

**UNIPLAC UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO STRICTO
SENSU**

**A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE DE CURSOS DE PEDAGOGIA NA SERRA CATARINENSE**

**LAGES
2015**

SANDRA TERESINHA GUIMARÃES ATAIDE

**A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE DE CURSOS DE PEDAGOGIA NA SERRA CATARINENSE**

Dissertação de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação. UNIPLAC Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Prof. Dr: Geraldo Antônio da Rosa

LAGES-SC

2015

Ficha Catalográfica

Ataíde, Sandra Teresinha Guimarães.

A862c A contribuição de Freire na formação de professores :
uma análise de cursos de Pedagogia na serra catarinense /
Sandra Teresinha Guimarães Ataíde.-- Lages (SC), 2015.
155f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Geraldo Antônio da Rosa.

1. Professores - Formação. 2. Liberdade de ensino.
3. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Rosa, Geraldo Antônio da.
II. Título.

CDD 370.71

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“A Contribuição de Freire na Formação de Professores: Uma Análise de Cursos em Pedagogia
na Serra Catarinense”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/03/2014.

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Orientador) _____
Prof. Dra. Marilane Maria Wolff Paim: (Examinadora Externa – UFFS) _____
Prof. Dra. Lurdes Caron (Examinadora PPGE/UNIPLAC) _____
Prof. Dra. Vanice dos Santos (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____


Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Marina Patrício de Arruda
Coordenadora PPGE
Mestrado em Educação
UNIPLAC


Sandra Teresinha Guimarães Ataíde
Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2015.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
(Paulo Freire)*

*À Rosa Maria Raizel Gava, mestra e mulher,
exemplo de dedicação, sabedoria e amor.
Obrigado pela presença constante e carinhosa em minha vida.*

*Agradeço primeiramente a Deus por ser essencial em minha vida;
Aos pais, primeiros mestres pelo exemplo e persistência.
Ao esposo Gilson com quem partilho a vida;
Aos filhos, Henrique e Natalia pela compreensão das minhas
ausências e amor incondicional.
A minha irmã, que mesmo ausente esteve tão presente e aos irmãos,
cunhados e cunhados pelo apoio e incentivo.
As colegas que estiveram junto comigo nos momentos de desânimo, de
angustias e também de alegrias pela amizade e carinho;
A todos os professores do programa de mestrado do PPGE UNIPLAC
que partilharam conosco o conhecimento, possibilitando a construção
de novos saberes.
Especialmente ao meu orientador Professor Doutor Geraldo Antônio
da Rosa, que mesmo diante das minhas limitações, com sabedoria
contribuiu com suas observações e conhecimento, me indicou
caminhos. Obrigado!*

RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como tema central o pensamento de Paulo Freire e a formação de professores. Diante desta temática se desenvolveu o problema de pesquisa que orientou as reflexões deste estudo, levando a compreender de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense? Paulo Freire foi um homem que viveu com a preocupação relacionada às questões dos homens e mulheres deste país, principalmente das classes populares e oprimidas, trazendo a educação como uma possibilidade de transformação desta realidade opressora. Dessa forma, o trabalho foi amparado no pensamento do grande teórico, para estudar a formação de professores, objetivando analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense. Na tentativa de aprofundar e conhecer o objeto de estudo traçou-se objetivos mais específicos os quais permitiram: historiar as políticas públicas de formação de professores no Brasil, Santa Catarina e em Lages; relacionar as contribuições do pensamento de Paulo Freire no processo de formação de professores; verificar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense. Esta investigação se deu em duas universidades da Serra Catarinense a partir do estudo teórico-bibliográfico e documental por meio de análise dos projetos pedagógicos destas instituições. Quanto aos procedimentos metodológicos, classifica-se como uma pesquisa qualitativa, de objetivos exploratórios. Este trabalho se fundamenta basicamente na teoria de Freire, a qual fornece subsídios que possibilitam compreender e analisar as contribuições do autor para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação libertadora; Pensamento de Paulo Freire; Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation has as its main theme Paulo Freire's thought and the teachers' education. With this theme, the research problem is developed in order to guide reflections regarding this study, making us understand how Paulo Freire's thoughts contributed to the teachers' development in the Education Courses of the surrounding areas of the Catarinense Mountain range. Paulo Freire was a man who lived with some worries related to men's and women's matters of this country, especially from urban low income and oppressed social classes, seeing education as a possibility to change this oppressive reality. This way, we get support from this great theoretician's thought to study the teachers' education with the aim of analyzing the contribution of Paulo Freire's thoughts to the teachers' development in the Education Courses of the surrounding areas of the Catarinense Mountain range. In order to try to deepen knowledge and get to know the study object, some more specific objectives were defined so that it was possible to: relate the teachers' educational public policies in Brazil, Santa Catarina and Lages; relate the contributions of Paulo Freire's thoughts in the teacher's education process; verify the contribution of Paulo Freire's thoughts in the Education Courses of the surrounding areas of the Catarinense Mountain range. This investigation will take place at two universities of Santa Catarina through a theoretical, bibliographical and documental study by analysis of educational projects of these institutions. This is a qualitative research with exploratory objectives, and it is based on Freire's theory, which provides subsidies that allow us to comprehend and analyze the author's contributions to the teachers' education.

KEY-WORDS: Teachers' Education; Liberating Education; Paulo Freire's thoughts; Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ACT - Admissão em Caráter Temporário

ANDE- Associação Nacional de Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUNI - Conselho Universitário

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DESU/SED - Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Santa Catarina

DOU – Diário Oficial da União

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FACEC – Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis.

FACIP – Faculdade de Ciências e Pedagogia

FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

GTs – Grupos de Trabalho

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBPEX - Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão

IGC – Índice Geral de Cursos

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
PNE - Plano Nacional de Educação
PP – Projeto Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEE - Secretaria de Educação do Estado
SEM - Secretaria de Educação Municipal
SNE – Sistema Nacional de Educação
SESI – Serviço Social da Indústria
UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFSC. - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
2.1. CONCEPÇÕES DE PESQUISA	16
2.2. Procedimentos Metodológicos	19
2.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	21
2.4. REVISÃO DE LITERATURA	23
2.4.1. Formação de Professores	27
2.4.2. Educação Libertadora	30
2.4.3. Pensamento de Paulo Freire	31
2.4.4. Pedagogia	33
3. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	36
3.1.1. Escola nova: um grande marco na educação brasileira.....	43
3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA	54
3.3. CONTEXTUALIZANDO A SERRA CATARINENSE	66
4. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE	74
4.1. PAULO FREIRE: UM ANDARILHO DA ESPERANÇA.....	74
4.1.1. O método “Paulo Freire”	80
4.2. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	83
4.3. PAULO FREIRE E AS PEDAGOGIAS	91
5. FORMAÇÃO OU (EM) FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE	112
5.1. CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	112
5.2. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	113
5.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE NAS TRILHAS DE ENCONTRO OU AO ENCONTRO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura (Freire, 1980, p.41).

Esta pesquisa procurou reunir aspectos do pensamento do educador Paulo Freire que pode contribuir para a formação de professores e fez uma análise de cursos de pedagogia na Serra Catarinense. Com o olhar voltado para as questões educacionais, este estudo procurou dar visibilidade à teoria de Freire e compreender de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense. A intenção de pesquisar a formação de professores em cursos de Pedagogia surge a partir de nossa própria experiência enquanto estudante e profissional na educação pública e dos desafios que se apresentam na escola, enquanto espaço de educação formal. As mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorrem no país refletem diretamente na organização escolar e conseqüentemente nos profissionais.

Paulo Freire, que foi um educador comprometido com a educação, teorizou e se empenhou para que o seu pensamento tivesse repercussão na vida das pessoas, foi um homem muito preocupado com a formação humana e educacional procurando refletir acerca da função da educação principalmente para os menos favorecidos de maneira que esses pudessem agir com mais consciência na sociedade.

Freire (1996) aponta alguns caminhos que um educador problematizador pode percorrer no exercício da prática educativa. Ele sugere que o educador ao iniciar sua prática pode partir sempre das experiências do educando, considerando a realidade a qual ele está inserido, levando-o a analisar e refletir sobre o meio que o cerca, para que possa apropriar-se de um caráter crítico, e agir com consciência na sua realidade social.

É interessante ressaltar também que uma das categorias do pensamento freiriano é o diálogo, que implica em falar e escutar, pautado no respeito pelo outro. Freire (1983) considerou a dialogicidade como a essência da educação enquanto prática da liberdade, numa relação horizontal entre os sujeitos.

Essa relação horizontal a qual o autor se refere é extremamente importante, pois possibilita a superação do conhecimento estático, incentiva o ato criador e facilita a construção de uma consciência mais reflexiva. Enquanto que as práticas bancárias tão condenadas por Freire têm como propósito manter os sujeitos na situação de alienação e

submissão de maneira que inibe a curiosidade e reprime a criatividade, mantendo-os no estado de consciência ingênua. Parolin (2009, p.25), reforça esse pensamento e diz: “[...] a escola é lugar de aprender. E aprender acontece na ação, na relação e na reflexão”, ou seja, não basta ao educando apenas ouvir é preciso espaço para se expressar.

As políticas públicas para a educação tem procurado melhorar as condições para os estudantes, a educação hoje é um direito garantido na Constituição da República Federativa do Brasil. O acesso foi ampliado e praticamente todas as crianças estão na escola, o que não significa garantia de qualidade. São aspectos positivos para os estudantes, enquanto que para os professores e professoras algumas situações se apresentam como desafios os quais os profissionais precisam atender, embora se sintam impotentes e tenham que desempenhar funções que estão além da sua capacidade e conhecimento.

Neste sentido encontramos no mestrado uma possibilidade de estudar, refletir acerca dessa problemática, uma vez que mergulhar no pensamento de Paulo Freire para realizar este estudo é ir ao encontro de uma teoria que serve como orientação para o processo de formação docente nos cursos de Pedagogia, objeto desta investigação.

Formação de professores não é um tema novo, no entanto, foi o sentimento do desafio que nos levou a investigar, saber como os cursos de formação estão trabalhando considerando as estruturas da sociedade em constante mudança, desta forma destacamos como objetivo geral deste estudo analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense. Pesquisar a formação de professores a partir do pensamento deste teórico é buscar compreender como o educador pensou a prática educativa e como articulou esse processo de maneira que pudesse atingir as massas populares e desenvolver um trabalho que realmente fizesse diferença na vida das pessoas.

Esta pesquisa se deu a partir de revisão de literatura desde a década de 90, momento marcante na história da educação brasileira, sendo esta a primeira aproximação ao tema. A pesquisa bibliográfica é de importante relevância, pois tem por objetivo aprofundar mais sobre o assunto e a pesquisa documental é fundamental, pois permite conhecer as especificidades dos cursos de Pedagogia pesquisados. O *locus* da investigação centra-se na Serra Catarinense, e a pesquisa aconteceu mediante a análise dos Projetos Pedagógicos de duas universidades as quais se denominam “A” e “B” localizadas em contextos diferentes, mas na mesma região. O trabalho buscou conhecer a versão mais atualizada dos Projetos Pedagógicos, dos anos de 2012 e 2013.

Diante do desafio da pesquisa apontam-se os caminhos trilhados a partir do objetivo geral, delimitando objetivos específicos. O primeiro passo foi historiar as políticas públicas de formação de professores no Brasil, Santa Catarina e em Lages, por meio desta contextualização será possível conhecer um pouco da história da educação no Brasil e as políticas que nortearam a formação dos professores. No segundo momento relacionam-se as contribuições do pensamento de Paulo Freire no processo de formação de professores, destacando saberes, considerado essencial pelo autor para a prática educativa e finalmente verifica-se a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense. O estudo buscou compreender e conhecer a estrutura dos cursos de Pedagogia da Serra Catarinense por meio da pesquisa documental fundamentada nos estudos bibliográficos investigando a problemática apresentada.

Quanto aos procedimentos metodológicos, se configura numa abordagem qualitativa com investigação exploratória e em relação aos procedimentos de coleta de dados se caracteriza como uma pesquisa documental e bibliográfica. Para a realização desta, nos apoiamos nas fontes bibliográficas, por meio das quais é possível conhecer a história da educação brasileira e como foi se consolidando os processos formativos dos profissionais da educação no país.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos principais, sendo que o primeiro corresponde à introdução deste trabalho apresentando alguns aspectos gerais como objetivos, justificativa, problemática e uma breve apresentação dos capítulos. O segundo capítulo intitulado Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa, no qual são abordadas algumas concepções de pesquisa, enfatizando a importância da pesquisa em educação. Ainda neste capítulo indicam-se os procedimentos metodológicos, os quais nortearam este trabalho, autores que fundamentam a abordagem teórica e finalizando com algumas características específicas deste estudo e a revisão de literatura.

O terceiro capítulo apresenta a contextualização da história da educação, enfatizando as políticas públicas para a Formação de Professores, realizou-se uma retomada histórica desde o tempo da colonização do Brasil, enfatizando alguns momentos que marcaram a história da educação. A ênfase deste capítulo é a partir do século XIX, quando a instrução passa a ser regulamentada no Brasil e acontece à oficialização do magistério público, neste período fica mais evidente a preocupação com a formação de professores no Brasil. Em seguida a discussão se estende ao processo de formação de professores no Estado de Santa Catarina. É um longo período de história e são muitas as informações, por esta razão foram trazidos para este estudo fatos históricos que marcaram principalmente a formação de

professores, finalizando com a contextualização do *locus* desta pesquisa, a Serra Catarinense e alguns aspectos referentes à instrução das primeiras letras.

No quarto capítulo: A Contribuição da Teoria Freireana na Formação de Professores na Serra Catarinense apresenta a biografia do educador Paulo Freire, abordando aspectos relacionados à sua história, formação, trabalho, exílio e o retorno ao seu país. Enfatiza alguns aspectos relacionados ao ‘método Paulo Freire’, faz uma abordagem referente ao pensamento do autor destacando saberes importantes à formação de professores e prática educativa e finaliza tratando da teoria do autor enfatizando alguns conceitos.

Finalizando a apresentação dos capítulos, o quinto trata da pesquisa documental, ou seja, a análise dos Projetos pedagógicos e tem por objetivo apresentar os dados coletados e tecer considerações a partir do pensamento do educador Paulo Freire, procurando evidenciar de que maneira o pensamento de Freire pode contribuir com a formação dos professores nas instituições pesquisadas, visando responder ao problema que deu origem a este estudo e refletir acerca das informações encontradas.

Diante da exposição do que pretendemos com este estudo e os caminhos percorridos, buscamos alcançar os objetivos ao qual nos propomos, o qual têm como pano de fundo a educação, conhecendo assim sua história e os processos formativos destes. Destacamos também, a falta de profissionais habilitados na sua área de atuação, cuja carência reflete diretamente no trabalho desenvolvido nas instituições de ensino e na qualidade da educação.

Entendemos que há muito a ser discutido e investigado. Pois em virtude da deficiência profissional e das mudanças na estrutura social, os reflexos são lançados na escola, surgindo assim desafios aos profissionais que atuam na área. Behrens (2011, p.100) que afirma que “a escola é um espaço formativo que com a complexidade da sociedade atual não pode, não deve e não consegue suprir todas as necessidades educativas”. Neste caso, a formação precisa estar constantemente sendo repensada. Buscamos por isso, conhecer como os cursos de Pedagogia da Serra Catarinense vêm trabalhando a formação dos professores, buscando suporte teórico no pensamento de Paulo Freire, de maneira que possamos verificar as contribuições deste teórico para na formação dos futuros profissionais dos cursos de pedagogia.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados alguns conceitos e concepções de pesquisa em educação fundamentadas em referenciais teóricos de autores com reconhecida contribuição para a contemporaneidade. Abordam-se também, os procedimentos metodológicos, os fundamentos teóricos que norteiam esta investigação e na sequência expõe por meio da revisão de literatura um desenho da produção científica relacionada à temática deste trabalho.

2.1. CONCEPÇÕES DE PESQUISA

As pesquisas, independentes do seu caráter, têm por princípio a investigação e a descoberta de algo ainda desconhecido ou de um problema em determinada área da sociedade ou do ensino. Demo (1996, p. 34), considera que a pesquisa pode ser entendida como uma atividade cotidiana que surge de um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. A pesquisa pode acontecer em qualquer tempo desde que haja problemas que careçam de respostas e que despertem a curiosidade e o desejo de saber mais sobre determinado assunto, além de provocarem avanços significativos nos diferentes campos do conhecimento.

Fora da escola a pesquisa também acontece, Ludke e André (1986, p.1), afirmam que a “pesquisa ganhou uma popularização que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido” alguns exemplos típicos são realizados para um momento específico, como trabalhos de cunho mercadológico e no universo de eleições. As autoras citam as pesquisas eleitorais, que tem por objetivo apresentar dados relativos ao desempenho dos candidatos, e algumas vezes trazem objetivos escondidos de influenciar a opinião do eleitor. Este tipo de pesquisa é popular com objetivos sociais, não envolve o ensino propriamente dito, uma vez que, não acontece uma produção ou criação do conhecimento e nem mesmo uma mudança de comportamento ou uma interferência à realidade. Existe quase que uma banalização do tema, principalmente na educação básica e arriscou-se aqui inferir, até mesmos em algumas disciplinas nos cursos de graduação, onde não se conhece o verdadeiro fundamento do ato de pesquisar.

Faz-se necessário modificar esse paradigma de que pesquisa só acontece na academia, à mesma pode e deve acontecer em todos os lugares e particularmente na escola, pode começar logo cedo. Indicativos da assertiva anterior são encontrados em Diez e Horn (2013, p. 19), quando afirma que “[...] pesquisar significa vivenciar a realidade, dialogando com ela

criativa e criticamente”, e que quando a pesquisa é concebida e praticada desta forma a mesma “pode ocorrer desde muito cedo, começando na infância e se estendendo por toda a vida, o que faz dela requisito de vida, progresso e cidadania” (DIEZ e HORN, 2013, p. 19). Neste sentido fica evidente que pesquisar não pode ser um ato distante da realidade humana, social e cultural.

A pesquisa precisa ser tratada com seriedade e rigor científico, tendo como ponto de partida uma necessidade investigativa proporcionando ao investigador realizar um trabalho sério de profunda busca. Para Bagno (2007, p. 17), “[...] pesquisar significa procurar, buscar com cuidado, informar-se e aprofundar na busca”. Portanto, pesquisar é sem dúvida conhecer algo ainda desconhecido, preencher lacunas e por meio de um processo sistemático de construção de um novo conhecimento. Em todas as esferas da educação a pesquisa é importante, bem como nas diferentes áreas do conhecimento. Pode-se concebê-la como um dos pilares com objetivo de buscar respostas a problemas detectados, com ações bem definidas. Gil (1991) explica que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 1991, p.19).

Neste sentido é possível compreender que a base da pesquisa é o problema, independente das razões que determinam o estudo. O próximo passo do pesquisador é a elaboração de métodos, técnicas e conhecimento científico para o bom desenvolvimento de todo processo de investigação. Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa, é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Portanto, no processo de desenvolvimento de uma pesquisa torna-se necessário que o pesquisador esteja suficientemente preparado para enfrentar os desafios de mergulhar neste universo, uma vez que é necessário traçar caminhos pelos quais irá perseguir os objetivos e identificar as fases de desenvolvimento do trabalho.

É importante ter claro, as razões pelas quais se deseja realizar o estudo e a partir de então elaborar o projeto de pesquisa o qual irá contemplar todos os procedimentos necessários em cada etapa da pesquisa para alcançar resultados satisfatórios. Além do planejamento é

importante o pesquisador construir uma bagagem teórica consistente. Torna-se importante destacar, que o pesquisador precisa estar atento à disciplina intelectual.

Triviños (2011, p. 15), afirma que a indisciplina pode ser definida como “ausência de coerência entre os suportes teóricos” que orientam a prática pedagógica do professor ou do pesquisador. O autor destaca que nos movimentamos guiados pelo “ecletismo”¹, há uma mistura de teorias ou pensamentos filosóficos. Neste sentido quando não se tem essas bases bem definidas em nosso pensamento e postura, conseqüentemente vivemos essa indisciplina ou fraqueza intelectual, como o próprio autor se refere.

Triviños (2011) ressalta que as razões para esta falta de disciplina podem ser de natureza múltipla, mas a origem é histórica. O autor divide esta origem em dois momentos históricos: “Primeiro, o limitado desenvolvimento do espírito crítico e segundo, a dependência cultural em que vivemos” (TRIVIÑOS, 2011, p. 15-16).

Na realidade a escola teve por função transmitir o conhecimento, onde o professor era o grande detentor e o aluno apenas recebia o conhecimento pronto e acabado em forma de depósito. Neste contexto, não havia tempo para pensar, falar e criar, limitando assim o espírito crítico do educando.

A indisciplina intelectual pode trazer conseqüências ao pesquisador e ao trabalho de pesquisa, Triviños (2011, p. 16), diz que “a indisciplina impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas” e esta pode ser uma conseqüência grave, pois se o problema não está bem claro, conseqüentemente o objeto de estudo não está delimitado e a pesquisa não avança, pois os caminhos não estão definidos. Por outro lado a disciplina torna-se fundamental, em qualquer atividade de estudo, pois traz o pesquisador a consciência das possibilidades, das oportunidades e dos desafios a serem enfrentados, podendo assim assumir posicionamentos claros diante da realidade social.

Quando já temos definido o nosso objeto de estudo, precisamos encaminhar como irá se realizar a pesquisa, determinando os procedimentos e técnicas mais adequados, definindo abordagem metodológica para que possa garantir resultados de qualidade. Basicamente, as abordagens mais utilizadas são a qualitativa e quantitativa, a definição pela abordagem a ser utilizada depende do problema e dos objetivos do estudo.

A pesquisa quantitativa segundo Diez e Horn (2013, p. 26), “é caracterizada por uma abordagem metodológica que realiza análise e comparação de objetos e é utilizada

¹ Ecletismo é um método que consiste em reunir teses de sistemas diversos. É uma posição intelectual ou moral, caracterizada pela escolha entre diversas formas de opinião, sem seguir uma linha rígida de pensamento. Disponível em <http://www.significados.com.br/ecletico>.

principalmente, nas ciências naturais com base em princípios positivistas”. Este tipo de pesquisa trabalha com experimentos, dados reais, fatos pontuais, faz a verificação através de análises e cálculos. Normalmente apresenta os resultados através de gráficos e tabelas, podendo ser utilizada na área da educação, principalmente no apontamento de índices.

Em relação à abordagem qualitativa, percebem-se características opostas da primeira, onde o recurso básico ao desenvolvimento da mesma é a descrição, pela qual o pesquisador tem a preocupação de coletar os dados no ambiente natural, registrar e descrever as conclusões.

Triviños (2011) considera que esta abordagem começou a ganhar espaço nos meios educacionais, a partir da década de 70, nos países da América Latina, pois até então as realidades escolares eram manifestadas predominantemente por meio de mediações quantitativas, assumindo uma posição positivista da realidade. Triviños (2011, p. 116), ressalta “que somente a demonstração quantitativa não dá conta de explicar a realidade subjetiva educacional, sendo que nesta, sempre predominou um caráter qualitativo”.

Entendemos a necessidade da complementaridade, sempre que necessário, mas cabe ao pesquisador decidir que tipo de estudo quer desenvolver e a que resultados pretendem chegar, qual o destino vai dar as informações obtidas.

2.2. Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual possibilita flexibilidade e percebe o mundo dentro de um processo dinâmico, para Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Entendemos que a pesquisa qualitativa de maneira geral, não difere de outro tipo de investigação, segue a mesma rota sendo, definição do problema, coleta e análise das informações, o que difere neste enfoque é que o pesquisador não segue uma sequência rígida, é indutivo, o conhecimento é construído socialmente. Triviños (2011, p.132), destaca que “não existe uma visão isolada das partes do estudo, todas elas estão relacionadas”, este tipo de abordagem vê o mundo em constante movimento procura entendê-lo na sua complexidade, uma das características bem interessante deste método é que busca flexibilidade, profundidade e qualidade.

Quanto aos objetivos, esta investigação dá-se de maneira exploratória, por entendermos que desta forma é possível uma maior aproximação com o objeto de estudo. Gil (1991, p. 45), explica que este tipo de pesquisa “tem por objetivo principal o aprimoramento

de ideias ou descoberta de intuições”, permite que o investigador por meio de um planejamento flexível, conheça o contexto do problema e aumente a sua experiência, de maneira que possa delimitar com mais segurança o objeto a ser estudado, sem esquecer jamais o tratamento científico.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, este se caracteriza como uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, amplia o entendimento do objeto de estudo e acompanha a evolução de fatos, comportamentos e práticas. Segundo Gil (1991, p. 51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Incluimos aqui o Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino da Serra Catarinense, objeto de estudo desta investigação. Os Projetos Pedagógicos são documentos importantes que norteiam todo o trabalho realizado nos cursos de formação, por meio destes foi possível conhecer a organização didático-pedagógica incluindo as concepções de ensino dos cursos, conteúdos curriculares, ementários, bibliografias entre outros pontos de relevância para esta pesquisa.

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte ‘natural’ de informação”, a pesquisa documental apresenta muitas vantagens, pois se constituem uma fonte rica e estável de dados.

No caso da bibliográfica é muito utilizada nas ciências humanas e sociais, DIEZ e HORN (2013, p. 29), afirma que pode ser realizada de forma independente ou como parte de outra pesquisa e seu objetivo principal é “compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente”, este trabalho demanda tempo, planejamento, leitura, organização e seleção do material.

A partir deste material elaborado o pesquisador tem a possibilidade de conhecer publicações sobre o tema, e realizar uma revisão de literatura. Este tipo de pesquisa contribui muito no sentido de nos permitir conhecer fatos passados, fazer estudos históricos e dados bibliográficos.

Para subsidiar este estudo, foi fundamental o desenvolvimento deste tipo de abordagem buscando referenciais que possibilitaram o diálogo com autores que refletem acerca da formação do professor no Brasil e como este processo aconteceu no Estado de Santa Catarina. Esta investigação se estende ao educador Paulo Freire, um dos grandes referenciais da pedagogia libertadora, com o objetivo de conhecer o seu pensamento, e qual a influência deste nos cursos de pedagogia da serra catarinense.

2.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A presente proposta de investigação como já mencionado no início deste capítulo foi de abordagem qualitativa e realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental em duas universidades da Serra Catarinense. Neste sentido a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, trazem muitas contribuições, pois nos permite aprofundar nosso conhecimento sobre o que queremos pesquisar, e conhecer o que já foi produzido sobre o assunto por meio de artigos, publicações e livros. A pesquisa documental permite ampliar o entendimento com relação ao objeto de estudo, sendo assim buscamos suporte teórico em diversos autores que discutem a temática em suas obras.

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos principais, e para a elaboração dos mesmos nos utilizamos de alguns teóricos importantes que contribuem com a discussão. Iniciamos com a Introdução deste estudo, nesta apresentação inicial procuramos evidenciar o problema de pesquisa, os objetivos a justificativa e a apresentação dos capítulos. Alguns autores nos dão sustentação nestas palavras iniciais, como: Freire (1996), Parolin (2009), Boneti (2003) e Ens, Behrens (2011).

Para o segundo capítulo: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa, nos utilizamos dos estudos de Demo (1996), Diez e Horn (2013), Ludke e André (1986), Bagno (2007), Gil (1991), Triviños (2011) e Flick (2009), todos esses autores trazem definições, reflexões e orientações básicas que nos permite enquanto pesquisadora compreender quais os caminhos percorrer para realizar um trabalho de investigação científica e de relevância para a educação e para a ciência.

