significativo de professores na rede de ensino, um dos principais locais de atuação dos profissionais formados.

Finalmente, apenas 10% dos estudantes se envolvem com o diretório acadêmico, uma importante instância organizativa dos estudantes, ocorrendo poucas renovações dos quadros de dirigentes estudantis.

5.3.2.4. A infra-estrutura

É inconteste a inadequação das instalações e equipamentos do curso de Educação Física. Quanto às instalações prediais, deixando-se de lado outras questões, ressaltam-se óbvios os problemas referentes aos laboratórios e, quanto aos equipamentos, é inegável sua insuficiência, e que não se fale da informatização, mesmo a administrativa, requisito hoje cada vez mais essencial já até em usos domésticos, nos lares, na vida pessoal dos indivíduos.

Os “softwares” disponíveis não atendem às necessidades específicas da área e das disciplinas. Nem mesmo se verifica disponibilidade computadores à altura da necessidade, obrigando professores e alunos a resolverem-se com seus próprios recursos ou recorrendo à boa vontade alheia, muitas vezes precária e constrangedora, conforme se constatou.

São dificuldades que, na verdade, se estendem a toda a infra-estrutura disponibilizada, constatando-se concretos prejuízos para as já poucas iniciativas direcionadas

à pesquisa e à extensão. A situação exposta, de certo modo, não só desestimula tais iniciativas, mas as inibe, em muitos casos, terminantemente, sem alternativa.

Os laboratórios, em especial, como espaço de aprendizado dinâmico, urgem prioridades, eles necessitam de ampliação, atualização, manutenção constante, de equipamentos atualizados, à altura de um curso de Educação Física que se pretenda eficaz em seus misteres. O acervo bibliográfico é outro problema por demais grave: obras desatualizadas, já sem significado, são quase todos os livros oferecidos aos estudantes, faltando, por conseguinte, aquelas de mais atualidade e, inclusive, inúmeras das já comemoradas como clássicas, indispensáveis a uma razoável formação profissional e científica. Tais circunstâncias tornam o curso ainda mais oneroso para os discentes, muitos deles, pessoas sem recursos, porque elas há de serem compensadas de alguma maneira para que se dê a graduação.

5.3.3. Análise das condições do curso

É possível formular que, tratando-se de análises, a construção teórica deve ser mais estimulada no sentido de sua inserção na realidade concreta e no enfrentamento de seus desafios, delineando-se categorias a partir de problemáticas significativas, principalmente quando se tem em conta o campo das intervenções profissionalizadas. A argumentação para tal entendimento, advém de elaborações científicas acerca da forma como as pessoas produzem suas vidas e como produzem nas atividades sociais, o conhecimento científico.

Segundo Marx (1984) a essência humana nunca poderá ser a abstração de uma pessoa isolada, pois, na verdade, sempre será o conjunto das atividades sociais. Isso significa que a essência humana, que envolve, necessariamente, a ação cognitiva, a prática do ato de conhecer, é a soma das forças da produção da vida que todos enfrentamos e estão historicamente construídas.

Por isso, questiona-se a tentativa de discutir a possibilidade de conhecer o mundo cientificamente desconsiderando estruturas, relações, contradições e tendências do modo capitalista de produção, hoje expressos no cotidiano de quase todas as pessoas.

Na Educação Física brasileira, o que vem prevalecendo em termos da discussão epistemológica (científica) são três perspectivas⁹⁵: uma, com traços eminentemente positivistas, ainda impregnada do viés da neutralidade da Ciência; outra, de caráter científicista e historicista em que o contexto sócio-histórico ou é subestimado ou relativizado; finalmente, levantada pelas minorias, a discussão da Ciência no âmbito de suas relações de produção, como força produtiva, ideológica e política, na atualidade, nas relações capitalistas.

Todavia, tais reflexões não são levadas em conta no currículo de formação do profissional de Educação Física, na UFBA, nem mesmo em debates internos, entre professores, no departamento, que se recusam a considerá-las mesmo em suas linhas de pesquisa e estudo. O fato é que o curso está voltado para atender a demanda de um mercado de trabalho anacrônico, face às exigências da contínua expansão desse mesmo mercado, envolvendo áreas como educacional, lazer, saúde, treino competitivo, turismo etc. É importante enfatizar, nem mesmo atende o campo educacional, que merece prioridade, porque indicado como o de maior empregabilidade. No curso de Educação Física, não se inscrevem proposições pedagógicas no sentido de articular a formação humana e o mundo do trabalho.

A aprendizagem dos alunos, em relação aos conteúdos gerais e específicos, está comprometida, porque não são trabalhados conceitos científicos básicos de maneira articulada, que permitem teorizações, elaborações e sínteses de entendimentos, reconhecimento do estado da arte. Privilegiam-se unicamente: a memorizações de conceitos, o não questionamento dos conteúdos ministrados, rendimento máximo, no plano individual, em relação ao que lhes é solicitado.

⁹⁵ Estas perspectivas epistemológicas podem ser constatadas a partir dos Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em setembro de 1997, em Vitória, Espírito Santo.

Os alunos, em sua maioria, não se preparam para a pesquisa, principalmente a pesquisa crítica, nem para o ensino cooperativo, interativo, comunicativo, que valoriza, expressivamente, a interdisciplinaridade e é aberto a experiências. Apresentam dificuldades para compatibilizar procedimentos de pesquisa com atividades de aprender, ensinar, dinamizar etc.

Os recursos didáticos e tecnológicos são deficientes. As aulas continuam "fechadas", com poucas possibilidades para as decisões dos alunos, em relação aos elementos constitutivos da aula, tais como objetivos, avaliação, métodos, procedimentos, recursos, locais.

O simples ingresso na universidade, via vestibular, não significa, necessariamente, o preenchimento das exigências dos estudos acadêmicos (disciplina intelectual, capacidade de leitura crítica, análise etc). Em geral, os que ingressam no ensino superior não estão exatamente prontos para a complexidade da formação científica.

Mesmo assim, não se privilegiam, nos exercícios acadêmicos e estágios, o "teorizar a prática", nem o "praticar teoria". Os alunos reclamam da impraticabilidade da teoria, considerando como inevitável e, mesmo, necessária a dissociação entre teoria e prática, isso porque, em suma, afirmam existir uma profunda diferença entre o que os professores falam em salas-de-aula e a realidade que deverão enfrentar.

As leituras são assistemáticas, prevalecendo o trabalho com partes de livros, em geral textos fotocopiados (o que é uma afronta aos direitos autorais), ficando o aluno com conhecimentos fragmentados, difusos, esfacelados, não conseguindo articular e configurar teorias explicativas consistentes aos fenômenos tratados, dificuldade acentuada pela falta do hábito da leitura crítica, o que deveria ser estimulado, rigorosamente, desde o ensino fundamental.

Privilegia-se, no currículo, a racionalidade técnico-instrumental que se evidencia na consideração da Educação Física apenas como um meio para fins utilitaristas. Os conteúdos priorizados, ou seja, os conhecimentos, e seu tratamento se dão na perspectiva instrumentalista, empírico-analítica.

Ainda, o currículo assume modismos, aparecendo eles nos conteúdos específicos, cuja seleção não é segundo critérios curriculares claramente definidos. Muitas disciplinas estão desatualizadas e com seus conteúdos, temas e, que se acrescente, assuntos inteiramente difusos. Os modernos meios informacionais, computacionais, documentais são utilizados por minorias.

Enfim, como já ressaltado, é predominante a cisão entre teoria e prática, entre conteúdos de caráter técnico, específicos ao curso, e de caráter pedagógico-científico, a divisão entre as disciplinas "teóricas" e "práticas", o que se trata em salas-de-aula, e o que acontece na realidade.

Os vínculos entre objetivos, conteúdos e procedimentos não são estabelecidos com coerência. Não se utilizam tecnologias educacionais modernas para tratar cientificamente os conteúdos. Somente 10% das aulas do curso podem ser reconhecidas como exatamente aulas, aquelas em que se utilizam dinâmicas de grupo, trabalho cooperativo-interativo, aulas abertas às experiências e à produção de conhecimentos, à Ciência. Apenas 10% das atividades são em projetos com acompanhamento e observações *in loco*.

Destacam-se como indicadores da necessidade de urgentes mudanças no currículo de formação:

- a. as taxas de disponibilidade e preenchimento de vagas para alunos (total),
- b. as altas e preocupantes taxas de evasão de alunos,
- c. as baixas taxas de produtividade acadêmica- científica,

- d. o tempo médio para a conclusão do curso, variando entre cinco a oito anos,
- e. quantidade média de alunos por turma: grandes, nos primeiros semestres, e pequenas, nos últimos semestres.

No presente trabalho, em relação à reestruturação curricular, foram considerados: o “padrão de qualidade para autorização de cursos de graduação em Educação Física”, da Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação, e o “roteiro de avaliação”, na área de Educação Física, utilizado pela comissão de especialistas do mesmo órgão ministerial.

Os dados permitem situar o curso de Educação Física, da UFBA, ressaltando a necessidade de reestruturação de seu currículo. Destacam-se nove requisitos considerados como essenciais:

- a. a realização de um amplo esforço para esclarecer, ao corpo docente e ao discente, a gravidade da situação em que se encontra o curso, para que ocorra a mobilização e a organização em torno de ações que reestruturem o currículo e reconstruam o projeto político-pedagógico do curso, na perspectiva da histórica luta pela emancipação humana;
- b. a avaliação rigorosamente priorizada e contínua, sendo-lhe incorporadas as novas proposições decorrentes de estudos e pesquisas, construindo-se, assim, condições objetivas, concretas, formalmente asseguradas pela UFBA, avaliando-se, inclusive, as disciplinas para redimensionar o trato dispensado ao conhecimento e introduzir novas proposições como, por exemplo, a pesquisa como princípio do trabalho pedagógico;

- c. o diagnóstico obtido complementado com novos dados, ampliando-se as reflexões coletivas com continuidade dos trabalhos, tendo-se em conta a conjuntura regional e a nacional;
- d. o redimensionamento da forma de gestão e ministração do curso, oferecendo e exigindo conhecimentos indispensáveis sobre os processos de produção do conhecimento científico e do desenvolvimento curricular;
- e. o redimensionamento do currículo, dando-lhe perspectiva crítica, emancipadora, aberta a experiências sociais, tendo, como articuladora das disciplinas, a prática pedagógica qualificada;
- f. as condições para intensificar os programas de incentivo à formação científica e implementação da pós-graduação específica em Educação Física, acatando e cumprindo indicações e exigências históricas da área, privilegiando o campo de maior necessidade e emergência, o educacional;
- g. a defesa de uma política de pessoal conseqüente, responsável e consistente, da qual constem: plano de cargos e salários, plano de carreira, concurso público para ingresso na carreira, previsão de qualificação para ascensão funcional e titulação;
- h. reconceituação da extensão, tornando-a indissociável do ensino e da pesquisa, articulando-se projetos desenvolvidos em equipes, dispondo-se de uma matriz de pesquisa claramente definida e, finalmente, sendo envolvidos, inclusive, os alunos da graduação;
- i. implantação de um núcleo de fundamentação teórica da área, estabelecendo-se as referências do conhecimento identificador e do conhecimento de aprofundamento, bem como, da unidade metodológica a partir de

problemáticas significativas, do referencial teórico e dos princípios éticos que se aplicam à vida acadêmica.

Estes nove requisitos considerados pelo coletivo do curso de Educação Física como essenciais, indicam as possibilidades de alteração da organização do trabalho pedagógico, o que exigiria um grande envolvimento e compromisso político do corpo docente e discente.

Retomando-se o dossiê já abordado, ele explicita que a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem orientada na dinâmica social contraditória e complexa em que, através do trabalho pedagógico direcionado aos domínios da cultura corporal, são engendradas as possibilidades da formação humana omnilateral. Portanto, as possibilidades da direção na formação dependerão do compromisso com a reestruturação curricular.

5.3.4. Proposições para a reestruturação do curso

Como conseqüência da identificação das contradições e, certamente, das questões essenciais dos problemas apontados, há um outro componente necessário do processo avaliativo, que consiste em estabelecer, para cada problema, uma solução.

Foram privilegiadas as proposições que permitem o aproveitamento e superação de esforços, garantindo racionalidade e integração na busca de solução dos problemas identificados. Essas proposições devem refletir o pensamento da coletividade e articular-se à participação de todos.

O “plano de ação estratégico” constitui-se em elemento-chave para a transformação positiva da realidade, permitindo uma visualização efetiva dos esforços necessários para alcançar a qualidade institucional.

A partir dos dados levantados em documentos, entrevistas, relatórios técnicos, observações de práticas e eventos científicos, sistematizam-se contradições, problemas e deficiências do curso. Esses dados permitiram estabelecer as prioridades efetivas para a reestruturação do curso de Educação Física, bem como elaborar propostas. São elas:

- a. Resolução sobre diretrizes curriculares – desenvolvidas coletivamente pelos pesquisadores do departamento e membros do colegiado do curso de Educação Física, em consonância com o debate nacional sobre as diretrizes curriculares promovido pela Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação, e pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE.
- b. Resolução sobre o trabalho científico e a elaboração de monografia de base – a orientação científica, com a participação em projetos de pesquisa, desde o primeiro semestre ou ano letivo, culminando o curso com a elaboração de uma monografia de base.
- c. Resolução sobre trabalhos complementares – atividades de caráter técnico-científico e pedagógico que poderão ser validadas para integrar o currículo, em um total de 200 horas.
- d. Resolução sobre a “Atividade Curricular em Comunidade (ACC)” – ampliação, no curso de Educação Física, do projeto piloto da UFBA referente ao oferecimento de ACC, tendo-se como perspectiva a cultura corporal no meio urbano e no campo, e, ainda, introduzir nas licenciaturas o conhecimento científico sobre as relações entre “cultura corporal e meio ambiente” e “cultura corporal e territorialidade”.

- e. Resolução sobre a inclusão de disciplinas no currículo – as específicas à Educação Física, a exemplo, História da Educação Física e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Cultura Corporal e Esportiva.
- f. Resolução sobre a inclusão, ainda, de disciplinas – as propostas pelos departamentos I e II⁹⁶, para todas as licenciaturas oferecidas pela UFBA.
- g. Resolução sobre a prática do ensino e o estágio supervisionado nos termos da LDB – a prática do ensino como articuladora do conhecimento com 400 horas, a ser desenvolvida desde o primeiro semestre ou ano letivo, e o estágio quando se integralizar 50% do currículo, com 400 horas e acompanhamento dos professores.
- h. Orientações sobre a organização dos complexos temáticos⁹⁷ – os que orientam a organização do conhecimento específico para a integralização curricular, perspectivando os estudos e reflexões a partir da totalidade, de conjunto e de forma radical.
- i. Orientações sobre avaliação – envolvendo a instituição, o projeto político-pedagógico do curso, o corpo docente e o corpo discente, de maneira articulada, coesa, coerente, evitando-se as avaliações parciais, desconectadas e produtivistas, com caráter punitivo e classificatório.
- j. Orientações sobre unidade metodológica⁹⁸ (a prática como articuladora do

⁹⁶ Departamento I – EDC 212 Psicologia Aplicada à Educação; EDC 213 Organização da Educação Brasileira; duas EDC optativas, todas com 60 horas e trinta créditos. Departamento II – Didática e Práxis Pedagógica I e II e Didática e Práxis Pedagógica da Educação Física I e II.

⁹⁷ Segundo PISTRAC (2000, p.134), a organização do programa por complexos temáticos possibilita o aluno compreender a realidade atual de um ponto de vista dinâmico, não estático. Estuda a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certo fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético.

⁹⁸ Unidade metodológica para Pistrak (2000, p.149) diz respeito a execução do trabalho pedagógico organizados por complexos temáticos. A unidade metodológica não exige uma ligação cotidiana do conjunto nos últimos anos do ensino, mas sobretudo um encadeamento geral desde o início. Um encadeamento que deve ser retomado no fim do trabalho. O princípio de unidade é o tema geral do complexo.

- k. conhecimento científico no currículo) – envolvendo os procedimentos em disciplinas de outros departamentos e evitando a desarticulação das ações do trabalho pedagógico que culminam em prejuízos para a aprendizagem e a produção científica.
- l. Orientações para os professores – no caso de disciplinas e departamentos com problemas de metodologia do ensino (áreas de Ciências Médicas e Ciências Humanas).
- m. Resolução sobre o oferecimento do curso em turno único.
- n. Resolução sobre o curso noturno de Educação Física (na FACED/UFBA).
- o. Indicações de ações estratégicas para o Departamento de Educação Física, no sentido de encaminhar questões referentes:
 - n.a. à infra-estrutura,
 - n.b. à contratação docente,
 - n.c. à capacitação e titulação docente (especialização gratuita, mestrado interinstitucional),
 - n.d. produção do conhecimento científico através de programas de iniciação científica, intensificação de projetos matriciais de pesquisa, consolidação da participação da LEPEL no programa de pós-graduação em Educação, da FACED/UFBA.

Entre as 14 indicações elencadas acima, destacam-se a questão das diretrizes curriculares e a proposta de 400 horas para a prática de ensino, pois revelam, com distinção, as dimensões do projeto histórico, da formação humana, do currículo e da teoria do conhecimento, permitindo a identificação das possibilidades reconhecidas para a prática.

5.3.5. As diretrizes curriculares da Educação Física: concepções

A temática da formação dos professores de Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil da área, em 1939. Nos mais de 60 anos de história do ensino de Educação Física no Brasil, muitos estudos foram realizados, embora mais intensivamente a partir da década de 1980⁹⁹.

Naquela década, com a decadência do regime militar, a concepção de Educação Física e Desporto como elemento de saúde, recreação e bem estar, já não conseguia dar conta das reivindicações e pressões sociais, que a cada dia aumentavam mais (CARMO, 1987).

A formação do profissional de Educação Física passou, então, a ser o centro das discussões e chegou-se à Resolução nº 03/87. Essa resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado¹⁰⁰.

As alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas universidades, só foram implementadas a partir de 1990. No entanto, os dez anos passados já foram suficientes para os que fazem os cursos de Educação Física sentirem a necessidade de alterações.

O clima de insatisfação e ceticismo, nos cursos de formação em Educação Física, está evidente na manifestação tanto do movimento estudantil quanto dos professores pesquisadores da área. A este respeito a Comissão de Especialistas afirma que “a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar” (KUNZ, 1998 p.38).

⁹⁹ Para aprofundar o estudo deste período verificar em TAFFAREL, 1993.

¹⁰⁰ Muitas análises sobre a formação profissional da Educação Física, a partir da Resolução nº 03/87, foram realizadas, entre elas Carmo (1987) e Kunz et al (1998).

Em resposta a uma crescente e cada vez mais diversificada demanda, os cursos de licenciatura plena têm incorporado, em seus currículos, diferentes disciplinas de fundamentação e de intervenção. Essa incorporação acarreta a descaracterização da especificidade da licenciatura plena, ao mesmo tempo em que não possibilita a formação consistente das competências necessárias para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho, fora do âmbito escolar (Ibid, p.39).

No entanto, a crítica à concepção curricular da licenciatura também se estendeu à concepção curricular do bacharelado. Isso porque, para o profissional da Educação Física, o mercado de trabalho não-escolar tem-se ampliado, exigindo qualificações específicas e diferenciadas e o currículo de formação do bacharel (especialistas, no caso específico da Educação Física), não tem dado conta de seus misteres (Ibid, p. 40-41).

Reforçando ainda mais, as discussões sobre a alteração do currículo, acrescenta-se o ordenamento legal implementado pela política educacional do Ministério da Educação (Lei n 9.394/96, das diretrizes e bases para a educação, e Edital nº 04/97, das diretrizes curriculares para o curso superior).