No terceiro capítulo: Histórico das Políticas Públicas da Formação de Professores, utilizamos basicamente os estudos de Dermeval Saviani, com sua obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2007), na qual pudemos aprofundar o conhecimento histórico e trazer informações relevantes para este estudo sobre a história da educação brasileira.

Esta obra de Saviani é o resultado de um grande trabalho de pesquisa realizado pelo autor e sua equipe, a qual faz um panorama histórico da educação no Brasil desde o período colonial até meados dos anos 90, é uma obra de abrangência, rica em conteúdo e discussões. Outros autores como Boneti (2003), Candau (2008), Lima (1969), Trindade (1996), Melo (1999) e Caron (2007) também contribuíram abordando questões relacionadas à história da formação de professores no Brasil.

Com relação à história da educação em Santa Catarina, alguns fatos chamam atenção como a criação das primeiras escolas normais do país, as primeiras universidades, a constituição dos cursos de pedagogia e as mudanças significativas na história da educação brasileira e catarinense. Alguns autores foram fundamentais na construção deste subitem como: Scheibe e Daros (2002), Scheibe e Durlí (2005), Fiori (1991), Aguiar (2011), Rosa (2011) entre outros.

No último item deste capítulo apresenta-se breve contextualização da Serra Catarinense, locus da pesquisa no qual se citam obras do escritor lageano Licurgo Costa (1982), que compreende de maneira detalhada a história da fundação da cidade de Lages enquanto cidade pólo de toda a região serrana. Para essa contextualização foi importante contar com outros escritores com Santos (1998), Piazza (1994), Ribas Junior (2004) e Cabral (1970).

O quarto capítulo: A Contribuição da Teoria Freireana na Formação de Professores na Serra Catarinense, nossas discussões estão pautadas nos escritos do educador Paulo Freire, que foi um incansável lutador das causas educacionais, sua obra, sua história de vida e seus ensinamentos revelam a profundidade do seu pensamento. No trabalho há também escritos de outros teóricos que contribuem para compreensão do pensamento de Freire como: Beisiegel (2010), Weffort (1983) Ana Freire e Gadotti (1996) Gadotti (1989), Pereira (2009), Freire e Frei Betto (1986), Ernani Fiori (1983), Moreira (2013), Silva (2004), Streck, Redin e Ztkoski (2008), Streck (2009) e outros.

No quinto capítulo: Formação ou (Em) Formação de Professores na Serra Catarinense faz-se uma breve contextualização do locus da pesquisa e em seguida a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia das duas universidades pesquisadas da Serra Catarinense, que deverá partir de um agrupamento dos dados, combinação dos semelhantes e em seguida a interpretação, tendo por base os referenciais teóricos desta pesquisa. A partir do estudo destes documentos analisaremos a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores nestes cursos de pedagogia na Serra Catarinense.

Neste trabalho, alguns documentos foram extremamente importantes, dentre estes destacamos: o Projeto Pedagógico (ementa e matriz curricular) dos cursos de pedagogia. De posse destes documentos alguns pontos foram relevantes nesta análise, como verificação dos fundamentos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia; a fundamentação teórica; o perfil do egresso; as disciplinas; a matriz curricular; as referências e as concepções que norteiam a elaboração do projeto. Finalizamos este capítulo com a apresentação dos dados coletados.

2.4. REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa do Estado da Arte é de grande relevância para a nossa dissertação, pois por meio da categorização do nosso objeto de investigação foi possível ter acesso ao desconhecido, uma das características principais desse trabalho é a busca em banco de dados de domínio público, com o objetivo de mapear e conhecer estudos que venham ao encontro das categorias elencadas e do tema em estudo.

Esta investigação intitulada: A contribuição de Freire na formação de professores: uma análise de cursos de pedagogia na serra catarinense, se dá mediante quatro categorias, sendo Formação de Professores, Educação Libertadora, Pensamento de Paulo Freire e Pedagogia. A partir da busca nos bancos de dados será possível conhecer diferentes pesquisas que já foram realizados sobre esta temática.

Para uma maior aproximação do objeto de estudo, procurou-se evidenciar pesquisas realizadas a partir da década de 90, momento de debates a nível nacional, reformas e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Pereira e Peixoto (2008) realizaram um mapeamento das últimas três décadas sobre as produções acadêmicas relacionadas especificamente a categoria formação de professores, e afirmam que o tema começou a ter destaque nas produções no Brasil a partir na década de 90 e no estado de Santa Catarina os estudos são mais recentes. A afirmação das pesquisadoras é baseada numa pesquisa do estado da arte que as mesmas realizaram e apresentaram no 1º Simpósio Nacional de Educação em novembro de 2008. Com base neste estudo delimitamos nossa pesquisa a partir do ano de 1998, pois selecionamos dois artigos de Kuenzer (1998-1999) nos quais a autora trata exatamente de questões relacionadas às políticas de formação de professores, LDB e os desafios para as faculdades de educação, estes trabalhos chamaram atenção pela aderência ao nosso objeto de estudo, vale ressaltar que outros trabalhos selecionados são datados a partir do ano de 2000 a 2012.

Realizamos um mapeamento em seis sites científicos, sendo: Capes, Teses e Dissertações; Capes Periódicos; *Scielo*; USP; Unicamp e UFSC, priorizando a investigação em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos.

Nas bases de dados pesquisados direcionamos nossa busca optando por pesquisa avançada na modalidade títulos, por entender que os resultados são mais apurados e mais próximos do objeto de estudo. Passamos então a apresentação dos dados quantitativos.

Na base de dados da Capes, Teses e Dissertações foram encontradas um total de 11 trabalhos para a categoria formação de professores, deste total, 04 tem uma maior aproximação com os objetivos da pesquisa, sendo 02 dissertações e 02 teses. Na categoria educação libertadora também encontramos 11 documentos entre teses e dissertações, nesta categoria destacamos 03 trabalhos que tem relação direta com o objeto de estudo, ou seja, 01 dissertação e 02 teses. Já na categoria pensamento de Paulo Freire, foram encontrados apenas 07 trabalhos, destacamos que 06 destes tem grande afinidade com o objeto de estudo, no entanto 04 estão mais diretamente ligados aos objetivos desta pesquisa, sendo 03 dissertações e 01 tese. Quando realizamos a pesquisa na categoria pedagogia, obtivemos um total de 954 trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento, optamos então por apurar este resultado buscando somente teses e encontramos 188 documentos, dentre os quais 27 apresentam aderência ao tema e 07 trabalhos tem relação mais próxima com os objetivos desta pesquisa.

Neste mesmo banco de dados realizamos ainda o cruzamento das categorias, encontramos 02 trabalhos para as categorias formação de professor/pedagogia, 03 trabalhos para pensamento de Paulo Freire/pedagogia, 02 para pensamento de Paulo Freire/educação libertadora e 36 para as categorias pedagogia/formação de professores. Nesta relação de trabalhos encontrados através dos cruzamentos é possível perceber uma maior proximidade com o objeto de estudo.

Pesquisamos na base de dados da Capes Periódicos, onde encontramos 121 artigos referentes à categoria formação de professores, nesta busca, encontramos trabalhos de diversas áreas do conhecimento, realizamos então uma busca mais apurada, na qual selecionamos 05 artigos que vem ao encontro do tema em discussão. Na categoria educação libertadora encontramos apenas 07 trabalhos mais direcionados a área da educação, nesta pesquisa percebeu-se uma variedade de documentos relacionados à saúde e psicologia. Dos 07 trabalhos encontrados destacamos 03, com maior ênfase ao assunto pesquisado. Em relação à categoria pensamento de Paulo Freire, são poucos os escritos, obtivemos 10 resultados, sendo que apenas 01 destes tem maior afinidade com problema de pesquisa. Na categoria pedagogia, percebemos uma diversidade maior de trabalhos, encontramos 150 artigos incluindo diversas

áreas do conhecimento, deste número, apuramos a seleção, e obtivemos 07 resultados, que apresentam aderência ao objeto de estudo. No cruzamento das categorias, encontramos 10 trabalhos para formação de professores/educação libertadora, não selecionamos nenhum por entender que estes não têm proximidade com o contexto em estudo.

A base de dados do *Scielo* foi de fundamental importância para esta busca, na primeira categoria pesquisada, formações de professores foram encontradas, 43 trabalhos relacionados à categoria, estes estudos são bastante abrangentes envolvendo diversas áreas, 12 apresentam proximidade com o tema, e 02 foram selecionados para utilização nesta pesquisa, por apresentar íntima ligação como tema. Na categoria educação libertadora encontramos 20 artigos bem abrangentes, neste caso destacamos 02 que se referem especificamente à teoria em questão, a qual é um dos enfoques deste estudo.

Com relação ao Pensamento de Paulo Freire, nesta base de dados encontramos 20 artigos relacionados ao assunto, destacamos 02, os quais tratam diretamente do nosso objeto de estudo. E para finalizar esta busca, pesquisamos a categoria pedagogia, onde encontramos 120 trabalhos relacionados ao assunto, onde destacamos 19 com aproximações ao tema e destaque especial para 05 trabalhos, os quais se consideram fundamentais para o enriquecimento deste.

Destacam-se contribuições encontradas na base de dados da USP (Universidade do Estado de São Paulo), na categoria formação de professores, encontramos um total de 22 dissertações e 20 teses, deste total selecionamos 01 dissertação e 02 teses que poderão trazer contribuições importantes para este estudo. Na categoria educação libertadora foram encontrados, 04 dissertações e 03 teses, consideramos 02 das teses, com maior aderência ao tema estudado. Em relação à categoria pensamento de Paulo Freire, encontramos 01 dissertação e nenhuma tese, no entanto este trabalho não apresenta proximidade com o objetivo ou problemática deste estudo. Na categoria pedagogia encontramos 18 dissertações e 16 teses, dentre os quais 03 apresentam afinidade com o estudo, sendo 01 dissertação e 02 teses.

O trabalho de busca se estendeu também a base de dados da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pois de acordo com Pereira e Peixoto (2008) esta universidade coordena um dos GTs (Grupos de trabalho) já consolidados nos estudos de História da Educação no Brasil o HISTEDBR² (Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e

² Criado em 1986, o Grupo foi sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, é um coletivo nacional de pesquisa que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Atualmente, conforme dados do último cadastramento, realizado em julho de 2006, são 24

Educação no Brasil) e a frente da coordenação estão os professores doutores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardini, sendo que o primeiro é uma referência e traz contribuições essenciais para pesquisa que estamos desenvolvendo. Embora as autoras argumentem que as produções relacionadas à formação de professores até o ano de 2003 eram em número bem reduzido, e o tema só começa a ter uma maior visibilidade a partir da III Jornada realizada no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Encontramos na categoria formação de professores um total de 44 trabalhos entre teses e dissertações, destacamos 04 dissertações e 01 tese, por considerar a proximidade destes documentos com o objeto de estudo.

Na categoria educação libertadora encontramos um número mais reduzido de documentos, apenas 02, evidenciamos uma pesquisa de pós-doutorado a qual apresenta alguns traços comuns ao objeto de estudo. Em relação ao pensamento de Paulo Freire 02 trabalhos foram encontrados e os 02 evidenciam contribuições importantes para esta pesquisa. Na busca pela categoria pedagogia encontramos 72 trabalhos entre teses e dissertações, 08 apresentam afinidade com o objeto de estudo, sendo 01 tese e 07 dissertações.

Para finalizar este trabalho de busca em bancos de dados de domínio público, pesquisamos na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), onde destacamos algumas contribuições, a pesquisa foi realizada em todas as bibliotecas do sistema da Universidade, buscando teses e dissertações. Na categoria formação de professores, encontramos 24 documentos os quais apresentam diversidade em outras áreas, selecionamos 05 que apresentam proximidade com o tema desta pesquisa. Em relação à categoria educação libertadora 03 trabalhos encontrados e apenas 01 com afinidade ao tema, na categoria pensamento de Paulo Freire, não encontramos nenhum registro nesta base de dados. E na categoria pedagogia, encontramos 71 registros com proximidade a categoria, 08 trabalhos apresentam mais aderência ao tema e 02 tem relação direta com o objeto de pesquisa.

Todo o trabalho de busca realizado nos bancos de dados foi de fundamental importância, para o conhecimento do campo de pesquisa, realizar o levantamento quantitativo e bibliográfico, nos permitiu ampliar o nosso olhar, conhecimento e descobrir o que outros pesquisadores já disseram a respeito do mesmo assunto. Realizando todo este trabalho de mapeamento, a finalização nos permitirá conhecer a relevância desta pesquisa, se realmente o objeto de estudo traz algum diferencial e contribuições para a educação e sociedade.

Neste sentido passamos a compreender a revisão de literatura como um trabalho fundamental, com o objetivo de aprimorar e ampliar os nossos conhecimentos em relação ao tema que estamos estudando, através das produções acadêmicas já existentes.

A professora e pesquisadora Norma Sandra de Almeida Ferreira escreveu um artigo, onde traz algumas considerações mais apuradas do que é a pesquisa denominada “Estado da Arte”, revisão de literatura ou ainda “Estado do Conhecimento” como a própria autora se refere. Ferreira (2002, p. 258), define as pesquisas bibliográficas como “o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Conhecer a história da formação de professores no Brasil e no Estado de Santa Catarina, saber como se constituíram os cursos de pedagogia, conhecer o pensamento de Paulo Freire e a teoria da educação libertadora estão entre os enfoques principais desta investigação, neste sentido será fundamental nos apropriarmos de estudos sob outros aspectos ou outros olhares, para que possamos compreender a dimensão de uma pesquisa científica. A revisão de literatura nos permite saber o que outros investigaram sobre a mesma temática e vislumbrar o que pode ser acrescentado.

Passamos então a apresentação dos trabalhos selecionados, referentes ao objeto pesquisado, procuramos organizar em blocos de acordo com as categorias. Inicialmente iremos discutir com alguns autores a primeira categoria, formação de professores.

2.4.1. Formação de Professores

Destacam-se então alguns trabalhos selecionados que apontam para essa temática. Quando pesquisamos formação de professores, descobrimos um universo de bibliografias que buscam investigar uma determinada situação ou problemática procurando refletir e apontar novos caminhos. Retomando os estudos de Pereira e Peixoto (2008) as autoras apontam os diferentes temas abordados sobre formação de professor em debates e pesquisas de acordo com momento histórico, as autoras organizam de forma cronológica.

[...] na década de 1970, os debates e as pesquisas enfocam, sobretudo, a formação do professor numa perspectiva tecnicista, [...] já para a década de 80 a ênfase é na perspectiva sociológica da formação do professor cujo trabalho fosse no sentido da transformação social; os debates na década de 1990 são a favor ou contra a defesa do professor enquanto aquele que tem que desenvolver um trabalho reflexivo, enquanto pesquisador, o de

competências e habilidades; a formação a partir da prática docente (PEREIRA E PEIXOTO,2008, p. 9) .

De acordo com as autoras estes temas tem relação com momento histórico vivido no país, no entanto as mesmas afirmam que existem os temas recorrentes, ou seja, temas que não se esgotam, dentre estes as autoras destacam: lócus da formação, identidade, certificação, proletarização do professor. Outros temas de destaque segundo as mesmas são com relação as modalidades de formação (à distância ou em serviço) e uma das justificativas encontradas pelas autoras pela recorrência dos mesmos está relacionada “por um lado os limites das perspectivas teóricas que os fundamentam e que não são abordagens teóricas que analisemos fenômenos numa visão de totalidade histórica” (PEREIRA E PEIXOTO, 2008, p. 9).

Embora as pesquisas encontradas neste mapeamento datem da primeira década do século XXI, percebemos que a preocupação com a formação de professores teve início no século XIX com a criação da primeira escola normal em São Paulo e atenta a essa problemática e distante dos debates aos quais as autoras citadas acima se referem, a pesquisadora Tatiane Tanaka Perez (2012) da Universidade de São Paulo (USP) realizou um estudo resgatando um pouco dessa história, estudando especificamente o período de 1875 a 1894, com o objetivo de analisar a construção de uma cultura a partir do conhecimento pedagógico em cursos na Escola Normal, durante o estudo a autora percebeu que naquele período em específico o professor era considerado figura central, sua postura exemplar era fundamental na formação de hábitos e condutas. No entanto, a partir do momento que o Estado assume o comando da educação, ele institui o controle inclusive sobre o professor.

Segundo Perez (2012, p. 15), “Ao torná-lo funcionário público sob tutela do Estado, é possível criar dispositivos de controle mais rígidos que dizem respeito aos processos de seleção do pessoal docente”, este controle se estende também as instituições formadoras e alguns saberes exigidos para o exercício da profissão. Deste período estudado pela autora aos dias atuais, mudanças significativas ocorreram tanto no formato das primeiras Escolas Normais assim como na política de formação de professor.

O estudo de Perez (2012) nos chama atenção exatamente pelo fato do resgate histórico do período em questão que nos ajuda a compreender a história da formação de professores, e será fundamental na construção bibliográfica desta pesquisa.

Já a pesquisadora Acacia Zeneida Kuenzer (1999), se detém a um dos temas recorrentes e que não se esgota num único estudo, pesquisou e publicou um artigo propondo analisar as novas políticas de formação de professores em função das mudanças no mundo do

trabalho e a aprovação da LDB, a autora argumenta que o professor se tornou um tarefeiro em função das políticas de formação que inviabilizam a construção da identidade do professor dado o aligeiramento e desqualificação da formação. A autora propõe em seu artigo estabelecer uma pauta mínima com o MEC, garantindo condições a uma formação que responda as necessidades dos trabalhadores e excluídos.

Em outro artigo Kuenzer (2008) ressalta os novos desafios para as faculdades de educação, ainda em função das mudanças no mundo do trabalho, neste artigo a autora trata das especificidades do trabalho do professor e apresenta algumas propostas para a reorganização das Faculdades de Educação a autora acredita que deve haver um concentrado esforço para a qualificação de professores em nível superior.

Considerando as palavras de Kuenzer quando a autora fala da construção da identidade do professor como cientista ou pesquisadora, se tem Noeli Tereza Pastro Signorini (2006). Ela trata da importância da pesquisa na formação de professores, a autora desenvolveu um estudo onde enfatiza a pesquisa como base da formação inicial dos profissionais da educação, tornando-se um professor-pesquisador ou um professor que investiga a sua própria prática. Signorini (2006, p. 11), afirma que os dados “revelam que a pesquisa é um encaminhamento metodológico importante para favorecer a formação de um profissional crítico, criativo que investiga sua própria prática, produz conhecimento em colaboração com seus alunos, despertando-os para a pesquisa”.

Amorim e Castanho (2008) publicaram um artigo expressando a preocupação com a formação permanente dos professores que nunca estará pronta e acabada, afirmam “é-se professor ao construir-se professor” (Amorim e Castanho, 2008, p. 1167). As autoras propõem uma educação estética na formação de professores, pois consideram que a formação docente é um *continuum*. Amorim e Castanho (2008, p. 1167), afirmam que a formação se faz “indefinida e inacabadamente, e não por meio de obtenção de títulos ou licenciatura, a questão que se coloca refere-se à possibilidade de uma educação estética na universidade”, ou seja, sugerem que a formação seja um processo permanente de descobertas e rupturas, onde o sujeito construa a sua própria história.

Amorim e Castanho, (2008, p. 1168), entendem que “estética pode promover rearranjos subjetivos no universitário, instigando-o a pensar-se e a formar-se sujeito, em vez de consumista de modos de ser pré-construídos”. Todos estes estudos sobre formação de professores vêm ao encontro do que estamos pesquisando, com o diferencial de que nesta pesquisa buscamos analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire em cursos de

pedagogia. Passamos então a segunda categoria investigada, a qual irá possibilitar conhecer estudos relacionados à educação libertadora proposta por Paulo Freire.

2.4.2. Educação Libertadora

Neste segundo bloco iremos discutir a segunda categoria, educação libertadora. A autora Silvana Regina Orlando (2008) da Pontifícia Universidade do Paraná (PUCPR) desenvolveu um trabalho de pesquisa intitulado Paulo Freire: da pedagogia da reprodução à práxis da educação como prática de liberdade, neste trabalho a autora discute questões relacionadas à dicotomização teoria-prática, em contraponto com a proposta de Freire que sugere uma práxis pedagógica libertadora. A autora contextualiza em seu estudo algumas categorias epistemológicas de Freire como o diálogo, a liberdade, a conscientização, a utopia e a práxis que tratam da emancipação e da humanização do ser humano.

Entre tantos assuntos abordados pela autora, destacamos um que mais nos chamou atenção, relacionado à educação libertadora de Paulo Freire. Orlando (2008) finaliza afirmando que a proposta libertadora de Freire é concreta, crítica e engajada, pois se alimenta na ação-reflexão, de homens e mulheres que lutam pela sua libertação, e sonham com sua emancipação.

Paulo Freire foi um militante que trabalhou em prol dos menos favorecidos e das classes populares, o pesquisador Flavio Boleiz Junior (2012) realizou um trabalho de investigação na Universidade de São Paulo (USP) sobre os trabalhos pedagógicos realizados por Célestin Freinet, na França e Paulo Freire no Brasil, ambos desenvolveram sistemas próprios de educação.

Segundo Boleiz Junior (2012, p. 8), ambos tinham “como base a categoria trabalho e como objetivo a realização de uma educação popular”, Paulo Freire além do trabalho de alfabetização desenvolvia técnicas didáticas e metodologias próprias sempre apoiadas no trabalho com atividade transformadora e produtora de cultura, Boleiz Junior (2012, p. 8), afirma que ambos “tinham como objetivo conscientizar os educandos de sua condição de humanidade, proporcionando condições de construírem a própria libertação”, pois quando pensamos em educação libertadora nos remetemos aos homens e mulheres do nosso país que vivem em condições opressoras.

A pesquisadora Danielle Marafon (2012), desenvolveu sua pesquisa com o tema: Educando a criança com Paulo Freire: Por uma pedagogia da educação infantil do ser mais, na

Universidade Pontifícia Católica do Paraná PUCPR, pensando sobre a possibilidade de uma pedagogia libertadora para a base da educação ou educação infantil, pois entende que o pensamento de Paulo Freire não precisa estar vinculado apenas a um grupo, a autora afirma que existe um projeto societário freiriano, pois por meio de suas ideias, é possível discutir aspectos da infância da educação infantil e das classes populares.

Marafon (2012) coloca que a grande maioria das crianças das classes populares ainda tem uma condição oprimida, pois lhe são negadas as condições básicas e impedidas de uma condição de autonomia. Finalizando a autora faz uma crítica ao modelo de educação infantil das classes populares e suas reflexões apontam para a necessidade de renovação de educação dessas classes. Os trabalhos apontados apresentam algumas nuances do que os pesquisadores pensaram e refletiram a cerca da educação libertadora de Paulo Freire, e por meio destes é possível ter as primeiras aproximações com a teoria e alguns conceitos tão utilizados pelo autor, que ainda soam diferentes para nós pesquisadores.

Quando falamos em educação libertadora, é quase impossível desvincular do pensamento de Paulo Freire, existe uma relação muito próxima entre estas duas categorias. Passamos então ao terceiro bloco de discussões, partindo para a categoria pensamento de Paulo Freire.

2.4.3. Pensamento de Paulo Freire

Afonso Celso Scocuglia escreveu um artigo com o título: “Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”, datado de 1999, no qual o autor procurou examinar as relações entre educação e política ao longo da construção do discurso de Paulo Freire, o autor desenvolve seu trabalho a partir de dois momentos, busca as principais influências teóricas entre os anos de 1950 e 1960 que constroem o pensamento do “primeiro Paulo Freire”, no segundo momento o autor traz a progressão teórica de Freire, onde começa a sofrer influências de correntes marxistas, “momento em que o discurso freiriano é inundado pela preocupação com a politicidade da educação e com a educabilidade da política” Scocuglia (1999, p. 25) neste trabalho o autor procura identificar de que forma foi se construindo o pensamento de um dos educadores brasileiros com maior reconhecimento mundial. Scocuglia (1999, p. 25) finaliza dizendo que inerente à construção do artigo, “está a convicção de estarmos tratando de uma das contribuições pedagógicas mais importantes do século XX e, como tal, de uma proposta educacional necessária ao nosso futuro como sociedade autônoma”.

O pensamento de Paulo Freire trouxe contribuições e continua sendo muito atual, Lemos (2010), desenvolveu sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com enfoque na atualidade do pensamento de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, e afirma que:

O pensamento de Paulo Freire, em pleno século XXI, permanece como uma matriz teórica significativa para a alfabetização de jovens e adultos, ao propor um trabalho para além do domínio de habilidades da leitura e da escrita. A proposta de alfabetização de Paulo Freire segue sendo reconhecida e praticada como um chamamento para a vida, que desafia os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, com vistas à transformação social, na direção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária (LEMOS, 2010, p. 08).

A pesquisa de Lemos (2010) traz contribuições no sentido de reafirmar a força e atualidade do pensamento de um dos teóricos e educador brasileiro reconhecido mundialmente, pois como podemos perceber por meio das bibliografias, no Brasil em vista do contexto histórico nacional foi pouco explorado, sendo considerado um subversivo. Ao finalizarmos esta discussão sobre a importância do pensamento de Paulo Freire ao longo do século passado e sua atualidade, é importante dizer que “o objetivo freiriano é uma educação libertadora que supere as contradições entre opressores e oprimidos, para evitar, por meio da educação, que elas sejam mantidas ou resolvidas a partir de uma solução individual ou por meios violentos” (VALADARES, 2010, p. 7).

Esta citação da pesquisadora Valdira Gomes Valadares (2010), traz um pouco do que o professor Paulo Freire pensou para a educação e para a sociedade, principalmente as classes oprimidas e populares. Valadares elaborou uma pesquisa levando em conta a sua preocupação com os valores pedagógicos no ensino superior, como isto acontece na formação de professores em cursos de Pedagogia, a autora fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire, e finaliza dizendo que “o abismo entre o discurso e a prática docente colaboram para a falta de inspiração e de consciência crítica que todo profissional deve possuir, como valor pedagógico” (VALADARES, 2010, p. 8).

Diante dos trabalhos apresentados fica evidente a contribuição do pensamento de Freire para a educação. Embora aqui no Brasil no período da ditadura militar, entre os anos 60 e 70, tenha sido considerado um subversivo, tendo que sufocar os seus ideais e calar a sua palavra, Freire abandonou o seu país de origem, e foi pedir asilo político em outros países, o educador percorreu o mundo levando o seu pensamento a muitos lugares e colocando em práticas muitas das suas ideias, sonho que não pode ser concretizado no Brasil, mesmo assim

esse pensamento ainda continua muito vivo e influenciando educadores pelo mundo, e nosso objetivo é exatamente esse, analisar as contribuições que esse pensamento pode oferecer na formação de professores em cursos de pedagogia, realizando uma análise nos próprios cursos. Passamos então a quarta e última categoria, considerada elementar, os cursos de pedagogia nos quais buscamos a fundamentação desta pesquisa.

2.4.4. Pedagogia

No quarto e último bloco de discussões, apresentamos trabalhos com a categoria pedagogia, com qual encontramos muitas contribuições nos bancos de dados, no entanto existe uma diversidade muito grande que apontam para muitas direções e ainda investigações que buscam pesquisar situações específicas do seu contexto. Algumas pesquisas nos chamam atenção e podem contribuir para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Iniciamos falando a respeito do trabalho de pesquisa de Aline Thabatha Trevisan, no qual a autora pesquisa sobre a história da disciplina pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo, esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a autora desenvolveu seu estudo procurando “compreender a história da disciplina Pedagogia no currículo dos cursos de formação de professores das escolas normais do estado de São Paulo, entre 1874 e 1959” (TREVISAN, 2011, p. 20), este trabalho é bastante interessante, pois a autora faz um resgate de documentos da época para melhor compreender o seu objeto de estudo, ao final ela conclui dizendo que “ao longo do tempo essa disciplina apresentou mudanças e permanências em sua organização e estrutura e no seu conteúdo e ensino” (TREVISAN, 2011, p. 20).

Montejano (2006) desenvolveu sua pesquisa na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e apresenta contribuições buscando investigar e compreender como os formadores de professores entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico em cursos de Pedagogia, seu estudo intitulado *A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia*, a autora chama atenção para dois pontos com relação aos cursos de pedagogia. Primeiro ela destaca a necessidade de “compreender como os sujeitos, formadores de professores, entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico em Cursos de Pedagogia” Montejano (2006, p. 5). O segundo ponto destacado pela autora “busca identificar a lógica dos projetos pedagógicos e as contradições presentes nos espaços de formação de professores, a fim de identificar os limites e possibilidades do curso de Pedagogia” Montejano (2006, p. 5). Ao concluir a pesquisa a autora destaca o

reconhecimento dos cursos de Pedagogia enquanto espaço legítimo para a teoria e prática da formação de professores.

Outro trabalho que chama atenção é o de Zenilde Durli (2007) a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, com o título: O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa, que trata do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia instituído em 2005 e após todo o trabalho de pesquisa e análise dos dados a autora diz que “do embate gerado entre posições e concepções divergente resultou a consolidação de diretrizes repletas de imprecisões e ambiguidades” (DURLI, 2007, p. 7).

Somam-se a estes trabalhos apresentados uma variedade de estudos, com alguma aproximação ao nosso objeto, e com contribuições bem pertinentes para esta pesquisa. Cabe ainda fazer algumas considerações com relação à pesquisa de Pereira e Peixoto (2008): essa apresenta dados sobre as pesquisa em torno do tema formação de professor no estado de Santa Catarina, que no ano de 2004 eram bem reduzidas, e elas argumentam que os motivos para pouca produção “tem a ver com a pequena presença dos programas *stricto sensu*, com as linhas de pesquisa e com políticas de fomento” Pereira e Peixoto (2008, p. 9), naquele período. Hoje, de acordo com o mapeamento que realizamos percebemos que houve um aumento bem significativo de produções acadêmicas, bem como no número de programas de formação e *stricto sensu*, embora o universo de produções apresente muitas especificidades, percebe-se um fortalecimento no campo da produção científica.

Ao finalizar este mapeamento por meio das categorias, procurou-se não perder de vista o nosso campo de pesquisa, os cursos de pedagogia, retomando então o objetivo geral, analisando a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de Pedagogia na Serra Catarinense. E por fim emprestamos as palavras de Pereira e Peixoto (2008, p. 14) para dizer “que a formação de professores é uma questão em conflito que exige dos educadores tomada de posição a favor dos interesses da classe trabalhadora”, neste sentido é que investigamos a contribuição do pensamento de Paulo Freire nos cursos de pedagogia na Serra Catarinense.

3. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se acreditarmos que ser culto é o único modo de ser livre, tem de ser oferecidas, para todos igualmente, as condições de acesso e permanência na escola e o direito de um ensino de qualidade, voltado aos interesses da nação como um todo. Se assim não for, a liberdade se torna uma falácia e as críticas à diretividade servem apenas para justificar a omissão e a ausência de propostas. (SILVA 2004, p. 44).

Este capítulo tem como objetivo apresentar recortes da história das políticas de formação de professores no Brasil desde os primórdios da colonização até os dias atuais. Essa retomada histórica leva a compreender como o processo de formação teve início, quem foram os primeiros mestres, de que forma ensinavam e onde ensinavam e por meio desta contextualização será possível compreender como a educação foi sendo organizada nos diferentes períodos da história e como se consolidou o processo de formação de professores.

Este estudo foi organizado em dois momentos: no primeiro, o enfoque foi direcionado a história da educação em âmbito nacional, abordando aspectos específicos dos diferentes períodos históricos. Inicialmente o período colonial marcado pelo monopólio religioso e a pedagogia tradicional e a própria educação indígena que já acontecia independente dos colonizadores. Em seguida vem o período imperial, compreendido entre 1822 a 1889, é procedido de algumas reformas e marcado pelo desenvolvimento de algumas correntes de pensamento e movimentos sociais como ecletismo, positivismo, comunismo entre outros.

No final do século XIX, no ano de 1889, com a Proclamação da República e a promulgação da primeira constituição, surge o período republicano com a instauração do governo provisório. A partir deste momento algumas medidas foram instauradas para a educação e um marco importante foi a criação da Primeira Escola Normal do país no Estado do Rio de Janeiro e então percebe-se uma preocupação maior com a instrução e conseqüentemente com a formação do professor.

O segundo momento deste estudo abordou questões relacionadas à formação do professor no Estado de Santa Catarina, a partir do final do século XIX, período marcante no cenário nacional até a promulgação de leis nacionais que modificaram consideravelmente o panorama inicial.

A história da educação brasileira é extensa e repleta de detalhes, não será possível nesta dissertação trazer tamanha riqueza, no entanto pretendemos apresentar aspectos relevantes que marcaram os diferentes momentos históricos sempre focalizando a figura do professor.

3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao longo da história da educação brasileira vivemos diferentes momentos, que marcaram o contexto educacional. A educação percorreu um caminho de muitas lutas e conquistas e ainda nos dias atuais, essa realidade não é diferente. E o ser humano, na maioria das vezes não se dá conta que ele é o sujeito da sua existência, não tendo consciência que é o construtor do mundo e pode modificar essa realidade.

A história da formação de professores no Brasil traz consigo parte da evolução social, cultural e educacional brasileira. Faremos uma retomada histórica a partir do período colonial. A partir dos estudos de Saviani (2007), podemos perceber que quando Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil com sua esquadra, encontrou uma população que há muito tempo já estava estabelecida, eram os nativos da terra, que viviam organizados em grupos e retiravam da natureza os meios necessários a sua subsistência.

Cada grupo tinha a sua organização social e a educação se fazia presente, obedecendo a determinações e regras pré-estabelecidas pela própria comunidade. A educação acontecia espontaneamente, todos aprendiam e durante toda a vida. Dentro deste contexto de aprendizagem Saviani (2007, p. 38), comenta que a educação se configurava de forma integral, pois “Não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação”. Pois acontecia de forma dinâmica, em todas as fases da vida, guiados pelas tradições, onde se aprendia fazendo e através dos exemplos dos mais velhos. Neste caso o autor salienta que “[...] havia educação, mas não havia pedagogia” (SAVIANI, 2007, p. 39).

Com a chegada dos colonizadores, vieram também as ordens religiosas, primeiramente os Franciscanos, algumas congregações e os Jesuítas. Alguns frades que aqui se estabeleceram procuraram realizar um trabalho catequético com os índios, outros grupos percorriam aldeias em “missões volantes”, as quais combinavam catequese e instrução.

Muitos dos grupos que chegaram ao Brasil se estabeleceram e fundaram conventos. Saviani (2007, p. 41), deixa claro que:

“[...] além dos franciscanos vieram outras ordens religiosas, que se fizeram presente no processo de colonização e desenvolveram alguma atividade educativa, no entanto essas congregações operaram de forma dispersa, com poucos recursos e sem apoio oficial”.

Ao analisar este contexto histórico podemos perceber que a história da educação formal no Brasil começa efetivamente com a chegada das missões jesuítas, que vieram para o Brasil apoiados pela coroa portuguesa e pelas autoridades da colônia. Fica de certa forma

claro que os europeus usaram do expediente religioso para estabelecer e justificar o processo de colonização da América. Os jesuítas chegaram em 1549, sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega e edificaram a primeira escola brasileira em Salvador. Entre os primeiros jesuítas estava José de Anchieta, que foi um missionário, mestre, comandou a Companhia de Jesus e foi reitor no Colégio do Espírito Santo.

A pedagogia brasílica³ se fundamenta com a chegada dos jesuítas, que inicialmente foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega, que consistia basicamente no aprendizado do português, para os indígenas, seguido da doutrina cristã e o aprendizado da leitura e escrita. Segundo Saviani:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (SAVIANI, 2007, p.43).

Manuel da Nóbrega tinha muitos ideais, de ampliação do seu plano e as ideias educacionais eram claramente percebidas em três aspectos: a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica. Era empreendedor e tentou implantar o seu plano de instrução ao maior número de colégios por todo o território nacional, contudo não houve êxito na aplicação deste plano, encontrando opositores dentro da própria ordem.

A outra frente de trabalho das missões estava empenhada em trabalhar nas “reduções” que tinham por objetivo proteger os índios dos bandeirantes, educando-os e catequizando-os. Uma das metodologias utilizada para a educação dos índios foi a música para as crianças, pois através desta conseguiam a atenção e simpatia dos mesmos, que repetiam estas canções em casa na língua indígena.

Utilizavam-se também do teatro e da dança e através deste promoviam a educação e a evangelização e aos poucos, sem que os índios percebessem, os padres introduziam comportamentos e rituais cristãos. A pedagogia brasílica se consolidou também com o trabalho de Anchieta, que se utilizou do idioma tupi para se dirigir aos índios e aos colonos. “Eis que se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” (SAVIANI, 2007, p. 47).

De acordo com Saviani (2007) com o avanço e a prosperidade das missões no Brasil, esta resolve elaborar um plano de estudos, o qual seria denominado de *Ratio Studiorum*, com

³ É a denominação dada à orientação que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil.

o objetivo de implantar em todos os colégios da ordem jesuítas e em todo o mundo.

Os jesuítas instituíram o *modus parisiensis* em todas as instituições educativas como um regulamento em caráter experimental. Somente em 1599 foi publicado como versão definitiva do *Ratio Studiorum*, composto por 467 regras. Segundo Saviani (2007, p. 56), era basicamente de caráter “Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem” e de acordo com o mesmo autor o plano era também de caráter elitista, “ Porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os índigenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2007, p. 56).

O autor prossegue analisando que: “As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2007, p. 58). De acordo com as palavras do autor fica evidente o caráter elitista do plano de estudos dos jesuítas, pois tinha por objetivo formar a elite colonial, e os índios ficam excluídos.

A exclusão se torna uma das primeiras marcas negativas da educação e essa marca se estende a outros grupos também excluídos, como negros, mulheres e pobres e acompanha toda a história da sociedade brasileira, e este panorama vai se modificar com a promulgação da primeira constituição brasileira em 1822, a qual vai assegurar instrução primária e gratuita para todos.

Este foi um passo importante para a educação embora na prática as mudanças acontecessem a passos bem lentos, pois nos dias atuais ainda sentimos os reflexos do preconceito e da desigualdade social. Como se refere Candau:

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os índigenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização (CANDAU, 2008, p. 50).

Este caráter excludente e discriminatório vigorou por séculos, e ainda é percebido na sociedade, pois, somente na constituição de 1988, no artigo 205 fica explícito: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O direito a educação para todos indiferente do grupo ou condição social fica garantido na contituição pela segunda vez e depois reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases em 1996, isto representou avanços para a sociedade atual.

Retomando a história, os jesuítas tiveram uma atuação muito forte em todo o território nacional e tinham o apoio da coroa portuguesa, organizaram e implantaram um sistema de ensino que perdurou nos dois primeiros séculos da colonização. As ideias de Nóbrega e Anchieta foram secundadas por muitos outros precursores e configura a “verdadeira pedagogia brasílica”, este predomínio foi até 1759, quando os jesuítas foram expulsos de suas colônias pelo ato do 1º Ministro do rei, Marques de Pombal. A expulsão dos jesuítas também se configura como uma marca na história da educação, sendo uma forma de ruptura, que dará lugar a um novo modelo.

Segundo Saviani (2005, p. 07), “[...] a partir de 1759 que começam a serem implantadas as reformas pombalinas da instrução pública que se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas”. Foi neste período que surgiram novas ideias de influência iluminista trazida por portugueses que residiam em outros países, entre eles destacamos Sebastião José de Carvalho, conhecido mais tarde como Marquês de Pombal. O Marquês concentrava o poder e queria pôr em prática o seu projeto modernizador, cujo propósito era retirar Portugal da dependência da Inglaterra. Então apresenta nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído. Dentre os quais destacaremos três: o progresso das letras, o progresso científico e a vitalidade do comércio interno.

A partir de então muitas reformas tiveram início, entre elas destacamos expulsão dos jesuítas, vinculação da igreja ao Estado, criação do colégio dos nobres, reforma dos estudos menores e maiores e através do alvará de 1759, fechou-se os colégios jesuítas e tivera início às aulas régias⁴, de Latim, Grego e retórico mantido pela coroa. As aulas régias eram ministradas por um único professor e eram autônomas e isoladas, não tinha articulação com outras aulas.

Com o início da reforma foram apresentadas primeiramente quatro disposições relativas aos diretores de estudos, professores de gramática latina, aos professores de grego e aos professores de retórica. Um anexo completa o alvará incluindo instruções para professores de gramática latina, de grego e hebraico e de retórica.

Depois da promulgação do alvará iniciou-se a nomeação e a contratação de diretor e dos primeiros professores. Em 1760, foi lançado no Brasil o primeiro concurso para admissão

⁴ Que pertence que diz respeito ou que emana do rei: ato régio- <http://www.dicio.com.br/regio/>

de professores régios. A reforma estava acontecendo de forma muito lenta:

Dom Tomás de Almeida arrola os principais motivos do fracasso da reforma dos estudos menores: a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos. (SAVIANI, 2007, p. 89-90).

Certamente que a escassez de verbas era um dos maiores impasses, pois sem recursos seria praticamente inviável a reforma acontecer. Houve certo desânimo e em 1771 foi extinta a Diretoria-Geral dos Estudos e encerrada a primeira fase das reformas pombalinas.

Em 1777, com a morte do Rei de Portugal Dom José I, quem assumiu o trono foi a sua filha Dona Maria I e Pombal foi demitido, “caiu em desgraça”, faleceu em 1782. O reinado de Dona Maria I foi marcado pelo fim do pombalismo e início de uma nova fase um pouco conturbada, estabeleceu-se o retorno dos religiosos ao magistério propiciando um maior número de professores e menos custos para os cofres reais. Seu reinado caracterizou-se por um ambiente cultural avesso as realizações de Pombal, no entanto algumas reformas pombalinas ainda continuaram em curso. Segundo Saviani (2007), o objetivo de Pombal entre outros, era reformar a instituição pública e trazer para Portugal e suas colônias as ideias iluministas sem prejudicar o poder monárquico.

No início do século XIX e posterior a proclamação da independência do Brasil em 1822, houve a promulgação constituição brasileira em 24 de março de 1824, a qual segundo Lima (1969), declarava instrução gratuita para todos os cidadãos. No entanto devido à falta de professores, em 1823 foi instituído o “método Lancaster” ou “ensino mútuo”, este método segundo Saviani (2005, p.08), “se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas”. Geralmente eram atendidos em número de dez alunos, sob a rígida vigilância de um inspetor. Este método perdurou até a segunda metade do século XIX, e progressivamente foi sendo abandonado em favor de novos procedimentos.

De acordo com Lima (1969), em 1826 e a partir de um decreto a instrução passa a ser instituída em quatro graus, sendo: pedagogia (para escolas primárias), liceus, ginásios e academias, e em seguida no ano de 1827, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, exame seletivo para a contratação de professores e abertura de escolas para meninas. Neste momento percebe-se um maior interesse e a expansão do ensino primário, fazendo valer o que o que estava declarado na constituição de 1824.

Em 1834, propõe-se um Ato Adicional à Constituição de 1824, que segundo Lima

(1969), dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. E por meio do mesmo ato em 1835, surge à primeira Escola Normal do país em Niterói, na modalidade normal. Embora neste período estas escolas fossem destinadas apenas para os rapazes, percebe-se um impulso na formação de professores.

Segundo Saviani (2007), esta escola era regida por um Diretor que ensinava pelo método lancasteriano⁵. Na realidade a escola teve curta duração, pois o então presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz considerava as “[...] Escolas Normais muito onerosas, ineficientes quanto à qualificação da formação que ministravam e insignificante em relação ao número de alunos que nelas se formavam” SAVIANI (2005, p. 133). Sendo assim, foi fechada em 1849. Neste período foi comum à abertura e fechamento dessas escolas em todas as províncias imperiais.

Ainda neste período no contexto nacional ficam evidentes alguns problemas em relação às políticas educacionais, pois não existia planejamento efetivo do sistema, e como consequência constatava-se um ensino de baixa qualidade, uma desorganização do sistema, baixa remuneração dos profissionais e despreparo destes. De acordo com Saviani (2005), uma das hipóteses levantadas que podem explicar a estagnação da educação brasileira na metade do século XIX seria a falta de incentivo, ou um maior incremento financeiro por parte do governo, pois os investimentos eram mínimos, gerando assim condições materiais precárias de ensino e aprendizagem.

Buscando compreender um pouco mais a situação da educação naquele período, iremos encontrar a ideia de um sistema educacional, em Saviani o conceito de ideia pedagógica que implica em prática, realização. O autor afirma que:

[...] a ideia de um sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns (SAVIANI, 2005, p. 166).

Para a articulação de um sistema nacional de ensino são necessários investimentos financeiros suficientes para sanar as dificuldades mais básicas como materiais e equipamentos e alavancar um projeto nacional. No entanto não houve interesse ou não foi possível ao

⁵ Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm

governo brasileiro aumentar o incentivo financeiro destinado à educação, e um dos motivos seria as despesas militares que devoravam parte do orçamento do Estado. Assim a educação continuou estagnada, “[...] e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2005, p. 167). Em síntese, o modelo de educação que prevaleceu foi o das escolas normais, com ênfase em treinamento prático e pouca preocupação com bases teóricas.

Lima (1969) ressalta que na realidade até a Proclamação da República, em 1889, pouco se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II tinha afeição pessoal pela tarefa educativa, no entanto, pouco foi feito em sua gestão, para que se criasse no Brasil um sistema educacional, e mais uma vez a educação brasileira perdeu-se.

Somente a partir do século XX, e com o novo regime político começam a projetarem-se novos rumos para a educação. A partir do momento que a Escola Normal no Brasil passou a ser considerada ineficiente surge à necessidade de uma reforma geral, que se instaurou primeiramente em São Paulo se estendeu para os outros Estados do País. Segundo Saviani (2009):

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica foram a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Diante dessa perspectiva, um novo olhar surge em relação à formação de professores. Percebeu-se a necessidade de ter professores bem preparados didáticos e pedagogicamente, e um dos marcos dessa reforma foi à criação da escola-modelo⁶ anexa à Escola Normal, com o objetivo de preparar os profissionais por intermédio da experimentação pedagógica.

A partir do século XX a mulher também começa a frequentar a escola normal, ainda que não com objetivos profissionais, mas como uma preparação para o matrimônio, para serem esposas e mães, e se porventura não se casassem, poderiam exercer a profissão desde que demonstrassem vocação para trabalhar com crianças. Era uma profissão digna, no entanto o salário era pouco ou quase nada, pois esta profissão era quase uma extensão do lar.

⁶ Local em que o aluno da Escola Normal aprendia na prática como ser professor. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art15_37e.pdf.

Apesar de alguma reformulação realizada nas Escolas Normais, os avanços não foram tão significativos, pois a escola continuava sendo elitizada e muito preocupada com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Segundo Scheibe e Daros (2002, p. 155), “configurava-se como estabelecimento elitizante que selecionava seus ingressantes basicamente por critérios econômicos”. Sem dúvida estes fatores impediam ou dificultavam a admissão de alunos das classes menos favorecidas ou pobres, em função da cobrança de matrícula e taxas. Tais limitações contribuíram para um número reduzido de matrículas.

Outro ponto interessante é o fato de que a professora idealizava um modelo de aluno, onde todos teriam condições favoráveis de aprendizagem e preocupava-se em preparar os conteúdos a serem assimilados pelo aluno. Se porventura o aluno não conseguisse assimilar seria automaticamente excluído.

A escola se assentava dentro de uma concepção seletiva, classificatória e continuava sendo excludente, pois selecionava os candidatos e simplesmente excluía aqueles que apresentavam dificuldades. Certamente que a situação destes era ainda mais grave, pois uma vez fora da escola, seriam os excluídos da sociedade, ou seja, seriam as classes populares, futuros oprimidos.

Trindade (1996), afirma que estar excluído da escola pode significar estar excluído também das conquistas sociais, inviabilizando o acesso à melhoria da qualidade de vida.

A partir de 1932 e com o advento da escola nova, uma nova fase se inicia, foram criados os Institutos de Educação, que tinham como objetivo ampliar a finalidade da Escola Normal, o primeiro a ser criado foi o do Distrito Federal, por Anísio Teixeira e seguido do de São Paulo por iniciativa de Fernando de Azevedo. Segundo Saviani (2009, p. 145), estes foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. No próximo subitem iremos tratar de acontecimentos ou aspectos que foram relevantes nesta década e que a partir destes foi possível lançar um novo olhar para a educação e desencadear algumas mudanças.

3.1.1. Escola nova: um grande marco na educação brasileira

Esta nova fase marcou e merece destaque na história da educação brasileira, embora anterior a este período já existisse uma inquietação ideológica, um desejo de mudanças por parte de alguns intelectuais brasileiros. Fiori (1991) comenta que no contexto mundial já era possível perceber o desenvolvimento das ciências humanas, especialmente a Psicologia e a Sociologia, levando os estudiosos a compreender o ser humano sobre novos aspectos.

No Brasil o desejo de revolução na educação também já estava presente, incentivados pelas correntes de pensamentos inovadoras que chegavam e a insatisfação dos intelectuais que estavam a frente do processo administrativo e educacional. Fiori comenta que:

Sob o impulso de ideias novas ocorreu, entre 1922 e 1928, uma série de reorganizações administrativas do ensino primário e normal, efetuadas sob a égide intelectual de expressivos educadores: Lourenço Filho, no Ceará; Francisco Campos, em Minas Gerais; Fernando Azevedo, no Distrito Federal; Anísio Teixeira, na Bahia (FIORI, 1991, p. 120).

Já na década de 30 alguns acontecimentos marcaram esse período como, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que de acordo com Saviani (2013, p. 195) o nome indicado para ocupar a pasta foi “Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Cassata, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928”. Com a criação do Ministério da Educação, o ministro de imediato implantou algumas reformas na educação, lançando sete decretos que de acordo com Saviani (2013) estava o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a partir de então o governo passa tratar a educação como questão nacional. Outro acontecimento do período foi a revolução de 1930, um movimento de interesses políticos, onde os organizadores eram oriundos de diferentes correntes filosóficas, no entanto o momento tornou-se oportuno para o surgimento de novas ideias e lideranças.

Em 1932 aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o movimento era formado por 26 intelectuais de diferentes posições ideológicas, unidos por um mesmo ideal, o desejo de uma escola pública para todos sem discriminação de classe social, laica e gratuita. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo, e entre os colaboradores estavam Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros. Nas palavras de Fernando Azevedo iremos compreender o que representou esse movimento para o país quando afirma:

Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma ‘consciência educacional’, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 21).

O movimento escola nova levantou polêmicas e sofreu críticas, com relação às concepções da escola tradicional para a escola nova, Fiori (1991) explica que na escola tradicional o professor desempenhava o papel de agente ativo, enquanto que o aluno era passivo, não tinha participação, a disciplina era bastante rígida, enfim tinha por obrigação a

memorização, “já para a escola nova, a disciplina deveria ser natural e espontânea, a escola respeitar a individualidade do aluno e este ser o agente ativo do ensino” (FIORI, 1991, p. 125).

Apesar das críticas a escola nova, e a não aceitação do modelo idealizado por parte de alguns defensores da escola tradicional, o fato é que as novas ideias pedagógicas foram lançadas, embora não tenham sido implantadas de imediato, mesmo assim muitas reformas aconteceram, as quais merecem destaque.

Como mencionamos anteriormente, com as reformas educacionais instauradas nesta década foram criados os institutos de educação, sendo que o primeiro foi o do Distrito Federal que levou o nome de Anísio Teixeira. Com a criação destes, a intenção era ajustar os cursos de formação de professores e dar um caráter específico a profissão do magistério. E assim as Escolas Normais foram transformadas em Escolas de Professores, inclusive com modificações curriculares, incluindo disciplinas básicas e acrescentando a chamada introdução ao ensino, que contemplaria estudos e atividades mais específicas do curso, entre estas, práticas de ensino, incluindo observação, experimentação e participação.

Todas estas atividades eram consideradas como suporte de caráter prático na formação dos futuros profissionais e as escolas de professores contavam também com outra estrutura de apoio que Saviani descreve em seu artigo publicado na revista Educação (2005),

[...] envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Fimoteca, Museus Escolares e Radiodifusão (SAVIANI, 2005, p.17).

Este novo formato da Escola de Professores serviu de referência para outros centros que seguiram o modelo e tentavam modificar antigas práticas que já não estavam sendo suficientes na formação de professores. Os Institutos de Educação tanto do Distrito Federal como o de São Paulo eram considerados de nível universitário.

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. (SAVIANI *apud* TARUI, 2009, p.146).

Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 a USP, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e incorporada a esta universidade o Instituto de Educação; já o Instituto do Rio de Janeiro foi incorporado a Universidade do Distrito Federal. Em 1939 foram instituídos e implantados os cursos de Pedagogia e Licenciatura nestas universidades que serviu de modelo para todo o país, ficando conhecido como “esquema 3+1”. Saviani (2009, p. 146), explica que este modelo consiste na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia, sendo que:

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esta formação de nível superior tanto de licenciatura como de pedagogia dispensava a exigência da escola-laboratório, pois o currículo era composto por um conjunto de disciplinas próprias para o curso com a intenção de preparar o futuro professor com conteúdo específico.

Em relação ao ensino normal da Escola Normal, em 1946 foi editado e aprovado o Decreto – Lei que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que tinha como objetivo “a uniformização e a melhoria do ensino mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional” (CAVALCANTE, 1994, p. 33).

Esta lei fixou diretrizes importantes para a condução do ensino, dentre estas podemos citar a criação das escolas normais rurais, entre outras normatizações importantes. No entanto segundo o autor a educação dividia-se em dois ramos, sendo a secundária tradicional e a educação voltada para o trabalho, pois havia a preocupação com a preparação de mão-de-obra. O país vivia num período de evolução industrial, e o ensino normal fazia parte deste ramo de educação profissionalizante, em relação ao ensino primário era considerado básico, ou seja, igual para todos.

Saviani (2009), explica que o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos e correspondia ao ensino ginasial, tinha como objetivo formar os regentes do ensino primário. Já o segundo ciclo, tinha duração de três anos, e correspondia ao colegial, destinava-se a formar os professores do ensino primário.

O primeiro ciclo funcionava nas Escolas Normais Regionais, já o segundo atendia nas Escolas Normais e Institutos de Educação. De acordo com Cavalcante (1994, p. 35), “todos os

estados foram incumbidos de reorganizar os cursos de formação de professores primários de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal”, desde que essa organização obedecesse aos moldes do poder central.