Eis que a Câmara do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, convoca a comunidade acadêmico-profissional, vinculada ao ensino superior brasileiro, para participar do processo de reformulação curricular de seus respectivos cursos de graduação. A primeira comissão de especialistas de ensino¹⁰¹ é formada (Portaria nº 146, de 10 de março de 1998, da Secretaria de ensino Superior, do Ministério da Educação), com mandato por dois anos.

Diferentemente da Resolução 03/87, a proposta de diretrizes curriculares da comissão de especialistas estabelece que a formação a nível superior, em Educação Física, deverá ser em curso de graduação que confere o título de “graduado em Educação Física”

¹⁰¹ A primeira comissão de especialistas em Educação Física foi formada por Elenor Kunz, Emerson Silani Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro, Wagner Wey Moreira.

(extinguindo-se, portanto, as duas titulações, a de licenciado e a de bacharel), com aprofundamentos em campos de aplicação profissional, visando atender as diferentes manifestações da “cultura do movimento” da sociedade, considerando as características regionais, de mercado, relacionadas ao campo de atuação profissional.

A estrutura curricular é composta de duas partes:

- a. Conhecimento identificador da área – necessário para possibilitar a identificação do curso de maneira generalizada, sendo estruturado ao nível de formação básica (conhecimento do homem e da sociedade, conhecimento científico – tecnológico, conhecimento do corpo humano e seu desenvolvimento) e formação específica (conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico-funcional e conhecimento sobre a “cultura de movimento”).
- b. Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento – o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento concretizado, envolvendo um ou mais campos de aplicação profissional. Esses campos são definidos pela instituição de ensino superior, considerando os perfis pretendidos e as peculiaridades regionais.

A carga horária do curso é de, no mínimo, 2.880 horas-aula, sendo que a prática de ensino deverá ter 300 horas-aula, quantidade essa, posteriormente, alterada para 400 horas-aula. Sua duração mínima deve ser de quatro anos e a máxima, sete anos. No final do curso, o docente deverá produzir um trabalho de conclusão. Por fim, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa, no caso, considerada como oportunidade de acesso a um conjunto de conhecimentos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. A extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com a comunidade universitária e extra-universitária, nas perspectivas da intervenção e da investigação da realidade social.

Portanto, a proposição das diretrizes curriculares para a Educação Física, elaborada pela primeira comissão de especialistas, apresenta alterações consideráveis em relação à Resolução nº 03/87.

Em 2000, encerrou-se o mandato de dois anos da primeira comissão de especialistas de Educação Física e, em 8 de maio de 2001, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” (Parecer CNE/CP 09/2001) e a Educação Física, como também é uma licenciatura de nível superior, está incluída nas orientações das diretrizes aprovadas.

O Parecer 009/2001 é incisivamente criticado pelas instituições de ensino superior, também por organizações tais como ANFOPE¹⁰², ANPED, ANPAE, FORUMDIR e o “Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador”, todas, entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros. As principais críticas às diretrizes curriculares apontadas no parecer envolvem três aspectos¹⁰³: processo, concepção e conteúdo.

Quanto ao processo, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados às comissões de especialistas de ensino das várias áreas do conhecimento, da Secretaria de Ensino Superior, do MEC.

Em relação à concepção, as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando curso de Pedagogia dos demais cursos de licenciatura, afirmando a distinção entre licenciatura e bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O

¹⁰² ANFOPE. Boletim da ANFOPE. Ano VII nº 14 – maio de 2001.

¹⁰³ ANFOPE. VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR, 2001.

esfacelamento da profissão acarreta agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isso leva à criação de códigos de ética como instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional, promovendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas idéias. Não por outros motivos:

Não aceitamos a desresponsabilização das universidades pela formação de licenciados. Este deve ser um momento de mudanças no interior das universidades para que estas assumam a responsabilidade desta formação. É preciso prestar a atenção ao avanço do debate na área e que concebe este profissional como aquele que tem a docência na base de sua identidade profissional; aquele que precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser agente de transformação da realidade social. Por isso, a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, dando suporte para múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo (SCHEIBE, 2001, p. 1).

Finalmente, o conteúdo das diretrizes curriculares tem, como único objetivo, formar professores para que eles façam a reforma educacional do Ministério da Educação chegar às salas-de-aula. O conteúdo aparece como produto e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico.

É por essa razão que, no documento sobre as diretrizes, o Ministério da Educação privilegia os conceitos de competência e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece na última versão das diretrizes, pois, em agosto de 2000, o Conselho Nacional de Educação discutiu a avaliação dos docentes. Uma avaliação que se dá a partir do desempenho dos alunos no “provão”.

A partir dessas razões, as entidades educacionais, reunidas em Curitiba, no período de 5 a 8 de junho de 2001, conclamaram todos os professores e alunos a discutir o

Parecer 009/2001 e, então, construir um outro documento com base nos entendimentos que as entidades representativas dos educadores já tinham acumulado.

Na área da Educação Física assume a segunda comissão de especialistas ligada ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e ao “Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física” (GEPPEF), da UNICAMP. A comissão, sem nenhuma resistência ao Parecer 009/2001, convoca a comunidade acadêmica para revisar as diretrizes elaboradas pela primeira comissão de especialistas.

Segundo o CONFEF, ficava sem sentido a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção, tanto na área formal como na informal, consenso entre os diretores das escolas de Educação Física e apresentada pela comissão de especialistas da Secretaria de Ensino Superior, do MEC. Já que homologado o novo parecer, todas as áreas deveriam ter dois cursos específicos, um para a licenciatura e outro para o bacharelado.

Na qualidade de intermediários entre as direções escolares e o Conselho Nacional de Educação, o CONFEF então informa de que há um prazo, prorrogado até 15 de agosto de 2001, para apresentação das propostas de modificação das diretrizes curriculares de Educação Física (CONFEF. Diretrizes curriculares I, de 23 de julho de 2001).

O processo, no entanto, não se dá de maneira tão rápida, e somente em fevereiro de 2002, através do Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e de alguns fóruns regionais, o CONFEF consegue aprovar a Resolução 046/02, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física. Essa resolução teve, como objetivo principal, delimitar a intervenção através do perfil profissional definido já na formação.

Esse fato gerou inúmeros protestos, merecendo dois destaques, um relacionado ao procedimento e outro, ao conteúdo. O primeiro refere-se ao descumprimento do que estabelecia o Parecer nº 776/97, que delegava à Secretaria de Ensino Superior a

responsabilidade pelo encaminhamento de todo o processo. Já o segundo refere-se à ruptura com a tradição da formação e da intervenção do profissional de Educação Física, restringindo-a a referenciais da área da saúde, em sua perspectiva mais restrita.

A Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, que definiu capacitação, competências e atribuições necessárias ao profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das diretrizes curriculares. As novas diretrizes da Educação Física, baseadas em modelos de competências, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer nº 138, de 03 de abril de 2002, coadunam-se com os pressupostos gerais da formação, ditados pelo Parecer nº 09/2001; portanto, as mesmas críticas já colocadas, em relação a esse parecer, adequam-se perfeitamente às diretrizes da Educação Física.

Recuperando o conteúdo histórico do que era defendido na década de 1980 pelos diretores de escolas de Educação Física, é possível reconhecer:

- a. a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física,
- b. a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado,
- c. a localização da área da Educação Física no campo da saúde,
- d. as “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado,
- e. o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques.

As posições assumidas pelo CONFEF são claras e contrariam o que vem sendo reivindicado por movimentos de defesa da formação do educador. Um exemplo de tais posições é a afirmação de seu presidente, Jorge Steinhilber: "Na área da formação profissional os formadores de opinião são os dirigentes das Escolas de Educação Física, que devem estabelecer as diretrizes dos currículos e os formatos dos cursos" (STEINHILBER, 2000). Essa e outras posturas contrariam frontalmente os princípios defendidos pela ANFOPE, que

considera a docência como essência da intervenção profissional do educador, portanto, do professor de Educação Física.

Em síntese, a discordância de grande parcela da comunidade acadêmica, da Educação Física, em relação às diretrizes orientadas pelo CONFEF, se fundamenta em cinco pontos:

- a. a concepção de ciência manifesta em formulações que desconsideram o rico debate acumulado durante várias décadas;
- b. a concepção de currículo, na proposta do CONFEF é formulada por diretores das escolas, já que o CONFEF não considera que o currículo resulte de uma relação entre escola, comunidade, universidade e sociedade, e não da intervenção de alguém, no caso, diretores, sugerindo regras;
- c. a dimensão política explicitada no questionamento: quais são as relações entre as formulações do CONFEF, os interesses do Estado capitalista e o campo de trabalho de uma profissão que discute todos os dias suas mudanças? (o CONFEF obedece e, arbitrariamente, obriga a obediência cega a um parecer aprovado numa correlação de forças desiguais);
- d. a dimensão ética manifesta mediante mecanismos manipuladores do imaginário, através do esvaziamento do debate, da cooptação e da persuasão, induzindo o terror da perda de emprego aos "sem-carteirinha".
- e. a dimensão jurídica questionada, pois o CONFEF não tem autoridade para tirar a autonomia das universidades e das redes de ensino na definição das perspectivas para a formação dos professores.

A partir da crítica às diretrizes defendidas pelo CONFEF, durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, o Colégio Brasileiro de

Ciências do Esporte – CBCE consegue aprovar a deliberação de enviar carta ao CNE (a seu presidente, ao vice-presidente da Câmara Superior e ao coordenador das diretrizes da área da saúde), solicitando a não-aprovação do projeto de resolução que versava sobre as diretrizes da Educação Física, e ao ministro da Educação, solicitando a revogação da homologação do Parecer 138/2002.

Ainda, durante o período de 15 a 18, do mês de julho de 2002, o CONFEF realizou, no Rio de Janeiro, o II Fórum de Diretores dos Cursos de Educação Física. Nesse evento, foi articulado um documento para os mesmos destinatários da carta do CBCE, subscrito por, aproximadamente, 90 das, também aproximadamente, 120 instituições de ensino superior presentes.

O CNE realizou reuniões nos dias de 05 a 07 de agosto de 2002 e acolheu as solicitações, decidindo não aprovar o projeto de resolução sobre as diretrizes propostas pelo CONFEF, dispondo-se, ainda, a reabrir as discussões sobre as diretrizes da Educação Física. A estratégia seria elaborar outra minuta das diretrizes e colocá-la em discussão.

Apesar de o CNE ter decidido não aprovar as diretrizes da Educação Física, em fevereiro de 2003, surgiu a notícia de que as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física estavam prestes a serem publicadas no Diário Oficial da União. Através de uma ação rápida do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do Ministério do Esporte, foi possível adiar a publicação, argumentando-se que as diretrizes não tinham sido suficientemente discutidas e que não existia consenso na área.

As estratégias seguintes foram: montar agenda de discussão, conseguir audiências públicas, indicar um relator conhecedor da área, elaborar um projeto substitutivo ou, no mínimo, apresentar emendas à proposta então em andamento. A partir dessa nova possibilidade de discutir as diretrizes, foram apresentados projetos substitutivos pelos seguintes órgãos: CNE, CBCE, SESu/Saúde e, ainda, pela comissão de especialistas, pelos

diretores de escolas de Educação Física, pelo grupo de Espírito Santo e pela LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esporte/ UFBA).

Em 23 de maio de 2003, o Prof Dr. Helder Guerra de Resende indicou à SESu a composição de uma nova comissão de especialistas¹⁰⁴ para analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes na Parecer CNE/CES nº 138/02.

Em novembro de 2003, nos dias 10 e 11, aconteceu uma reunião em São Lourenço, Minas Gerais, apoiada pelo CONDIESEF¹⁰⁵, já com um novo relator para as diretrizes curriculares da Educação Física (Prof Éfren Maranhão). A partir da solicitação do relator para inserir competências gerais, alguns especialistas foram convidados para opinar e, por fim, foi apresentado um substitutivo, da comissão de especialistas em Educação Física, ao Parecer nº 138/02. Durante os dias 12 e 13 de dezembro de 2003, o grupo de trabalho temático “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, realizou uma reunião em Vitória, Espírito Santo, analisando-se o referido substitutivo.

O grupo de trabalho temático, baseando-se em entendimentos do CBCE e discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira, referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda, referente ao objeto de estudo da área “o movimento humano; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma

¹⁰⁴ Esta é a terceira comissão de especialistas da Educação Física: Helder Guerra de Resende (SESu-UGF) – ppgef@ugf.br; Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu-UFSC) – mfduarte@mbox1.ufsc.br; Iran Junqueira de Castro (INEP-UnB) – iran@unb.br; Zenólia Christina Campos Figueiredo (pesquisadora sobre formação profissional – UFES) - zenolia@npd.ufes.br; João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEEF-UNICAMP) – jbtojal@terra.com.br.

¹⁰⁵ Reúne, de forma organizada, os dirigentes de escolas de Educação Física do Brasil. Nesse evento, foi oficializada a organização.

reducionista; finalmente, a quinta, quanto ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso¹⁰⁶.

O grupo de trabalho temático, então, propôs o estabelecimento de uma discussão mais ampliada, que levasse à construção de diretrizes baseadas nos debates ocorridos em instituições acadêmicas e científicas.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, em Brasília, sobre as diretrizes curriculares da Educação Física e, então, foi colocada em discussão a resolução da comissão de especialistas. A proposta de diretrizes foi construída em consenso, envolvendo o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o Conselho Federal de Educação Física e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tal consenso revelou-se frágil em sua inconsistência teórica. O próprio relator, Éfren Maranhão, questionou o bacharelado por tratar-se de uma idéia retrógrada. A representação estudantil também rejeitou a fragmentação da formação, evocando a articulação entre projeto de sociedade e formação profissional e defendendo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, e reconheceu os nexos entre a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares.

Por fim, o relator sugeriu a formação de uma nova comissão de especialistas, no caso, a quarta, para discutir quatro pontos principais: a licenciatura ampliada, a participação ampla no processo de construção das diretrizes, a não-fragmentação do conhecimento na organização curricular, a sólida base teórica, tendo como objeto de estudo da Educação Física e da cultura corporal.

Em 29 de janeiro de 2004, a nova comissão de especialistas apresentou o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a idéia da divisão na formação, a concepção de

¹⁰⁶ Os desenvolvimentos sobre as questões podem ser encontrados no documento então elaborado pelo grupo de trabalho “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, encaminhado à direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em Vitória, Espírito Santo, dez. 2003.

competências e o entendimento do objeto da Educação Física como o “movimento humano”, os três pontos centrais nas divergências sobre área. Estas diretrizes foram homologadas pelo Parecer 058, de 18 de fevereiro de 2004 e instituída pelo CNE pela Resolução 07, de 31 de março de 2004.

Inúmeras foram as propostas apresentadas ao Conselho Nacional de Educação. A Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer – LEPEL, em conjunto com o Departamento de Educação Física, da UFBA, também chamou a si a responsabilidade de apresentar uma proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física, empenhando-se com afinco não somente junto ao CNE e à comissão de especialistas, mas aos vários segmentos vinculados à UFBA, internos e externos.

A proposta foi construída a partir do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de currículo e de formação de professores¹⁰⁷, do envolvimento na avaliação e reestruturação do curso de Educação Física¹⁰⁸, da promoção de eventos científicos sobre formação de professores¹⁰⁹, de vários estudos sobre a formação de professores de Educação Física¹¹⁰ e de

¹⁰⁷ Estão em desenvolvimento, na LEPEL/FACED/UFBA, três teses de doutorado e três dissertações de mestrado tratando da temática.

¹⁰⁸ A partir de seu envolvimento com o processo de reestruturação do curso de Educação Física, foi elaborado um estudo com dados e análises sobre as condições do curso, seus problemas e propostas de solução, entre elas, as diretrizes curriculares.

¹⁰⁹ A Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer promoveu os seguintes eventos para discutir a formação de professores: Diretrizes para formação de professores: profissionalização, trabalho flexível e/ou certificação de competências, proferida pela Dra. Helena de Freitas (UNICAMP), em 11 de março de 2002; Simpósio Internacional sobre Formação de Professores, no período de 7 a 10 de novembro de 2002, com os seguintes participantes: Dr. Reiner Hildebrandt, da Alemanha, Dr. Machado Paes, de Portugal, Dr. Valter Bracht, da UFES, Dr. Elenor Kunz, da UFSC, Dr. Micheli Ortega Escobar, da UFBA, Dr. Silvio Gamboa, da UNICAMP, Dra. Márcia Chaves, da UFAL; I Fórum de Formação de Professores (1 parte), com Dr. Lino Castellani (UNICAMP), em 19 de maio de 2003; I Fórum de Formação de Professores (2 parte), com Dr. Gaudêncio Frigotto (UFF), em 30 de maio de 2003; I Fórum de Formação de Professores (3 parte), com Dra. Helena de Freitas (UNICAMP), em 24 de outubro de 2003.

¹¹⁰ Foi realizada uma pesquisa sobre o que tem sido produzido sobre formação de professores de Educação Física no Brasil, no período 1979-2002.

documentos sobre diretrizes curriculares¹¹¹. Por conseguinte, a LEPEL e o Departamento de Educação Física, na atual conjuntura, também pretendem influenciar politicamente os rumos do processo de formação de professores, considerando-se as disputas entre projetos já colocados.

Então, a partir da posição do CBCE no Fórum de Campinas, em 2002¹¹², foram considerados outros fóruns, chegando aos debates e discussões com o movimento estudantil e os grupos de pesquisa de instituições de ensino superior.

A proposta de diretrizes curriculares para a Educação Física que a LEPEL e o Departamento de Educação Física, da UFBA, apresentam para debate público, é um substitutivo ao Parecer nº 138/02. Os argumentos desenvolvidos têm o objetivo de contribuir positivamente para a solução do debate nacional, vez que existem posições antagônicas acerca da matéria e interesses opostos estão determinando conflitos entre os projetos de formação humana e de sociedade.

Esses interesses opostos não podem ser desconhecidos, principalmente no momento em que está em curso a construção de “consensos possíveis”, na verdade, falsos consensos, verificando-se vários projetos de sociedade e de formação humana antagônicos.

5.3.5.1. Proposta de diretrizes curriculares para a Educação Física

A – Identificação da proposta

É imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a ação acadêmico-profissional na Educação Física, como também a necessidade nos currículos

¹¹¹ Diretrizes para a graduação – SESu/MEC; Diretrizes para formação de professores para o ensino básico – fundamental e médio; Diretrizes elaboradas e propostas pelo grupo da SESu/MEC área da saúde; Diretrizes elaboradas e propostas pela comissão de especialistas do MEC; Diretrizes propostas e aprovadas mas não homologadas pelo CNE; Diretrizes propostas por instituições de ensino superior; Propostas para as diretrizes apresentadas por conselhos estaduais e pelo Conselho Nacional de Educação Física; Proposta apresentada por entidade científica – CBCE (Fórum de Campinas 2002); Proposta construída juntamente com os estudantes de Educação Física, no ENEEF (2003 – Curitiba/PR).

¹¹² “Fórum sobre formação profissional na Educação Física brasileira”, realizado pelo CBCE, durante os dias 1 e 2 de março de 2002, em Campinas, São Paulo.

de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de Ciência, está sendo proposta, como matriz científica para a formação dos professores, a História, voltando-se, para história do homem e sua relação com a natureza. Tal proposta se assegura com colocação de uma primeira pergunta ontológica, para a compreensão do ser humano: Como o homem se torna homem e como se dá o conhecimento?