Vamos encontrar em Cavalcante (1994), uma característica do decreto-lei que marcou o ensino normal, a discriminação, ou seja, não poderiam ser admitidos nos cursos normais de qualquer ciclo, candidatos maiores de 25 anos, impedindo muitos professores leigos de buscar sua qualificação em função do limite de idade já ultrapassado. Cavalcante conclui dizendo que:

A chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, além de subordinar os estados a uma proposta centralizadora, eliminou a autonomia dos educadores, chegando a minúcias relativas a regime de estudo, conteúdos programáticos e até métodos e processos didáticos (CAVALCANTE, 1994, p. 38).

Apesar da centralização do poder que a lei impunha neste período de 1945 a 1960, houve expansão do ensino normal, aumentando o número de professores habilitados para o ensino primário, embora o índice de professores leigos alcançasse os percentuais de 44% no quadro geral da educação, estes percentuais demonstravam a carência de professores habilitados, “revelando a existência de falhas e distorções no sistema destinado à preparação do professor primário” (CAVALCANTE, 1994, p. 39).

Passados 15 anos após a promulgação da Lei Orgânica da Escola Normal entre debates e divergências foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases do país, Lei 4024/61, que tinha como objetivo fixar as diretrizes da educação nacional em um mesmo documento, estabelecer os rumos a serem seguidos em âmbito nacional.

Com relação à formação de professores do ensino primário, praticamente nada se alterou, se manteve a oferta em dois ciclos, no ginásial e no colegial de acordo com o que já estava determinado na Lei Orgânica de 1946. Apenas no capítulo IV, no art. 52 da Lei 4024/61, foi possível perceber uma ampliação do ensino normal quando diz: “O ensino normal tem pôr fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961). A partir de então oferta-se aos pós-normal os cursos de especialização, que passam a acontecer nos institutos de educação.

Saviani (2009), afirma que este modelo de escola prevaleceu até a aprovação da lei nº 5.692 em 1971. Esta lei trouxe modificações no ensino primário e médio, alterando para primeiro grau e segundo grau, unindo num só nível o curso primário e o ginásial, ampliando a gratuidade e também a obrigatoriedade para oito anos.

Os cursos de formação de professores também sofreram alterações, e foi instituída habilitação específica para o magistério, sendo habilitação mínima de segundo grau para o ensino de 1ª a 4ª séries, e habilitação de grau superior ou graduação de curta duração para o ensino de 1ª a 8ª série, e habilitação específica de licenciatura plena para o ensino de 2º grau. Neste caso desapareceram as escolas normais e os currículos dos cursos de 2º grau sofrem alterações para atender a nova modalidade.

De acordo com o parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação “fixa os mínimos profissionalizantes, estabelecendo a exigência de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e também de formação especial” Cavalcante (1994, p.46), que também deveria conter o mínimo necessário para a habilitação do futuro profissional, incluindo os fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e didática incluindo nesta a prática de ensino.

A Lei 5692/71, trouxe modificações e normatizações importantes para todo o sistema de ensino, inclusive para a formação de professores que até então era normatizada pela Lei Orgânica de 1946, em função da defasagem e falta de profissionais habilitados, se manteve previsto na nova Lei a atuação do professor leigo. Esta disposição ficou prevista no capítulo das disposições transitórias, no artigo 77.

Os cursos de pedagogia tinham por atribuição dar conta da formação de professores para o ensino e formar também os especialistas em educação. A partir dos anos 80 surgem movimentos exigindo a reformulação nos cursos de pedagogia e licenciatura. Neste período aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo e um dos temas debatidos foi a reformulação dos cursos de formação de professores. A partir de então se inicia um debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciaturas. Scheibe e Daros (2002) relatam que:

A trajetória desse movimento se destaca pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores (SCHEIBE e DAROS, 2002, p. 12).

Com o fim do regime militar, os professores alimentavam expectativas de que o problema da formação seria conduzido de forma diferente, com soluções mais equacionadas.

A década de 80 foi marcada pela organização dos educadores, e esta característica pode ser identificada através de dois vetores. O primeiro diz respeito à construção de uma

escola pública de qualidade, segundo Saviani (2008, p. 402) é “caracterizado pela preocupação com o significado social e política da educação”.

Já o segundo vetor refere-se aos aspectos econômicos corporativos, ou seja, de caráter reivindicativo. Os protagonistas são as entidades sindicais do país, fortalecidas e realizando intensas mobilizações em torno da política educacional. O ano de 1980 foi caracterizado pela ampliação e produção acadêmico-científica, divulgada por revistas de educação, tendo assim um nível de amadurecimento e conquistas da comunidade científica. Nos anos 80 surgem às primeiras associações, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), outras ainda se constituíram neste período, as quais se transformam em sindicatos.

Enfim podemos dizer que a educação alcançou muitas conquistas durante esta década, pois foram tentativas que “ajudaram os educadores a encaminhar formas de política educacional superadora das desigualdades” (SAVIANI, 2008, p. 405).

Já na década de 90, destacamos dois eventos importantes que marcaram o calendário educacional, em 1990 a Conferência Mundial de Educação para todos realizada na Tailândia e em dezembro de 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, um dos temas de destaque dos debates realizados destes dois eventos da educação foi à formação de professores.

A partir da conferência mundial muitos debates se sucederam aqui no Brasil, como no Acordo Nacional, no Pacto pela valorização do Magistério e Qualidade da Educação, estes documentos traziam a síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos. Segundo Melo (1999):

Foram muitos os debates e várias as expectativas que se revelaram em torno do tema. Infelizmente, o descumprimento do Acordo Nacional, em 1995, por parte do presidente da república, fez abortar uma série de medidas que consolidariam o acúmulo do debate do Fórum Permanente, além de abrir espaço para outro panorama educacional rumo à Emenda Constitucional nº14 e, em seguida, à nova LDB (MELO 1999, p. 46).

Na realidade quase nada saiu do papel, o Plano decenal que foi coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e tinha a intenção de unir forças das três esferas do governo para enfrentar os problemas da educação foi ignorado pelo governo.

De acordo com Saviani (1999), serviu apenas para orientar algumas ações na esfera federal, na verdade os objetivos do plano estavam voltados ao atendimento de condições

internacionais especialmente o Banco Mundial para a obtenção de financiamento para a educação. E o tema formação de professores só reapareceu novamente nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela valorização do Magistério e Qualidade da Educação e na nova Lei de Diretrizes e Bases.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases representou um marco na década de 90, e esperança de renovação nas diretrizes educacionais do país, embora alguns estudiosos entendam que o texto aprovado foi pautado por ações antidemocráticas e desrespeito com o desejo dos educadores.

Segundo Saviani (1997), o Ministério da Educação (MEC), preferiu ignorar os oito anos de discussão do projeto da LDB, realizados por diversos segmentos da sociedade ligados a educação e decidiu aprovar “[...] um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista, texto este assumido pelo senador Darcy Ribeiro, através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB” (SAVIANI, 1997, p. 199).

Apesar das divergências de opinião de alguns educadores e as condições em que foi aprovada a lei, vale ressaltar que foi um marco importante na história da educação brasileira, pois vem reafirmar o direito, a gratuidade e a finalidade. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reafirma no título II, art. 2º os princípios e os fins da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB/BRASIL, 1996).

O Estado assume o compromisso com a educação formal, de maneira que esta prepare os educandos para o exercício da cidadania e qualifique para o trabalho, visando atender as necessidades da economia capitalista do país. No entanto o estado não assume totalmente as responsabilidades com a educação a lei destaca o dever da família.

Em relação à formação de professores, iremos encontrar no título VI “Dos profissionais da Educação”, que em um pequeno texto composto por sete artigos, define todos os fundamentos básicos para a formação.

Em Melo (1999), encontramos uma crítica ao referido texto, pois entende que um assunto tão pertinente foi reduzido a poucas palavras que definem toda a vida profissional dos professores:

Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o lócus da formação e relaciona-la aos requisitos da valorização do magistério. Resultado de tamanho enxugamento é a ausência da

conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação, além de algumas contradições (MELO, 1999, p. 46-47).

Segundo Saviani (2009), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), existia grande expectativa por parte dos professores, em relação aos novos rumos da educação brasileira mas infelizmente a aprovação da lei não correspondeu ao que se esperava. Com relação a formação pouco mudou, Saviani (2009, p.148), diz que “a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, pois os Institutos de Educação reaparecem com o objetivo de promover uma formação mais barata e aligeirada, por meio de cursos de curta duração, promovendo formação para todos, no intuito de cumprir as exigências da lei.

Mudanças vêm ocorrendo no processo, no entanto ainda existe uma precariedade muito grande das políticas formativas, pois o que se vê são sucessivas mudanças na sociedade que se tornam desafios para o professor despreparado.

No ano de 2014 a educação brasileira deu mais passo, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 06 de junho de 2014 no Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República em 25 de junho do mesmo ano sob a Lei nº. 13.005/2014.

Bazzo (2014), (informação verbal), afirma que os planos são documentos com força de lei, pois por meio da articulação do governo e de diferentes organizações da sociedade civil, foram estabelecidas 10 diretrizes e 20 metas, de maneira que possa ser garantido o direito à uma educação de qualidade a todos e “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”(PNE 2014, Art. 2º, III Diretriz).

Scheibe (2014) (informação verbal) explica que o PNE é uma exigência da constituição, previsto para um período de 10 anos e é considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE). De acordo com a mesma autora “o PNE é a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, os quais devem trabalhar de forma articulada com as metas estabelecidas nacionalmente”.

O PNE é um documento que irá nortear toda a política educacional do país, com vigência de 10 anos, neste sentido irá sobreviver às trocas de governo. Bazzo afirmou no IV Colóquio Internacional de Educação-UNOESC em setembro de 2014 que o PNE representa a possibilidade “[...] que os planos, as políticas e os programas educacionais sejam construídos e implantados de forma mais sintonizada com as demandas sociais de um município, estado

ou país” (informação verbal). Representa a luta e a força da sociedade organizada, traz consigo conquistas importantes para o decênio que se inicia.

Scheibe (2014), (informação verbal) destaca que entre as conquistas está a inclusão da meta 20 que trata do financiamento da educação, ampliando o percentual na vigência do decênio, fator considerado fundamental para a viabilização de uma educação de qualidade para todos.

O professor Paulo Hentz comentou no IV Colóquio Internacional de Educação-UNOESC em setembro de 2014 que outro ponto que merece destaque é a meta 4, que diz respeito a universalização da educação especial, de acordo com Hentz (2014) essa meta foi alterada em 10 estratégias, representa avanços significativos para esta área (informação verbal).

Considerando os pontos relevantes do PNE, temos ainda muitas lacunas, algumas ausências, pontos que ainda não foram contemplados. Scheibe (2014) aponta algumas dessas ausências:

- Número de crianças por sala;
- Condições para os professores realizarem cursos;
- Tempo de duração dos cursos de formação;
- Divisão do trabalho na EI – monitores e professores;
- Formação para os profissionais das creches...?
- Piso salarial e não apenas salário variável dependendo do desempenho dos alunos;
- Superação do curso médio de magistério;
- Não ao PISA⁷ (informação verbal).

Há como aponta a autora, situações que não foram contempladas, se levar em conta o primeiro PNE, o atual avançou no quesito financiamento, fundamental para a execução do plano, enquanto que no anterior as verbas foram vetadas, e o plano acabou se tornando um plano de intenções sem incentivo financeiro, questão que dificultou muito o avanço. Outro destaque deste plano é com relação à quantidade de metas, o primeiro era composto por 295 metas, número considerado até excessivo, no atual aparecem 20 metas e as estratégias para alcançar.

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> em 20/01/2015.

Quanto à formação de professores, objeto deste estudo o PNE (2014), faz referência na meta 15 e 16 que tratam da formação de professores da educação básica, a meta 15 assegura:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014).

De acordo com Bazzo (2014), (informação verbal) hoje 67% dos professores da educação básica têm curso superior na sua área de atuação e o Plano prevê formação de nível superior para todos, que 100% dos profissionais sejam formados na sua área de atuação. Segundo a autora 33% dos profissionais da educação básica atuam sem formação de nível superior ou com formação fora da área.

No entanto Scheibe (2014) (informação verbal) argumenta que a execução da lei depende de muitos fatores, entre eles: a concretização de um Sistema Nacional de Educação que articule estados e municípios e o Distrito Federal em “Favor das finalidades maiores da educação”. Com relação à meta 16 do PNE que trata da formação em nível de Pós-graduação, o Plano prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014).

Segundo Bazzo (2014), (informação verbal) atualmente apenas 25% dos professores da educação básica têm Pós-graduação, enquanto que a grande maioria não possui esta especialização. A meta tem como objetivo dobrar esse índice e alcançar na vigência do Plano que 50% dos professores da educação básica possuam Pós-graduação.

Vale ressaltar que os índices apresentados pela autora que tem como fonte o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP-2013) representa a realidade quanto ao nível de formação dos professores da educação básica no país. O que reafirma a necessidade do tema estar no centro das discussões e reflexões nos diferentes canais, pois este é um dos fatores que tem influencia direta na qualidade da educação. Portanto finalizamos este, com as palavras de

Gatti, Barreto, André (2011) que traduzem muito bem um pouco dos esforços empreendidos no país inclusive na formação de professores voltados a melhoria da qualidade. As autoras afirmam:

[...] o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. Porém, o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo ao que se refere às redes públicas de ensino, que atendem a maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27).

As autoras apresentam alguns dos avanços conquistados na educação e formação docente está entre estes, no entanto é um dos fatores que influenciam na melhoria da qualidade da educação, representa um desafio às políticas públicas e uma preocupação às instituições formadoras quanto à qualidade da formação oferecida, que seja suficiente e dê conta de atender as demandas da sociedade. Embora se visualize conquistas positivas, ainda são insuficientes como apontam as autoras.

No próximo item, trataremos da formação de professores no estado de Santa Catarina, procurando abordar como foi se consolidando as primeiras escolas de formação e evidenciar alguns fatos da história da educação no Estado.

3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA

No final do século XIX, a formação de professores em Santa Catarina, assim como no Brasil, estava vinculada ao ensino secundário, e segundo Scheibe e Daros (2002, p.137). “Sendo uma instituição de ensino secundário, de outras áreas eram oriundos os profissionais que atuavam neste grau, tais como da Medicina, do Direito e da Engenharia, que acabaram por imprimir a marca de sua formação nos programas e atividades educacionais.” e desta formação, saíam professores aptos a atuarem em escolas primárias do Estado.

Neste período o número de Escolas Normais no país ainda era bastante reduzido, de acordo com as mesmas autoras “Em Santa Catarina, contava-se com uma Escola Normal, criada em 1880, a partir da Lei n. 898, que reorganizou o ensino público da Província”

Scheibe e Daros (2002, p.15), esta era de ensino secundário e o curso normal realizado num período de três anos para formação do normalista. O curso foi mantido nesta modalidade até 1907.

Após a Proclamação da República e a troca de comando no Estado, assumiu o Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, que preocupado com a situação do ensino catarinense tinha como uma de suas metas a reforma da instrução no Estado. O governador Vidal Ramos em seus discursos destacava a importância do bem estar individual e social da população e considerava como uma das primeiras necessidades do povo, a instrução. O ensino catarinense, na época era considerado desorganizado e ineficiente, dentre os problemas mais graves Fiori (1991) destaca:

[...] era muito precária a situação das escolas públicas estaduais quanto a mobiliário e prédio escolar; na palavra do então Secretário Geral dos Negócios do Estado, havia ‘escolas em que os alunos nem ao menos encontravam os abomináveis bancos de pau para descansarem’. Um dos grandes problemas da instrução pública em Santa Catarina era a incompetência da grande maioria dos docentes (FIORI, 1991, p. 78).

Levando em conta que o governador considerava o ensino catarinense precário na forma como se apresentava, e que a Escola Normal do Estado também precisava passar por uma reforma, partindo deste pressuposto começa a buscar alternativas para tentar mudar ou reformular o ensino em Santa Catarina. Na realidade o grande objetivo da escola era formar a elite catarinense, no entanto já não dava conta de tal atribuição, era extremamente incapaz, pois os processos já estavam condenados, e clamavam por cuidados especiais, era necessário mudar a situação que se encontrava o ensino.

O governador tinha projetos para a escola pública de Santa Catarina, então solicitou ao governo do Estado de São Paulo, que colocasse a disposição de seu governo o professor Orestes Guimarães que de acordo com Scheibe e Daros (2002, p. 139), [...] “por reconhecimento de sua idoneidade como educador e cidadão e por ter efetuado um bom trabalho na cidade de Joinville.” Este renomado professor do Estado paulista assumiu os projetos do governador catarinense e foi designado ao cargo de Inspetor Geral de Ensino e organizou toda a reforma do ensino público catarinense.

O governador do Estado na época autorizou que se realizasse a reforma geral nos atuais moldes da escola paulista. As autoras citadas afirmam que:

Na avaliação de Fiori (1991), o panorama educacional catarinense foi fortemente influenciado pelo ideal liberal de Orestes Guimarães. Assim que

assumiu o posto para o qual havia sido designado, o educador criticou o programa de ensino praticado em Santa Catarina (SCHEIBE e DAROS, 2002, p.139).

De acordo com as autoras, Fiori (1991) relata que Orestes Guimarães ao assumir o cargo disse na sua crítica que os programas praticados eram incompatíveis com uma nação jovem de um Estado que recebia muitos imigrantes de outros países, onde o ensino era muito avançado. Neste caso era necessária uma reformulação com objetivo de melhorar a qualidade.

Outra opinião de grande relevância foi a do Tenente Coronel da época, o senhor Caetano Vieira da Costa, secretário geral dos negócios do Estado, segundo Scheibe e Daros (2002, p. 140), ele diz que “as escolas eram mal instaladas e precárias de mobiliário e material didático, e os professores exerciam a profissão automaticamente, eram mal preparados”. Outra afirmação importante do Tenente Coronel diz que [...] “a solução depende do professorado e este não se instrui para a prática dos modernos processos pedagógicos” (SCHEIBE; DAROS, 2002, p. 140).

Assim, recaía sob os professores parte da culpa dos problemas da educação pública do Estado. Várias medidas foram adotadas com a reforma, que se mantiveram até 1935. Uma marca deste período foi o caráter rigoroso imposto pelo professor Orestes Guimarães no cumprimento de suas determinações, Fiori (1991, p.85) afirma que o mesmo “irritava-se profundamente com o empreguismo e o apadrinhamento políticos tradicionais na educação. Suas ordens deviam ser seguidas à risca e suas decisões eram irrevogáveis”.

Diante do quadro apresentado em relação ao ensino catarinense, o professor Orestes Guimarães entendeu que era necessário reformar a base, que era a Escola Normal, reformando esta, naturalmente o ensino primário seria reformado, pois com professores bem preparados, estes tratariam de disseminar os conhecimentos recebidos por todo o Estado. Segundo Scheibe e Daros (2002):

Orestes Guimarães estava convencido de que era necessário investir na formação do magistério. Os normalistas teriam assim, condições de disseminar os objetivos da reforma para as variadas regiões do Estado em suas aulas, formando, por sua vez, seus próprios disseminadores (SCHEIBE; DAROS, 2002, p. 141).

As autoras afirmam que, por outro lado é importante destacar que todas as reformas instauradas no governo de Vidal Ramos, só foram possíveis em função de algumas leis, decretos e regulamentos que foram expedidos na primeira década do século XX. Depois das publicações ficou clara a importância dada à formação específica dos mestres.

De acordo com Fiori (1991) o plano de reforma do professor Orestes Guimarães teve início por um trabalho de base nos estabelecimentos de ensino. A primeira unidade foi a Escola Normal, dentre as principais providências Fiori (1991, p.85-86) desta: “[...] reorganização do programa de admissão ao curso; [...] novo regulamento; [...] reforma do edifício e mobiliário; [...] número de horas de atividade foi aumentado”.

Com relação aos reparos no edifício da Escola Normal, foi criado o Museu Escolar, gabinete de física e química, muito importante para o ensino prático destas disciplinas. O mobiliário foi totalmente substituído por outro importado dos Estados Unidos, e ainda foram realizadas alterações na carga horária das disciplinas.

Segundo Scheibe e Daros (2002), houve mudanças nas disciplinas incluindo-se as cadeiras de pedagogia e psicologia ao magistério, totalizando nove cadeiras distribuídas nos três anos de curso. Com relação às duas cadeiras acrescentadas Scheibe e Daros (2002, p, 144), destacam o pensamento do governador do Estado que afirmou: “as cadeiras de Pedagogia e Psicologia foram criadas por serem indispensáveis a quem quer se dedicar ao magistério, evidenciando o caráter profissionalizante que se queira imprimir à qualificação docente”, na realidade as autoras argumentam que no discurso do governador não havia nada de inédito, pois anterior ao seu governo e a reforma já havia acontecido à regulamentação de matérias pedagógicas para a Escola Normal. Em relação ao currículo os professores da Escola Normal buscaram inspiração e apoio em fontes bibliográficas francesas.

Passados alguns anos, Orestes Guimarães fez uma nova avaliação do quadro educacional em Santa Catarina e disse que um dos motivos do atraso da instrução pública no Estado era devido “a falta de métodos adequados ao ensino por parte do professorado saído de uma Escola Normal que era uma escola secundária, mas não profissional” Scheibe e Daros (2002, p. 140), este entre outros, seria um dos fortes motivos para o atraso da educação pública.

No ano de 1935 o Estado de Santa Catarina também sofreu o processo que estava ocorrendo a nível nacional, de inovação dos padrões da Escola Normal, esta passou a ser denominado Instituto de Educação de Florianópolis que passou a ser um local muito importante para os intelectuais de Santa Catarina, que além de lecionarem também estavam preocupados com as produções científicas que eram publicadas em revistas científicas de nível nacional com objetivo de divulgar as ideias produzidas nos centros. Neste sentido em 1940 o Instituto também fundou a sua revista, a qual Scheibe e Daros destacam:

[...] a revista *Estudos Educacionais*, um dos meios que efetivava o intercâmbio de ideias entre os intelectuais catarinenses, intelectuais de projeção nacional e mesmo estrangeiros, como Fernando Azevedo, Lourenço Filho [...]. A revista caracterizava-se como um dos veículos de divulgação da produção intelectual dos educadores do Instituto de Educação de Florianópolis (SCHEIBE; DAROS, 2002, p. 56).

Com a publicação da revista houve uma aproximação maior entre alunos e professores, pois havia incentivo para que estes elaborassem produções acerca de temas educacionais, transformando o instituto no lócus de produções científicas com clima universitário, como já acontecia em moldes nacionais.

Scheibe e Daros (2002) explica que em relação ao ensino superior um fato marcante foi à implantação da primeira faculdade de Filosofia em Florianópolis, no ano de 1955, no entanto só recebeu autorização para o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Didática em 1960. Scheibe e Daros (2002, p. 24), afirmam que “O curso de Pedagogia foi criado com a finalidade de formar professores para atuar no ensino médio, nas escolas normais, além de formar profissionais para o desempenho de tarefas não docentes da atividade educacional”. O primeiro curso iniciou em março de 1960 com oito alunos.

De acordo com as mesmas autoras, com a criação da Universidade Federal de Santa Catarina a UFSC, as faculdades isoladas foram integradas à universidade, então a Faculdade de Filosofia vinculou-se a UFSC e transformou-se em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e assim outros cursos de licenciaturas foram sendo criados ao longo da década, inclusive a criação do ginásio de aplicação, que era utilizado para o estágio e práticas de ensino, hoje é conhecido como Colégio de Aplicação, com características bem diferentes daquela época.

No ano de 1963, a Assembleia Legislativa de Santa Catarina aprovou um projeto de lei, que permitiu a criação do “Sistema Estadual de Ensino e no seu interior, a Faculdade de Educação, concebida como instituto destinada a inovar no campo educacional, colocando no mesmo nível de importância, o ensino, a pesquisa educacional e a extensão” Scheibe (2002, p. 26). Esta lei trouxe inovações no sistema de ensino que serviram de modelo para outros Estados.

Iremos encontrar em Scheibe e Daros que a primeira turma da Faculdade de Educação do curso de Pedagogia iniciou suas aulas em março de 1964, as aulas aconteciam no prédio do Instituto de Educação, onde hoje funciona a Faculdade de Educação da UDESC, pois em 1965 foi criada a Universidade Estadual, a Faculdade foi desvinculada do Instituto e incorporada a Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC),

sendo esta a primeira unidade do Estado. A partir da Faculdade de Educação da UDESC, houve uma ampliação da oferta, muitos outros cursos de licenciaturas foram criados.

No contexto nacional a década de 60, foi palco de diferentes episódios, principalmente na questão política, onde um dos principais acontecimentos foi o golpe militar em 1964, paralelo às crises do governo, o país viveu no final da década um impulso no crescimento econômico aliado ao desenvolvimento da indústria, nesta perspectiva era necessário qualificar a mão de obra para a produção, que priorizava o técnico-profissional. Scheibe e Durli (2005) afirmam que:

No modelo econômico privilegiado no período-centralizador de capital e fundamentado na internacionalização da economia buscava-se a formação de mão-de-obra qualificada para a produção. [...] Ao mesmo tempo em que constituía a mão-de-obra diplomada, o Ensino Superior surgia como a principal forma de ascensão da classe média (SCHEIBE; DURLI, 2005, p.3).

Diante da necessidade de mão-de-obra especializada, o ensino superior, deixa de ser exclusividade apenas da elite, e passa a ser compreendido como uma possibilidade de ascensão social. Aguiar (2011) afirma que entre os fatores que impulsionaram a interiorização do ensino superior estava a pressão social:

Diante da crescente pressão social desenvolvida pós-64, principalmente pelas camadas médias urbanas e pelo movimento estudantil, no ensino superior a privatização foi à base do processo de expansão de vagas. Em resposta a esta pressão, o regime militar elaborou e implantou uma reforma universitária que objetivava atender uma modernização adaptada ao padrão dependente de desenvolvimento (AGUIAR, 2011, p. 4).

A reforma universitária aconteceu a partir da aprovação da Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) a qual estabelecia que o ensino superior devesse ser oferecido em universidades e somente em casos excepcionais nas instituições isoladas. No entanto, o processo ocorreu de forma contrária, pois diante das facilidades oferecidas pelo governo como isenção de impostos, bolsas de estudos, e pouca fiscalização por parte do MEC, facilitou a abertura de instituições isoladas e privadas.

De acordo com Aguiar (2011), em Santa Catarina as fundações foram surgindo entre a década de 60 e 70 em diferentes regiões do Estado, o crescimento das faculdades no interior se deu a partir do movimento nacional dos estudantes em 1960, pedindo a reforma universitária e a partir de então se iniciou a proliferação das faculdades isoladas por meio de um sistema estadual, que se mantém até os dias atuais. Scheibe e Durli (2005, p. 4) afirma

que, “Nessa abertura para a implantação de fundações educacional de direito público ou privado, é que ocorreu, especialmente pela via indireta, a proliferação das faculdades isoladas de Santa Catarina”, as instituições foram surgindo a partir de 1965 e gradativamente foram se espalhando pelos diversos municípios do Estado.

Em relação aos objetivos das Fundações Educacionais, Aguiar (2011), explica que um dos principais era atender as exigências das realidades regionais, e conseqüentemente as demandas. No entanto esta expectativa não se concretizou, pois a autora afirma que “A maioria dessas instituições teve pouca inserção nessas realidades, pois acometidas que foram pelas mesmas contradições vividas pela universidade brasileira em geral” (AGUIAR, 2011, p. 11).