A relação que o ser humano, garantindo a sua própria existência, estabelece com a natureza se dá no curso da história, portanto somente a partir da história enquanto ciência é possível apreender e compreender o passado, o presente e o futuro do homem. Nesse entendimento também se configuram a “cultura corporal” e o trabalho pedagógico, pontos centrais na identificação do profissional de Educação Física.

A Educação Física caracteriza-se, histórica e essencialmente, no trabalho pedagógico, ou seja, na presença pedagógica em qualquer atividade. Portanto, a docência é a base de sua formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é a “identidade profissional” de quem ministra a Educação Física, e isso pode ser verificado em fatos quando se tem em conta a ação do profissional, identificando-lhe os significados, as finalidades, os instrumentos, os métodos etc.

Destaca-se, também, por ser um campo de conhecimento que se estrutura a partir de práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente investigadas e preparadas, criativamente ensinadas, de geração a geração.

A consolidação de toda essa identidade para o exercício profissional envolve:

- a. sólida formação teórica, de base interdisciplinar, na perspectiva da formação omnilateral;
- b. unidade entre teoria e prática, o que significa assumir uma postura definida em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, considerando o trabalho como princípio educativo, a ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e a práxis social, todos, eixos norteadores da formação omnilateral;
- c. gestão democrática, ou seja, o que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não-autoritárias;
- d. compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando-se análises políticas sobre as lutas pela superação da sociedade de classes, garantindo-se o pleno acesso aos bens a todos que participam das atividades produtivas;
- e. formação continuada para permitir a permanente relação entre formação acadêmica e exercício profissional;
- f. avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva, a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, envolvendo-se a avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas, dos projetos e da própria instituição.

B – Denominação do curso

Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física: entende-se, no caso, que o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência.

O perfil do graduado em Educação Física, então, consiste em uma formação pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional qualificado para agir no campo da cultura corporal tem como objeto, evidentemente, as atividades corporais e esportivas.

A Educação Física é entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar, a todo cidadão, o acesso aos meios e conhecimentos acumulados historicamente que possibilitam a cultura corporal e esportiva, compreendido como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

C – Princípios norteadores da proposta

As diretrizes curriculares, para o curso de licenciatura ampliada em Educação Física, foram desenvolvidas em consonância com os princípios enunciados no Parecer nº 776/97, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, constituindo-se em um conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular desta modalidade de curso.

Nelas, currículo é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Pressupõe-se a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições culturais e científicas do nível ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto social. Superam-se, assim, as visões de currículo caracterizado pela organização formal, linear de disciplinas convencionais que, de tão fragmentadas, implicam numerosas seqüências de pré-requisitos.

A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento, que possibilita a construção do saber a partir de categoria da prática, permitindo sua organização em ciclos, mediante a constatação da realidade e, daí, as sistematizações, as ampliações e aprofundamentos.

Para consolidar uma base teórica, a prática, no currículo, deve ser a articuladora do conhecimento, tendo a História como matriz científica. Concebe-se currículo, portanto, como uma referência nacional, de formação comum, relacionada ao padrão unitário de qualidade para o oferecimento do curso e que se desdobra diante das especificidades e particularidades do Brasil.

As diretrizes são formuladas a partir do entendimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases da educação nacional, são inequívocas e representam um ponto de apoio para a ação pedagógica. A autonomia institucional diz respeito ao preceito legal estabelecido na Constituição Federal, em seu artigo 207.

Para garantir a unidade nacional em torno de uma consistente formação acadêmica, a área de Educação Física assume a idéia da base comum nacional que permita, na formação acadêmica, uma consistente preparação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo, a formação continuada, a avaliação permanente, para que o graduado compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido e seja capaz de atuar na criação de condições objetivas para a transformação social.

A base comum nacional deve, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção em uma perspectiva de totalidade, viabilizando ações e relações transformadoras na realidade, tendo, no horizonte, um projeto histórico para a superação do modo de o capital organizar a vida na sociedade, modo esse originado nas relações humanas e, portanto, suscetível de ser alterado.

A partir dessas considerações, as diretrizes curriculares da graduação em Educação Física foram desenvolvidas tendo como objetivos:

- a. Assegurar a autonomia das instituições de ensino superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo.
- b. Assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivos de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição.
- c. Assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação dos conhecimentos de fundamentação e de ação profissional com as dimensões política, humana e sociocultural.
- d. Indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo.
- e. Estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudos de formação complementar.
- f. Encorajar o reconhecimento de saberes adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação.
- g. Fortalecer a unidade entre teoria e prática, tendo a prática como articuladora do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades de extensão constituídas como atividades essenciais do currículo da graduação.

- h. Nortear a formação acadêmica tendo como referências as discussões acumuladas na área, bem como as produções cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação.
- i. Compreender a concepção de competência em uma dimensão ampla da formação humana, não incorrendo no reducionismo que induz a considerá-la em seu sentido meramente instrumental, mas sim como uma política global que envolve dimensões humanas, como a científica, a pedagógica, a técnica, a ética e a política.
- j. Assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento como o acumulado historicamente acerca da cultura corporal, objeto de estudo dos cursos de formação do professor de Educação Física.

D – Política global de formação de professores

A política global de formação é que dá a identidade profissional que é, de modo necessário, caracterizada historicamente pelo trabalho qualificado. Ela se realiza no ato pedagógico, no trato do conhecimento da cultura corporal, envolvendo dimensões humanas numa formação omnilateral.

A configuração de várias dimensões (científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, etc) em concepções nucleares orienta o currículo de formação inicial do professor de Educação Física. Além de dominar os processos de construção do conhecimento científico que fundamentam e orientam sua ação, é imperioso que o profissional saiba direcionar esse conhecimento, transformando-o em ação política, ética, moral, libertadora, na perspectiva da superação da sociedade de classes.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões

referentes ao trabalho capitalista, seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de trabalhar solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar por suas opções. É preciso, também, que saiba avaliar criticamente sua própria atuação, e o contexto em que atua, e que saiba interagir, cooperativamente, tanto com sua comunidade profissional quanto com a sociedade.

O desenvolvimento de tais dimensões, requeridas na formação do graduado em Educação Física, deverá ocorrer a partir de experiências na interação teoria-prática em que toda a sistematização deve ser articulada com as situações da atividade profissional, balizadas por posicionamentos com consistência conceitual.

Tais dimensões não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida, as capacidades práticas esperadas do profissional e a necessidade de emancipação humana e política, de democratização, tendo, no horizonte, a perspectiva histórica de organização social para além do capital.

Portanto, as dimensões não podem ser compreendidas nem reduzidas ao “aprender a aprender”, ao “aprender a fazer”, ao “aprender a ser” e ao “aprender a conviver”. Implicam na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária. A razão de tais indicações se encontra na realidade, na tendência característica do capital para destruir as forças produtivas, ou seja, o trabalho, os trabalhadores, os meios de produção e a natureza.

O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação. Sendo assim, a formação é, sobretudo, a condição do refazer permanentemente, da constante renovação das relações entre a sociedade e a natureza, superando-se, assim, a alienação humana.

Nessa perspectiva, a formação em Educação Física deve privilegiar:

- a. A cultura de base histórica, relacionada às ciências humanas, sociais e da Terra, também as exatas e biológicas, de modo a contribuir para formação humana emancipadora e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação de suas várias dimensões (científica, técnica, moral e ética, política, pedagógica).
- b. A capacidade para analisar reflexivamente e para agir eticamente nas situações do cotidiano profissional, a partir de uma atitude identificada com os valores de uma sociedade democrática que supera as relações do modo de produção capitalista.
- c. O domínio tanto dos meios de produção como de conhecimentos clássicos e essenciais, relacionados à cultura e à formação específica que são objetos, respectivamente, das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade.
- d. A atitude crítico-reflexiva relacionada à adequação e o aprimoramento das ações humanas e profissionais, em prol da consecução de objetivos que devem ser direcionados não só a um público alvo, mas a toda a sociedade.
- e. O domínio do processo profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição, com base no emergente da área e em suas relações com o contexto em que estão inseridos.
- f. A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas.

- g. A consideração crítica de características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional.
- h. A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional.
- i. A compreensão crítica das implicações sociais, políticas, econômicas e ambientais da cultura cultural e esportiva.
- j. A demonstração de capacidade para lidar, crítica e autonomamente, com a literatura pertinente à área e atualizada, também com os diversos tipos de produção de conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos.
- k. O uso de recursos das tecnologias da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e difusão de conhecimentos, bem como para qualificar a intervenção profissional.
- l. A demonstração de espírito de cooperação, autodeterminação e solidariedade às pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita e verbal, desenvoltura no “fazer didático”, conduzindo e compartilhando adequadamente a atividade profissional.
- m. A capacidade, do profissional, para argumentar e articular sua visão de mundo com sua prática profissional, capacitando-se em projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica às teorias desenvolvidas de conhecimento específicos e afins.

As dimensões da formação devem ser contextualizadas e complementadas, considerando-se as relações entre o geral, formação humana, e o específico, próprio ao

professor, direcionadas à ação do profissional de Educação Física, definidas pela instituição de ensino superior.

E – Conteúdos curriculares

Os currículos plenos, para os cursos de graduação em Educação Física, devem ter, como objeto, a cultura corporal, como articuladora do conhecimento, a prática e, como matriz científica, a História.

Os conhecimentos devem ser tratados como complexos temáticos que se agrupam nas seguintes classificações:

- a. conhecimentos de formação ampliada,
- b. conhecimento identificador da área,
- c. conhecimentos identificadores do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista.

Os “conhecimentos de formação ampliada” são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto essencial e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem os estudos sobre as relações do ser humano com a natureza, com a sociedade, com o trabalho e com a educação.

A graduação, nessa parte, será guiada pela orientação científica, no sentido da integração entre teoria e prática, e pelos misteres do conhecimento nas relações do ser humano, envolvendo o mundo do trabalho, a cultura corporal e, enfim, a própria sociedade. Isso possibilita uma formação abrangente, possibilitando a competência profissional para um trabalho em contextos histórico-sociais específicos, além de promover um contínuo diálogo entre outras áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Deverá

guiar-se, também, pelo estudo das distintas manifestações, clássicas e emergentes, da cultura corporal e esportiva, identificadas com a tradição da Educação Física.

O “conhecimento identificador da área” é o que distingue a Educação Física, compreendendo o estudo das inter-relações da cultura corporal com a natureza humana, com o sentido de territorialidade, com o mundo do trabalho e, enfim, com política cultural.

O “conhecimento do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista” deverá ser delimitado por cada instituição de ensino superior, tendo em conta sua capacidade promover a investigação, de instalar e motivar grupos de pesquisa, também seus programas de pós-graduação integrados com a graduação. Consoante a sua estrutura, organização e potencial, a instituição de ensino superior poderá propor aprofundamentos de estudos e promover pesquisas, estabelecendo linhas de trabalho a partir dos complexos temáticos.

Quanto ao tempo de integralização dos cursos de graduação em Educação Física, terá ele que ser definido pelas próprias instituições de ensino superior, respeitado um tempo mínimo de duração, quatro anos, e uma carga horária não inferior a 2.800 horas, sendo 800 horas destinadas à prática de ensino e estágio supervisionado, 1.800 horas para os conteúdos científico-culturais e 200 horas para outras atividades acadêmico-científicas.

Para os cursos de Educação Física, a prática de ensino e o estágio profissional supervisionado deverão ser obrigatórios, desenvolvendo-se em campos de ação profissional e com o cumprimento de carga horária mínima, de acordo com legislação específica, a saber, de 400 horas para a prática do ensino e 400 para o estágio supervisionado.

O estágio e a prática de ensino devem ser implementados ao longo do curso, em ciclos estruturados, viabilizando as articulações da produção de conhecimentos científicos a partir da prática.

A prática do ensino compreenderá os ciclos de constatação da realidade, das sistematizações e generalizações, dos confrontos de entendimentos, da ampliação e do aprofundamento através de vivências em pesquisas e outras atividades coordenadas e orientadas, naturalmente, por professores pesquisadores da instituição.

O estágio profissionalizante somente poderá ser iniciado a partir da metade do curso, exigindo-se, também, a metade da carga horária total cumprida, e contará, além da orientação de professor do curso, com supervisão que pode ser de profissionais formados, devidamente contratados pelos órgãos ou instituições que oferecerem as vagas de estágios.

Nos cursos de Educação Física terá que ser obrigatória a orientação científica, desde o primeiro ciclo de formação, inserindo-se o discente em grupos e linhas de pesquisa, o que culminará, no final do curso, na elaboração de um trabalho de conclusão, uma monografia supervisionada e orientada por um professor pesquisador.

As atividades complementares deverão ser implementadas, acompanhadas e avaliadas durante todo o curso. As instituições de ensino superior deverão criar mecanismos para o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo aluno por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e à distância.

A avaliação do curso, dos docentes e discentes será permanente, integrada às atividades curriculares, tendo como referência o padrão nacional de qualidade e a base comum para a formação de professores, constituindo-se, assim, um consistente contexto interdisciplinar para a graduação.

5.3.6. Proposta: 400 horas para a prática

O trabalho, como princípio educativo, representa um desafio na organização de currículos para os cursos de graduação. Para aprofundar as reflexões e apresentar proposições, a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL tomou como

referência o estudo da prática de ensino, a partir do novo ordenamento legal¹¹³, e reflexões advindas de pesquisas¹¹⁴, debates e discussões em eventos¹¹⁵.

A Prática de Ensino tem-se caracterizado, na formação de professores, como disciplina de final de curso, que tem o objetivo de “unir teoria e prática”, portanto, o domínio de processos e habilidades, o que lhe dá um caráter instrumental, predominantemente técnico.

O planejamento envolve a observação e definição de objetivos, metas e, para realizá-los, fundamentos e metodologias de execução e controle (avaliação). No ensino, contudo é desconsiderada a pesquisa que lhe é atinente, ou seja, a pesquisa tanto no ensino em si como sobre ele. Ademais, nem se tem em conta a observação e o planejamento participativo e ignora-se que o conhecimento teórico se desenvolve com as categorias da prática e, em função disso, ele também deve desenvolver-se como uma delas.

Essa perspectiva não responde mais ao ordenamento legal, não enfrenta os problemas dos processos de reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho que atingem o trabalho pedagógico e, muito menos atendem às exigências da condução do ensino com base na pesquisa.

O Parecer CNE/CP 09/2001, ao interpretar e normatizar a formação, coloca que a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades, as quais devem estar articuladas entre si. Nesse sentido, a concepção de prática como componente curricular:

[...] implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 22).

¹¹³ Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases para a educação nacional, e os pareceres do Conselho Nacional de Educação nºs. 744/97, 09/2001, 21/2001, 27/2001 e 28/2001.

¹¹⁴ Pesquisa financiada pelo CNPq sobre a “Prática pedagógica na produção do conhecimento e formação acadêmica na área de Educação Física e Esporte”.

¹¹⁵ Seminários internos visando a construção coletiva do projeto acadêmico, como parte do programa de modernização do sistema de ensino da graduação.

A obrigatoriedade de a Prática de Ensino ter, no mínimo, 300 horas, segundo a Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases para a educação, e o Parecer CNE/CP 09/2001, foi alterada, pelo Parecer CNE/CP 21/2001, para o mínimo de 400 horas, pois se justificou que 300 horas não seriam suficientes para dar conta de todas as exigências, em especial, da associação entre teoria e prática, tal como posto no art. 61, da Lei nº 9.394/96.

A justificativa apresentada no Parecer CNE/CP 21/2001 é que a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir¹¹⁶ mais amplo, consistindo a prática no momento de fazer algo que a teoria procura conceituar, dando-lhe significado.

No Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 9), porém, é acrescentado que é importante “distinguir a prática como componente curricular e a prática de ensino e o estágio obrigatório definido por lei”. A primeira recomendação é mais abrangente, contempla os dispositivos legais e vai além deles, ou seja, é uma atividade flexível que considera os múltiplos modos de ser da atividade acadêmica científica. Essa concepção mais ampla se caracteriza por diferentes ações na formação docente. Portanto, a prática como componente curricular deverá estar planejada no projeto pedagógico e estender-se ao longo de todo o curso. Assim, os componentes curriculares implicam um voltar-se às atividades do trabalho acadêmico, tendo, como princípio, o processo ação-reflexão-ação.

Com esse reconhecimento e a partir dos desafios e demandas da profissão, a LEPEL apresentou uma proposta que trata das contradições do currículo e aponta a Prática de Ensino como articuladora do conhecimento no currículo¹¹⁷, materializada pela pesquisa sobre o trabalho pedagógico que se caracteriza como a essência historicamente construída da ação

¹¹⁶ No sentido de vir-a-ser, tornar-se, transformar-se, devenir.

¹¹⁷ O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seus pareceres que tratam da prática de ensino, coloca-a como “núcleo central” do currículo de formação.

concreta e socialmente útil do profissional de Educação Física e Esporte em qualquer campo de intervenção.

A proposta sustenta-se na teoria que considera a consciência como uma propriedade da matéria ligada não só a estruturas do cérebro, mas a formas de interação dos homens entre si e com a natureza, e a formas de suas atividades¹¹⁸. No âmbito da Filosofia, Cheptulin (1982, p. 88) defende que a consciência “está ligada a fatores externos à fisiologia da atividade nervosa superior. Como propriedade da matéria altamente organizada, a consciência é, ao mesmo tempo, o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social”. Considera, portanto, que a consciência é uma forma particular e superior do reflexo do mundo exterior e é, por isso, que ela pode orientar o homem na realidade ambiente e transformá-la, modificá-la de forma criativa.

A proposta para a prática sustenta-se, também, tendo a história como matriz científica para a formação, vez que, como argumentaram Marx e Engels:

A primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização física destes indivíduos e a relação que por isso existe com o resto da natureza. Não podemos entrar aqui, naturalmente, nem na constituição física dos próprios homens, sem as condições naturais que os homens encontraram – as condições geológicas, climáticas e outras. Toda a historiografia tem de partir destas bases naturais e da sua modificação ao longo da História pela ação dos homens (MARX; ENGELS, 1984, p. 14-15).

A consciência, portanto, desenvolve-se quando o homem começa a produzir seus meios de vida, o que depende da sua organização física. Esses meios de vida resultam em sua própria existência material.

¹¹⁸ Leontiev (1975) foi um dos principais teóricos marxistas que deixou relevantes contribuições a respeito da teoria da atividade, base da concepção materialista marxista da Psicologia.

A base de toda a história do homem e da humanidade é o desenvolvimento das forças produtivas, são elas que determinam as relações sociais¹¹⁹. Essas relações materiais são as bases de todas as outras relações e são as formas necessárias em que se realiza a atividade material e individual. Portanto, a formação de professores deve se dar no marco referencial da história do indivíduo e da humanidade em relação ao desenvolvimento de suas forças produtivas.

Para dar consequência a tais pressupostos científicos na organização do trabalho pedagógico, no curso de formação de professores, faz-se necessário considerar a possibilidade da organização da pesquisa matricial, o que nos remete a uma matriz de problemáticas vitais e significativas que são respondidas em conjunto, com radicalidade e na perspectiva de totalidade, portanto, com unidade metodológica, pelo coletivo de estudantes e pesquisadores. Essa é uma das expressões possíveis no campo epistemológico que permite implementar a prática como articuladora do currículo.

O conhecimento, como lógica de apropriação do mundo, não é um dado pronto, mas, sim, decorre da atividade prática do homem em seu processo de produção e apropriação da vida. Portanto, implica considerar os sentidos objetivos e subjetivos como elementos dessa apropriação e são efetivados historicamente pela práxis humana (VAZQUEZ, 1997), ou seja, da unidade teoria-prática que se materializa com o processo ação-reflexão-ação. A práxis humana é fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade material. É nessa ação concreta sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra a veracidade do conhecimento. O processo cognitivo é produto histórico, tem caráter social e resulta do trabalho humano.

A história como matriz científica justifica-se, visto que exige não só a constatação, mas a compreensão dos nexos internos (mediações) e determinações que, em

¹¹⁹ Sobre a explicação materialista da história, ver Fernandes (1989, p. 431-441).

última instância, são econômicas, ou seja, dizem das formas de relação para a produção e reprodução da vida em sociedade. O conhecimento, nessa perspectiva, deve ser retraçado desde sua origem ou gênese, porque é a visão de historicidade que permite ao aluno compreender que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória, e compreender-se como sujeito histórico, produtor de atividades corporais com significados sociais e sentidos pessoais. Isso significa que o conhecimento deve ser tratado metodologicamente, de forma a propiciar a sistematização, isto é, a formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais, as categorias teóricas e empíricas que permitem a teorização (DAVIDOV, 1982).

A pesquisa matricial¹²⁰ implica reconhecer a construção da unidade metodológica materializada em quatro aspectos:

- a. elaboração de uma matriz de problemas, reconhecendo-se os nexos entre eles e suas determinações históricas que, em última instância, são econômicas – portanto, problematização coletiva que significa, na multiplicidade de questões e explicações, o reconhecimento do que é necessário, significativo, porque é vital para a humanidade;
- b. o trabalho coletivo, com base na unidade metodológica que considera a reflexão filosófica e suas dimensões de radicalidade, de conjunto e de totalidade;
- c. a unidade na construção e consideração da referência teórica explicativa;
- d. as respostas e socializações em conjunto, pelo coletivo.

Esta compreensão de pesquisa matricial está sendo construída na LEPEL/FACED/UFBA e pode ser localizada nas experiências pedagógicas em

¹²⁰ DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.

desenvolvimento na UFBA com o apoio do CNPq. A partir do trabalho de pesquisa, a LEPEL pretende contribuir com uma consistente base teórica que possibilite a formação dos professores reflexivo-críticos, ou seja, que além de constatar a realidade, seja capaz de explicá-la teoricamente e transformá-la.

Possibilitar a reflexão ampliada na formação exige a alteração no trato do conhecimento. Uma das possibilidades é a organização do conhecimento em ciclos¹²¹. O trato do conhecimento reflete a direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino.

Nos ciclos, os conteúdos do ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se em referências que se vão ampliando no pensamento, de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, da sua interpretação e compreensão, até a explicação dos mesmos.

A proposta da prática como articuladora do conhecimento para a reestruturação do curso de Educação Física está organizada em quatro ciclos. No primeiro ciclo o objetivo é a constatação da realidade em que a referência da leitura do real é o elemento básico, sem o que não serão possíveis sistematizações e generalizações. Isso significa colocar em ação a coleta de dados científicos, realizando-se uma leitura analítica e crítica da prática de ensino da Educação Física nos projetos político-pedagógicos, reconhecendo-se suas problemáticas significativas.

No segundo ciclo, as sistematizações e generalizações, com o confronto de referenciais teórico-metodológicos, nos estágios de vivências, permitirão o estabelecimento de relações e classificações, cotejando o conhecimento do senso comum com o conhecimento

¹²¹ A proposta de organizar o conhecimento em ciclos foi apresentado pela primeira vez na Educação Física na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” do Coletivo de Autores, São Paulo, Cortez, 1992. A organização do conhecimento em ciclos diz respeito a teoria do conhecimento que “favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção” (p.34).

elaborado, acerca das proposições sistematizadas e não-sistematizadas para o ensino da Educação Física.

No terceiro ciclo, são utilizados procedimentos investigativos para ampliar as referências no trato das problemáticas significativas, ampliando-se, conseqüentemente, o referencial teórico-metodológico crítico superador, decorrendo, daí, elaborações de caráter científico como fruto do trabalho coletivo.

No quarto ciclo, prevalece a autodeterminação e a autogestão dos estudantes para aprofundar investigações e transformar o curso em um espaço cultural, científico e pedagógico privilegiado para implementação de proposições, projetos, programas que integrem as relações ensino-pesquisa-extensão, sociedade-comunidade, graduação-pós-graduação, avançando-se nas proposições teóricas e nas diretrizes para a formação humana omnilateral.

No presente estudo, estamos considerando as duas possibilidades de entendimento da prática: uma, mais abrangente, compreendida como atividade flexível que contempla os múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica e que se caracteriza por diferentes ações na formação e será tratada através da ACC; outra como componente curricular denominada Prática do Ensino que apresentamos como possibilidade de essência, vez que ainda faltam condições objetivas para sua materialização. Condições essas que deverão ser reunidas assim que sejam superados os problemas próprios da organização do trabalho pedagógico que é fracionado e dividido entre os departamentos. Estamos conscientes de que ambas as compreensões exigem a consideração do trabalho como princípio educativo, devem estar planejadas no projeto pedagógico e estender-se ao longo de todo o curso. Assim, tais componentes curriculares devem voltar-se às atividades do trabalho acadêmico, considerando o princípio ação-reflexão-ação que permitirá o desenvolvimento de uma consistente base teórica, fundamental para o exercício profissional.

Os dados empíricos recolhidos na ACC – Atividade Curricular em Comunidade, especificamente na EDC 456 – “Ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária”, atividade oferecida não só a estudantes das licenciaturas, mas aos demais graduandos da UFBA, dizem da prática neste sentido mais amplo. Tal opção foi, principalmente, uma decorrência das poucas possibilidades de diálogo interdepartamental¹²² entre os professores, o que já não ocorre na prática entre os estudantes, por exemplo, nas atividades curriculares abertas a experiências sociais.

5.4. A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO

A “Atividade Curricular em Comunidade” (ACC), envolvendo ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária, um dos campos empíricos deste estudo, tem o objetivo de promover a prática como articuladora do conhecimento no curso de formação de professores de Educação Física. Ela será analisada a partir das seguintes categorias: contradição, possibilidade e totalidade.

As reflexões sobre a ACC desenvolvem-se em cinco partes:

- a. apresentação,
- b. os movimentos sociais e a análise da conjuntura política,
- c. eixos temáticos orientadores da ação pedagógica,
- d. as atividades desenvolvidas,
- e. considerações sobre o processo de formação na ACC.

¹²² As práticas de ensino e estágios curriculares dos cursos de licenciatura da UFBA estão localizados no Departamento II, de Métodos e Técnicas da FACED/UFBA. O curso de Educação Física é mantido pelo Departamento III, da mesma faculdade. O diálogo acadêmico interdepartamental é muito raro, o que pode ser comprovado em reuniões, eventos, e nos documentos produzidos, principalmente, nos colegiados de curso.

5.4.1. O projeto piloto

A ACC foi criada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Bahia, em 12 de dezembro de 2000. Ela se origina de outra iniciativa, “UFBA em campo”, e contou com o empenho da Pró-Reitoria de Extensão.

Trata-se de um laboratório com nova configuração para a formação acadêmica. Lima (2002), pró-reitor de Extensão da UFBA, afirma que a “universidade a partir da extensão exige uma palavra de ordem, “extensão exige inteireza”, pois, quando a universidade vai à comunidade, trabalha com gente diferente e os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem-se em termos de compromisso pessoal, de cooperação e de ética. Enfim, “os estudantes não devem sair do curso sem imersão na comunidade”.

A ACC, um processo educativo, cultural, científico e interdisciplinar, possibilita aos alunos e professores da UFBA, em parceria com grupos comunitários, o desenvolvimento de experiências de extensão, mediante o intercâmbio, a produção e a reelaboração do conhecimento, envolvendo a compreensão da realidade e a percepção de alternativas para sua transformação.

A proposta possibilita a formação voltada para o desenvolvimento das dimensões éticas, políticas, críticas e cidadãs, além de promover sólida formação técnico-científica. É, também, consistente com as diretrizes profissionais fundamentais, pois não apenas atende às demandas do mercado de trabalho, mas, também, e principalmente, atende às necessidades da sociedade em que a universidade se insere.

Com o objetivo de superar questões como a dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação do currículo, a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, é que foi proposta essa experiência, pois fundada na possibilidade de flexibilização dos currículos de graduação. A experiência está sendo avaliada pelos que dela participaram diretamente e,

também, por um conjunto de observadores e outros pesquisadores como um requisito válido para as reflexões sobre a reestruturação curricular dos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, o Departamento de Educação Física, da UFBA, apresentou propostas de atividades curriculares em comunidade. Entre elas, destacam-se três desenvolvidas sob a coordenação da LEPEL/FACED/UFBA, priorizando-se, neste trabalho, uma delas, a ACC 456, “Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária”, visto que as outras duas são objetos de estudo de uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado que versam sobre a cultura corporal, meio ambiente e capoeira, respectivamente.

A ACC 456 é uma das três oferecidas pelo Departamento de Educação Física. Em toda a UFBA, somam mais de cinquenta atividades. Ela se justifica em decorrência do fato de ser a questão da luta pela terra um dos principais enfrentamentos envolvendo a propriedade privada, em curso no Brasil, configurando-se como problemática real e significativa na luta de classes. Justifica-se, ainda, porque considera o movimento social que luta contra o latifúndio e a propriedade privada da terra como uma matriz pedagógica relevante na formação omnilateral dos estudantes universitários. Justifica-se, finalmente, por sua capacidade de sensibilizar os estudantes universitários, de diferentes áreas da graduação, para a temática dos movimentos sociais¹²³ e as questões da estrutura e da política agrária brasileira.

Dentre os movimentos sociais que hoje estão ocupando latifúndios improdutivos e assentando trabalhadores sem-terra¹²⁴, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra MST¹²⁵. Em função de seu caráter e finalidade, diretamente relacionados à luta social, ao confronto, o coletivo envolvido no ACC 456 elegeu o trabalho em áreas de reforma

¹²³ Segundo GOHN (1997, p. 327), do ponto de vista teórico, os movimentos sociais são incluídos como uma sessão de estudos sociopolíticos e têm como denominador comum a problemática da ação coletiva.

¹²⁴ Segundo o dicionário Luft (1998) – sem-terra: substantivo de dois gêneros e dois números, designação sócio-política de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho.

¹²⁵ “Sem Terra” (iniciais maiúsculas e sem o hífen) é a identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Caldart, 2000 p. 17).

agrária ocupadas pelo MST. Outras razões que também explicam a iniciativa são as seguintes: a organização e o reconhecimento do MST, a nível nacional e internacional; o fato de ser o MST, hoje, o único movimento social organizado do meio rural com uma política para educação; o projeto político-econômico do MST, que se contrapõe ao modelo capitalista, principalmente o neoliberal; enfim, o MST leva, efetivamente, a questão agrária para o espaço de discussão urbana.

A ACC desenvolvida pela LEPEL/FACED/UFBA é uma experiência curricular que articula ações da graduação e da pós-graduação a partir da participação de equipes de graduandos, mestrandos e doutorandos da LEPEL¹²⁶ nas atividades de reflexão e intervenção junto ao MST.

A proposta “Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária” envolve a intensificação do diálogo com a sociedade, visando a qualidade do ensino e a mudança no trato do conhecimento, uma vez que o considera fragmentado. Nessa perspectiva repousa sua importância, considerando-se a contribuição para a reestruturação do currículo, especialmente no que tange a organização de projetos que atentem para as problemáticas significativas do campo da educação e para as mudanças das práticas pedagógicas.

Para apresentar os dados referentes a ACC 456, lança-se mão do quarto relatório, que corresponde ao primeiro semestre do ano de 2003. Considerando que os relatórios semestrais são acumulativos e trazem, portanto, dados de relatórios anteriores, foram possível generalizações de caráter empírico, abordando-se o – trabalho pedagógico a partir do real, a auto-organização dos estudantes e a pesquisa como princípio educativo – , e outras de caráter teórico como a contradição, possibilidade e totalidade.

¹²⁶ Dessa atividade curricular em comunidade, já resultou a produção de monografias de graduação e de especialização, dissertação de mestrado e tese de doutorado, todas orientadas pela professora da disciplina Ação Curricular em Comunidade – ACC Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária, Profa Celi Taffarel.

No segundo semestre de 2003, a ACC 456 continuou coerente com seus critérios teóricos e metodológicos, sistematizando conhecimentos e novos campos de trabalho, direcionados à atuação profissional em movimentos sociais, inserindo o tema no currículo da graduação.

A ACC 456 possibilitou a ampliação da análise dos problemas sociais¹²⁷ e, conseqüentemente, o aprofundamento da formação política e humana. Os graduandos apresentaram uma melhor capacidade de mobilização e novas práticas educativas através do “estágio de vivência”, que consiste no desafio de articular teoria e prática para superar as dicotomias do currículo do ensino superior.

O segundo semestre de 2003 caracterizou-se por mobilizações, paralisações, greve na universidade e pressões acirradas sobre o MST. Frente à interrupção do semestre, fez-se necessário adaptar a proposta inicial, rever calendários, recomeçar, suspender atividades, enxugar o programa. Mesmo diante das adversidades impulsionadas pela recente conjuntura de implementação e aprofundamento dos ajustes estruturais e reformas assumidas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi realizado um conjunto de atividades nos assentamentos e acampamentos do MST, consolidando-se, cada vez mais, uma proposta de ação pedagógica concreta nas comunidades, sendo reafirmada a defesa de uma universidade estratégica, necessária à luta das classes trabalhadoras.

5.4.2. Os movimentos e a conjuntura política: Análise na ACC

Para analisar os nexos da proposta pedagógica da ACC com o real, são consideradas as constatações apuradas *in loco* e nos documentos examinados, ressaltando-se, entre eles, o relatório relativo ao primeiro semestre de 2003. Mediante o constatado, verifica-se um decidido e unânime posicionamento coletivo em relação à atual conjuntura política.

¹²⁷ Alguns dos problemas sociais mais relevantes discutidos: fome, meio ambiente, previdência, transgênicos, saúde, educação, reforma agrária, ALCA.

Os integrantes da ACC 456 ressaltam que a vitória do presidente da república Luís Inácio Lula da Silva só foi possível devido a alianças com grupos dos mais conservadores da política brasileira e aos acordos firmados com o sistema financeiro mundial.

Por conseguinte, entendem que o atual governo, em nome da estabilidade econômica e do já tão conhecido “risco Brasil”, atende banqueiros, latifundiários e grupos financeiros internacionais, mantendo uma política de superávit comercial recorde e juros elevados. Por consequência, são baixos os índices de desenvolvimento social e humano, agravando a desigualdade social. Com essa perspectiva, avança o desemprego, os salários decrescem, as atividades produtivas e comerciais se retraem e eleva a dívida externa brasileira e eleva a concentração de renda. o governo revela-se incapaz de apresentar um projeto de país.

Os que atuam na ACC 456 consideram, também, que o ano 2003 foi de grande expectativa para a classe trabalhadora, para o MST e diferentes movimentos sociais do campo. Observam que os trabalhadores e os movimentos acreditavam que, no atual governo, a reforma agrária avançaria de fato. Por não ter se concretizado este avanço, no dia 20 de novembro de 2003, esses movimentos reuniram cerca de 4 mil militantes, em Brasília para reivindicar a aprovação imediata do Plano Nacional da Reforma Agrária – PNRA.

Constata-se que, na opinião dos movimentos sociais do campo, o PNRA é fundamental para acelerar a reforma agrária e eliminar o latifúndio, mas o núcleo duro do governo não vê a reforma agrária como uma alternativa política de desenvolvimento econômico, aproximando-se da concepção do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao analisar o plano de reforma agrária, coordenado por Plínio de Arruda Sampaio, o grupo da ACC 456 resalta que o governo, inicialmente, se comprometeu a assentar um milhão de famílias em quatro anos (2004-2007), mediante um conjunto de políticas para o desenvolvimento do campo. Em linhas gerais, o plano traz um programa

"massivo" de assentamentos para os próximos quatro anos, atingindo um milhão de famílias, cerca de 600 mil durante três anos (200 mil por ano) e 400 mil no último ano.

Constatou, ainda, que o PNRA defende a desapropriação associada à agroindústria, à educação, à infra-estrutura básica e a programas de capacitação e assistência técnica. Do ponto de vista administrativo, a proposta é a participação de autarquias subordinadas ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. A principal delas é o INCRA, encarregado das desapropriações das terras dos assentamentos das famílias, e a Companhia Nacional de Abastecimento, responsável pela produção, comercialização e crédito das famílias, criando-se, ainda, uma autarquia para suporte técnico.

O Ministério de Desenvolvimento Agrário prometeu assentar, em 2004, as 200 mil famílias já acampadas. Outras 550 mil famílias seriam assentadas ao longo dos próximos três anos. Além disso, prometeu implementar um plano de recuperação dos assentamentos atuais, atingindo, no mínimo, 400 mil famílias, muito aquém das demandas das comunidades de assentados.

O grupo destacou as contribuições de Bernardo Mançano da UNESP que afirma que com aquelas metas, o atual governo estará apenas administrando conflitos localizados e fazendo assistencialismo. Das 550 mil famílias que estão previstas para serem assentadas nos quatro anos de governo, cerca de 150 mil vão ser beneficiadas pelo Banco da Terra, que desenvolve uma política em que as propriedades são compradas, e outra parcela, em princípio, de 400 mil, será assentada em terras públicas. Assim, não serão atingidas as terras improdutivas do país, em poder de particulares. Não se cumprirá mais uma vez a Constituição.

A opinião do dirigente nacional do MST, João Pedro Stédile, levantadas pelo coletivo da ACC, também é levada em conta na análise da conjuntura. Para Stédile, a velocidade e o volume da reforma agrária não vai depender do número de assentamentos

previstos no PNRA, mas sim do “poder popular que continua ocupando os latifúndios, porque esse é o momento de continuar lutando”.

Outra instituição levada em consideração é a Coordenação Nacional dos Movimentos Sociais – CMS, que reúne 13 entidades sindicais populares e estudantis e discute um projeto alternativo de desenvolvimento sócio-econômico para o Brasil. O documento "Soberania Nacional, Desenvolvimento, Trabalho, Distribuição de Renda com Inclusão Social", elaborado em plenárias estaduais da CMS, inclui propostas nas áreas da reforma agrária, política industrial, política urbana, geração de emprego, saúde, educação, moradia, transporte e assistência social. Ressalta a CMS que este é um governo em disputa e se não continuar as mobilizações de rua, não haverá mudanças.

Convicta disso, a entidade promoveu, durante o I Fórum Social Brasileiro¹²⁸, mobilizações contra a reforma da previdência, também contra o tratamento que o governo federal vem dando aos servidores públicos, à política salarial, à liberação do plantio dos transgênicos e protestos devido ao não-cumprimento das metas de assentamentos agrários.

O grupo da ACC 456 discorda das posições da CMS e argumenta que o governo de Luís Inácio Lula da Silva não é mais de luta, de disputa, porque, ao firmar acordos e implementar uma política macroeconômica que privilegia os interesses do capital e ao aprofundar as reformas que retiram direitos da população, como foi a reforma da previdência, sua posição já está clara e não se identifica com as reivindicações dos trabalhadores.