Scheibe e Durli (2005, p. 5) afirmam que “Em 1974, os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a ACAFE⁸ - Associação Catarinense das Fundações Educacionais”, assim a ACAFE tornou o órgão representativo das fundações no estado catarinense.

Aguiar (2011) comenta ainda que os cursos criados nas instituições superiores eram os de menor custo, dentre os quais destaca-se habilitação em Pedagogia.

De acordo com Scheibe e Durli (2005), em Santa Catarina a criação do curso de Pedagogia ocorreu primeiro na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1960 e em 1964 na Universidade de Santa Catarina (UDESC) e a partir de 1968 houve uma expansão mais intensa pelo Estado com a implantação do curso em vários municípios, a autora explica que “No final da década de 1980, Santa Catarina já contava com 13 (treze) instituições no Estado, ofertando 18 (dezoito) cursos / habilitação de Pedagogia” (SCHEIBE; DURLI, 2005, p. 6). Houve um aumento significativo no número de instituições de ensino isoladas que ofertavam o curso de Pedagogia. Estas instituições foram crescendo em número, mas no que diz respeito à qualidade, a preocupação estava voltada somente para o ensino. Scheibe e Durli (2005) acreditam que:

Parece que mais uma vez predominou a tendência recorrente de reduzir a formação profissional docente a uma formação pragmática de domínio das aptidões técnicas, atendendo assim a demanda de uma profissionalização conveniente ao movimento desenvolvimentista em curso no estado (SCHEIBE; DURLI, 2005 p. 8).

⁸ Entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal. <http://www.acao.org.br/new/index.php?endereço=conteudo/institucional/memoria.php> em 23/01/15

De acordo com as palavras da autora não existia nestes cursos interesse em produção de conhecimento e pesquisa, havia necessidade de formação técnica de profissionais que atendessem as demandas do mercado de trabalho e da educação estadual.

Santa Catarina assim como todo o país, participou das lutas e dos debates nacionais, principalmente nos anos 80 buscando melhoria para o campo educacional, inclusive formação de professores. E em 1993 foi elaborado e coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) a nível nacional o Plano Decenal de Educação para todos com duração para 10 anos e um dos objetivos era distinguir-se dos planos anteriores, pois se limitava a educação fundamental.

Saviani (1999) ressalta que para delinear as perspectivas para o futuro, foi necessário realizar um diagnóstico da situação do ensino fundamental naquele período e a partir de então elaborar as estratégias necessárias para enfrentar possíveis dificuldades na área educacional.

De acordo com Caron (2007), uma das lacunas a serem corrigidas era a ausência de professores habilitados, e em Santa Catarina esta situação não se diferenciava do território nacional, em função desta deficiência, e atendendo as exigências do Plano Decenal para todos do ano de 1993, e que segundo Caron (2007, p. 218), foi “[...] ampliando para 1996 – 2010, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)”.

Em 1995 no Estado de Santa Catarina foi implantado o Programa Magister pela Diretoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Santa Catarina (DESU/SED), com o objetivo de atender professores do Estado, oportunizando a estes profissionais não habilitados, a possibilidade de acesso a cursos de licenciatura plena.

Este programa era destinado especialmente a professores da rede Pública Estadual e Municipal de Ensino e que não possuíam habilitação para o magistério, pois esta era uma das condições principais para o candidato participar do processo seletivo, o qual era realizado por meio de concurso vestibular específico divulgado em edital.

Segundo Caron (2007, p. 218), o programa acontecia numa parceria “entre Secretaria de Educação do Estado-SEE, Instituições de Ensino Superior-IES, e as prefeituras municipais-Secretaria de Educação Municipal-SEM”, dentre as cidades-sede que acolheram inicialmente o programa em suas instituições de ensino destacamos: Laguna, Ibirama, Trombudo Central, Florianópolis e Lages, aumentando gradativamente esse número, se estendendo o programa para outras regiões do Estado, ampliando o número de professores atendidos.

Com relação ao funcionamento do programa, as aulas aconteciam nos finais de semana, sendo na sexta-feira e sábado, durante as férias de janeiro e no recesso de julho, obedecia à grade curricular e carga horária das licenciaturas plenas dos cursos regulares.

O programa Magister nasceu da necessidade de habilitar e qualificar o professor da rede de ensino catarinense, que por algum motivo não tinha habilitação específica na sua área de atuação, em contrapartida a Secretaria de Estado incentivava, oferecendo todo o curso sem custos ao estudante objetivando habilitar todos os professores e conseqüentemente melhorar a qualidade na educação.

Este programa representou para muitos professores a oportunidade de realizar um curso superior na sua área de atuação, é certo que foi um avanço, mas também uma forma de reduzir as conseqüências de todo o descaso sofrido pelos professores em relação a sua formação. Entre as condições básicas para participar do processo de seleção era fundamental o professor estar em exercício de docência, ou seja, se caracterizava como formação em serviço. Esta condição afetava diretamente a qualidade de vida do professor, pois de acordo com Rosa (2011, p. 10) “Depõe contra a liberdade do ser humano, bem como o direito a vida”, pois o professor estaria sofrendo uma sobrecarga de atividades.

Rosa (2011) acredita que o programa Magister trouxe avanço no processo de formação, no entanto o regime de funcionamento negou a estes momentos de descanso e principalmente negou tempo para estudos, leituras e pesquisa. O autor afirma que:

[...] os acadêmicos que chegavam às instituições formadoras carregavam o peso de uma carga horária semanal, a falta de tempo para o cumprimento da vida acadêmica, o fardo de uma ampla missão e o descaso das políticas públicas em termos de educação (ROSA, 2011, p. 15).

Por parte do governo do Estado, havia boas intenções e urgência em modificar o quadro de professores sem habilitação, embora as condições não representassem o ‘ideal’ foi uma oportunidade para muitos professores catarinenses de formação de nível superior cumprindo com as determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Quanto aos objetivos do programa, de habilitação e de qualificação, certamente que o primeiro foi alcançado, pois muitos professores foram certificados, com relação à qualificação a educação certamente terá um longo caminho a ser percorrido, pois os programas são importantes, no entanto ações isoladas não serão suficientes para alavancar mudanças significativas na qualidade.

Em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as normatizações passam a ser de caráter nacional, a lei trouxe muitos avanços e contemplou áreas da educação que até então eram praticamente esquecidas, porém, em relação à formação de professores, trouxe poucas modificações, geraram algumas polêmicas, mobilizando a

comunidade acadêmica, principalmente os professores. Decretos foram publicados na tentativa de melhorar determinações do texto original.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), e do Plano Nacional de Educação (PNE) datado do ano de 2000 para um decênio, tem como um dos objetivos principais a melhoria da qualidade de ensino. No entanto para que este objetivo venha a ser alcançado bem como a valorização do magistério faz-se necessário empenharem-se esforços em conjunto das esferas governamentais: União, Estados e Municípios em três condições simultâneas destacadas no PNE-2000, sendo a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada. É evidente a relação intrínseca entre estas condições simultâneas para o pleno desenvolvimento de uma educação de qualidade, com especial destaque no Plano Nacional de Educação:

A simultaneidade dessas três condições, mais que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos Sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e as condições de trabalho nas escolas (PNE, 2000).

Este diagnóstico apresentado pelo PNE traduz parte da realidade educacional e representa condições essenciais para o professor, pois, precisa ser qualificado e constantemente atualizado, no entanto, é necessário encontrar condições mínimas que permitam desempenhar com qualidade o seu trabalho e vislumbrar perspectivas de crescimento profissional por meio do processo de formação.

A implantação de políticas de formação tem fortalecido a primeira condição destacada no PNE, tanto na forma inicial como continuada. Atendendo ao disposto no PNE-2000, o Ministério da Educação tem criado programas de incentivo a formação docente, dentre as quais destacamos: o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), um programa criado pelo do Decreto nº 6 755, de 29 de janeiro de 2009, com o objetivo de:

[...] induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (PARFOR, 2009).

Este programa de formação de professores (PARFOR) foi criado em caráter emergencial para atender a demanda de profissionais atuantes em instituições de ensino em todo o país que não possuíam habilitação específica. Semelhante ao programa Magister, o mesmo foi implantado pelo MEC em colaboração com a CAPES, estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES).

O manual operativo é um documento elaborado pelo programa PARFOR em parceria com a CAPES e o MEC, no qual estão dispostas todas as normas e atribuições dos órgãos envolvidos. Entre as disposições ressaltamos que um dos requisitos para a seleção neste programa é ser professor em exercício de escola pública da educação básica estadual ou municipal. O PARFOR vem ao encontro das necessidades daquele professor que não tem habilitação, um programa mais moderno, acessível, na modalidade presencial ou à distância.

No que diz respeito à participação das IES no programa, e a IES que demonstrar interesse em participar precisará estar de pleno acordo com alguns critérios por meio do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, de acordo com o documento um dos critérios salienta que IES precisa estar credenciada ao Ministério da Educação e “quando avaliadas apresentarem Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito igual ou superior a três” (PARFOR, 2009). O interesse por instituições bem conceituadas revelam a preocupação com a qualidade do ensino que será oferecido.

No Estado de Santa Catarina foi instituído o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pela Lei complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008 com o objetivo de cumprir o disposto no Art. 171 da Constituição do Estado. Este fundo é proveniente do recolhimento de empresas privadas, as quais são beneficiárias de incentivos financeiros por parte do Estado e como está descrito na referida Lei tem por objetivo fomentar o desenvolvimento e as potencialidades regionais.

A Lei nº 407/08 dispõe de toda a normatização do FUMDES, a quem é destinado, os percentuais concedidos, bem como os convênios com as Instituições de Ensino Superior, o parágrafo 5º da referida Lei garante:

Os recursos [...] serão destinados ao pagamento de bolsas de estudo, pesquisa e extensão universitária para alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Unidade Escolar da Rede Pública ou em Instituições Privada com bolsa integral e que residam há dois anos no Estado de Santa Catarina (LEI n. 407/2008).

O FUMDES também é uma estratégia criada pelo governo estadual como meio de incentivar e apoiar o estudante catarinense e uma das características do programa é forma de

captação de recursos, e a quem será destinado, pois visa dar suporte ao estudante menos favorecido financeiramente. De acordo com a Lei complementar nº. 407 de 25 de janeiro de 2008 os percentuais para as bolsas de estudo ficam assim distribuídos:

20% para bolsa de Pesquisa e Extensão (graduação); bolsa de estudo em Pós Graduação; bolsa de estudo em Licenciaturas (graduação); 30% para bolsa de estudo para aluno economicamente carente (graduação) e 10% para a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). (LEI n. 407/2008).

O programa visa atingir diferentes níveis do ensino superior destinando bolsas para os cursos de licenciatura, programas de pós-graduação, pesquisa e extensão, sendo que o maior percentual do fundo, 30% é destinado à concessão de bolsas a alunos economicamente carentes de cursos presenciais de nível superior nas Instituições de Ensino Superior credenciadas e no estado de Santa Catarina. Este percentual talvez não seja considerado o ideal, mas representa para os estudantes a oportunidade de realizar um curso superior e concorrer a melhores oportunidades de trabalho e renda e conseqüentemente melhor qualidade de vida.

Com relação à coordenação estadual do programa, o mesmo está vinculado à secretaria de Estado da Educação, que tem a responsabilidade de efetivar os convênios com as IES, e disciplinar a organização com as Instituições. Em relação aos cursos de licenciatura, observa-se uma ressalva no 2º parágrafo do artigo 11 da Lei nº 407/2008, onde diz: “Para efeito de distribuição de bolsas nos cursos de licenciatura, terão preferência os que, anualmente, forem definidos como prioridade por ato do Secretário de Estado de Educação”.

Entende-se que a bolsa será concedida naquelas áreas onde a demanda for mais significativa, áreas da educação que merecem atenção naquele momento e até certa urgência em formar profissionais habilitados.

A história da formação de professores em Santa Catarina é longa, no entanto, não foge aos padrões dos movimentos que aconteceram em todo o país. Scheibe (2002, p. 31), diz que “O tema requer, mais do que nunca, o resgate e a construção da informação histórica”. Um fato que chama atenção em nosso país, é que na área da educação muitas determinações obedecem às diretrizes política-administrativa e pedagógicas dos organismos internacionais, deixando de lado os anseios e prioridades da sociedade brasileira.

Neste capítulo procuramos apresentar alguns fatos da história da educação no Brasil e no Estado de Santa Catarina, para que por meio destes, seja possível compreender como foi elaborado o processo de formação de professores no país e no estado catarinense desde os

primórdios da colonização a contemporaneidade. Passamos a seguir à contextualização do campo de pesquisa.

3.3. CONTEXTUALIZANDO A SERRA CATARINENSE

Neste item apresentamos alguns fatos referentes à colonização do interior de Santa Catarina, especialmente a Serra Catarinense, lócus desta pesquisa, explicitar alguns dos motivos que levaram os colonizadores abrirem caminhos nesta região, e a construção da Vila de Lages e os desafios enfrentados até a chegada da instrução de primeiras letras chegar à região.

A vila foi uma das primeiras construções da região e na medida em que foi crescendo houve a necessidade de levar instrução aos seus habitantes, fato este que foi bastante complicado, devido principalmente a falta de recursos e interesse dos governantes.

Nesta contextualização, trazemos fatos ligados especialmente à educação entre estes a criação da Escola Normal de Lages, o primeiro grupo escolar da região, o surgimento das primeiras escolas e a instituição de ensino superior que hoje abriga cursos de formação de professores e trabalha visando atender a região serrana, priorizando um desenvolvimento sustentável.

A colonização do interior de Santa Catarina surge da necessidade dos paulistas de chegar ao sul do Brasil para arrebanhar o gado e levar até Sorocaba no Estado de São Paulo, e depois até Minas Gerais. Desta necessidade nasce uma proposta, para a abertura de um caminho permanente entre São Paulo e Rio Grande do Sul, passando por Santa Catarina. A partir de 1722 uma carta régia ordenou a abertura de um caminho para o sul, e o planalto catarinense começa a ser povoado a partir da passagem das tropas paulistas que por esta região começaram a fazer suas paragens.

Sendo assim em 1766, o paulista Antônio Correia Pinto de Macedo foi designado pelo governador do Estado de São Paulo para a missão de fundar o povoado.

E em 1771 o fundador lavrou o termo de fundação da Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lages, iniciando assim definitivamente o povoamento no planalto de Santa Catarina.

Costa (2011) considera que a partir do termo de fundação iniciou-se a construção do povoamento com uma razão em especial de ser o caminho das tropas. E a partir de então as primeiras fazendas foram se instalando, a maioria de propriedade de paulistas que

acompanharam Correia Pinto. E a vila foi se identificando basicamente pela economia pastoril. Conforme Santos:

A Vila de Lages tornou-se o centro irradiador do povoamento do planalto. Os campos de Curitiba e Campos Novos foram cobertos de povoados com fazendas; e toda região Oeste foi desbravada a partir destes núcleos iniciais (SANTOS, 1998, p. 50).

A ocupação da região foi se intensificando, e se desenvolvendo lentamente, a partir das fazendas principalmente na região de Lages, Curitiba e Campos Novos, uma parte da população era formada pelos fazendeiros vindos de São Paulo acompanhando o fundador, outros que já estavam na região seriam tropeiros em busca de terras e acabavam tornando-se fazendeiros, outro grupo que povoava a região eram os posseiros que sem oportunidades, se instalavam tentando melhorar de vida, eram oriundos dos núcleos pastoris. Costa (2011, p. 219), diz “[...] que de forma geral, viviam da caça e das pequenas roças que lhes proporcionavam um parco ganho, o qual se destinava à aquisição de elementos imprescindíveis à sobrevivência: sal, querosene, etc.”. Na realidade a população local ainda era em número bem reduzido.

Inicialmente durante a construção da vila de Lages, esta, estava ligada a capitania de São Paulo onde o gado era comercializado, por outro lado também mantinha relações com o Rio Grande do Sul, com quem eram fortes as ligações comerciais. Na realidade a Vila de Lages só foi incorporada ao Estado de Santa Catarina através de um alvará em 09 de setembro de 1820. Piazza (1994), afirma que:

De outra parte, ‘Lages e o seu termo’ vão se tornar catarinenses, somente em 1820, pela sua incorporação a então Província, mas, mesmo assim, com fraco intercâmbio entre o litoral e o planalto, prendendo-se, até 1840, no campo religioso-eclesiástico ao Bispado de São Paulo, e a sua dependência econômica está relacionada à feira de Sorocaba, até 1850 (PIAZZA, 1994, p. 80).

Uma das dificuldades de intercâmbio entre o planalto e o litoral era o fato de não existir uma estrada que fizesse esta ligação, e foi a partir de 1787 que os habitantes de Desterro (Ilha de Santa Catarina) se lançaram ao desafio e iniciaram a construção de um caminho pela parte central da serra que saia de Desterro levando a Lages na serra catarinense, iniciou-se neste momento a construção da futura BR 282 que de acordo com Ribas Junior (2004), as obras iniciais foram concluídas em 1790 e a estrada não chegou a ser concluída,

pois chegou apenas nas proximidades da Serra Geral sem atingir Lages. Ficou abandonada por um longo período, sendo tomada pelo mato.

A vila de Lages foi crescendo lentamente, e passados alguns anos ainda eram poucos os moradores do local, mas já havia algumas crianças menores que estavam crescendo sem nenhuma instrução, totalmente analfabetos, ou conhecimento das letras e números e este fato começou a preocupar algumas pessoas do local, inclusive a câmara de vereadores que foram em busca de providencias junto ao governo. Era evidente a falta de interesse da coroa portuguesa durante o período colonial em oferecer instrução aos seus súditos, segundo Costa (1982, p. 990), o governo português estava “preocupado em dificultar-lhes o acesso à aprendizagem até das primeiras letras”, havia interesse da corte que o povo se mantivesse na ignorância, analfabetos e isolados nas suas povoações. Esta situação se manteve desde a descoberta do Brasil, no período colonial até a vinda da Corte de D. João VI para o Rio de Janeiro.

De acordo com Costa (1982), algumas determinações ficam evidentes através das cartas régias, e outros documentos que faziam proibições à colônia, evitando progresso e desenvolvimento. Isto fica claro no campo da instrução, quando se proibia o despacho de livros para o Brasil; foi também proibido a impressão de livros e jornais e a impressão de letras, entre outras proibições que obstaculizavam a instrução no país atingindo inclusive as pequenas povoações como Lages na Serra Catarinense.

Depois de onze anos de fundação da Vila de Lages, ou seja, por volta de 1782 não havia ainda um professor de primeiras letras na região. Conforme relato de Costa (1982), foi enviada a Rainha Dona Maria uma representação, a qual tratava da preocupação de alguns moradores da vila e região com a falta de homens instruídos ao menos nas primeiras letras, e solicitavam um mestre de ler, escrever e contar e um professor de língua latina, tudo pago pelo subsídio literário da capitania, que segundo Saviani (2013, p. 99), “Destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores”.

Esta representação segundo Costa (1982, p. 993), “Foi enviada para Portugal, de onde o secretário da Rainha Dona Maria o fez voltar à Colônia, para ouvir o parecer de Dom Antônio Manoel de Mello Castro e Mendonça, Capitão e General de S. Paulo”, o qual entendeu o apelo como digno de atenção, no entanto deu parecer contrário justificando que o rendimento do subsídio literário não permitia que houvesse em todas as vilas um professor.

Costa (1982, p. 993) relata que “Somente uma década depois da independência é que teria sido nomeado um professor de primeiras letras para a vila de Lages”, diante desta afirmação de Costa fica evidente que a situação de analfabetismo e falta de instrução perdurou por longos anos na vila e na região da Serra Catarinense.

De acordo com Costa (1982) somente 34 anos após o apelo feito a Rainha D. Maria e 66 anos de fundação da vila é que teria chegado à região o primeiro professor no ano de 1832, e não se sabe se o mesmo assumiu o cargo. De acordo com autor em 1839 foi realizado um novo concurso para professor e a vaga foi preenchida, e a partir de então passa a fazer parte do orçamento da província verbas anuais para a manutenção de escolas de primeiras letras. Em 1857 as escolas públicas receberam a primeira cartilha traduzida do francês, Lages também recebeu. Por volta do ano de 1860, a vila já contava com três escolas para meninos e uma para meninas.

O fato da primeira cartilha que chegou ao Brasil para o ensino das primeiras letras serem traduzida do Francês chama atenção, pois o Brasil um país colonial, passa a utilizar um material importado de outro país e descontextualizado da sua realidade nacional. Paulo Freire não acreditava nas cartilhas que fazem apenas uma montagem de sinalização gráfica, totalmente descontextualizada da realidade social dos indivíduos e do educando, reduzindo este apenas a apenas objeto de alfabetização, enquanto deveria ser o sujeito da mesma, pois “A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador”, Freire (1983, p. 72), ou seja, o educando deve ser o protagonista ou o centro do processo educativo e sujeito de sua história.

A situação vivida pela vila de Lages no início do período imperial-1822, na área da educação não era diferente no restante estado de Santa Catarina, de acordo com Cabral (1970), a instrução primária no estado foi muito deficiente, tanto no número de escolas bem como no que se pretendia ensinar. Nos locais onde já existiam escolas públicas, havia muito preconceito por parte das famílias abastadas que entendiam que os seus não poderiam frequentar os mesmos bancos escolares que os filhos das famílias humildes. Outra questão marcante da época estava relacionada à instrução das meninas que acontecia separada dos meninos. Segundo Cabral (1970), eram separadas do convívio dos meninos e recebiam aula em casa individual ou em pequenos grupos do mesmo nível social.

Na realidade, o número de escolas tanto públicas como particulares ainda eram bem reduzidas e separadas por gênero, o ensino era basicamente de primeiras letras composto por gramática portuguesa e latina, e as operações aritméticas, os castigos nas escolas públicas

eram basicamente corporais, sendo mais comum o uso da palmatória. O professor também era em número bem reduzido, não sendo suficiente para atender as principais escolas públicas.

A educação em Santa Catarina, em Lages e região pouco se alteraram naquele período, e no ano de 1860 surgiu na região uma nova modalidade, o professor particular. Segundo Costa (1982, p. 999), este era conhecido também como ambulante, ou “Professor de fazenda, que nelas ficava alguns meses ou, excepcionalmente, um ano ou pouco mais e vivia mudando-se de uma para outra, onde houvesse filho de fazendeiro para ensinar a ler e fazer as quatro operações”. Muitos professores de fazenda passaram pela região realizando este tipo de atividade e alguns até abriram escolas de instrução no povoado.

Saviani (2013, p. 310), afirma que “No Brasil das primeiras décadas do século XX, em especial nos anos de 1920, agitava-se a questão da expansão das escolas primárias tendo em vista livrar o país da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional”, neste período muitas escolas iniciaram suas atividades na cidade de Lages, no entanto algumas com uma duração muito breve, fechando suas portas, de acordo com relatos de Costa (1982) em 1908, existiam na zona rural algumas escolas em pleno funcionamento e o autor cita alguns dados da época:

Painel, com 30 alunos; Capão Alto, com 36; Canoas, com 20; Cerrito com 48; Índios, com 27; Quarteirão do Chapéu, com 35; Campo Belo, (sede) com 29; Mato do Cerrito, com 42; Lageado Grande (Cerrito) com 19 e Arraial de S. Francisco com 32 alunos. Total 318 alunos (COSTA, 1982, p. 1015).

Estes dados do autor nos permite compreender como vinha se desenvolvendo o quadro da educação na região da Serra Catarinense diante das dificuldades enfrentadas até então, tanto em relação à manutenção das escolas, número de alunos e professores aptos ao exercício da função.

Algumas escolas se destacaram no início do século passado, pela maneira como se estruturaram, pela manutenção, e pela forma de atuação. O Colégio Santa Rosa de Lima merece este destaque, foi fundado pela congregação da Divina Providência, era uma escola para meninas em forma de internato, que oferecia o curso primário e ginásial, além de aulas de piano, música, e outros instrumentos musicais. E a partir do ano de 1955 passa a oferecer o curso Normal, para formação de professoras.

Outro marco importante da região foi à construção e inauguração do Grupo Escolar Vidal Ramos em 20 de maio de 1913, que levou o nome de seu patrono e governador da época. Esta foi uma obra de grande importância para a região, demonstrava a preocupação do

então governador lageano com a instrução pública na região e a erradicação do analfabetismo que era bastante evidente em todo o país. A pedido do governador o professor paulista Orestes Guimarães, que já estava em Santa Catarina com a missão de reorganizar o ensino se deslocou até Lages juntamente com sua esposa para acompanhar e supervisionar os acabamentos finais da obra, que culminou segundo Costa (1982, p. 1019), com “Instalações adequadas para sala de aula, laboratório de física e química, sala de história natural, ambiente para ginástica, galpões de recreio, etc.”. Foi uma obra importante na história da educação da região serrana, representou a possibilidade de instrução pública e de qualidade.

Ainda segundo os relatos de Costa (1982), algum tempo depois da instalação do grupo foi criada a Escola Complementar, que funcionava anexa ao grupo e tinha por objetivo oferecer um curso preparatório para o ingresso na Escola Normal, a qual se faz referência a seguir.

A Escola Normal de Lages, a exemplo do que já vinha acontecendo no Estado e País, foram criadas provisoriamente nas salas do Grupo Escolar Vidal Ramos, iniciando suas atividades em 18 de março de 1934, com objetivo de formar a normalista. Segundo Costa (1982, p. 1027), “A primeira turma de normalistas primários e secundários formou-se em 1937”. Esta escola funcionou como Escola Normal até 1967 quando através de um decreto foi transformada em Centro Educacional, mantendo o nome do seu patrono “Vidal Ramos Júnior” e mudando suas instalações para o novo endereço na Rua Frei Rogério, onde passou a funcionar num ambiente bem mais amplo oferecendo a comunidade um total de oito cursos em nível médio e técnico, dentre os quais continuou oferecendo Habilitação ao Magistério da 1ª a 4ª série e incluindo Habilitação ao Magistério- Educação Física.

Deste estabelecimento de ensino saíram muitos dos profissionais que atuam na região em diversas áreas, e principalmente professores da rede de ensino. Por meio da história da educação no Brasil, fica claro que o problema do analfabetismo foi uma questão de preocupação nacional, pois atingia todos os cantos do país e foi somente após 450 anos depois do descobrimento que se iniciam as primeiras tentativas de alfabetização do povo, inclusive jovens e adultos.

Paulo Freire esteve envolvido nos movimentos de alfabetização do país, realizou sua primeira experiência com alfabetização em Angicos no Rio Grande do Norte, como já mencionamos no quarto capítulo, essa experiência foi considerada bem sucedida, neste sentido o objetivo era atender a todo o país. Beisiegel (2010), afirma que:

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da conscientização, o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no país (BEISIEGEL, 2010, p. 19).

Estas campanhas tinham como objetivo a alfabetização dos diferentes grupos sociais, até porque os índices de analfabetos da época eram mais da metade da população, e era interessante modificar o conceito de que a educação era acessível apenas às elites, Lages não difere da realidade nacional e sofre as consequências de uma história educacional excludente, a qual possibilitava o acesso a uma pequena parcela da população.

Lages surgiu como uma pequena vila, localizada na serra catarinense, local de pouso dos tropeiros de gado. Nasceu dos interesses comerciais e lucrativos de alguns, cresceu e se desenvolveram lentamente, marcada pelo domínio dos senhores coronéis donos da terra e a força do trabalho do homem serrano, lutador, mas com poucas oportunidades de crescimento e desenvolvimento, vivendo em condições de domesticação, adaptação e marginalidade social.