A partir do balanço do governo federal sobre a reforma agrária, o grupo da ACC 456 afirma que é possível perceber que, quando a seu compromisso inicial de assentar 120 mil famílias, o governo somente atendeu a 10 mil famílias. Já os latifundiários conseguiram, em 2003, ampliar sua força política, principalmente no judiciário, pois, em vários estados, foram feitas campanhas abertas para incriminar o MST e criminalizar a reforma agrária, com

¹²⁸ O I Fórum Social Brasileiro (FSB) foi realizado no período de 6 a 9 de novembro de 2003, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

diversas prisões arbitrárias envolvendo militantes dos movimentos. Mesmo com tantos presos, os movimentos prosseguiram com ocupações e mobilizações em todo o país, no segundo semestre, dobrando o número de famílias acampadas. Somente na Bahia, já são 600 mil famílias aguardando decisão do governo. A reforma agrária, na agenda do governo, foi deslocada, deu seu lugar para a política de financiamento da agricultura familiar, o que significa renegociar as dívidas de produtores rurais e destinar-lhes novas linhas de crédito, compra da produção, por parte do governo, dos pequenos agricultores.

Foi constatado, também, que a maior parte dos recursos do setor público foi para o pagamento dos juros que, nos primeiros oito meses do ano de 2003, atingiram o valor de R\$ 102,417 bilhões, ou seja, 10,2% do PIB brasileiro. O governo de Luís Inácio Lula da Silva perpetua a política econômica de juros altos de seu antecessor, procurando, assim, conter a inflação e aumentar o superávit primário que atingiu o índice de 4,25% do PIB. As despesas com os juros comprometeram as políticas sociais, principalmente o Programa Fome Zero, principal bandeira do governo.

A explicação de tais fatos, os rumos da política do governo, foi formulada no quadro da crise do capital internacional, que aborda a situação política internacional e a da América do Sul. Foi levado em conta, sobretudo, o processo de mobilização, de luta e estratégias dos movimentos sociais organizados, como o MST, no enfrentamento dos dados de conjuntura.

O que podemos constatar é que o esforço teórico do grupo da ACC 456 é partir do real, apreendendo o movimento geral do capital, que se expressa nas relações com o Estado, com as políticas públicas e impregna os organismos de classe. Na ACC 456, o debate sobre as questões reais sempre visou a formação política e pedagógica dos graduandos para a intervenção concreta na comunidade.

5.4.3. Eixos temáticos orientadores da ação pedagógica

A ACC 456, em dezembro de 2003, completou seu quinto semestre de atividades. Continua com o objetivo de possibilitar vivências pedagógicas em assentamentos e acampamentos de reforma agrária, no estado da Bahia, tratando-se de experiências articuladas com diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva de abordar problemáticas significativas identificadas e delimitadas pelos estudantes. São consideradas como problemáticas significativas as questões vitais, relacionadas à vida concreta das pessoas.

Sendo a realidade e a prática social dos assentados o campo de ação, desenvolveram-se através da pesquisa-ação¹²⁹, levantamento de problemáticas de importância para construir pautas de investigação e de ações pedagógicas.

O “Estágio de Vivência” foi a fase crucial em que estudantes e professores, em contato com os assentados, suas famílias, puderam acompanhar o processo de organização de suas relações sociais, de organização do poder, de definição dos setores (produção, educação, saúde), delimitando problemas e, com eles, avançando para as explicações e proposições superadoras. Também os assentados “viveram” a universidade quando realizados seminários com a participação de especialistas na questão agrária, obtendo, assim melhores fundamentos para suas reflexões e ações.

A consideração explícita do projeto histórico socialista, na perspectiva do vir-a-ser, orienta as decisões dos indivíduos que se associam. Nesse sentido, formulam-se proposições, considerando que os meios de produção e o produto do trabalho devem atender as necessidades vitais de todos e, por isso, são eles socializados. Isso traz o desafio para o grupo da ACC 456, o de trabalhar, em suas ações pedagógicas, a formação política, vez que estamos inseridos em um Estado capitalista que organiza e protege apenas o poder da classe

¹²⁹ A Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988).

dirigente ligada, hegemonicamente, aos interesses do capital. Traz também, o desafio de trabalhar a consciência de classe, desde que os interesses do capital são antagônicos aos do trabalho e da organização revolucionária, sem a qual não são forjados os coletivos autônomos e autodeterminados que respondem ao modo como o capital organiza a produção, a escola, a saúde etc.

Em virtude disso, foram definidos dois eixos temáticos: a compreensão da questão agrária e a problemática da formação dos sem-terra.

A questão agrária esteve centrada nas propostas do governo Luís Inácio Lula da Silva, nas mobilizações do movimento e na análise da violência do campo. Privilegiou-se a apresentação da questão agrária a partir da voz do MST, através da exposição de Adalberto Pacheco, uma das lideranças estaduais, sobre a história da luta pela terra no Brasil, pois se considera que reforma agrária ainda não aconteceu e os desafios que estão colocados para o MST e para a sociedade brasileira, para superar o latifúndio e a propriedade privada da terra, continuam colocados. A reforma agrária ainda está longe de ser alcançada porque se considera que ela ultrapassa a simples ocupação e desapropriação da terra, o simples repasse de recursos insuficientes. Reforma agrária significa crédito na hora certa do plantio, assistência técnica, ciência e tecnologia, educação, saúde, infra-estrutura. Essa luta não é só do MST, é de todos.

A questão agrária, para o grupo da ACC 456 deve ser, além de um objeto pedagógico, uma causa da militância, da vida. Fazer da reforma agrária “uma luta de todos” é ampliar a possibilidade de materializar uma concepção de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, que, portanto, recupere a dignidade humana no campo e na cidade.

Daí, a concordância com as análises dos líderes do MST da Bahia, ao considerarem que um conceito de reforma agrária exige clareza epistemológica. Quando o MST luta pela reforma agrária, está lutando pelos anseios da classe trabalhadora que deseja

construir uma sociedade com mais justiça, mais igualdade e sem exploração ou dominação de qualquer tipo. A reforma agrária não é vista como uma questão isolada, mas como um dos pontos centrais em um contexto de mudanças que alterem as atuais relações sociais de produção capitalista (CALDART, 1997).

A reforma agrária como objeto pedagógico implica estar vinculada à educação comprometida, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Mas, essa melhoria, ou seja, a transformação das relações sociais de produção, só será possível quando materializada a combinação entre projeto educacional e alteração da atual política econômica brasileira.

Baseados em Caldart (1997, p. 161), os integrantes da ACC 456 concordam que “quando investimos na formação de professores que reconhecem a reforma agrária como objeto pedagógico, quatro princípios são fundamentais”.

Os princípios segundo Caldart (1997) são os seguintes:

- a. Formação restauradora da dignidade do trabalho com a educação – uma das tragédias de nosso tempo é a degradação do trabalho e dos trabalhadores da educação. Uma consequência dessa condição tem sido um sentimento de perda da dignidade de profissional, de cidadão. O processo de formação deve se preocupar com a restauração da dignidade, o que se dará quando for possível ao indivíduo reassumir sua condição de sujeito da ação.
- b. Formação omnilateral –refere-se a uma prática de formação que reintegra as diversas dimensões da vida humana, geralmente dicotomizadas, mutiladas, e muitas delas desconsideradas pela sociedade capitalista e suas práticas educacionais. A formação deve levar em conta todas as dimensões do ser humano e construir uma coerência entre elas. Não podemos ser de um jeito

como profissional, de outro como militante, de outro como marido ou mulher, pai ou mãe. Essa esquizofrenia, para a qual os padrões da sociedade atual tentam nos impelir, implode nossa condição de pessoa humana, o que implica contradições, mas não dicotomias absurdas.

- c. Formação em movimento e para o movimento – traduz-se numa proposta político-pedagógica e numa construção metodológica rigorosamente pensada, mas com o ingrediente da produção e da gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade suscite novas perguntas ou revele a fragilidade das respostas já dadas. As pessoas devem compreender o movimento histórico mais amplo em que estão inseridas e que se sintam instigadas a participar dele.
- d. Formação vinculada a um projeto de futuro – o processo de formação deve pautar-se nas dimensões necessárias à formulação e implementação de amplas mudanças sociais. Para formular e implementar mudanças, duas questões são fundamentais: uma é o conhecimento científico baseado no estudo permanente da sociedade e das alternativas de sua transformação, implicando a construção de uma visão histórica do mundo; a segunda é uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana, valorizando o aprendizado da perspectiva do futuro. Portanto, o educador que desaprendeu ou nunca teve a perspectiva do futuro, o querer uma sociedade mais justa, jamais poderá ter, como objeto pedagógico, a reforma agrária.

O segundo eixo temático que orientou a ação pedagógica é a problemática da formação dos sem-terra. Também baseados em Caldart, os integrantes da ACC 456 reconhecem que o movimento social pode ser considerado como princípio educativo:

Quer dizer, ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, o MST se insere na tradição da pedagogia que associa educação com a formação dos sujeitos sociais, ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a matriz desta formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista como aquele *todo educante*, de que falaram os clássicos da pedagogia (CALDART, 2000, p. 200).

Fazer do “movimento social um princípio educativo” exige dos professores o tratamento das questões pedagógicas de fundo, o que, na maioria das vezes, não é possível, devido às forças econômicas e políticas das elites dominantes. No entanto, contraditoriamente, o projeto educacional burguês sempre leva à retomada das discussões pedagógicas voltadas para a formação omnilateral, e não para o mercado.

Lendo e estudando os pedagogos do “movimento” inseridos em vivência, é possível compreender porque o movimento social deve ser considerado como princípio educativo.

Conforme destaca Caldart, o princípio educativo por excelência está no “movimento mesmo, no transformar transformando” a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia. Assim, o projeto do MST “é visto como processo de sua constituição como ação, como coletividade, como identidade no movimento ou na relação entre as diversas características que foi produzindo em sua história e que se refletem em cada vivência cotidiana dos sem-terra” (Ibid, p. 207).

Assim, como o movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas retomando a pedagogia socialista já construída na história da formação humana, os estudantes da universidade desenvolvem-se na prática efetiva em que se inserem, na própria experiência que adquirem, na vivência.

Para orientar os estudantes universitários, são consideradas, de maneira crítica, as matrizes pedagógicas do MST adotadas nos processos de formação dos sem-terra. O MST

propõe cinco matrizes: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura e a pedagogia da história.

5.4.3.1. A pedagogia da luta social

Nas pedagogias mais tradicionais, a educação é vista, exatamente, nos contrapontos da luta social, sendo a “ordem” seu valor mais precioso. Por isso, a educação é entendida como sinônimo de socialização passiva, de integração à sociedade, de aprendizado da obediência ou, até, do conformismo pessoal e social. Por outro lado, nas pedagogias que têm, como perspectiva, a participação nos processos de transformação social, seja mediante a conscientização, seja denunciando a alienação provocada pelas condições sociais, também não concede destaque para a dimensão pedagógica da própria ação de lutar. Nessas duas propostas pedagógicas, resta pouco lugar para a educação como um processo produzido pela luta em si. São as pedagogias que se colocam para os oprimidos, trabalhadores, movimentos sociais, e não as pedagogias que lhes é própria.

O MST aponta para a pedagogia da luta, pois ele é constituído pela luta e, ao mesmo tempo, dá-lhe forma. E isso é por demais sólido e predominante do ponto de vista da formação humana, pois se trata de uma luta social de vida ou morte, de vida inteira, trazendo em si a possibilidade da vida em movimento. Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas; por isso, manter-se em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo movimento. A luta é educativa porque potencializa o traço principal da humanidade que é a possibilidade de fazer a si própria enquanto transforma a realidade e se produz como um sujeito histórico.

Um aprendizado básico, que se produz na relação entre luta social e formação humana, é a construção da convicção de que nada nos deve parecer impossível a mudanças. No entanto, existem jeitos diferentes de fazer a mudança: alguns consideram que a luta deve ser feita dentro dos estritos limites impostos pelas próprias circunstâncias. Outros, ao

contrário, consideram que as formas de luta devem quebrar a ordem, no sentido de já se ir transformando as circunstâncias que a justificam. O MST costuma ser considerado exemplar nesse segundo jeito. Assim, não se precisou de muito tempo para perceber-se que, no Brasil, a reforma agrária não faz parte da agenda da ordem e que, então, não avançaria em nada se a luta ficasse restrita a seus limites circunstanciais. Por fim, quando se trata da formação de professores e da reflexão de sua prática, é imprescindível o diálogo entre a Pedagogia e a História, o que possibilita examinar as pedagogias que vêm sendo produzidas na história das revoltas populares e das lutas da classe trabalhadora de nosso país.

5.4.3.2. A pedagogia da organização coletiva

O MST enraíza-se em uma coletividade construída através da luta e da organização. Na dimensão educativa, é possível compreender a organização num duplo sentido: pode referir-se ao processo de organizar-se em vista de realizar coletivamente uma determinada ação, mas, também pode referir-se à coletividade produzida através de ações organizadas.

Na matriz da coletividade estão os embriões da constituição de instâncias coletivas, da cooperação no trabalho e, principalmente, dos valores que sustentam uma proposta de vida centrada no que é coletivo, e não no indivíduo. Mas, talvez, a maior contribuição reflexiva, da pedagogia da organização coletiva, esteja em trazer de volta, para nossa atenção, a potencialidade educativa das relações sociais que problematizam, propõem valores, alteram comportamentos, destroem e constroem concepções, costumes, idéias.

5.4.3.3. A pedagogia da terra

Se existe a identificação de origem, entre a produção agrícola, a cultura e a educação vinculadas à idéia de movimento, ou de processo de transformação, parece fácil compreender que também existe uma relação educativa entre os sem-terra e a terra, terra de luta e de produção, terra de movimento, terra de sentimento. Cabe dizer, como seres humanos,

também somos terra, e não apenas nos relacionamos com ela. Talvez esta é a matriz educativa historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos sem-terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha: o trabalho educa, a produção das condições materiais de existência também educa.

No caso específico da pedagogia do trabalho, não se discute mais sua legitimidade, ou seja, o fato de que as pessoas se educam através da prática. O que precisa ser aprofundado é como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção, especialmente quando isso ocorre na terra e entre sujeitos que participam da efervescência política e cultural de lutas sociais, como é o caso do MST.

5.4.3.4. A pedagogia da cultura

Essa é uma matriz que se mistura com as outras. Há cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva, na pedagogia da terra e da produção, na pedagogia da história, porque a cultura é entendida, aqui, como um processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas vai-se constituindo em um modo de vida que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes que, embora díspares e por vezes até contraditórios entre si, possuem um eixo integrador que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra. Uma das dimensões fundamentais desse processo é a que vincula cultura com produção material da existência. Nesse sentido, a base distintiva da cultura burguesa é o individualismo e a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade. É nessa matriz de visão de mundo que essas culturas se opõem, uma à outra, em projetos de sociedade.

Na experiência do MST, trata-se de compreender sua intencionalidade no processo através do qual ele próprio se vai transformando em cultura ou em um movimento

cultural que, ao materializar-se em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando um modo de vida, que, ao mesmo tempo em que pode ser situado naquele distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por essa coletividade em movimento.

5.4.3.5. A pedagogia da história

A sociedade capitalista tem, como objetivo, educar as pessoas dentro de uma postura “presenteísta” e anti-histórica, ou seja, as pessoas têm um passado, mas é prudente que não saibam disso, pois podem retirar dele lições para transformar a condição atual. Assim, Khama (1970)¹³⁰, afirmou que “o passado merece ser conhecido pela simples razão de que uma nação sem passado é uma nação que se perdeu e um povo sem passado é um povo sem alma”.

No caso do MST, a história passou a ser uma estratégia pedagógica para aprender com as experiências de derrotas e de vitórias de seus antepassados e assemelhados, exatamente para aproveitar o saber acumulado e não repetir erros. Portanto, a cada situação ou problema novo, olhar para trás e também olhar para os lados, identificando outras experiências coletivas em que é possível buscar alguma referência para construir soluções, ainda que tenham que ser novas. Assim, uma das dimensões fundamentais da formação de sujeitos é perceber cada situação em particular, num movimento articulado entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações e como parte de uma totalidade maior. Nesse sentido, para enfrentar os desafios do momento atual, é necessário adotar a história como estratégia da formação humana.

No que diz respeito às pedagogias, o que está em debate na ACC 456 é a compreensão coletiva de que existe uma única pedagogia, a pedagogia socialista, cujas bases

¹³⁰ KHAMA, Seretse foi reitor da Universidade de Botsuana, na África e um dos intelectuais mais importantes da geração das lutas pela independência de seu continente. A citação foi extraída do artigo de Rubens Ricupero (1999).

são a história, como matriz científica, o trabalho, como princípio educativo e o movimento e sua organização revolucionária, como matriz pedagógica.

O que se destaca, na perspectiva da análise ora realizada, é que, para os integrantes da ACC 456, o real é ponto de partida e de chegada e que a organização, expressa no movimento, é princípio educativo.

5.4.4. Atividades desenvolvidas

Durante o desenvolvimento da ACC 456, no primeiro semestre de 2003, foram realizadas dez ações pedagógicas¹³¹ articuladas com o MST da Bahia, em especial, a regional do Recôncavo. Tais ações foram registradas, documentadas e subsidiaram as análises. A equipe de estudantes procedia, como ainda acontece, de várias áreas: Direito, Biologia, Comunicação, Pedagogia, Educação Física, Letras, Ciências Sociais e Políticas. Além da professora coordenadora, o grupo contava com um monitor e um tutor, no caso um estudante de pós-graduação. Participaram também da experiência estagiários da LEPEL/FACED/UFBA.

Considerando-se o volume de dados disponíveis, opta-se pela análise de duas das mais representativas atividades desenvolvidas, que trazem, em si, traços do essencial desenvolvido tanto em relação ao método de pesquisa e ensino quanto em relação a conteúdos científicos. São elas: Estágio de Vivência e o IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia.

¹³¹ Apresentação da dissertação da mestranda Marize Souza Carvalho “A formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária”; em 18.06.03; conferência de Bernardo Mançano sobre “Demandas do MST para a universidade”, em 18.06.03; IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST, de 28 a 30 de agosto de 2003; realização de oficinas na programação de “O Grito dos Excluídos”, em 06 de setembro de 2003; exposição da Atividade Curricular em Comunidade no convésote promovido pela Pró-Reitoria de Extensão; visita ao Assentamento Pitinga, em Santo Amaro; visita à promotora pública de Santo Amaro para denúncia sobre o lixo no assentamento; realização do II Estágio de Vivência; participação no II Acampamento da Juventude, nos dias 11 e 12 de dezembro de 2003, na região da Chapada Diamantina; Participação no fórum “Educação do Campo”, em 20 de novembro de 2003.

5.4.4.1. O Estágio de Vivência¹³²

Ocorreu no Assentamento El Dorado de Pitinga, em Santo Amaro, município próximo a Salvador, no período de 31 de março a 02 de abril de 2003. Participaram desse estágio professores e estudantes da UFBA dos diferentes graus de ensino (graduação, especialização, mestrado e doutorado), bem como de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, Geografia, Direito, Educação Física e Comunicação).

O Estágio de Vivência teve como desafio a comprovação dos seguintes pressupostos:

- a. o conhecimento científico desenvolve-se e pode ser articulado em torno de práticas pedagógicas materializadas por uma equipe multidisciplinar;
- b. para que as aprendizagens sociais sejam significativas, devem estar referenciadas no trabalho concreto de construção das relações de produção, também em um projeto histórico alternativo ao capitalismo, bem como em uma concepção de educação emancipadora e de formação humana omnilateral;
- c. o currículo de uma universidade pública, necessária e estratégica, pode ser construído também, a partir de experiências e vivências no campo, articulados com as experiências e vivências na cidade.