A questão da domesticação e da adaptação que trouxemos no parágrafo anterior ainda é bastante atual e debatida por Freire, pois a educação não pode ter por finalidade adaptar ou acomodar, ao contrário deve estimular o ímpeto criador, deve ser problematizadora, dar oportunidade para que o educando seja ele mesmo, e não um ser domesticado. Weffort (1983, p. 12), diz que a grande preocupação de Paulo Freire era com uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. O professor Paulo Freire foi e continua presente como uma figura entre as mais destacadas personalidades no campo da pedagogia.

A região da Serra Catarinense que foi ponto de paragem dos tropeiros buscou apesar das dificuldades o desenvolvimento. Entre as conquistas podemos destacar a implantação de uma das primeiras instituições de ensino superior da região com curso de formação de professores. Este fato se deu graças ao movimento de interiorização do ensino superior no país e em Santa Catarina na década de 60, em Lages um grupo de profissionais das ciências econômicas e contábeis liderou a organização do movimento com o objetivo de implantar a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis FACEC, que foi instalada em 1964 e iniciou suas atividades letivas em 1966, esta data de acordo com o histórico da instituição é considerado um marco para a região serrana, pois significa a implantação definitiva do ensino superior na região serrana.

A partir desta iniciativa e implantação da FACEC, criou-se no final da década de 60 a Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP com a implantação dos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais. De acordo com o histórico⁹ da instituição no ano de 1974 foi criada a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – UNIPLAC, que mais tarde almejou a transformação da instituição em universidade e em 1996 lança o Projeto de universidade e se instaura a comissão especial de acompanhamento, já 1999 o Conselho Estadual e o Governo do Estado passam a reconhecer esta instituição como universidade, podendo fazer uso do status de universidade da Serra Catarinense.

A UNIPLAC está atuando em Lages e na região a mais de meio século, oferecendo cursos de graduação em diferentes áreas, especialização Lato Sensu e Stricto Sensu. A universidade tem como finalidade a formação humana e técnico-científica do cidadão e como princípio¹⁰ assegurar, “A dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais, vedadas quaisquer discriminações filosóficas, políticas, raciais, de gênero ou de classe”. A instituição hoje é uma referência para a região serrana, o fortalecimento desta instituição de ensino representa um salto qualidade em termos de educação e desenvolvimento regional.

Neste sentido, esta pesquisa realizada em Universidades da Serra Catarinense busca conhecer, verificar qual a influencia do pensamento de Freire nos cursos de pedagogia desta região, uma vez que foi tão preocupado com a educação e principalmente com a alfabetização daqueles que viviam em condições de miséria e opressão. Desta forma, procuramos investigar, por exemplo, se as grades curriculares presente nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia pesquisados levam em consideração a realidade regional e a diversidade contextual dos sujeitos em formação.

⁹ Disponível em: <http://www.uniplac.net/uniplac/historico.php>

¹⁰ Disponível em: <http://www.uniplac.net/uniplac/finalidade.php>

4. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE

O diálogo, como encontro dos homens para a pronuncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização (FREIRE, 1983, p. 160).

Este capítulo tem por objetivo apresentar no primeiro item a biografia do educador Paulo Freire, um pouco da sua história de vida, desde a infância, seus estudos e trabalho. Retrata também as primeiras aproximações de Freire com as classes oprimidas, e as primeiras experiências com a alfabetização, a experiência do exílio, as andarilhagens pelo mundo e o retorno ao Brasil.

Neste capítulo também fazemos uma explanação sobre o método Paulo Freire, como foi desenvolvido e aplicado. Em seguida procuramos evidenciar o pensamento de Freire com relação à formação de professores e professoras, esta reflexão busca embasamento no pensamento do autor, especialmente no livro *Pedagogia da Autonomia*, onde o autor trata de saberes fundamental à prática educativa.

Para finalizar o capítulo, apresentamos o subtítulo: Paulo Freire e as Pedagogias, no qual procuramos trazer de maneira mais consistente o pensamento do autor, buscando subsídios nas obras do próprio Freire e de outros autores que nos ajudam a compreender seu pensamento.

4.1. PAULO FREIRE: UM ANDARILHO DA ESPERANÇA

Paulo Reglus Neves Freire, nome de batismo, nasceu em Recife no nordeste, uma das regiões mais pobres do nosso país. Paulo Freire como ficou conhecido no Brasil e no mundo, nasceu em 19 de setembro de 1921, nascido de família pobre e simples experimentou logo cedo as dificuldades de sobrevivência das classes populares, sentiu as marcas das desigualdades e injustiças sociais.

Viveu sua infância com dificuldades, mas aprendeu logo cedo o “diálogo e o respeito”, que procurou manter com o mundo. Freire viveu até os 10 anos em Recife, depois a família mudou-se para Jaboatão, cidadezinha bem próxima de Recife.

Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 28), segunda esposa de Paulo Freire diz que em Jaboatão Freire experimentou diferentes sentimentos “[...] de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento”, pois aos 13 anos sofreu a perda de seu pai, um

sentimento de dor, viu o sofrimento da mãe sozinha com quatro filhos pequenos, mas sentiu a força do amor que uniu ainda mais sua família, lá também aprendeu muito e viveu muitas alegrias.

Em relação aos estudos de Freire, foi alfabetizado em casa por seus pais, Gadotti (1989, p. 20), diz que “A alfabetização partiu de suas próprias palavras, palavras de sua infância, palavras de sua prática como criança, de sua experiência, e não da experiência dos pais, fato que influenciaria seu trabalho, anos depois”.

De acordo com Gadotti (1996), Freire aprendeu num ambiente informal onde o giz eram os gravetos embaixo da mangueira e o quadro negro era o chão. Mais tarde Freire frequentou pela primeira vez uma escola, que era particular, quando chegou lá já estava alfabetizado, sua primeira professora também lhe marcou muito e nunca esqueceu uma atividade em especial realizada em sala a qual ele chamava de “formar sentenças”, neste exercício a professora lhe pedia que escrevesse algumas palavras e em seguida falasse sobre aquelas palavras, e desta forma exercitava a oralidade e a expressividade da criança, se houvessem erros de escrita estes eram corrigidos na prática. Experiências muito simples, no entanto muito ricas foram marcando a vida de Paulo Freire, e o acompanharam por toda a sua trajetória e ele transformou em lições para serem utilizadas com outras pessoas.

Ainda em Jaboatão Paulo Freire concluiu a escola primária e o primeiro ano do ginásio e depois ingressou no Colégio Oswaldo Cruz em Recife, terminando seus estudos secundários. Freire era um autodidata e aos 22 anos ingressou na Faculdade de Direito, e segundo Ana Freire (1996, p. 30), “Fez esta opção por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador”.

Antes mesmo de terminar o curso, em 1944 casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, e tiveram cinco filhos, ela era professora primária e ele tornou-se professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz. Ana Freire conta que foi o trabalho de professor e o corpo francês que livraram Freire de ir lutar na Itália na II guerra mundial. Em 1947 Freire formou-se em bacharel em Direito, profissão que não exerceu. De 1946 a 1954, Paulo Freire teve suas primeiras experiências de diálogo com o povo e de participação popular. Esta “experiência” o levou mais tarde a criação do seu “método”, iniciado em 1961 que tinha como proposta a alfabetização das classes populares.

Paulo Freire sempre participou ativamente da vida educacional, cultural e política do país, primeiramente na sua cidade, depois no estado e país, ocupando diversos cargos. Quando passou a ser conhecido na cidade era visto como um idealista, era chamado também de

‘humanitário’. No início era aplaudido, mas a partir do momento em que “Comecei, através da prática, a ter práticas que reforçavam para os outros uma opção pelos interesses dos trabalhadores, aí comecei a ser visto como um potencial subversivo” (FREIRE, 1986, p. 13).

O educador diz que foi se construindo ‘educador’, na prática, pensando sempre a prática, o educador diz que aprendeu com seus próprios erros, principalmente nas suas atividades no SESI de Recife onde atuou durante dezessete anos, como diretor do setor de educação e cultura, coordenava o trabalho dos professores com as crianças e trabalhava com as famílias das crianças, foi o início da vida enquanto educador e foi na década de 50 que teve a oportunidade de se aproximar dos trabalhadores analfabetos.

Essa perspectiva ficou evidente no momento em que passou a realizar palestras para famílias operárias de determinados temas, numa linguagem culta, que a grande maioria não compreendia do que se tratava. Era um discurso abstrato, distante da realidade concreta e da linguagem popular daqueles trabalhadores.

Ao perceber este equívoco, começou a repensar a sua prática e buscar outras formas de falar a classe trabalhadora que despertasse o interesse e tivesse proximidade com essa realidade concreta. Freire descobre que um dos caminhos seria ouvir mais. Conhecer de perto as necessidades das classes trabalhadoras e dos analfabetos levou Freire a um processo de reflexão que foram à base para o início de uma concepção pedagógica transformadora e para a realização de seu método.

Este período também foi marcado por discursos políticos populistas, e o governo buscava formas de resolver o problema do analfabetismo no Brasil, o recurso didático utilizado para alfabetizar os adultos era as mesmas cartilhas utilizadas para as crianças, com atividades direcionadas as crianças.

Beisiegel (2010, p. 24), traz uma reflexão que ilustra como esse trabalho era realizado: “Professores do ensino infantil reproduziam, à noite, com seus jovens e adultos, os trabalhos que realizavam no período diurno com seus alunos do ensino primário fundamental comum”.

Surgem então, os primeiros trabalhos de Paulo Freire criticando o modelo de alfabetização de adultos. Pereira (2009), fala a respeito do método de ensino criado por Freire:

Seu método de ensino centrava-se na palavra sobre a realidade do educando, uma palavra que após ser investigada, proporcionava o emprego da leitura do mundo e o aprendizado da escrita, fora dos padrões tradicionais impostos nas cartilhas de alfabetização da época. Paulo Freire enfrentou e obteve sucesso no seu projeto de alfabetizar adultos (PEREIRA, 2009, p. 17).

Freire falava de uma educação popular que não se resumisse apenas ao domínio dos símbolos e códigos da leitura e escrita, mas uma educação que oportunizasse, estimulasse o povo a conhecer e participar dos problemas da sociedade, falava de uma educação social.

Frei Betto (1986, p. 28), diz que o “Método de Paulo Freire aparece como a grande novidade”, pois vem como uma inovação para aquele período e aquela população tão excluída e massacrada, é inovador porque ousa perguntar as classes “qual é a sua palavra”, oportuniza dizer a palavra, expressar-se no mundo, dialogar. Portanto, esta metodologia de educação centra-se no devolver ao ser humano a palavra. Palavra esta, que muitas vezes foi negada dentro de um processo de dominação.

No que se refere ao método de alfabetização proposto por Freire, numa perspectiva dialógica, Beisiegel (2010, p. 39), acrescenta que “A criação do método coroava uma longa pesquisa de procedimentos que vinha ensaiando na Divisão de Educação do SESI de Pernambuco, no qual ingressara em 1947, e mais recentemente, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife”. A ideia do método surge na experiência diária com as classes trabalhadoras, na experiência de campo, escutando e observando o sofrimento dos menos favorecidos, e em todo o aprendizado nos círculos cultura, círculo de pais e professores dentro do SESI.

Não se pode falar de Paulo Freire, enquanto “Andarilho da Esperança”, sem falar do Professor Ernani Maria Fiori que foi um dos grandes amigos em suas andarilhagens, prefaciou o livro *Pedagogia do Oprimido* e compartilhou com Paulo Freire o trabalho educacional durante sua estada no Chile. Fiori diz que “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1983, p. 4). Observa-se, portanto que alfabetizar neste sentido transcende ao um mero decifrar de códigos numa perspectiva mais ampla de leitura do mundo.

Paralelo ao trabalho no SESI Freire participava do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), Beisiegel (2010, p. 39), explica que “O MCP foi criado a partir de solicitação de Miguel Arraes, por um grupo de intelectuais que incluía, entre muitos outros Paulo Freire”, o qual coordenava o projeto Círculos de Cultura.

Gadotti (1989, p. 33), assegura que “O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os círculos de cultura”.

Paulo Freire iniciou o movimento de educação popular em 1962 no Nordeste, uma região considerada muito pobre, com números expressivos de analfabetismo da população. A

experiência inicial aconteceu em Angicos, no Rio Grande do Norte. Os resultados foram surpreendentes, pois foi alfabetizado um total de 300 trabalhadores em 45 dias. Estes números foram impressionantes, e a partir de então o projeto passa a ser estendido a todo território Nacional, com o apoio do governo federal.

E assim foram desenvolvidos os cursos de capacitação para os coordenadores dos círculos, em quase todas as capitais brasileiras, no entanto o próprio educador Paulo Freire chama atenção para uma grande dificuldade encontrada no seu método que seria na preparação dos coordenadores e supervisores, ele afirma que “A dificuldade está na criação de uma nova atitude, e o autor refere-se ao diálogo, para que haja realmente educação e não domesticação” (FREIRE, 1983, p. 78).

Weffort (1983, p. 11), em suas reflexões sociológicas sobre educação e política, no livro Educação como prática de liberdade completa dizendo que “tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala Nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais”. No entanto todos os projetos foram interrompidos com o golpe de 64, o movimento de educação popular se constituiu num dos alvos preferidos dos grupos de direita, estes grupos “Preferiam acusar Paulo Freire por ideias que não professa a atacar esse movimento de democratização cultural, pois percebiam nele o gérmen da revolta” (WEFFORT, 1983, p. 11).

Então Paulo Freire foi preso e interrogado, era considerado um perigo, um traidor do povo brasileiro, um subversivo internacional. Paulo Freire passou 75 dias na cadeia e definiu com ‘absurdo’ a vida na prisão, um desafio à mente e ao corpo, teve que aprender a controlar a ansiedade e a espera. Diz que “Então, no fundo, foi lá na cadeia que comecei a pensar no que eu tinha que aprofundar do ponto de vista pedagógico” (FREIRE, 1986, p. 52).

Após a saída da cadeia, Freire procurou asilo na embaixada da Bolívia, partiu para La Paz em setembro de 1964, ficou um mês, houve um golpe de Estado, então foi para o Chile, levou “Consigo o pecado de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões” (ANA FREIRE, 1996, p. 42), e aí começa a experiência do exílio, ou seja: “É o cara que não tem o direito de voltar para casa” (FREIRE, 1986, p. 53).

No Chile, Freire e Cortês, um jovem chileno que já trabalhava na educação de adultos, inicia junta a implantação do método, o qual atraiu a atenção internacional, e o Chile recebeu da UNESCO uma “distinção”, colocando o Chile entre as cinco nações que superaram o problema do analfabetismo.

Durante a sua trajetória Paulo Freire, pronunciou conferências em inúmeras escolas dos Estados Unidos, em diversas Universidades da Europa e em vários países da África. Seus livros foram editados nos principais países do mundo ocidental, entre estes Estados Unidos, Canadá, Itália, Alemanha, Uruguai e Argentina. A bibliografia de Paulo Freire se constitui bastante expressiva

Freire “andarilhou” pelo mundo, no tempo em que ficou afastado do Brasil esteve em vários continentes, África, Ásia, Oceania e pela América, sempre procurando ajudar os países a sistematizar seus planos de educação, principalmente aqueles países que haviam conquistado a independência política. Quando esteve no exílio diz que tinha saudades do Brasil como um todo, mas, este afastamento também foi importante para compreender melhor o país, “[...] o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor” (FREIRE, 1986, p. 56).

Fiori (1991, p. 52), amigo de Freire diz que “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. Observa-se, portanto, que falar sobre o pensamento de Paulo Freire, não se pode deixar de lado o pensamento de um intelectual comprometido com a humanização do ser humano. Seu pensamento traz em sua essência elemento calcados na existência humana, ou seja, em toda a plenitude da vida.

Em 1979, sob o clima de anistia política no Brasil, Freire recebeu pela primeira vez passaporte para visitar o Brasil, foi recebido calorosamente em seu país por parentes e amigos. Nesta visita foi convidado a trabalhar na PUC de São Paulo, o convite foi aceito e então retornou a Europa para organizar sua volta definitiva ao Brasil, retornando em 1980 com sua família e foi morar em São Paulo, pois ainda não poderia retornar ao Recife, fato este, que o fazia sofrer profundamente.

Paulo Freire iniciou suas atividades tudo do princípio, pois com o golpe de 64 e a saída do país teve que abandonar todas as suas atividades e projetos e ao retornar ao país não pode mais retomar. Em São Paulo desempenhou inúmeras atividades. Beisiegel (2010) descreve algumas:

Lecionou na PUC-SP e na Unicamp. Assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em janeiro de 1989, aí permanecendo até maio de 1991. Foi professor visitante da USP, no segundo semestre de 1991. Até 1997, deu sequência a suas intensas atividades na produção de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais (BEISIEGEL, 2010, p. 15).

Quando secretário da educação do município de São Paulo teve a oportunidade de “mudar a cara da escola”, expressão utilizada pelo mesmo vê-se isso em Gadotti (1996, p. 47) exercendo esta atividade até 1991. Quando então pediu afastamento e permaneceu como membro do colegiado, a partir deste ano Freire dedicou-se a escrever e voltou à docência na PUC, neste ano ainda foi convidado pela USP de São Paulo para proferir palestras nas universidades discutindo projetos novos e participou da criação do Instituto Paulo Freire.

Paulo Freire é autor de muitas obras entre elas: *Pedagogia do Oprimido* que é considerada uma das mais importantes que escreveu no período do exílio quando estava no Chile em 1968. Foi reconhecido mundialmente por suas práxis educativas, recebeu o título de Doutor Honoris Causa em mais de vinte e sete Universidades e muitos prêmios por todo o mundo por seus trabalhos na área educacional.

Paulo Freire faleceu no dia 02 de maio de 1997, vítima de um infarto.

4.1.1. O método “Paulo Freire”

Freire que viveu suas primeiras experiências de alfabetização em Angicos no Rio Grande do Norte e nos círculos de cultura, sonhava com uma metodologia que oportunizasse ao educando a possibilidade de participar em de todo o processo de alfabetização, e que os instrumentos utilizados servissem a educandos e educadores, fazendo oposição aos métodos tradicionais puramente mecânicos. Moreira (2013, p. 21) afirma que: “Seu método era criticado diariamente pela imprensa, que obedecendo aos interesses ideológicos da direita, isto é, das classes dominantes, viam nele o risco de que provocasse uma revolta popular”.

Este entre outros fatores levavam Freire a ser considerado um subversivo, alguns acreditavam que suas ideias de alfabetizar as populações marginalizadas poderiam representar perigo para a sociedade da época, pois o método não se tratava apenas de ensinar sinais gráficos, estava muito além de uma aprendizagem mecânica, pois um dos objetivos era conscientizar, problematizar, dialogar sobre os problemas da vivência dos sujeitos envolvidos.

A alfabetização de adultos idealizada por Freire é compreendida por Gadotti como um ‘convite’ a viver a vida, e se posicionar como sujeito que pensa e age de acordo com o seu próprio desejo. Gadotti ressalta:

O ‘convite’ de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de ‘demitido da vida’ em que quase se encontra e desafia-o a compreender que

ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura (GADOTTI, 1996, p. 37).

Freire quando lança seu método convida os excluídos do mundo a tomar posição enquanto sujeitos participantes. O método foi elaborado basicamente em três fases principais: A primeira tratada pelo autor como investigação do universo vocabular do aluno consiste num trabalho de pesquisa procurando descobrir palavras carregadas de sentido e significado para aquele determinado grupo. Moreira (2013, p. 21) acredita que a primeira fase “[...] consiste na realização de um inventário de palavras representativas do contexto cultural dos alunos”.

Esta primeira fase de investigação era considerada fundamental, pois desta pesquisa saíam às palavras geradoras, que poderiam ser em torno de 17 a 18 palavras. Para Freire (1980, p. 43) “As palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico”.

A segunda fase consiste na seleção das palavras geradoras, o autor ressalta que além de serem palavras significativas do contexto do educando, deveriam ser de riqueza silábica e dificuldade fonética. Gadotti explica que:

[...] devem ser palavras de grande riqueza fonêmicas e colocadas, necessariamente, em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonética, lida dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizados e da linguagem local, que por isso mesmo é também nacional (GADOTTI, 1996, p. 38).

Concluídas as fases iniciais do método seria possível passar a terceira fase, tão importante quanto às primeiras. Este poderia ser considerado o momento crucial do método, pois consiste na criação de situações existenciais, na problematização de questões do cotidiano, construção de conhecimento e desvelamento da realidade.

Freire (1980), explica que a abertura de espaço para expor as situações locais acaba abrindo perspectiva para discussão de problemas regionais e até nacionais. Partindo de uma palavra geradora dentro de um contexto, ou uma situação, seriam explorados todos os aspectos daquele conjunto e a partir da discussão e problematização, poderia seguir para a quarta e quinta fases do método, que seria a parte prática, a elaboração de fichas indicadoras com a palavra geradora e em seguida a elaboração de fichas com as famílias fonéticas que correspondem às palavras geradoras. Freire (1980, p. 44) afirma que no momento em que o material está pronto e as equipes treinadas “começa o trabalho efetivo de alfabetização”.

Para Gadotti (1996), o método de Freire obedece a normas metodológicas e linguísticas, por isso está organizado em fases e quando finalizados todos os exercícios orais, de reconhecimento é possível passar à escrita, que consiste na combinação de fonemas e criação de novas palavras. Freire (1980, p. 47) explica que “Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos”.

O autor rejeita a ideia do uso de métodos tradicionais de repetição mecânica, não acreditava na possibilidade de mudança com tais métodos. Freire refletia muito sobre as condições de vida dos marginalizados e buscava encontrar formas de agir que pudessem contribuir com esses grupos. De acordo com Gadotti (1996, p. 39) “A eficácia e validade do ‘Método’ consistem em partir da realidade do alfabetizado, do que ele já conhece do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais”. Freire esteve atento às condições de vida da população e compreendia que era importante agir de forma diferente, e uma das maneiras seria desafiar a consciência crítica dos sujeitos, levar estes a pensar, problematizar e dialogar, passar do estado de consciência ingênua a consciência crítica.

A sociedade não compreendeu as intenções de Freire, e a classe dominante se sentia incomodada, pois de acordo com Moreira (2013, p.23) “A quantidade de eleitores alfabetizados poderia superar a quantidade de eleitores semialfabetizados, motivando assim o surgimento da insegurança da classe com relação ao possível resultado das eleições”. Neste sentido as ideias de Freire representavam ameaça do domínio centrado nas mãos de poucos, pois o povo politizado e consciente do seu papel enquanto cidadãos poderiam mudar uma situação que era conveniente somente para a elite. Na compreensão de Gadotti o método foi:

[...] revolucionário porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos polos oprimido-opressor, antes, pretende reinventar, em comunhão, uma sociedade onde haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (GADOTTI, 1996, p. 40).

O método de Freire se configura no desejo de uma sociedade mais democrática e justa com oportunidades para todos, independente da classe social. O método foi idealizado para uma população que vivia a mercê da sociedade, excluídos do mundo em condições de miséria. Mais de meio século se passou da aplicação do método, no entanto na sociedade atual muitos

ainda vivem em situação de pobreza e marginalidade social, continuam excluídos da vida. Apesar de toda evolução em diferentes setores, a educação continua enfrentando problemas e Freire garante que:

A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica (FREIRE, 1980, p. 52).

A sociedade atual clama por mudanças, prova disto foi às manifestações que aconteceram no ano de 2013 no país, a população está insatisfeita com problemas que se alastram em diferentes setores como educação, saúde, transportes impostos entre outros. O descontentamento gera a indignação, no entanto a população não sabe como agir, a quem reivindicar e assim os problemas se arrastam sem solução.

Freire (1980) acredita na mudança pela via da educação, por meio da problematização dos problemas, ou abertura de canais de discussão e diálogo mais principalmente “Modificando o conteúdo dos programas de educação” (FREIRE, 1980, p. 52). Isto significa um basta a currículos fragmentados e descontextualizados

4.2. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Freire foi um homem muito ligado às questões relacionadas aos homens e mulheres, enquanto ser humano que pensa, age, luta e busca a sua autonomia. Entre outras questões sempre esteve muito preocupado com a falta de conclusão do ser humano, a curiosidade ingênua e crítica, o respeito ao outro e a si mesmo, o pensar certo, e principalmente as questões éticas.

Neste contexto das grandes inquietações do educador, ressaltamos uma das mais importantes que era com a educação do ser humano do ser humano, principalmente as populações marginalizadas. População esta, cujo processo educacional teria como um dos objetivos dar voz e vez por meio de “aprender a dizer a palavra” (FREIRE, 1987, p. 5).

O educador Paulo Freire incansável e não se limitou a seguir uma única corrente filosófica, ou melhor, sempre se manteve aberto para reflexões concernentes ao ato de educar. Ele foi construindo seu discurso gradativamente numa concepção humanista de mundo e foi delineando a sua pedagogia numa perspectiva libertadora, trabalhou com camadas sociais carentes objetivando transformar essa realidade através de um processo de conscientização

política, levando as pessoas a compreenderem a realidade social de forma crítica, para realizar transformações na própria vida.

O professor Ernani Maria Fiori ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* afirma que:

Paulo Freire não inventou o homem, apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re- descobrir- se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – ‘método de conscientização’ (FREIRE, 1983, p. 09).

Fiori destaca a maneira como o educador procurou levar a instrução ou a alfabetização às classes esquecidas e oprimidas por meio do seu método, partindo da realidade concreta em que o indivíduo está inserido levando-o a analisar, refletir e compreender o mundo ao seu redor tornando este indivíduo mais crítico e consciente do seu papel na sociedade.

Os educadores foram sem dúvida os grandes aliados neste processo de ensino, Freire tinha a preocupação de falar a esses profissionais também para que tivessem consciência da importância do seu papel para o sucesso do processo.

Neste sentido as concepções Freirianas podem ser utilizadas como orientações e servem de reflexão no processo de formação docente, levando em conta saber dialogar e o respeito pelo saber do outro. Freire (2002, p. 11), traduz em suas palavras um pouco do que implica o processo de ensinar:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola.

Como o próprio autor diz o ato de ensinar é uma atividade que exige ousadia e principalmente competência de quem o faz, exige estudo, muito preparo responsabilidade ética e política. Ninguém pode ensinar o que não sabe, portanto a prática da atividade pedagógica requer formação, estudo e leitura, além é claro do exemplo. Freire (2002, p. 29), ressalta que “Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é em primeiro lugar, um que fazer crítico, criador, recriador”. Este processo pode ser desenvolvido através da leitura, que levam a uma reflexão crítica e aguçam a curiosidade, conduzindo a outras leituras.

Segundo o autor o ato de estudar está implicado no ato de ler, e esta atitude não se esgota. Cabe retornar que na perspectiva freireana o ato de ler vai muito além do trabalho de decifrar códigos, numa efetiva leitura da realidade social, ou seja, uma leitura de mundo. Neste sentido ler não pode ser simplesmente entretenimentos ou memorização mecânica, ao contrário deve trazer entendimento ao leitor. Freire (2002, p. 29), resume em algumas palavras o ato da leitura:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido.