A ação pedagógica materializou-se através de oficinas sobre as temáticas definidas em reuniões com os assentados. No entanto, algumas temáticas foram retiradas da agenda de pesquisas do MST. As que foram trabalhadas versaram sobre meio ambiente, lixo,

¹³² Consideramos esse como o II Estágio de Vivência, pois se constitui em uma ação que nasce da experiência realizada, pela primeira vez, na Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, e que hoje já está em sua terceira versão, na UFBA.

higiene e embelezamento, espaços para lazer, formas de comunicação e linguagem, saúde e, a última, educação com ênfase em alfabetização. Foram desenvolvidas 12 atividades durante o Estágio de Vivência.

A – Primeira atividade: reunião inicial

- OBJETIVO: Materializar o contato com a comunidade.
- SÍNTESE: Os acadêmicos apreendem uma realidade que está distante da universidade e os assentados avaliam como entusiasmo a presença da universidade no assentamento.

B – Segunda atividade: Meios de permanência

- OBJETIVO: Providenciar condições mínimas de permanência no assentamento.
- SÍNTESE: As primeiras experiências vividas no assentamento revelam que “o primeiro pressuposto de toda a história humana que é naturalmente a existência de indivíduos vivos com sua organização corporal e por meio desta, sua relação com a natureza” (MARX, 1984, p.14). Portanto, água, comida, casa e trabalho são algumas das condições básicas para o homem ser homem. Quando as pessoas são privadas dessas condições fundamentais, é-lhes retirada a condição de ser humano.

C – Terceira atividade: as assembléias.

- OBJETIVOS: (1) Apresentar a equipe e discutir, com a comunidade do assentamento, as ações pedagógicas a serem realizadas, bem como o convívio com os assentados. (2) Avaliar os resultados do trabalho e assumir novos compromissos.

- SÍNTESE: Destacam-se três pontos importantes: (1) Participação democrática na discussão, definição e realização das ações pedagógicas, envolvendo-se, com a mesma intensidade, universitários e assentados. (2) Articulação entre universidade e comunidade, concretizando-se o verdadeiro conceito de extensão, ou seja, não a domesticação, mas o intercâmbio de conhecimentos em que a universidade aprende a partir do saber popular e assessora as populações no sentido de sua emancipação crítica. (3) A reforma agrária foi ponto central quando se discutiu política brasileira. Não existe um hoje ou um amanhã melhor para o campo e a cidade, se ignorada a distribuição de terra para quem quer nela trabalhar. Ao término do trabalho as ações foram avaliadas e tanto os estudantes quanto os assentados destacaram o como foi útil, proveitosa, rica, salutar e benéfica a convivência entre os assentados e os estudantes, acrescentando-se, ainda, os professores da UFBA. Todos tomaram mais consciência dos problemas, melhor compreenderam as possíveis responsabilidades e influências mútuas entre o MST e a universidade, assumindo a continuidade de ações. Foram estabelecidas referências de ações imediatas e mediatas, de curto e médio prazo.

D – Quarta atividade: ida à roça

- OBJETIVO: Compreender o que é o dia-a-dia dos assentados no trabalho da roça.
- SÍNTESE: Passou-se a entender a importância fundamental dos alimentos não mais em função das necessidades orgânicas do homem, mas de seu esforço para produzi-lo, de seu trabalho. Além disso, também foi possível a percepção do real valor do conhecimento popular, da qualidade genuína que ele encerra,

que é o significado do homem para o convívio com as coisas do mundo, com seus semelhantes e consigo mesmo, sua experiência com o existir, o que alguns proclamam como a “faculdade da vida”. A lida com as coisas da roça também possibilitou reflexões sobre a agricultura em geral, seus insumos, a luta do lavrador, a questão das sementes de qualidade, muitas, as híbridas de maior produtividade, controladas por grandes cartéis internacionais, a tecnologia, a irrigação, etc.

E – Quinta atividade: visita a escola

- OBJETIVO: Conhecer a realidade da escola e planejar, conjuntamente, com a professora e alunos, uma ação pedagógica que contribua para a formação das crianças.
- SÍNTESE: Constatações: (1) Estrutura física da escola precária (sem água, sem sanitários, iluminação inadequada). (2) Condições pedagógicas (quatro séries em uma mesma sala, pedagogia tradicional, reforçando valores exóticos para a comunidade) (3) Condições das crianças (problemas graves de alimentação, sem vestimentas adequadas, falta de material escolar etc). (4) Formação da professora (do município, desconhece pedagogia do MST). (5) Salário e carreira dos professores das escolas dos assentamentos. É importante acrescentar que, diariamente, turistas europeus e americanos visitavam o assentamento. Os turistas se comportavam com discriminação e imponência ao observar a vida difícil do assentamento. Ofereciam esmolas às crianças que, sem orientação devida, aceitavam. O problema foi colocado para a coordenação do assentamento. Cogitou-se sobre as causas da miséria humana

que não se explicam nem resolvem sem a compreensão do que é o capital e do que são as lutas de classes.

F – Sexta atividade: reunião com as mulheres

- OBJETIVOS: Tratar da questão da saúde feminina, sobre o “III Acampamento de Trabalhadoras Rurais”, discutir sobre a organização das mulheres no assentamento, apresentar filme sobre a marcha dos sem-terra, deliberações.
- SÍNTESE: No acampamento, a saúde feminina é por demais precária, sendo quase absoluta a desinformação. O posto de saúde está desativado e a falta de atendimento médico não decorre, somente, da precariedade dos recursos, apesar das reivindicações dos assentados, o poder público municipal permanece insensível, sem tomar as providências necessárias. Verificou-se, no III Acampamento das Trabalhadoras Rurais¹³³, que as mulheres estão despreparadas, não apreenderam a dinâmica do encontro, não ocorrendo, por conseguinte, contribuições para a organização do movimento feminino do MST. Como fatores determinantes, cabe destacar a cultura do individualismo predominante no assentamento, baixo nível de escolaridade, o despreparo para a ação conjunta na solução de problemas. Impressionou muito o filme “da Zanza à marcha” sobre a marcha dos cem mil sem-terra a Brasília, em 17 de abril de 1997, resultando em demoradas reflexões sobre a importância do coletivo¹³⁴ e da organização.

¹³³ O III Acampamento das Trabalhadoras Rurais aconteceu no período de 5 a 8 de março de 2003, em Salvador, Bahia.

¹³⁴ A categoria “coletivo” é que orienta as ações do MST, mas que fica mais visível em momentos mais difíceis como uma marcha, ocupações e dificuldades em acampamentos. Quando conquistam a terra, o “coletivo”, muitas vezes, é rejeitado por alguns e questionado por outros. O que compreendemos é que a consciência está determinada pelo modo de existência. O capitalismo é uma ideologia sustentada pelo individualismo e a escola, os meios de comunicação de massa, hegemonicamente constroem esta filosofia, esta visão de mundo que sustenta as ações de muitas pessoas, dificultando a construção de uma organização revolucionária.

G – Sétima atividade: trabalho na escola com os adultos

- OBJETIVO: Refletir com os assentados sobre a história de luta do MST, bem como cultivar a linguagem escrita, uma vez que estão em processo de alfabetização.
- SÍNTESE: Constatações: Quanto ao prédio da escola, as mesmas apontadas na quinta atividade. Como agravantes, acrescentam-se dificuldades para o aprendizado por motivos vários, entre eles, a péssima iluminação da sala à noite, muitos já com problemas de visão, o cansaço natural após o dia de trabalho intenso, alimentação precária. A formação da professora é precária, sem condição de implementar a concepção de educação defendida pelo MST. A atividade possibilitou profundas reflexões sobre a gravidade da questão do analfabetismo e os problemas para vencê-lo, considerando-se as dificuldades que o grupo da ACC 456 pode observar in loco, pela primeira vez.

H – Oitava atividade: Mutirão

- OBJETIVO: Abordar a questão da limpeza e da preservação do meio ambiente.
- SÍNTESE: O problema do lixo passa pela questão de educação e, também, pela falta de costume, entre muitos assentados, com a vida em coletividade e pelo desconhecimento da importância dos ambientes limpos, asseados. Como agravante, os assentados estão sofrendo a ação tóxica decorrente de um depósito de resíduos industriais da Empresa de Papéis da Bahia. Por conseguinte, as questões da destruição do meio ambiente, dos resíduos domésticos, industriais e, até hospitalares foram temas abordados com grande

oportunidade. Quanto à poluição industrial, os estudantes de direitos assumiram a questão para levá-las ao Ministério Público.

I – Nona atividade: participação no trabalho coletivo

- OBJETIVO: Conhecer o trabalho coletivo, a organização e a setorização da produção.
- SÍNTESE: O trabalho coletivo é um dos pontos estratégicos do movimento e a vida no assentamento depende em parte, dessa força. Todavia, sua efetivação nem sempre é fácil, porque ainda prevalece a idéia da propriedade privada entre os assentados, a preferência pelo bem pessoal e, assim, por exemplo, a posse individual de um pedaço de terra. A dificuldade está na capacidade de compreender os benefícios da propriedade coletiva e da produção coletiva. Esse ponto de reflexão é um dos mais significantes para o grupo da ACC 456, vez que, na universidade, o trabalho pedagógico está também assentado na idéia do privado, do pessoal, do individual.

J – Décima atividade: trabalho com as crianças na escola e na comunidade

- OBJETIVO: Vivenciar a prática pedagógica com as crianças, na escola e nos espaços comunitários.
- SÍNTESE: A sala-de-aula ainda é impregnada de símbolos próprios ao imperialismo, como Mickey, Pato Donald etc. Os espaços no assentamento, fora da escola, são estéreis e pouco atraentes, não são preparados com intenções pedagógicas. As aulas são frontais e de transmissão, prevalecendo uma didática tradicional. A disciplina é formal, mantida com rigidez, e não com o diálogo e a compreensão. Os implementos e materiais didáticos e

educativos são poucos e precários. Muitas crianças pequenas acompanham os pais à roça e faltam às aulas. Frequentemente, a professora nem sempre comparece. Os alunos das séries adiantadas, a partir da quinta série, são obrigados a frequentar escola da sede do município, Santo Amaro, e fazem uso do transporte escolar. Em decorrência de várias dificuldades um número significativo de jovens desiste de frequentar a escola.

K – Décima primeira atividade: visita aos assentamentos Bela Vista e Nova Suíça

- OBJETIVO: Possibilitar a todo grupo da UFBA conhecer os assentamentos próximos.
- SÍNTESE: Experiência nova para os integrantes da ACC 456, a de percorrer distâncias a pé, seguindo por caminhos e trilhas da zona rural. Discute-se a ocupação da terra, o problema de saber resistir e persistir para dela não sair. Entra em questão a falta de apoio dos poderes públicos, a falta de crédito, a tecnologia rudimentar e a falta de recursos. Nos assentamentos, pelo número de casas desocupadas, percebe-se que não poucos abandonam a terra conquistada, estima-se que cerca de 40% dos assentados. Em alguns casos, o trabalhador não conhece o que é cultivar a terra e com as dificuldades de recursos, desiste e volta para as periferias das cidades.

L – Décima segunda atividade: reunião com o setor de saúde

- OBJETIVOS: Fazer um diagnóstico dos problemas de saúde dos assentados, discussões sobre as doenças femininas, a história do MST e a realidade do assentamento, deliberações.

- SÍNTESE: A maioria das mulheres é doente, trata-se, praticamente, de um problema de saúde pública. A história do MST é de luta, perdas e conquistas. Para que ela se estenda ao assentamento, é preciso organização e determinação para lutar, trabalhar e reivindicar coletivamente. Uma iniciativa necessária e urgente é buscar, junto ao poder público, recursos para a atividade laboral, principalmente crédito, também o funcionamento de um posto de saúde, solução para a questão da água, do lixo, da escola e, inclusive, da poluição industrial que ocorre nas redondezas. Foram analisadas as relações entre as condições ambientais, políticas e a saúde.

O estágio: considerações finais

Através de atividades desenvolvidas no Estágio de Vivência foi possível:

- a. coletar dados sobre os principais problemas da comunidade, sistematizá-los a partir de uma abordagem coletiva, identificando-se as prioridades;
- b. refletir coletivamente sobre as possíveis soluções, imediatas, mediatas e históricas, para os problemas identificados;
- c. conhecer as condições concretas de vida de um dos segmentos significativos da população brasileira, no caso, os trabalhadores do campo;
- d. conhecer as responsabilidades do Estado e da universidade e suas relações com os movimentos sociais;
- e. conhecer o significado da organização coletiva e as dificuldades para a educação na perspectiva do “coletivo”;
- f. sistematizar as principais necessidades nas seguintes áreas: produção, educação, saúde, preservação do meio ambiente e organização;

- g. sistematizar as demandas e as reivindicações que possibilitam estabelecer uma agenda para reivindicar junto ao poder público ou, mesmo, pressioná-lo para considerá-las e atendê-las;
- h. a formação dos professores, considerando-se a matriz pedagógica do MST.

O Estágio Vivência permitiu concluir:

- a. O conhecimento científico pode ser articulado através de problemas vitais, abordados, conjuntamente, por uma equipe multidisciplinar e a comunidade.
- b. As aprendizagens sociais, junto aos assentados, foram recíprocas e não se refletiram somente no conhecimento, mas também no sistema de valores de cada um, porque foram referenciadas no trabalho concreto, na construção das relações de produção, na responsabilidade coletiva diante de um outro projeto histórico, alternativo ao capitalismo.
- c. Essa aprendizagem se desenvolve não somente em função da reciprocidade entre as partes, pois não há como desconsiderar uma necessária postura que prima pelas relações igualitárias, abertas, inteiramente receptivas às idéias, aos fatos, enfim, a tudo o que se possibilita, por mais inusitado que seja, para a formação de um “conhecimento renovado”.
- d. Trata-se de um conhecimento fecundo em sua essência, que tem a alteridade como fundamento substantivo, portanto, o horizonte das alternativas e das transformações que exigem o sentido da multiplicidade e o modo sensível de ver o mundo.
- e. Um conhecimento, enfim, que tem seu sentido emancipador na luta e no trabalho, na produção e na transformação que, da materialidade, se estendem à

imaterialidade e, por conseguinte, a um inevitável projeto histórico que vence o capitalismo e implica a formação do homem omnilateral.

- f. Finalmente, conclui-se que, com esses entendimentos, não é só inteiramente viável, mas imprescindível, a construção do currículo da universidade pública, necessária e estratégica, a partir de vivências em comunidades, considerando-se suas preocupações, suas lutas, seu trabalho, enfim, seu cotidiano. Não é só uma questão de um olhar generoso, mas de justiça necessária.

5.4.4.2. IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia

Outra atividade desenvolvida pelo grupo da ACC 456 foi relativa ao IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia, que merece destaque especial, uma vez que, conforme se constata, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST vem enfrentando e respondendo ao desafio de garantir a uma parcela significativa da população brasileira seus direitos básicos, entre eles, o direito a educação.

Um elemento importante desse esforço é a formação de seus educadores, fazendo-os compreender a realidade em que trabalham e suas reais necessidades para que organizem e desenvolvam projetos político-pedagógicos adequados ao campo, uma vez que, quando formados, não foram preparados para as demandas que lhes são apresentadas.

Nessa linha de ação, o setor de educação do MST, da Bahia, chamou para si a responsabilidade de organizar o evento com o objetivo de tratar de problemas específicos às escolas dos assentamentos e acampamentos, avançando, assim, nas possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais.

O encontro foi realizado na Universidade Federal da Bahia, no período de 28 a 30 de agosto de 2003, e participaram 250 educadores, ficando representadas todas as regiões do estado da Bahia. Sua programação contou com conferência, mesa redonda, exposições,

debates, oficinas, místicas e visitas a espaços culturais de Salvador. Além dos temas científicos, pedagógicos e culturais, contou com a contribuição da direção do MST, que apresentou e discutiu os diferentes encaminhamentos para a continuidade da luta pela reforma agrária e da educação e formação nos acampamentos e assentamentos.

A Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer – LEPEL, colaboradora na organização e realização do encontro, iniciou um levantamento nas escolas dos acampamentos e assentamentos, das oito regionais do MST na Bahia, com objetivo de conhecer a realidade, planejar e implementar ações pedagógicas recíprocas.

Os desenvolvimentos do encontro

Na abertura, foi realizada a análise da conjuntura atual e da política educacional. Foram colocados, então, os principais desafios do MST em relação à educação:

- a. fazer da educação o ponto central da reforma agrária,
- b. não restringir a educação à sala-de-aula, sendo a formação dos educadores um processo contínuo, um movimento de fato¹³⁵,
- c. fazer com que todos participem do processo da educação do campo, a mobilização e a conscientização são fundamentais.

Na conferência sobre o papel do educador no contexto da luta pela terra¹³⁶, foi apresentada uma análise da realidade educacional nos assentamentos e acampamentos.

¹³⁵ O educador tem que estar na sala-de-aula, mas, também, em todas as lutas do MST. Para os professores que estão vinculados ao estado e aos municípios, sem dúvida, a dificuldade não deixa de ser grande, devido a sua própria condição de servidor público e à necessidade de uma formação político-ideológica adequada e engajamento permanente ao movimento.

¹³⁶ A referida conferência foi proferida pela Profa. Maria Isabel Trein (MST/PR).

Também foram ressaltados os princípios educacionais orientadores da formação – aprender a pensar a ser, a fazer e a conviver – que integram a pedagogia das competências.

Na conferência sobre sujeitos, identidades e projetos¹³⁷, as reflexões destacadas foram sobre a questão do espaço, do conhecimento, do currículo, da educação no campo e o processo de alfabetização. Como estratégia, a conferencista defendeu a luta para que políticas educacionais compensatórias se tornem públicas.

Na conferência sobre políticas públicas na área de educação¹³⁸, foi analisado o papel da escola na sociedade capitalista, bem como a formação de professores. Considerou-se que as reformas implementadas para orientar a formação de professores, baseadas nos princípios aprender a pensar, a ser, a fazer e a conviver, são apenas formas de cooptação. Ressaltou-se que a reforma agrária é a única que mexe com a educação e a sociedade, pois mexe com a propriedade privada. Nesse sentido, o projeto de escolarização do MST e a formação dos professores devem estar baseados nos princípios “educação política”, “consciência de classe” e “organização revolucionária”. Portanto, a definição de um projeto histórico, voltado aos interesses dos trabalhadores, que traduz um projeto de vida, ou seja, terra, trabalho e dignidade.

Na conferência sobre a pedagogia do MST¹³⁹, foi abordado o processo de construção da proposta de educação do movimento, seus princípios filosóficos e pedagógicos. Observou-se que MST é o próprio princípio educativo. Alguns avanços foram destacados: o MST mostrou para a sociedade a demanda por educação no campo, provocou as universidades para pesquisar o campo e, coletivamente, construir o currículo, tornou escolas

¹³⁷ A conferência foi proferida pela Profa. Sonia Meire Azevedo de Jesus, da Universidade Federal de Sergipe.

¹³⁸ A conferência foi proferida pela Profa. Celi Nelza Zulke Taffarel, da Universidade Federal da Bahia.

¹³⁹ A conferência foi proferida pela Profa. Nalva Rodrigues Araújo, da Universidade Estadual da Bahia.

públicas, municipais e estaduais, em escolas do MST, embora permanecessem mantidas por prefeituras e pelo estado, levou o “movimento da vida” para a escola.