Portanto, estudar é compreender com mais exatidão o mundo ou o objeto em estudo, é fazer a leitura da palavra, mas também a leitura e a compreensão do mundo, é ver além daquilo que está posto, é ação e reflexão. Neste sentido o autor ressalta que ensinar não pode ser um simples processo de transferência de conhecimentos. “Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto” (FREIRE, 2002, p. 33).

Fica evidente que o ato de educar, não é tarefa fácil, exige preparo, e compromisso verdadeiro com a função que assume. Neste sentido o autor Paulo Freire (2002), aponta algumas qualidades consideradas indispensáveis a quem deseja ser um educador e dedicar-se à prática do ensino, segundo o autor “são predicados que se vão gerando na sua prática” Freire (2002, p. 55), ou seja, vai se construindo na medida em que se relaciona com o outro e com o mundo.

Dentre as qualidades apontadas pelo autor destacamos: a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, capacidade de decisão, segurança e a tensão entre a paciência e a impaciência. Entre estas, algumas se consideram de fundamental importância à formação do profissional de educação.

A humildade é uma qualidade interessante, pois faz o ser humano perceber algumas coisas óbvias, especialmente para o educador entender que não é dono da verdade, que não sabe tudo, que é um ser inconcluso. A humildade abre portas para outros predicados relacionados ao respeito, o diálogo e ao ouvir mais o outro. Segundo Freire (2002, p. 56), “Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso [...]”. Uma qualidade não vem sozinha, o conjunto faz o diferencial. A amorosidade é um complemento da humildade. O

educador que quer se dedicar ao ensino deve expressar esse sentimento não apenas aos alunos, mas a todo o processo. O educador que assume posição e luta por seus ideais encontra dentro de si outra qualidade imprescindível, a coragem.

De acordo com Freire (2002), sentir medo é uma manifestação natural do ser humano que vive, no entanto, o medo não pode imobilizar Freire (2002, p.58-59), sugere que temos que educar o medo, pois através do exercício do controle, nasce a coragem, “Não há medo sem coragem, e não há coragem sem medo”. Outra virtude importante no trabalho pedagógico é a tolerância, e Freire define muito bem o que é ser tolerante:

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente (FREIRE, 2002, p. 59).

Ao educador cabe exercitar esta qualidade, pois é uma das mais importantes dentro do processo educativo. Ser tolerante é respeitar e conviver com o diferente é ser responsável, sem discriminar ou desprezar.

Uma virtude bastante difícil de ser ensinada e de viver é a capacidade de decisão. No entanto é fundamental no trabalho formador do educador. “Difícil na medida em que decidir é romper para optar” Freire (2002, p. 60). Pois a indecisão é sinônima de insegurança. Um educador competente não pode demonstrar insegurança em seus atos, ao contrário, “segurança, demanda competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE, 2002, p. 61).

Um educador comprometido com o processo de ensino, não pode faltar o equilíbrio entre duas virtudes, a paciência e a impaciência. Deve haver um equilíbrio, harmonia entre uma e outra, O autor diz que o educador deve “Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente” (FREIRE, 2002, p. 62).

No entanto não bastam apenas qualidades ou virtudes a formação de um bom educador, é necessária saberes. Freire (2011, p. 25) diz que “não há docência sem discência”, e dentro desta abordagem o autor sugere saberes necessários à prática educativa docente.

O professor ao iniciar a sua prática formadora deve em primeiro lugar estar convencido de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, Freire (2011, p. 47), este sem dúvida deve ser um princípio básico do educador formador, o autor diz que quem ensina aprende, e quem aprende ensina, existe uma troca mútua de conhecimento, neste sentido “não há docência sem discência”

(FREIRE, 1996, p. 25). Não basta ao educando apenas receber o conhecimento, ou aprender o significado das coisas, mas ele precisa refletir sobre o conhecimento, construir um saber, para adquirir uma nova consciência, em todos os campos da vida social. Freire ressalta que:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (FREIRE, 1980, p. 28).

A palavra conscientização tem também o sentido de libertação, do sujeito com o mundo. A curiosidade é uma característica muito interessante do ser humano, que deve ser estimulada de maneira crítica e criadora, alcançando o que o autor chama de “curiosidade epistemológica”, levando o sujeito a negar-se ao ensino bancário, que por sua vez deforma tanto a criatividade do educando como do educador. Pois de acordo com Freire (1983, p.38), “A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”.

A curiosidade epistemológica é o resultado da curiosidade ingênua, a curiosidade leva ao descobrimento de algo ainda não conhecido. Uma das tarefas do professor é incentivar o desenvolvimento da curiosidade crítica.

A educação bancária acontece de forma vertical, pois o professor é o detentor do conhecimento e vai depositando os conteúdos pré-selecionados, transformando os educandos em meros recipientes, ou quase coisas. O educador Freire (1983, p. 67) criticou este modelo de educação, diz que “Neste caso o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, o educador diz que se analisarmos as relações educador-educando fica evidente o caráter das relações, sendo apenas narradoras e dissertadoras por parte do educador, e os educandos meros objetos, ouvintes e pacientes. Freire considera isto quase uma enfermidade. O educador apenas cumpre a tarefa de ‘encher’ os educandos com conteúdos estáticos e compartimentados, desconectados da realidade social do educando.

De acordo com Freire (1983), a prática bancária inibe o poder criador do educando, é uma espécie de anestesia, ou seja, o educador é o sujeito do processo e os educandos apenas objetos que tem a ilusão que estão atuando. Já a educação problematizadora, “De caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1983, p. 80), está comprometida com a libertação, a desmistificação, e a essência de uma educação que se opõe a bancária está no diálogo entre as partes.

Freire (1983) ressalta uma qualidade fundamental no processo de ensino, o professor deve ser democrático e reforçar todas as capacidades do educando, mas o autor sugere que se trabalhe de forma intensa a rigurosidade metódica, fazendo o educando entender que os conteúdos são importantes e necessários, no entanto é fundamental ensinar a pensar certo.

A postura e o discurso crítico devem estar interligados a sua prática, conectado com as coisas do mundo. Freire (1983, p. 86), acredita que: “[...] por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”.

O método de Paulo Freire tem um diferencial, se opõe aos métodos tradicionais de silabação mecânica, totalmente descontextualizada. O seu objetivo era levar o processo educacional ao povo simples e massacrado pela violência intelectual. Este método não desprezava o conhecimento que o aprendiz já possuía, foi elaborado e aplicado em fases.

Outro saber necessário ao educador está relacionado à pesquisa, pois segundo o Freire (2011, p. 30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, por outro lado é importante respeitar os saberes dos educando, aquilo que ele traz para a escola, aproveitar as experiências e vivências cotidiana principalmente das classes populares, discutir a realidade concreta e associar aos conteúdos trabalhados, aproveitando a bagagem cultural do educando e do educador, estabelecendo interação e diálogo, pois tanto o aluno carrega consigo uma bagagem complexa de cultura como também o professor, e essa cultura são usados para educar em ambos os aspectos, os dois constroem o saber. Quando educador e educando interagem entre si, existe uma possibilidade maior de libertação, isto é uma característica do professor que pensa certo.

O autor Freire (1996, p. 36), diz que “decência e boniteza de mãos dadas”, ou seja, ensinar exige ética, somos seres éticos, e não é possível falar somente em ensino de conteúdos e esquecer-se da formação ética e moral do ser humano. Um professor formador que pensa de maneira correta deve agir de forma coerente também é pela força do exemplo, da prática correta e coerente com o discurso que o educando observa e aprende, ética e estética caminham juntas e ajudam a pensar certo. Para ele, um professor ético, coerente e consciente da sua prática educativa, corre riscos, aceita o novo, e rejeita qualquer forma de discriminação. Segundo o autor (1996) a prática preconceituosa, ofende o ser humano e nega a democracia, não permitindo ao cidadão direito de liberdade e expressão. Neste sentido Freire (1996, p. 39), ressalta que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, e é

fundamental que este momento aconteça na formação continuada do professor, pois é pensando a sua prática passada que pode melhorar as práticas futuras.

Segundo o Freire (1996, p. 46), “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. E o ponto de partida desse movimento está no próprio homem e numa relação dialética com o mundo e com outros homens com o objetivo de criar e transformar, ser o sujeito de suas ações, neste sentido o autor diz que:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples expectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1983, p. 61).

O papel do educador deve se revelar nesse ato de compromisso com o outro e com a realidade, deve se manifestar numa ação dialógica horizontal, onde o ponto de partida do educador seja a prática social dos educandos, pois é por meio do diálogo que o conhecimento vai sendo construído. “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não desse no plano de concreto,” (FREIRE, 1983, p. 15). Isto sem dúvida significa assumir-se como sujeito histórico, como ser pensante e transformador, compreender o valor dos sentimentos e que tudo está relacionado à identidade cultural.

O professor precisa viver o discurso, este não pode ser descolado da sua prática. O ser humano é um ser histórico em construção, precisa estar ciente do inacabamento, pois “[...] onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). A consciência da falta de conclusão, do inacabamento torna os seres humanos responsáveis e éticos. Diante da afirmação do autor, a educação precisa ser um processo permanente, tanto para quem aprende como para quem ensina, com muito respeito, principalmente a autonomia do ser do educando, e isto passa sem dúvida pela questão ética, o professor precisa respeitar entre outras coisas, a curiosidade, a autonomia, a identidade e o gosto estético de seu educando.

Outro saber no ato de ensinar é o bom senso, Freire (1996), ressalta que este deve estar sempre presente e tem grande importância na avaliação da prática, o professor deve estar vigilante, pois tem uma tendência a confundir autoridade com autoritarismo, licença com liberdade, o professor deve buscar coerência entre o discurso e a prática, explicitar isto nos

seus atos, o professor é exemplo e deixa marcas, neste sentido é muito importante apurar o uso do bom senso.

A atividade docente deve estar pautada no respeito ao outro, ao diferente e principalmente a amorosidade ao educando, o professor precisa conhecer o chão que pisa, segundo Freire (1996, p. 78), o papel fundamental do professor “é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”, o autor diz que o professor deve estar atento a passagem da heteronomia para a autonomia, um processo importante da vida do educando o qual o educador deve acompanhar e orientar.

Para Freire (1996), a alegria e a esperança deve ser uma constante no ato de ensinar, na troca mútua de informações, na produção, na pesquisa, na inquietação, a esperança é um ato natural do ser humano, de que a mudança é possível, pois quando o ser humano constata ele busca a mudança.

As pessoas não podem estar no mundo de forma neutra, pois os neutros estão comprometidos consigo, com seus interesses, ou com interesses do grupo a que pertencem, pois a neutralidade “Frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (FREIRE, 1983, p. 19).

De acordo com o autor mudar é difícil, mas é possível, o educador precisa ir lendo o mundo, dentro do contexto o qual está inserido e não desconsiderar os saberes e experiências do grupo, a leitura de mundo deve preceder a leitura de palavras.

Paulo Freire (1996, p. 95), diz que “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Professores e alunos precisam se assumir epistemologicamente curiosos, uma boa aula precisa ser um desafio e a tecnologia tem contribuído neste campo da curiosidade, despertando estímulos e desafios. Afirma ainda, que a relação autoridade-liberdade é outro saber indispensável ao professor, é importante haver um equilíbrio, uma harmonia nesta relação, pois o autoritarismo é uma forma indisciplinada de comportamento. De acordo com o autor (1996, p. 102) “Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma”. É interessante que professor demonstre ser seguro de si, e não precisa lembrar a cada momento quem é, ou falar de si, deve falar com autoridade e respeito.

Um saber básico segundo Freire (1996), ao exercício da autoridade docente é sem dúvida a competência profissional, o profissional precisa estar à altura de sua tarefa, e esta competência precisa caminhar junto com a generosidade, desta combinação, nasce um clima

de respeito mútuo, de relações justas, sérias e comprometidas eticamente. Ser professor é assumir posição, é acreditar em algo possível na luta das classes e contra qualquer tipo de discriminação, é trabalhar com liberdade, é ter esperança.

Este subitem foi marcado pelo pensamento do educador Paulo Freire, procurando enfatizar alguns saberes que na visão do autor são fundamentais a quem deseja ser um educador progressista. O autor com sua forma própria de dialogar leva o leitor a compreender a grandiosidade dos seus ensinamentos e a seriedade com que trata as questões da educação dos sujeitos.

Freire teorizou e construiu um pensamento próprio carregado conceitos cheios de significado que o autor usa com singularidade. Neste próximo item procuramos nos aproximar mais dessa teoria buscando compreender estes conceitos.

4.3. PAULO FREIRE E AS PEDAGOGIAS

Ao realizarmos a leitura do livro ‘Pedagogia do Oprimido’ do educador e teórico Paulo Freire, nos deparamos com as palavras iniciais do professor Ernani Maria Fiori, companheiro de caminhada de Freire e também escritor, que no prefácio “Aprender a dizer a sua palavra”, traduz o comprometimento de Freire com a vida e com a existência humana, numa sociedade organizada de tal forma, onde prevalecem os interesses das classes dominantes e conseqüentemente a dominação da consciência dos oprimidos. Fiori afirma que:

Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a educação como prática de liberdade postula necessariamente, uma pedagogia do oprimido (FIORI, 1987, p. 9)¹¹.

Neste sentido, Paulo Freire expressou no decorrer das suas obras a profundidade do seu pensamento acerca da preocupação com aqueles que se desconheciam enquanto sujeito. Para Freire (2011, p. 50) “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”, desta forma existe no ser humano uma busca permanente de ser mais, num processo contínuo de construção.

Freire discuti também, questões relacionadas à sociedade que envolve classes sociais, poder, política e educação. Percebemos que diante do exposto na citação do autor, a educação

¹¹ Prefácio do livro: Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, 1987. Título do texto: Aprender a dizer a sua palavra.

elitizada é ainda uma realidade, a educação de qualidade social ainda não está para todos os sujeitos de forma igualitária, o ato pedagógico da educação é em si um ato político, pensamos enquanto professores e professoras, que este também deve ser democratizado a todos os sujeitos, pois só por meio da problematização, a pedagogia bancária, os meios de opressão hierárquicos serão superados. Concordamos com o autor que esta educação do diálogo é uma maneira de formar sujeitos críticos, criativos, capazes de refletir e agir, intervindo na sua realidade.

O pensamento de Freire foi se construindo a partir da realidade social que viveu e conheceu, no entanto recebeu outras influências que segundo Gadotti (2001) foram às fontes primárias do seu pensamento, sendo elas o humanismo e o marxismo. Nos primeiros escritos de Freire pode ser percebida a influência dos filósofos humanistas cristão da década de 50, como Gabriel Marcel¹² e Jacques Maritain¹³. Gadotti (2001, p. 04), diz que Paulo Freire: “Como humanista afirmou e difundiu a crença de que era possível mudar a ordem das coisas e mostrou como fazê-lo. Para ele a utopia era o verdadeiro realismo do educador”. Além desses autores buscou inspiração no existencialismo, de acordo com Ghiraldelli (1994) uma das bases teóricas que influenciou o pensamento freireano foi construída nas suas relações com a ideologia desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁴ entre os anos 50 e 60 de caráter existencialista, buscou inspiração na fenomenologia e no marxismo, pelas obras de Antonio Gramsci¹⁵ e Jürgen Habermas¹⁶. De acordo com Gadotti (2001) Freire

¹² Gabriel-Honoré Marcel (1889-1973), filósofo e dramaturgo francês de renome internacional considerado o primeiro fenomenologista e o primeiro filósofo existencial da França. Disponível: em <http://www.cobra.pages.nom.br/fcp-marcel.html> em 19/10/2014

¹³ Jacques Maritain (* 18 de novembro de 1882 em Paris – † 28 de abril de 1973 em Tolosa) foi um filósofo francês de orientação católica (tomista). As obras deste filósofo influenciaram a ideologia da Democracia cristã. Disponível em: <http://antoniogarcaneto.wordpress.com/2012/09/21/jacques-maritain-o-filosofista-catolico/> em 19/09/2014

¹⁴ O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um Programa do curso “Introdução aos Problemas Brasileiros”, promovido pelo ISEB. Rio de Janeiro, 14 maio 1959 projeto que ficou conhecido como “nacional-desenvolvimentista”. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB> em 19/09/2014

¹⁵ O filósofo italiano atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/antonio-gramsci-307895.shtml> em 19/09/2014.

¹⁶ Grande nome da Teoria Crítica originada na Escola de Frankfurt, Habermas abriu-a a um largo espectro teórico, que vai das questões epistemológicas e relacionadas com a dinâmica das sociedades capitalistas avançadas, à filosofia analítica, filosofia das ciências, linguística, ciência política, funcionalismo estrutural, teoria sistêmica e desenvolvimento moral e cognitivo. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$jurgem-habermas;jsessionid=CrpRmeISvwWHfBacIIri9w__](http://www.infopedia.pt/$jurgem-habermas;jsessionid=CrpRmeISvwWHfBacIIri9w__) em 19/09/2014

não foi um eclético apenas, procurou integrar elementos importantes de outras doutrinas filosóficas sem repeti-las. Gadotti (2001, p. 4) afirma que:

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freireano, pode-se pelo menos dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista. São momentos distintos, mas não contraditórios.

A pedagogia de Paulo Freire vai sendo construída a partir da observação da realidade social e da relação oprimido e opressor. Essa contradição presente nas relações de poder deu origem a um pensamento filosófico, político e pedagógico que se opõe a uma educação impositiva e tradicional onde a possibilidade de superação da contradição é quase impossível.

Podemos perceber em Freire propostas de mudança e abertura de novos horizontes para a superação da contradição opressor-oprimido. Para Freire (1987, p. 35) “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”. Neste sentido a pedagogia de Paulo Freire propõe uma educação democrática capaz de atender a diversidade nos diferentes contextos, a partir de uma prática pedagógica dialógica e conscientizadora, onde o conhecimento é construído de forma coletiva, a partir da realidade subjetiva dos sujeitos.

Neste processo de conscientização, humanização e superação estão às questões pedagógicas, pois Freire (1987, p. 33) afirma que “Oprimido e opressor tem medo da liberdade”, este medo segundo o autor, implica num vazio deixado pela expulsão do dominador, em contraposição esse vazio deverá ser preenchido com conteúdos que expressam a liberdade, ou seja, liberdade de escolha consciente e autônoma, em relação aos opressores é o medo de perder a liberdade de oprimir, sendo assim, este, permanece legitimando seu ato nos mecanismos de poder que a própria sociedade lhe dispõe.

Para Freire (1987, p. 32) “A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização”, pois os oprimidos hospedam em si os opressores e desejam serem opressores também, assumem uma postura que Freire (1987, p. 32) chama de “aderência ao opressor”, neste caso o oprimido deseja ser igual ao seu contrário, identifica-se, e esquece-se do seu desejo de libertação, de acordo com o autor citado “o homem novo são eles mesmos, tornando-se opressores de outros”, este desejo de tornar-se igual ao seu contrário ou até mesmo patrão se configura uma

visão individualista, que não transforma a realidade apenas há uma inversão de papéis, passam de oprimidos a opressores mantendo a contradição.

De acordo com Freire (1987), para o opressor não existe outra situação, senão a sua, não existe outros sujeitos, a não ser ele mesmo, o opressor não consegue perceber outra condição senão a sua própria, acredita numa concepção materialista, sendo o dinheiro, sua medida e seu objetivo principal gira sempre em torno do lucro financeiro, “[...] para os opressores, o que vale é ter e cada vez mais, à custa, inclusive do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 46).

Neste contexto podemos perceber em Freire (1987), que os oprimidos são vistos como inimigos, que precisam ser constantemente vigiados, em contraposição as camadas opressoras da sociedade, na ânsia de dominar, vão se apropriando da ciência, das tecnologias com objetivo de manter a ordem opressora, para continuar manipulando e esmagando os oprimidos que na situação em que se encontram já não conseguem identificar finalidades próprias, se valendo das que lhes prescrevem.

Para Freire (1987), é possível identificar no oprimido algumas características com relação ao opressor, como atração pelo opressor ou o desejo de ser igual com os mesmos padrões de vida. É possível perceber também a auto desvalia, na qual os oprimidos assumem a convicção de que são incapazes, não sabem nada, são descrentes de si mesmos. O oprimido acaba se colocando sempre numa condição de inferioridade, de ser menos que o outro, saber menos, prefere escutar mais do que falar, por entender que o outro sabe mais e melhor, pensando que não tem condições de se posicionar, pois está numa condição diferente ou posição inferior, falta confiança em si mesmo. Freire afirma que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas de ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 52).

Quando os sujeitos protagonistas tomam consciência do processo o qual estão inseridos e se apropriam de forma crítica da realidade, inicia-se um novo processo, no qual “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52), de acordo com o autor um dos elementos que contribuem nessa luta pela libertação é o diálogo crítico e libertador, que deve ser um encontro de comunicação e

criatividade feito com os oprimidos, pois Freire condena o anti-diálogo, ou os comunicados feito de forma vertical, estes caracterizam instrumentos de domesticação, que nem tampouco libertam, mas transformam essa população em massa de manobra. O encontro dialógico conduz a reflexão e a ação, objetivando ao ser humano a superação da situação de alienação e domesticação.

Quando Paulo Freire apresenta as bases teóricas e filosóficas do seu trabalho, falando das estruturas sociais e das relações de dominação, o autor parte para a discussão em torno da educação tradicional, demonstrando a quem e para que sirva. Condena as relações de caráter narradoras e dissertativas, as quais ele denomina de educação bancária ou prática bancária.

Iremos encontrar em Silva (2004), uma reflexão que vem ao encontro do pensamento de Freire em relação às práticas pedagógicas utilizadas na educação tradicional e as consequências futuras para os sujeitos envolvidos e a sociedade.

A escola tradicional pressupõe a separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc. independentemente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade (SILVA, 2004, p. 19).

Este modelo verticalizado, anti-dialógico e excludente de educação o qual Silva faz referência foi duramente criticado por Freire, exatamente pela estrutura desumanizante e seletiva, onde se faz uso de procedimentos mecânicos que mantem as condições de sujeitos alienados, sustentando o sistema de poder.

De acordo com Freire (1987, p. 57), na prática bancária a relação educando e educador consiste num modelo verticalizado, no qual a função do educador é “[...] encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação”, a característica desta prática é a sonoridade, o educando apenas escuta e memoriza, sem a preocupação com o significado da palavra repetida.

Esta prática tão criticada por Paulo Freire foi (ou ainda é) tão utilizada nas escolas brasileiras. As tentativas de Freire eram no sentido de modificar esta concepção autoritária onde o professor é o dono do conhecimento enquanto que os educandos são os expectadores que tentam assimilar o conteúdo, Freire tinha por objetivo conscientizar os educadores para

que estas práticas fossem modificadas. A sociedade brasileira ainda vive os reflexos do ensino bancário que mata a curiosidade do educando, acomodando e alienando.

Para Freire (1987, p. 58) “[...] nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”, pois da forma como se apresenta, o autor acredita que é uma “dimensão da cultura do silêncio” não sendo possível modificar a realidade por meio dessa prática, que estimula e mantém a contradição. Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 110) argumentam que:

Para Paulo Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura.

A cultura do silêncio à qual Freire se refere normalmente se instala nas estruturas opressoras, e inicia muito cedo na vida das pessoas, logo na infância. Pois as crianças desde pequenas já são submetidas à situação de acomodação e domesticação aceitando passivamente aquilo que lhes é apresentado naturalizando as situações vividas e isto ocorre principalmente em decorrência das práticas bancárias. De acordo com Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 111) “Para romper com essa cultura do silêncio e as condições que a constroem, é preciso desenvolver e fortalecer uma educação problematizadora ou libertadora”. Neste sentido o educador deveria ter como princípio básico da sua função, ser um problematizador da prática educativa, pois na concepção bancária assume o papel de transmissor, ou seja, aquele que transmite ou narra o que sabe, por outro lado o educando apenas recebe esse conhecimento selecionado, preparado e dissertado pelo educador.

Neste processo não existe aprendizagem, existe apenas memorização e repetição, inibindo o poder criador do educando. A prática bancária atende os interesses da classe opressora, de manter a situação de adaptação, ingenuidade, domesticação anulando a possibilidade do educando desenvolver uma consciência crítica da realidade para intervir nesta. Freire (1987, p. 60) acredita que para a classe opressora é mais interessante manter esta prática que “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade [...]” em contraposição a classe opressora mantém uma falsa generosidade.

Silva (2004) alerta que toda relação opressora atua em mão dupla, pois vítima e opressor sofrem ações desumanizantes, o autor argumenta que:

Professores ideologicamente formados como promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham possuem

um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos (SILVA, 2004, p. 42).

Os professores acabam por se tornarem vítimas de um sistema organizado de tal forma manipuladora que não permite a estes alcançar um grau de consciência capaz de libertar tais sujeitos para que possam perceber outros caminhos. Acabam por alimentar o sistema mantendo-se em situação de alienação e opressão.

Diante da afirmação do autor citado retomamos as palavras de Freire (1987), quando diz que a grande tarefa dos oprimidos está em libertar-se a si mesmo e os opressores. No caso específico dos educadores, como referenciou Silva (2004), a libertação será possível a partir de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os indivíduos assumam posições de diálogo e problematização da realidade, comprometidos com a construção de saberes e a humanização dos sujeitos.

Paulo Freire defende uma pedagogia que resignifique as práticas pedagógicas, compreendendo o sujeito como educando, valorizando práticas dialógicas e incentivando a participação crítica do sujeito na sociedade. Freire (1987) propõe uma educação problematizadora ou libertadora que se opõe a concepção bancária, a qual mantém a contradição educando-educador. Já a concepção problematizadora que serve a libertação permite a superação da contradição, uma vez que tem como essência a dialogicidade. Silva (2004, p. 26) afirma que:

Dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de apresentar respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução.

O diálogo como essência da educação que conduz a libertação coloca educador e educando no mesmo nível, eliminando a verticalidade que favorece a contradição, no entanto dialogar não é algo simples, pois os sujeitos precisam estar munidos de elementos fundantes que favoreçam esse diálogo, a humildade e o respeito são fundamentais. A humildade no sentido de escutar o outro e respeitar o saber de seu interlocutor, respeito ao saber que o outro apresenta, carrega consigo e tem a oferecer. Paulo Freire ao escrever a Pedagogia da esperança retoma esta questão quando afirma:

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando, mesmo que o sonho do (a) educador (a)

seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. [...] não é possível ao educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1997, p. 31)

Sendo assim, o educador precisa se dispor a ouvir o que os educandos estão dizendo e valorizar esse conhecimento, o diálogo entre educando e educador pode partir de temas escolhidos pelos próprios educandos. De acordo com o tema em questão é possível abordar vários assuntos e por meio deste processo é possível problematizar, desenvolver uma consciência crítica, aproveitando o contexto o qual estão inseridos e respeitando os seus conhecimentos, objetivando a sua autonomia e libertação. Para Freire (1987, p. 72) “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e que se acham”. A partir da tomada de consciência o sujeito se apropria de maneira mais crítica da realidade na qual está inserido, passa a analisar os fenômenos e comportamentos com mais profundidade e responsabilidade, agindo de maneira conjunta em busca do ser mais.

De acordo com Freire (1987, p. 75): “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. Streck, Redin, Zitkoski (2008), acrescentam que na obra de Freire a categoria ser mais é um conceito fundamental para a concepção de ser humano, pois representa um permanente movimento de busca em si mesmo e no mundo, onde o desafio é a humanização a libertação e um dos caminhos é a partir do diálogo problematizador.