As oficinas de práticas pedagógicas, coordenadas pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer – LEPEL, exigiram uma preparação antecipada: elaboração de um formulário para inscrição dosicineiros, reunião com os oficineiros para apresentar as orientações gerais sobre o planejamento, relato de cada oficina etc.

Nelas, foram observadas três questões importantes, que unificaram a prática pedagógica:

- a. Aspectos políticos: a luta contra o imperialismo, a problemática da soberania e a luta dos povos; as ofensas aos direitos adquiridos pelas populações rurais e urbanas, a luta contra extinção desses direitos, os fundamentos da “luta contra o latifúndio”, da “unidade na luta”, da “libertação” e do princípio de que “a luta contra o latifúndio é uma luta de todos”.
- b. Aspectos pedagógicos: autoconhecimento (quem sou eu e quem somos nós, trabalhadores rurais sem-terra), universo cultural dos sujeitos, o movimento social MST, o confronto de conhecimentos, a elaboração de novas sínteses, a socialização do conhecimento (painel da oficina), a relação da ação pedagógica com a matriz pedagógica socialista¹⁴⁰.
- c. Aspectos científicos: o método científico orientado a partir de uma teoria do conhecimento que leva em consideração o método (materialismo histórico dialético) a filosofia (marxista) e o projeto histórico (socialismo), no caso, partindo-se das constatações do real, suas explicações radicais e as proposições superadoras.

¹⁴⁰ Como questão central, ressaltou-se que pedagogia socialista coloca três pilares, considerando a necessidade de superação do modo de o capital organizar a vida: formação política, consciência de classe e organização revolucionária.

Foram, ao todo, 16 oficinas orientadas a partir de um eixo temático, “A Terra e as sementes da vida”, desenvolvendo-se os seguintes temas:

- a. Avaliando a prática pedagógica das escolas do MST,
- b. A escola e a prática pedagógica do MST para desenvolver o conhecimento científico,
- c. Meio ambiente e cultura corporal: limites e possibilidades na prática pedagógica,
- d. Cultura corporal nas escolas e comunidades do MST,
- e. Prática pedagógica e formação de professores no MST,
- f. Educação de jovens e adultos: ler o mundo e a palavra,
- g. Cooperativismo e meio ambiente,
- h. Oficina de leitura e alfabetização,
- i. Os espaços e a cultura: a Geografia nas escolas e no MST,
- j. Capoeira: uma história de resistência,
- k. Cultura corporal: tematizando a dança nas escolas do MST,
- l. O Banco Mundial e as políticas educacionais frente às propostas do MST,
- m. Da expressão corporal à linguagem computacional,
- n. Rádio comunitária: vivências e experiências de comunicação no MST,
- o. Construção literária na prática pedagógica do MST,
- p. A ALCA e a resistência pedagógica do MST (oficina itinerante).

Em síntese, as oficinas foram preparadas e desenvolvidas na perspectiva de manter, metodicamente, a unidade entre osicineiros. Por fim, cada oficina foi apresentada

para o coletivo, socializando o conhecimento. A avaliação apontou para um trabalho coeso e consistente, que partiu de uma constatação referente à luta pela terra e à necessidade dos educadores compreenderem que, para o MST, a educação é o elemento mais forte para manter a organização. No final, foi reconhecido que o grande desafio, em relação à educação, é formar os professores para o movimento, é levar e garantir a escola a todos, mas a boa escola, e não qualquer escola, que alfabetize e sempre eduque todos, em todos os momentos, o que inclui os próprios professores.

Em relação a mística é também utilizada como estratégia pedagógica prioritária que vale-se do sentido e da experiência da ação, da luta como modo de vida e de crença, a cultura que se elabora. A mística que conjuga memória e fé em um entendimento sensível, mais do que racional, da realidade das coisas e das ações humanas. Houaiss (2001) ressalta a mística, por extensão de sentido, como uma “[...] atmosfera ou aura de perfeição, verdade, excelência incontestável que as cerca, despertando nas pessoas respeito, adesão apaixonada, devotamento [...]”.

Segundo Bezerra Neto:

Essa disciplina revolucionária é [...] a condição necessária para continuidade da luta frente aos defensores do capital, que buscam por todos os meios quebrar a resistência do movimento. Essa disciplina pode ser obtida também através do estímulo de pessoas encarregadas de manter viva a chama do MST, no processo por eles denominado de *mística* (BEZERRA NETO, 1999, p. 36 – destaque do autor).

A mística do MST é o fundamento, o elemento marcante que, a partir do cotidiano dos sem-terra, predomina em todos temas e atividades, inclusive eventos, encontros, congressos etc. Segundo Bogo (2003, p.304) a mística “é alimentada por três raízes: a contemplação, a adoração e os sons”. Os camponeses, pela sua origem, são essencialmente contemplativos em suas atividades. A natureza e o processo de produção no campo dura um longo período, o que leva ao desenvolvimento do ato de contemplar. A adoração vem

inicialmente pela religião, pela devoção das forças superiores que envolvem as atividades do campo. Os sons, a música cria harmonia, divulga mensagens ideológicas que formam a consciência dos trabalhadores. A base de sustentação da mística, segundo Bogo (2003, p.316-320), encontra-se no aspecto coerência, a qual pode se manifestar em três aspectos fundamentais: coerência com a memória, com a política, com a moral.

A coerência com a memória está ligada com a história das descobertas e invenções que ancestrais desenvolveram para garantir a sobrevivência. É importante reconhecer todas as lutas passadas, das quais somos herdeiros e continuadores.

A coerência com a política diz respeito ao viver de acordo com o que pensa a organização, a defendê-la a partir do que pensam e decidem seus membros, em conformidade com a maioria. Deve-se ter um profundo zelo pelas linhas políticas e com a prática social, pois não pode haver incoerências entre o que se diz e o que se faz.

A coerência moral é observar a própria atividade humana transformada em caráter e solidariedade. Se o objetivo maior é construir uma nova sociedade, esta não virá pela simples aprovação de normas. A nova sociedade se inicia quando os seres humanos percebem que é preciso mudar o próprio comportamento.

Portanto, o conceito de mística no MST reúne o aspecto contemplativo, representado pela essência da vida camponesa e a busca da utopia, representada pelos sonhos de um mundo melhor.

Foi nessa perspectiva que a mística se manifestou no IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia.

Considerações finais

O IX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras do MST da Bahia foi importante, dado o significado das conferências, das oficinas e místicas, tanto para a

formação, propriamente dita, de professores como para a atualização e aprimoramento das perspectivas e métodos relacionados a essa formação.

Uma palestrante que integra o setor de educação do MST, a nível nacional, ao tratar dos pilares da educação do Movimento, reportando-se, inclusive, a sua matriz pedagógica, expôs idéias dos pedagogos franceses que constroem, no campo pedagógico, os fundamentos da chamada terceira via, a que diz não aos extremos capitalismo-socialismo, e sim à humanização do capitalismo. Os pressupostos de tal ideologia educacional podem ser resumidos em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Um de seus adeptos é Jacques Delors, que assessorou o governo brasileiro na implementação das reformas educacionais. As contradições dessa tendência poderão significar dificuldades para o MST em sua matriz pedagógica.

As oficinas permitiram estabelecer referências coerentes com o movimento e a matriz pedagógica de um projeto socialista de formação.¹⁴¹

5.4.5. Considerações sobre a atividade curricular em comunidade

Todas as atividades que inter-relacionaram graduandos, pós-graduandos e participantes da ACC 456, das ações interdisciplinares em áreas de reforma agrária, estiveram voltadas, como, aliás, ainda estão, ao ensino e à pesquisa em comunidade rural, integrando-se, assim, o ensino-pesquisa e a extensão.

As ações permitiram a elaboração científica mediante abordagem de problemáticas significativas, tanto para os graduandos quanto para os demais envolvidos no

¹⁴¹ Para o II Acampamento da Juventude do Campo e da Cidade, realizado no Assentamento Beira Rio, Boa Vista do Tupim, município localizado na Chapada Diamantina, durante os dias de 12 a 14 de dezembro de 2003, a ACC 456 encaminhou, à coordenação do evento, uma programação para ser realizada através de oficinas. Para a coerência e unidade entre seus resultados, é necessário articular as oficinas entre si através de um eixo temático. A programação, no entanto, foi alterada, porque afloraram concepções divergentes, as identificadas com a “Articulação de Esquerda” e a “IV Internacional”, essa última, ligada à tendência OT. Enfim prevaleceu a posição da Articulação de Esquerda que não concordou com a matriz proposta.

processo. Participando das atividades, o grupo envolvido pode aprofundar suas concepções de projeto histórico, formação humana e trabalho pedagógico. Aprofundou, também, o debate sobre a questão agrária e a política do governo brasileiro para o campo e, ainda, conheceu as propostas dos movimentos sociais do meio rural.

Foram discutidos os pontos críticos do modelo que ora se adota e as possibilidades e limites dos movimentos sociais para propor alterações que resolvam as questões da violência no campo. Também se discutiram outros temas, tais como a importância do trabalho na formação da identidade, as políticas públicas para a educação propostas pelo MST para a Bahia e o processo de reorganização do MST no atual contexto político.

A ACC 456 tem contribuído para alterar os modos de abordagem do conhecimento, incidindo, assim, em problemas curriculares que geram insatisfação na graduação. Contribui, portanto, com o redimensionamento da qualidade do ensino por incentivar atitudes, procedimentos e postura científica, promovendo uma referência ética coerente com um horizonte histórico socialista. Além do mais, ajuda a integração da juventude do MST para uma participação mais efetiva em suas atividades, visto que o assentamento passa por processo de reorganização.

Do ponto de vista da formação dos integrantes da ACC 456, tiveram eles a oportunidade de ampliar seus conhecimentos políticos, teóricos, metodológicos e éticos. Somente através de uma prática, de uma vivência concreta com um método que considera, como pontos centrais, o real e a organização, é possível ao educando-pesquisador responder cientificamente às questões sociais.

Os depoimentos dos participantes permitem afirmar que momentos de singular produção, convivência e solidariedade foram vividos e expressos. Portanto, é possível levantar a hipótese de que tais atividades incidem significativamente no sistema axiológico, no sistema de valores dos envolvidos.

Através da ACC 456, o conhecimento científico ganha significado, pois “fala” diretamente com a comunidade, articulando teoria e prática. Essa articulação pode ser evidenciada quando nos perguntamos, levantamos dados e debatemos sobre os projetos históricos em confronto, projetos de escolarização (política pública), projetos político-pedagógicos, currículos e práticas na organização do trabalho.

Os alunos da graduação começam a transcender as perspectivas estanques das disciplinas e a formação fragmentada, dialogando e propondo projetos com a comunidade. Cada um contribui com sua área específica, troca intensamente informações com seus companheiros. Assim, aproxima-se de outras áreas, ampliando o conhecimento e o nível de consciência de classe e política, envolvido que está com a realidade e com o objeto investigado. Está aprendendo como ver e abordar os fatos, a realidade, como sistematizar dados, como organizá-los, interpretá-los e explicá-los cientificamente, levantando proposições. Daí a importância de sua presença no local, na comunidade, junto ao MST, vindo da universidade.

Numa perspectiva histórica de formação humana, os estudantes estão tendo oportunidade de confrontarem-se no campo da educação e da formação de professores. Eles experimentam tempos pedagógicos e dialógicos importantes, que os reeducam na perspectiva de formarem-se de intelectuais orgânicos, com possibilidades de essência, para organizar a cultura na perspectiva da transformação social, tendo como horizonte histórico a sociedade socialista em contraponto ao projeto histórico capitalista.

Os universitários, ao irem ao assentamento, questionam sua posição de classe, questionam os privilégios e a desigualdade, vão, aos poucos, ao longo do processo, aprendendo que “terra é mais do que terra”. Esse conhecimento contribui para uma maior consciência política. Passam, em seguida, a confrontar a educação da universidade e a educação do MST e, nesse embate, passam a defender a universidade pública.

Desse modo, a pesquisa-ação em desenvolvimento não é constituída apenas pela ação ou pela participação. É necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, avançar o debate, ou seja, qualificar a participação na perspectiva do horizonte histórico, sempre questionando se tais ações contribuem para a construção da sociedade socialista, pois essa é a opção do MST.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A doutrina da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens, e que o próprio educador tem que ser educado (MARX; ENGELS, 1984, p. 108).

Este estudo partiu do pressuposto de que a prática, qualificada como política, pedagógica e científica, deve ser articuladora do conhecimento no currículo de formação de professores. Investigando-se as coerências e especificidades em que ela se determina, verifica-se que essa prática é articulada à totalidade, inclusive ao movimento geral do capital. Em função disso, ela envolve contradições que se revelam nos nexos entre teoria e prática, qualificação e desqualificação, coletividade e individualidade, alienação e auto-organização. Essa prática, em determinadas condições, objetivamente construídas, apresenta possibilidades de converter o real no que é almejado.

Tomando como referência o real, a prática foi analisada ante as perspectivas de projeto histórico, de projeto de universidade, de projeto de formação, partindo-se de abordagens sobre o Estado e as políticas de ensino superior brasileira, inclusive os projetos que lhe são atinentes.

O Estado capitalista, nas últimas décadas, tem-se viabilizado na tendência do capital para destruir as forças produtivas. Isso se verifica, sem dificuldade, no desprestígio da produção e de seus próprios fatores em benefício da visão financista do atual neoliberalismo.

O Brasil situa-se no contexto da divisão social do trabalho, ressaltando-se como um país fornecedor de produtos primários (exploração da natureza), montador de produtos industrializados, consumidor de alta tecnologia e com mão-de-obra precarizada e

flexibilizada. As dívidas públicas externas e internas correspondem a mais da metade de seu produto interno bruto.

Monitorado por órgãos internacionais, no caso, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, implementa políticas de governo que asseguram a flexibilização e precarização do trabalho, extinguindo direitos dos trabalhadores e onerando a população e a produção como medidas estratégicas para os ajustes estruturais necessários à manutenção, de um lado, de elevado superávit no comércio internacional e, de outro, das exorbitantes taxas de lucros financeiros, a título de atração de recursos externos. Essas circunstâncias passaram não só a intervir diretamente na realidade econômica interna, mas a influenciar, crescentemente, a própria legislação brasileira.

Reconhece-se, no presente estudo, que as necessidades de ajustes econômicos e fiscais e as premissas da relação custo-benefício ditadas pelo capital é que orientam as principais diretrizes da reforma do ensino superior, priorizando-se as necessidades do mercado. Nessa lógica, a universidade tem sido forçada, tanto em relação à formação como à produção e socialização do conhecimento, a caminhar para a mercantilização do ensino superior.

A formação de professores assume importância estratégica para, através da dominação das idéias, ser promovido o ideário neoliberal que coloca as forças do livre mercado como solução natural das crises. Então, formação de professores tem, como característica, o aligeiramento e o desenvolvimento de competências para que o futuro profissional seja capaz de solucionar problemas de ordem, da prática cotidiana.

As competências voltadas apenas para solução de questões práticas revelam-se como a expressão dos nexos entre trabalho pedagógico e uma dada concepção de formação que tem na dicotomia teoria e prática seu principal elemento.

Essa dicotomia se configura em uma contradição cujo conteúdo histórico pode ser reconhecido nos processos de qualificação e desqualificação da formação. A desqualificação faz parte da estratégia política para o enfraquecimento dos trabalhadores pela distinção, principalmente, entre trabalho manual e intelectual. Neste processo está incluído o trabalho pedagógico nos cursos de formação.

No entanto, a realidade é dinâmica e contraditória, possibilitando resistências no que concerne ao trabalho pedagógico. A superação das contradições se dá no enfrentamento concreto dos problemas da prática pedagógica. A resistência constitui-se, portanto, na luta para transformar a atual organização do trabalho pedagógico em práticas redefinidas e requalificadas.

Esse foi o foco investigativo. A partir da análise do curso de Educação Física, da Universidade Federal da Bahia, considerando-se as condições de oferecimento e as proposições para a reestruturação curricular, e da ACC 456, “Atividade Curricular em Comunidade: Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária”, que considerou a prática articuladora do conhecimento no currículo, é que se buscou redefinir as bases de organização do trabalho pedagógico no curso de formação.

Essa redefinição pode ser identificada como diretrizes que têm, como objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, a pesquisa como princípio educativo, a prática de ensino como articuladora do currículo, acrescentando-se a organização do conhecimento, orientada por complexos temáticos, que possibilita reflexões sobre a totalidade, de conjunto e radicais, sobre, também, a unidade metodológica e a auto-organização das coletividades. Esses indicadores evidenciam que o trabalho pedagógico é o elemento identificador da atuação do professor. Este trabalho, que é específico, traz em si traços essenciais do trabalho em geral.

Verifica-se que há duas teorias em confronto: a “teoria pedagógica das competências” e a “teoria pedagógica revolucionária”. A primeira orienta as diretrizes em

geral de formação e, em especial, as diretrizes da Educação Física. A disputa, no processo de definição de diretrizes para a formação dos professores de Educação Física, explicitou-se nos embates ocorridos nas audiências públicas em que vários segmentos expuseram suas posições junto ao Conselho Nacional de Educação.

Esse particular (formação de professores de Educação Física) está inserido em um projeto de formação de professores que, por sua vez, se insere em um dado projeto de formação humana, de formação da classe trabalhadora, para amoldar-se às exigências e interesses da lógica do capital. A contradição se apresenta na disputa entre, de um lado, a formação para a alienação, o individualismo, a competitividade e, de outro, a formação para a omnilateralidade, a autodeterminação, a consciência de classe.

Para aprofundar as reflexões sobre o trabalho como articulador do conhecimento no currículo, o principal campo empírico foi a ACC 456, “Atividade Curricular em Comunidade: Ações Interdisciplinares em Reforma Agrária”, pois seu objetivo é enfrentar as contradições e antagonismos entre teoria-prática; coletividade-individualidade, alienação-auto-determinação, todas explícitas de forma mais complexa, na fragmentação do currículo e na desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir do real, apreende-se a contradição em relação à concepção pedagógica. O MST define cinco pedagogias (da luta social, da organização coletiva, da terra, da cultura e da história). Nesse sentido, no que diz respeito às pedagogias, o que está em debate, na ACC-456, é a compreensão coletiva de que existe uma única pedagogia quando se trata da perspectiva para além do capital: é a pedagogia socialista, cujas bases são a história como matriz científica, o trabalho como princípio educativo, o movimento dos trabalhadores e sua autodeterminação no enfrentamento dos pilares de sustentação do capital, a exploração do trabalho humano e a propriedade privada da terra, como método de organização.

O enfrentamento das contradições entre teoria e prática, também pode ser reconhecido em relação à base teórica que sustenta e orienta as ações pedagógicas do movimento dos trabalhadores. O fato de o MST utilizar algumas referências teóricas, advindas de formulações de estudiosos franceses, entre elas, a contribuição de Edgar Morin, tem reforçado, no Brasil, a “pedagogia das competências” proposta pelo Ministério da Educação para os diferentes níveis de ensino e a formação de professores. A defesa da pedagogia do “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” não radicaliza a crítica ao modo de produção com que o capital organiza a vida e não coloca no horizonte histórico o modo de produção para além do capital. Entra, aqui, a questão do projeto histórico socialista como elemento orientador da prática.

As questões, que envolvem as relações entre o trabalho individual e o coletivo e entre a alienação e a autodeterminação, são as principais contradições identificadas na presente investigação. Estão tanto no âmago da universidade quanto no movimento social e dizem respeito à construção do coletivo e da organização revolucionária. Tanto em um como em outro espaço, a compreensão do que é coletivo está sendo o mais difícil. Um coletivo que significa ordenar as aspirações e necessidades pessoais e individuais em razão da vida digna de todos.

Tiriba (1998) já chamou a atenção para a questão do coletivo e acredita que as relações estabelecidas pelos trabalhadores entre si, com seu trabalho e com a sociedade, não estão somente determinadas pela realidade concreta externa, mas também pelas diferentes motivações do trabalhador. Num grupo, é possível perceber diferentes níveis de envolvimento, de expectativa e de compreensão do trabalho coletivo, que é a síntese das relações que os trabalhadores estabelecem entre si. Para o coletivo constituir-se como “estratégia de vida”, deve ser compreendido em sua complexidade, considerando-se a diversidade de significados econômicos, políticos e ideológicos entre os trabalhadores.

O capital, em seu desenvolvimento, organizou os trabalhadores, em um mesmo espaço e um mesmo tempo, para o trabalho coletivo, de cooperação. No entanto, fê-lo sob a mais perversa forma, subsumindo o trabalho no capital, de forma a que o trabalhador, ao produzir, com seu trabalho, a mercadoria, lhe agregue valor e não tenha acesso ao produto de seu esforço. Essa contradição geral do capital tem sua expressão na construção do coletivo e sua organização na universidade e no movimento. Romper com o individualismo, com a organização alienada, alienadora e alienante, exige romper com as formas com que o trabalho se organiza. Esse é o desafio a ser aprofundado na prática para que se avance na elaboração da teoria como categoria da prática. Coloca-se aqui, mais uma vez, a exigência da possibilidade histórica do projeto de organização da vida para além do capital.

Outro elemento da contradição diz respeito à organização, principalmente quando se tem em perspectiva a autodeterminação, a organização autônoma, independente, revolucionária. É essencial ter-se sempre em conta que a questão central da organização capitalista é colocar os trabalhadores para cooperarem entre si e, através de seus próprios esforços, aumentarem o valor do que lhes é expropriado, o que configura a mais-valia, o que gera lucros e só beneficia os detentores dos meios de produção.

Para assegurar tal organização, é preciso manter as condições de alienação do trabalhador em relação a si mesmo, à natureza, a seus semelhantes, ao processo de trabalho (forças produtivas), ao produto de seu trabalho (relações de produção) e ao Estado (organizado pelo poder do capital); é preciso manter as condições ideológicas para tal organização; enfim, é preciso manter a educação nos marcos das referências dos interesses do capital, ou seja, nos marcos da alienação. A possibilidade, então, é quebrar esses sentidos e atribuir, ao coletivo e sua organização, uma outra direção e significado para além do capital. É planificar, de modo humanizado, a produção que garanta a vida digna de todos. O desafio é

fazê-lo em condições adversas, em um processo de acentuada alienação e decomposição das forças produtivas.

A autodeterminação possibilita a construção da organização autônoma. Essa autonomia, compreendida como um processo em que cada trabalhador se torna sujeito de sua vida e criador em seu trabalho. O trabalhador, através do processo auto-organizativo, apropria-se do processo e dos meios de produção, mas principalmente, do fruto de seu trabalho, não mais em uma perspectiva individualista mas, sim, planificada, com base nas necessidades vitais dos seres humanos e de suas vidas dignas, e não mais do mercado consumidor.

Impulsionar as transformações do processo de trabalho, considerando outra perspectiva do coletivo e da organização, sintonizada com as lutas revolucionárias que se acentuarão no século XXI, é nossa responsabilidade enquanto somos educadores que se identificam com o projeto histórico socialista.

O que os dados evidenciam é que isso não está posto hegemonicamente, a não ser como possibilidade histórica, o que exige a construção de condições objetivas para tal. A defesa intransigente de um dado projeto histórico passa pela defesa de um dado projeto de universidade, pela defesa de uma dada concepção de formação humana e de formação de professores, e, necessariamente, por alterações profundas na organização do processo de trabalho, na sociedade em geral e, em particular, no trabalho pedagógico.

As ações pedagógicas recíprocas com o MST permitiram a abordagem de problemáticas significativas, referentes ao projeto histórico, à formação humana e ao trabalho pedagógico, sob a luz das categorias totalidade, contradição e possibilidade. O método de abordagem da realidade possibilitou ampliar os conhecimentos nos níveis políticos, teóricos, metodológicos e éticos.

A abordagem interdisciplinar dispensada aos temas possibilita a alteração da visão estanque das disciplinas, à medida que os projetos, construídos coletivamente pela comunidade e pelos acadêmicos, ampliam o nível de consciência de classe e de consciência política sobre a realidade e o objeto investigado.

A ACC 456, em sua ação pedagógica concreta, possibilitou a alteração, no trato com o conhecimento, da lógica científica, da referência ética-moral. As aprendizagens sociais foram referenciadas em quatro aspectos principais: no trabalho concreto de construção das relações de produção; no projeto histórico alternativo ao capitalismo (o socialismo); numa concepção de formação omnilateral; no currículo construído a partir da vivência no campo da luta de classes. Portanto, a mediação entre a intenção e a alteração do trabalho pedagógico se deu pela prática no trato com o conhecimento.

Na perspectiva da formação humana, portanto, existem possibilidades de essência que resultam do enfrentamento das contradições da perspectiva tradicional do ensino universitário em relação à perspectiva de um ensino que estimule a construção de uma consistente base teórica, com a formação de intelectuais orgânicos, identificados como o projeto histórico socialista.

Das ações pedagógicas recíprocas, universidade e movimento social, é importante destacar as oficinas de construção de conhecimentos como procedimentos de trabalho, pois foram orientadas a partir de um eixo temático e consideraram duas dimensões importantes, as que unificam e estabelecem unidade na prática pedagógica: o trabalho coletivo e a autodeterminação.

Portanto, como contraponto aos pressupostos da ideologia educacional do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, adotado pela política educacional brasileira, que não estabelece com clareza o horizonte de projeto

histórico, estamos contribuindo com uma outra cultura de trabalho pedagógico que tem como pressupostos: a formação política, a consciência de classe e a organização revolucionária.

Reconhecemos, por fim, que a universidade, “outra – estratégica – necessária”, reage pela organização do trabalho pedagógico, pela consideração do trabalho como eixo articulador do conhecimento no currículo. A UFBA reage à destruição, consciente ou não, com contradições, na proposta das ACCs, insistindo no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação de intelectuais inseridos nas problemáticas significativas das populações. O curso de Educação Física da UFBA reage com proposições curriculares que alteram profundamente o trabalho pedagógico, contrariando interesses de grupos corporativos como o CONFEF e enfrentando a alienação a que nos submete o trabalho ao marco do capital.

O estudo desenvolvido permite-nos, hoje, apresentar uma proposta para desenvolver as 400 horas previstas em lei para a prática, adotando-se uma concepção de prática que não se resume ao curso de formação de professores, à prática do ensino, mas, sim, à práxis social, na produção e socialização do conhecimento, que transcende o curso de licenciatura e se apresenta como uma proposta para a formação universitária.

Esta formação universitária, estratégica e necessária, que tem como base o desenvolvimento de valores éticos e políticos fundamentais para superar as contradições da realidade concreta, é um objetivo de um grupo, cada vez mais ampliado, de professores e acadêmicos. Na UFBA, está sendo construída a universidade estratégica em confronto com a universidade “privatizada por dentro”, “parceira do privado”, “filão dos empresários da educação”, “desígnio da OMC”. A universidade não pode ser indiferente à história que só é possível com a defesa intransigente da perspectiva de formação omnilateral.

Ao qualificar o conteúdo da tese de que o trabalho é princípio educativo e que a prática é a articuladora do conhecimento no currículo, reconhecemos que não é qualquer

prática mas, sim, a prática qualificada científica, pedagógica e política. Portanto, é a prática científica que tenha como base o método materialista histórico-dialético; a prática pedagógica que tenha como referência a articulação teoria-prática e o trabalho como princípio educativo; a prática política que tenha no horizonte um projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista. Essa continua sendo a possibilidade histórica para a qual estão sendo reunidas as condições objetivas, para concretizá-la no decorrer do século XXI. Existem possibilidades, sim, e, conhecendo-as, podemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos, criando as condições objetivas requeridas para acelerar ou, contraditoriamente, frear sua transformação em realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I – OBRAS

AB'SABER, Aziz. **Discurso ao receber título de Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**. Universidade de São Paulo, 23 de março de 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1997.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ASSIS, José Carlos de. **Dados sobre o desemprego no Brasil**. Reunião da Coordenação de movimentos sociais, 01/12/2003 (anotações).

BERBEL, Neusi. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Revista Semina**, São Paulo, v. 16, n 2, out. 1995 (Edição Especial).

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política, 1**. Brasília: UNB/Linha Gráfica Editora, 1991.

BOGO, Ademar. **Arquiteto dos sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

BORGES, Robinson. Educação sem barreiras. **Valor**, São Paulo, ano 4, n. 148, jul 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BUARQUE, Cristóvam. A universidade numa encruzilhada. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Paris, 2003 (UNESCO).

CALDART, Roseli. **Educação em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento dos Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Democracia ou controle da Universidade? In: CONGRESSO DO ANDES-SN, 5, 1988, Salvador. **Cadernos ANDES n. 1**. Brasília: ANDES, 1988, p. 86.

CARMO, Apolônio. **Resolução 03/87**: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. Uberlândia: UFU, 1987 (mimeo).

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais**: indicações para a universidade necessária. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 mai. 1999. (Caderno Mais).

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de Caldas, 2003.

CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio Sánchez; TAFFAREL, Celi. **Prática de Ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDUFAL, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMPARATO, Fábio Konder. Até quando, companheiro? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 dez. 2003 (Tendências).

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

DAVIDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, Edmundo Fernandes. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. **Outubro**: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n 1, mai. 1998.

DOMINGUES, José L; TOSCHI, Nirza, OLIVEIRA, João F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 70, abr. 2000, p. 63-79.

DRUCK, Graça e FILGUEIRAS, Luís. O projeto do Banco Mundial, o governo FHC e a privatização das universidades federais. **Plural**. Florianópolis, v. 6, n. 9, jan. a jun. 1997, p. 15-27.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Trad. Paulo Gnecco. Moscou: Comissão de Formação de “O Trabalho”, 1952.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

FÁVERO, Maria de L. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FILGUEIRAS, Luís. **A reforma da previdência**. (Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia), 2003, Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, 2003. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/246.htm. Acesso em: 21 de jun. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 27, 1987, p.122-140.

_____. Formação de professores para o amanhã: transformação ou modernização. **Boletim da ANFOPE**. Campinas, v. 1, n. 3. nov. 1991, p.13-31.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2003.

FREITAS, Helena Costa de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Realimentando a discussão sobre as diretrizes para a formação**. Mensagem recebida por Solange_lacks@uol.com.br. em 30 mar. 2001.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: v.23, n. 80, set. 2002, p.137-168.

_____. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Goiânia, 2002. 1 CD-ROM.

_____. **Todo educador aprendendo: lições que nos desafiam e movimentam**. Texto construído a partir do I Encontro Nacional sobre Formação Continuada e Certificação dos Professores. Ministério da Educação. Brasília, set 2003 (inédito).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol 14 n. 1, p. 17- 28, jan/jun, 1989.

_____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O Brasil nos condena**. Entrevista concedida a Marlise Groth da “A Notícia”. Joinville, SC, jun. 2001a.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001b.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FURTADO, Celso. Estão liquidando a soberania nacional. In: BENJAMIN, C; ELIAS, L. (orgs). **Brasil: crise e destino**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

GENTILI, Pablo. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In GENTILI, P. (org). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1977.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1946.

HERNÁNDEZ, Daniel. **Políticas de certificação de competências na América Latina**. São Paulo: s/ed., 2000.

HERNANDEZ, F; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalhos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001. 1 CD-ROM.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. Curitiba, s.d. (mimeo).

KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, 1998, p.37 – 47.

KURZ, Robert. **O Colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACKS, Solange. Relatório doutorado sanduíche. Salvador: UFBA, 2003 (relatório técnico-científico).

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (org). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reforma Universitária do Governo Lula. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 16 dez. 2003.

LÊNIN, V.I. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre a filosofia reacionária. Lisboa: Progresso, 1982.

_____. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Globo, 1987a.

_____. **O que é o marxismo?** Porto Alegre: Movimento, 1987b.

LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, Conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo e Educación, 1975.

LIMA, Paulo Costa. **Produção do conhecimento e compromisso social**. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 2. São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, 18 de junho de 2003.

LUBISCO, Nídia M. L. VIEIRA, Sônia C. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUFT. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 1998.

MACRIDIS, Roy C. **Ideologias políticas contemporâneas**. Brasília: Editora UNB, 1982.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **O Capital**. Vol 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma revisão radical. Brasília, 1999. Documento principal – versão preliminar para discussão interna (Mimeo).

MENEZES, Luiz Carlos de. **Universidade sitiada**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Editorial, 2002.

_____. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIRANDA, G.M. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, 100. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1997.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORIN, Edgar. 6 ed. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul-dez. 2000.

RICUPERO, Rubens. Um outro aniversário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 mai. 1999 (Cad. Opinião Econômica).

ROMANO, Roberto. A questão do conhecimento e o papel da universidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Fórum Universidade Hoje**. São Cristóvão: UFS, 2003.

SANTOS, Luiz Alberto. **Agencificação, publicização, contratualização e controle social**. Brasília :DIAP, 2000.

SAVIANI, Dermeval et al. A palavra é...Politecnia. **Sala-De-Aula**. Ano 2, n. 13, ago. 1989. (Entrevista).

SCHAEFER, Sérgio. **A dialética na escola capitalista**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1989 (mimeo).

SCHEIBE, Leda. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. **Boletim da ANFOPE**. Recife, ano 7, n 14, mai. 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano 10, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O documento “conjunto” Banco Mundial/UNESCO sobre ensino superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, ano 6, n. 1, mar. 2001 (separata).

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M., HADDAD, S (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez/ PUC/SP, 1996 (Ação Educativa).

SOUZA, Marcos de Moura e. Estrangeiros querem comprar universidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 ago. 2003.

_____. **Educação: EUA querem abertura do mercado**. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20, ago. 2003.

STEINHILBER, Jorge. Notícias do Confef **Informe Phorte**. ano 2, n. 07, out-dez. 2000.

STRAUSS, Luis Renato. **OMC discute novas regras para a educação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 mar. 2003, (Cotidiano).

TAFFAREL, Celi. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação Física**, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física UEM**. Maringá, V. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

TAFFAREL, Celi; SURUAGY, Érika. **A autonomia universitária: implicações jurídicas, legais e políticas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003 (mimeo).

TAVARES, Maria da Conceição. Queremos ser uma nação democrática e multirracial. In: BENJAMIN, César; ELIAS, Luís Antônio (orgs.). **Brasil: crise e destino**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M., HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 1996 (Ação Educativa).

TRINDADE, Hélió. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (org). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

TSÉ-TUNG, Mao. **O livro vermelho**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. Buenos Aires: Paidós, 1989.

ZEMELMAN, Hugo. **Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía**. Barcelona, Anthropos, 1991.

_____. Conocimiento social y conflicto en América Latina. **Revista del Observatorio Social de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

II – LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

ANDES. **Posição sobre a versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, Abril de 2001.

ANDES. **Proposta do Andes – Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira**. Versão atualizada no 46º CONAD. Vitória, 27 a 29 de junho de 2003.

ANFOPE. **Relatório Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Belo Horizonte, 1996.

_____. **Relatório Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE**. Campinas, 1998.

_____. **Relatório Final do X Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2000.

_____. **“2000: 20 anos de movimento, 10 anos de ANFOPE”**. Documento gerador para debate nos grupos temáticos do X Encontro Nacional da ANFOPE – Brasília, 2000.

_____. **Boletim da ANFOPE**. Ano VII nº 14 – maio de 2001.

_____. **VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR**. UFPR, Curitiba, PR, 5 a 8 de junho de 2001.

_____. **Relatório Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE**. Florianópolis, 2002.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)**. Washington, D.C: BIRD/ 1994.

_____. **The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms**. Washington, 1998.

_____. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington, 2000.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução n 03, de 16 de junho de 1987**. Dispõe sobre os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura).

_____. **Lei n 9131, de 24 de novembro de 1995**. Atribui a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____. **Decreto 2026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

_____. **Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o inciso 2 do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. **CNE/CP. Resolução 02, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.

_____. **Decreto 2306, de 19 de agosto de 1997**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino, estrutura, disciplinamento, lei de diretrizes e bases da educação nacional, regulamentação.

_____. MEC/CNE. **Parecer n 744, de 03 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre orientações para o cumprimento do artigo 65 da Lei 9394/96 – Prática de Ensino.

_____. MEC/CNE. **Parecer n 776, de 03 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____. **CNE/CEB. Parecer n 17, de 13 de dezembro de 1997**. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional.

_____. MEC/CNE. **Edital 04/97**. Convoca as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.

_____. MEC/CNE. **Parecer n 115, de 10 de agosto de 1999**. Dispõe sobre as diretrizes gerais para os institutos superiores de educação.

_____. **CNE/CP. Resolução 01, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o artigo 9, inciso 2, alíneas c e h, da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95.

_____. **CNE/CP. Resolução 04, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. **MEC. Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. **MEC. Decreto 3.554, de 07 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao inciso 2 do art. 3 do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. **CNE/CES. Parecer n.º 133, de 30 de janeiro de 2001.** Dispõe sobre o esclarecimento quanto à formação para a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

_____. **CNE. Parecer 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **CNE. Mobilização nacional por uma educação básica.** Brasília, DF: CNE, 2001 (Documento-síntese).

_____. **MEC/CNE. Parecer n.º 21, de 06 de agosto de 2001.** Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **MEC/CNE. Parecer n.º 27, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **MEC/CNE/CP. Parecer n.º 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **CNE/CP. Resolução 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. **Resolução 046/02,** de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a intervenção profissional de Educação Física. Disponível em: <http://www.confef.org.br>.

_____. **MEC. CNE/CES. Parecer 0138/02.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física. Aprovado em 03 de abril de 2002.

_____. **CNE/CP. Portaria n 04, de 03 de julho de 2002.** Institui a comissão para estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99, as quais dispõem, respectivamente, sobre os programas especiais para a formação pedagógica dos docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.

_____. **MEC. “Toda Criança aprendendo”.** Documento do Programa. Brasília, 2003.

_____. **MEC. Portaria n 1403, de 09 de junho de 2003.** Institui o sistema nacional de certificação e formação continuada de professores da educação básica.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **MP nº 147, de 15 de dezembro de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Carta aberta com reivindicações na área de educação física e esporte no nordeste do Brasil,** 1994.

CBCE/ GTT – Formação Profissional e Mundo do Trabalho. **Parecer da proposta alternativa ao Parecer CNE/CES 0138/02.** Vitória, dezembro de 2003.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Documento: Diretrizes Curriculares I,** de 23/07/2001.

COORDENAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. Soberania nacional, desenvolvimento, trabalho e distribuição de renda com inclusão social. Núcleo Central. Central Única dos Trabalhadores. São Paulo. 23 de outubro de 2003.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão.** Brasília, setembro de 2003 (mimeo).

NUTESES. **Produção Científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses**

(1979-1994). Rossana Valéria de Souza e Silva et al (Orgs). Uberlândia: UFU, 1996.

_____. **Produção Científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses.**

Rossana Valéria de Souza e Silva et al (Orgs). Uberlândia: UFU, Vol II e III, 1998.

_____. **Banco de Dados de Dissertações e Teses em Educação Física & Esporte.**

Uberlândia, UFU. Disponível em <http://www.nuteses.ufu.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Política de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, 1999.