Como já mencionamos Paulo Freire compreende o diálogo como a essência da educação e a prática de liberdade, ele retoma esta categoria no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, pois vê no diálogo elementos fundamentais para a transformação das relações sociais. Para Freire (1987) diálogo implica duas dimensões, a dimensão da ação e a da reflexão, não havendo dicotomia entre as duas dimensões, o diálogo se torna autêntico, nasce o compromisso da palavra e a ação, implicando em práxis. Vamos encontrar em Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 331), a afirmação de que práxis é um conceito essencial que transcorre pela obra de Freire, pois de acordo com mesmo autor este conceito “Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação, reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros [...]”.

A práxis representa reflexão e ação, originando um movimento de atuação consciente, onde o sujeito se sente capaz de interpretar os fenômenos, dizer a sua palavra e agir na realidade que o cerca. “Portanto, há um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra- e agir. A consciência se plenifica na palavra e na ação” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331). Sendo assim verifica-se por meio da atuação consciente dos sujeitos uma oposição as situações de alienação, uma vez que há um processo de inquietação.

Paulo Freire teorizou em suas obras, procurando trazer sempre discussões que refletiam a realidade vigente, emprestou as suas palavras para expressar a dor de muitos, como afirma Streck:

O autor empresta as suas palavras para o público, que delas se apropria muitas vezes como se fossem dele, ajudando a compor um novo senso comum. São códigos que passam a identificar grupos e práticas, dispensando maiores elaborações (STRECK, 2009, p. 541).

Freire foi e ainda o é, muitas vezes mal compreendido e mal interpretado, pois sonhou com um país livre do analfabetismo, onde todos pudessem ter o acesso ao conhecimento crítico, foi considerado um subversivo quando pensou uma teoria que levasse os sujeitos a pensar e agir pela sua própria libertação, foi ousado, mas preferiu correr o risco e trazer a tona questões relacionadas ao ser humano e os processos sociais para lançar um novo olhar às práticas pedagógicas discutindo uma pedagogia para os oprimidos.

No que diz respeito às discussões em Freire, retomando a categoria diálogo considerada básica para o projeto pedagógico crítico do autor, tomamos questões relacionadas à teoria da ação dialógica e da ação anti-dialógica. Na primeira iremos encontrar em Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 130) a seguinte definição:

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.

A ação dialógica atende aos interesses das classes dominadas e implica em práxis, já em relação à ação anti-dialógica, podemos perceber para que serve e a quem serve. Está limitada a atender aos interesses de uma minoria dominante, a qual Freire caracteriza como dominador, e procura agir de forma que seus interesses possam ser mantidos. De acordo com o autor citado (1987, p. 123), “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar

às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo”.

Desta maneira o dominador utiliza-se de alguns elementos, os quais lhes favorecem perpetuar no poder e manter a ordem vigente, neste contexto Freire (1987), destaca a conquista como um dos atos de aproximação do grupo opressor ao grupo oprimido, sendo o paternalismo uma das formas mais comuns e uma vez o grupo conquistado, facilita a manipulação das massas e ainda, “[...] desenvolvem uma série de recursos através dos quais propõem à ‘admiração’ das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo” (FREIRE, 1987, p. 136).

Essa admiração, alcançada por meio da conquista é conduzida e alimentada pelo dominador pelos meios de comunicação e propaganda, que realizam comunicados e depósitos de mitos fundamentais a manutenção da contradição. Freire (1987, p. 137) aponta alguns exemplos de mitos:

De que todos são livres para trabalhar onde queiram.
 (...) a ordem respeita os direitos da pessoa humana (...).
 (...) de que, todos podem chegar a ser empresário (...).
 (...) do direito de todos à educação (...).
 O mito da igualdade de classes (...).
 O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe é assistencialismo (...).

Estes entre outros são alguns exemplos de mitos que servem a ação anti-dialógica do dominador, exercem sobre as classes oprimidas ação alienadora, e estes agem de forma passiva, simplesmente como meros expectadores.

Outra característica da ação anti-dialógica, destacada por Freire é a divisão da classe oprimida, esta ação tem como objetivo enfraquecer a classe e uma das consequências deste ato é a visão focalista ou fragmentada da realidade. Quanto mais divididos estão os grupos, mais alienados se apresentam e mais fácil de mantê-los divididos para a manipulação das populações, que Freire (1987), considera como uma terceira característica da ação anti-dialógica. Segundo o autor:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 144).

De acordo com o autor a manipulação visa anestesiar as massas populares para que não pensem, não reajam e não ameace a ordem vigente, esta se apresenta também como uma das formas sutis de manutenção do *status quo*. Esta característica que também serve a conquista abre portas à invasão cultural, outra manifestação da ação anti-dialógica do dominador, por meio da invasão cultural o opressor impõe ideias e comportamentos as classes invadidas. Freire (1987, p. 149) explica que “[...] invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Uma vez a classe oprimida conquistada, dividida, manipulada e invadida culturalmente pelas ações anti-dialógicas dos opressores, somente uma pedagogia pensada e voltada a essas classes poderá contribuir para a superação da contradição opressora, oprimida. Freire (1987, p. 146) sugere como antídoto a superação da situação de opressão “[...] a organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo”. A questão da problematização perpassa pelas teorias de ações dialógicas, pelas quais é possível encontrar caminhos de superação e emancipação. Para a efetiva ação dialógica Freire (1987) propõe quatro elementos fundamentais que se opõem as ações anti-dialógicas do opressor, sendo a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

De acordo com Freire (1987) se antes na teoria anti-dialógica, uma das características era a divisão dos oprimidos para a manutenção desta situação, na teoria dialógica a liderança deve ser incansável na busca da união dos oprimidos, para efetivação da práxis libertadora.

Paulo Freire se fez na prática, viveu a realidade do povo oprimido percebeu a miséria e a situação de alienação profunda que viviam, sonhou com um mundo mais digno e justo, onde todos pudessem ser reconhecidos como sujeitos em busca do ser mais. Freire mergulhou no sofrimento, conheceu as necessidades dos sujeitos viveu o exílio e disse a sua palavra. Seu pensamento influenciou e serviu de inspiração para muitas pessoas em diferentes lugares no mundo, pois Freire tratou com tanta profundidade questões relacionado aos seres humanos, que continua muito atual em função da seriedade das suas reflexões acerca de uma prática educativa libertadora.

De acordo com Gadotti (2005, p. 8) “Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, despertou neles a capacidade de sonhar um mundo ‘mais humano, menos feio e mais justo’”. Freire foi utópico, um sonhador cheio de esperança, que suas ideias tivessem o poder de devolver a vida aqueles que já não se reconheciam como seres humanos, como afirma o autor:

Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de outro mundo possível, necessário e melhor. (GADOTTI, 2005, p. 6):

Freire pensou uma pedagogia para as minorias, para as classes excluídas, neste sentido, refletiu sobre as “Questões da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 2011, p. 15). Todo o pensamento de Freire busca compreender as relações de poder e classes sociais de um contexto histórico e de que forma os sujeitos envolvidos podem libertar-se da situação de oprimidos e opressores.

Paulo Freire aponta a educação problematizadora, como uma das formas de libertação dos sujeitos, quando ele escreve a pedagogia da autonomia, reflete sobre a ação pedagógica, ação capaz de oportunizar uma formação crítica dos sujeitos para que possam emergir criticamente, e agir de forma consciente e responsável, visando à transformação da sua realidade.

Na compreensão de Gadotti (2005, p. 8): “O poder da obra de Paulo Freire não está na sua teoria do conhecimento, mas no fato de ter insistido na ideia de que é possível urgente e necessário mudar a ordem das coisas”. Sendo assim, Freire (2011), chama atenção de professores e professoras em formação ou não que estão no exercício da tarefa docente para a responsabilidade ética, ou a rigorosidade ética. O autor ressalta que não fala de uma ética menor, mas da ética universal do ser humano.

Quando Freire fala de ética menor refere-se à ética do mercado, dos interesses e do lucro financeiro. Já a ética universal está pautada no respeito, na verdade, nos comportamentos e no exemplo, precisa caminhar junto com a prática educativa, é indispensável à convivência humana.

Freire (2011) defende a rigorosidade ética como uma necessidade a prática docente formadora e acrescenta saberes indispensáveis para a efetiva prática de educadores críticos progressistas. O mesmo autor considera que a experiência de formação deve ser permanente e o educador precisa estar consciente da importância deste processo, até porque de acordo com Freire, aprender precedeu o ato de ensinar:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível- depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 2011, p. 25-26).

Um dos saberes de Freire, diz respeito ao inacabamento do ser humano e o exercício da curiosidade fundamental ao processo de ensinar e aprender, pois quando os sujeitos se mostram curiosos e exercitam essa curiosidade, buscam aprender e a partir do momento que recriam esse aprendizado e transformam em conhecimento novo, estão exercitando o que Freire chama de curiosidade epistemológica.

Freire na continuidade de seus escritos vai dialogando e introduzindo novos conceitos para ser compreendido, no entanto não abandona as suas bases teóricas iniciais. Streck (2009, p. 544) argumenta que:

O novo na pedagogia de Freire está exatamente em conceber a pedagogia a partir do outro e junto com o outro, que está à margem, e que desde este outro lugar tem a possibilidade de ousar um mundo distinto daquele que existe.

Desta forma vai dialogando consigo mesmo e com o mundo, trazendo a tona situações que parecem tão ultrapassadas, no entanto, transfiguram-se numa realidade tão atual. Freire (2011) destaca que a capacidade de aprender deve vir antes do ato de ensinar.

“[...]”, pois quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2011, p. 27).

O autor insiste na discussão sobre a inconclusão do ser humano, num incessante movimento de busca, onde a curiosidade funciona como um motor propulsor, primeiramente uma curiosidade ingênua, que na medida em que se critica, vai se transformando em curiosidade epistemológica. Streck, Redin, Zitkoski afirmam que na compreensão de Paulo Freire:

A curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É a própria consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização. A promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica requer o desenvolvimento da rigorosidade metódica e representa um desafio à formação com educadores/as (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 118).

Diante da afirmação dos autores, estimular a curiosidade não se configura tarefa fácil aos educadores, pois estes precisam romper com modelos tradicionais e passivos, estimulando a reflexão e o diálogo. Sendo assim a curiosidade pode ser considerada fundamental à prática

educativa, pois é o que move a aprendizagem tanto de educandos como educadores. É o desejo ingênuo de saber mais, de instigar e aprofundar que transforma a curiosidade em conhecimento leva os sujeitos à conscientização dos seus desejos e ações.

Considerando as palavras dos autores citados quando se referem ao conceito conscientização bastante recorrente nas obras de Freire, iremos encontrar no próprio Freire (1980), alguns esclarecimentos, pois o termo é utilizado como conceito central de algumas obras, então é interessante destacar que não é de sua autoria, na verdade foi criado por um grupo de educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na década de 60, e no momento em que Freire toma conhecimento deste vocábulo, percebe tamanha profundidade e afirma: “[...] percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p.25). E a partir de então, este conceito passa a ser utilizado pelo autor para difundir suas ideias sobre a prática da liberdade. Na visão de Streck, Redin, Zitkoski, o termo em questão pode ser percebido nas obras de Freire em três momentos distintos:

No primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação [...] Num segundo momento, chama a atenção à ausência do termo [...] O terceiro momento diz respeito à atualização de sua reflexão, claramente expressa na Pedagogia da autonomia, última obra publicada antes de falecer (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 100).

Os autores esclarecem que no primeiro momento, o conceito passa a ser utilizado por Freire como objetivo da educação, pois acreditava que a partir da conscientização dos sujeitos sobre a sua situação, seria possível modificar a realidade na qual estavam inseridos. A fase da ausência segundo os autores acontece já na década de 70, e nesse período Freire expressa uma preocupação com o mau uso do conceito e a tentativa de esclarecer quais eram as suas intenções com o processo de conscientização. O terceiro momento é marcado pelo retorno do conceito, e Freire insiste na necessidade da conscientização e expressa sua convicção quando afirma, “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para ser colocada em prática a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p.54).

Freire (1980), ao referir-se ao conceito ‘conscientização’ lembra que somente o homem é homem, e a consciência que tem da sua condição é o que o difere de outros animais. Pois por meio da consciência é capaz de refletir e agir na sua realidade. Assim, retomando o conceito curiosidade, é importante ressaltar que se trata de um tema que percorre as obras de Freire, pois para ele a curiosidade é algo que faz parte da natureza do ser humano, Streck,

Redin, Zitkoski (2008, p.118) afirmam que “a curiosidade é concebida por Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana”. Freire considera a curiosidade fundamental principalmente na prática educativa. De acordo com os autores Freire foi constantemente curioso, e assim é concebido o ser humano que está em constante busca de saber, conhecer e transformar a sua realidade.

Paulo Freire defende uma pedagogia democrática, pautada no respeito pelo conhecimento que o outro traz consigo e principalmente livre de autoritarismo, no entanto isto não significa que uma educação libertadora possa ser realizada livre de métodos ou rigor. Ao contrário Freire (2011), reforça que ensinar exige rigorosidade metódica, na qual o trabalho do educador crítico seria reforçar a criatividade e sua capacidade crítica.

Streck, Redin, Zitkoski (2008) explicam que para Freire, a palavra rigor não significa rigidez e autoritarismo, ou seja, não combina com o discurso bancário, pois rigor para Freire tem relação com liberdade e criatividade, e o autor usa como palavra sinônima de rigor, seriedade e exigência. Com relação à palavra método, os autores argumentam que para Freire ensinar não se esgota apenas na transferência de um conteúdo, mas que tanto educadores como educandos se sintam parte do processo de ensino e possam ter condições de aprendizagem permanente com esforço e disciplina. Ressalta a importância da rigorosidade metódica como um saber fundamental a prática pedagógica dos educadores críticos e assegura que por meio desta “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. (FREIRE, 2011, p. 28).

O pensar certo é uma condição necessária de um educador comprometido com a vida, com o mundo e de acordo com o autor citado pensar certo exige a consciência de “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). Pensar certo não é tarefa fácil, é uma atitude exigente e o autor insiste neste saber e considera-o fundamental enquanto discurso teórico do educador e educando e salienta a importância de ser vivido na prática, para que realmente se efetive.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire vai dialogando com o leitor e vai apresentando suas ideias de forma simples, mas ao mesmo tempo apresenta saberes à prática educativa com muita profundidade que trazem inquietação, pois o autor problematiza situações conduzindo a reflexão e suscitando um pensar e agir diferente. Freire critica a educação que nega a autonomia do ser, e apresenta saberes que contribuem para que educandos e educadores possam se compreender como sujeitos autônomos.

Neste sentido o autor trata o ato de ensinar como uma especificidade humana, considerando o seu inacabamento e seu poder de intervenção no mundo. A capacidade de aprender e ensinar tornam os humanos únicos, e a educação que possibilita o acesso ao conhecimento, permite aos sujeitos a compreensão de que o conhecimento tem limites, não é possível ao sujeito conhecer tudo. Neste sentido Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 314) explicam que “o conhecimento que liberta, produz nos docentes e discentes uma auto concepção antropológica pela qual reconhecem seu ‘inacabamento’ e incapacidade de tudo conhecer”.

O pensamento de Freire é marcado pela ideia do inacabamento, pois entende que o sujeito vai se construindo historicamente com o outro e pela educação, é dinâmico, está num constante movimento de busca que é decorrente da própria insatisfação do ser humano, no entanto é importante a consciência desse inacabamento procurando ser mais. “Autonomia é compromisso ético que estabelece exigências para educando e educador: dedicação e zelo pela vida acadêmica, à disposição de sempre buscar amadurecer e qualificar seus conhecimentos! A autonomia pressupõe uma concepção emancipatória de educação”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 314).

Sendo assim, ser um sujeito autônomo implica em ter compromisso ético consigo mesmo é assumir posição com o outro e com o mundo, é ser responsável por seus atos. Paulo Freire ao construir seu projeto pedagógico defende um pensamento revolucionário que não aceita manifestações discriminatórias, mas acolhe a todos e especialmente o diferente, propõe uma formação humana integral, onde o desenvolvimento do ser humano possa acontecer na sua totalidade.

Freire sonhou com uma escola democrática, onde todos pudessem ser acolhidos e ouvidos, o autor afirma: “[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras [...] que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas”, (FREIRE, 1997, p.11). Diante desta afirmação considera-se que a democratização da escola pública está implicada diretamente com a postura dos educadores enquanto participantes do processo que precisam adotar práticas com ênfase na problematização e diálogo. Neste sentido Libâneo afirma:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais

imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 2005, p. 12).

O autor ressalta principalmente questões relacionadas à democratização do conhecimento e qualidade da prática educativa, eixo central das preocupações de Freire. A luta pela democratização do ensino precisa ser uma constante, sair dos discursos teóricos e alcançar práticas efetivas. Dentre os temas recorrentes na democratização, está à gestão democrática que assegura maior participação da comunidade escolar nas decisões, este pode ser um caminho na consolidação de mudanças educacionais e até sociais.

De acordo com Ana Freire (1994, p. 205), o inédito viável é uma das categorias mais importantes da obra de Freire, embora a autora afirme que foi “pouco comentada e arrisco a dizer pouco estudada”, inicialmente foi utilizada pelo autor nos escritos na década de 60, aparece num dos seus primeiros livros a Pedagogia do Oprimido, escrita no período do exílio, mas tarde iremos perceber a retomada desta categoria na Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido, na década de 80 quase vinte anos depois. O inédito viável para Freire tem haver com as possibilidades que podem surgir imediatamente na margem das situações-limites, categoria bastante utilizada pelo autor. De acordo com Ana Freire nas notas em Pedagogia da Esperança, a autora explica que:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1994, p. 206-207).

Inédito viável implica em conhecer o desconhecido ou transpor as barreiras, tratadas por Freire como situações-limites, estas são os obstáculos, dificuldades a serem enfrentadas. De acordo com Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 232), existem diferentes formas de perceber e agir diante das situações-limites: “ou as percebemos como obstáculos que não podemos transpor, ou como algo que queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido”. O professor a professora convivem diariamente com estas barreiras que podem ser manifestadas por meio do medo, do silêncio, da submissão, da opressão ou da passividade. Outras podem surgir e serem manifestadas por meio situações de autoritarismo e indisciplina. As situações-limites podem ser percebidas pelos sujeitos envolvidos ou não.

Na medida em que esses obstáculos são percebidos e os sujeitos ousam transpô-los estão pensando e agindo criticamente, agindo desta forma é possível perceber qual é o problema a ser enfrentado e como enfrentar.

Silva (2004) compartilha da mesma ideia, quando acredita que o professor vive dentro da escola situações-limites e de alienação em função do próprio currículo estabelecido, no qual o professor precisa seguir uma ordem cronológica de conteúdos considerados subsídios para uma próxima etapa na vida escolar dos alunos. Neste contexto os professores convivem com uma situação-limite, e de acordo com o autor, eles não têm saída, pois não sobra tempo para escutar, dialogar ou problematizar as situações reais do cotidiano escolar e social do aluno.

Silva (2004, p.136) afirma que: “o epicentrismo conteudista das identidades epistemológicas a serem ensinadas não deixa o educador vislumbrar e transpor os limites do idealismo das positivismos científicas, do individualismo”, a afirmação do autor traduz a realidade cotidiana da escola na qual educandos e educadores estão inseridos, a preocupação do professor está centrada em cumprir com os conteúdos mínimos necessários para que o aluno possa avançar para próxima série. O professor torna-se um executor de tarefas, pois se limita a cumprir apenas o que está estabelecido no currículo da escola, desta forma educandos e educadores se mantêm limitados ou vivendo essas situações-limites. Freire argumenta que é possível transpor os obstáculos, por meio da mudança de atitude, da luta e da esperança. O autor afirma:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 1994, p. 11).

A postura de um educador progressista precisa estar pautada em ações de superação das situações que limitam o desenvolvimento de um trabalho democrático dentro da escola, pois a aceitação passiva, a adaptação a situações que perturbam servem a acomodação e alienação. De acordo com Streck, Redin, Zitkoski (2008), a partir do momento em que os sujeitos na escola ou sociedade passam a perceber os problemas que os impedem de ultrapassar os obstáculos como algo ‘percebido-destacado’, estes mesmos sujeitos sentem-se participantes do processo e passam a lutar. Conforme os autores citados anteriormente os sujeitos:

Sentem-se no dever de romper essa barreira das ‘situações-limites’ para resolver, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpor a ‘fronteira entre o ser e o ser mais’ [...] independente de raça, religião, gênero, escolha sexual, idade e classe social, concretizando-o (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 232-233).

Quando as situações-limites são percebidas e ultrapassadas, os sujeitos alcançam aquilo que antes era apenas utópico, um sonho distante, surge então o inédito-viável, ou seja, a possibilidade de tornar possível o impossível são as possibilidades, “Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados ao ser-menos o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele [...]” (FREIRE, 1994, 207).

Conforme Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 233) “são as barreiras, as situações-limites depois de percebidos-destacados, que permite o sonho da realização da Utopia da humanização, a concretização do SER MAIS e da autêntica Democracia”. Partindo do princípio que o ser humano é um ser consciente e inconcluso, e consegue ultrapassar essas barreiras do impossível, o inédito-viável passa a ser algo concretizado, e deste sonho realizado surgem outros sonhos a serem conquistados, outros inédito-viáveis.

Nesta curta trajetória que realizamos percorrendo e conhecendo algumas das principais obras de Freire, foi possível perceber os caminhos que sua pedagogia problematizadora aponta para a relação especialmente entre educandos e educadores, para que estes possam se tornar sujeitos construtores e transformadores de uma sociedade mais justa e democrática.

Paulo Freire foi um homem corajoso que procurou viver aquilo que teorizou, falou da angústia das classes oprimidas, foi reflexivo, capaz de reconhecer as suas próprias falhas, foi um estudioso das misérias humanas, amoroso e principalmente esperançoso. Freire não conseguia perceber o mundo sem um fio de esperança e afirma que não era “esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1994, p. 10), pois o autor acreditava na necessidade da esperança para fortalecer a luta.

Quando Freire esteve exilado, escreveu sua principal obra: Pedagogia do oprimido em 1968 e vinte anos depois o autor revisita esta obra e escreve Pedagogia da esperança, este movimento de volta ao passado pode ser compreendido como um ato de coragem e ousadia, onde o autor recupera alguns conceitos, reflete posições, argumenta, reinventa e não perde a essência do seu do seu pensamento com as questões da educação, enfatizando a necessidade da democratização da escola pública e a formação permanente de educadores e educadoras.

Como o próprio autor anuncia Pedagogia da esperança está dividida em três partes principais, na primeira o autor relata e analisa algumas das tramas da sua própria vida pessoal,

o início de sua carreira como professor e os primeiros contatos com as classes marginalizadas da sociedade, a partir de então a Pedagogia do oprimido começa a tomar forma ainda que apenas na oralidade. Como afirma o próprio autor:

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudade de meu mundo, de meu céu, águas mornas do Atlântico, da 'língua errada do povo, língua certa do povo'. Cheguei ao exílio e a memória que me trazia no meu corpo tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se então em novas tramas. (FREIRE, 1994, p. 12-13)

De acordo com Freire (1994), Pedagogia do oprimido foi emergindo a partir dessas tramas da vida, primeiro falados e depois escrita procurando evidenciar a sua teoria. Quando o autor retoma essa obra faz menção às críticas que recebeu, por aonde a pedagogia do oprimido chegou.

No segundo momento o autor trata dessas críticas, faz uma reflexão a respeito principalmente da linguagem machista e até discriminatória como o próprio autor se refere e faz uso especialmente nos seus primeiros escritos. Esta crítica fez o autor repensar a sua maneira de escrever, especialmente com relação a esse fato. E a partir daquele momento Freire passa a condenar as atitudes machistas que não combinam com o seu discurso progressista e democrático. Pois Freire (1994, p.68), compreende que “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa”, neste sentido Freire revisita seus escritos reflete sua posição e compreende que a linguagem precisa estar coerente com o seu posicionamento e passa a referenciar homens e mulheres em todos os seus escritos.

No terceiro momento da Pedagogia da esperança o autor se reporta as andarilhagens que fez pelo mundo levado pela Pedagogia do oprimido, dos debates que participou e dos momentos singulares que viveu, mas argumenta: “o meu reencontro com a Pedagogia do oprimido não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo” (FREIRE, 1994, p.13). Diz ainda, o que consideramos atual: “As tramas, os fatos, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje”, esta atualidade também pode ser percebida quando o autor retoma algumas das categorias

utilizadas na década de 60 e demonstra o quanto continuam atuais e fazem parte dos debates e discussões da educação e sociedade.

5. FORMAÇÃO OU (EM) FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos' de 'autoridade' já não valem (FREIRE, 1983, p.79).

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades da região serrana de Santa Catarina, um dos pontos de destaque a ser apresentado e analisado diz respeito à organização didático-pedagógica dos projetos, que incluem as concepções que norteiam este documento, aspectos referentes ao ensino, pesquisa e extensão no contexto do curso, perfil profissional dos egressos, objetivos do curso, conteúdos curriculares, estrutura curricular, bibliografia, metodologia e outros aspectos que possam ser relevantes para esta pesquisa.

5.1. CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

A Serra Catarinense ou mesorregião serrana, *lócus* desta investigação é considerada a mais cêntrica do Estado de Santa Catarina. A mesorregião serrana é dividida em duas microrregiões, a primeira chamada de microrregião dos campos de Lages e a microrregião de Curitibanos que juntas agrupam um total de 30 municípios.

A microrregião dos campos Lages compreende uma área de 15.726.010 km² e uma população estimada em 284.169¹⁷ habitante, é composta por 18 municípios sendo considerada a maior em território do Estado. A segunda microrregião é a de Curitibanos um pouco menor em área e população que a primeira, mas não menos importante, com área total de 6.505.934 km² e população de 122.656¹⁸ habitante, sendo que é composta por 12 municípios.

Esta pesquisa que tem como objeto de estudo cursos de Pedagogia da Serra Catarinense, busca investigar duas universidades, as quais são denominadas de universidade “A” e universidade “B”. As duas instituições estão localizadas na mesorregião serrana, sendo que a “A” localiza-se na microrregião dos campos de Lages, enquanto que a segunda se encontra localizada na microrregião de Curitibanos.

São duas instituições compõe a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE e abrigam em seus campi universitários os cursos de formação de professores. A

¹⁷ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, censo 2010

¹⁸ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, censo 2010

universidade “A” é uma instituição que deseja ser reconhecida como referência para a transformação da região que a abriga e procura trabalhar no sentido de desenvolver a formação humanística, promover o ensino técnico-científico visando o desenvolvimento regional. A universidade “B” é uma instituição que prima pela excelência nas três esferas ensino, pesquisa e extensão, desta forma está preocupada com a construção do conhecimento e tecnologia para o desenvolvimento humano e sustentável da região. Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, neste caso vamos analisar os Projetos Pedagógicos destas duas instituições de ensino.

5.2. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Esta pesquisa tem como lócus a região serrana de Santa Catarina, onde estão localizadas as duas instituições de ensino a serem pesquisadas, as quais serão identificadas como universidade “A” e “B”. De posse dos Projetos Pedagógicos destas instituições, documentos estes que serviram de instrumento para a pesquisa, observaram que os mesmos estão organizados em cinco capítulos principais e datados do ano de 2012 e 2013 respectivamente.

Os Projetos Pedagógicos das universidades em questão apresentam semelhanças na sua forma de organização, embora estejam localizadas na mesma região de Santa Catarina estão em contextos diferentes. A universidade “A” quando trata da política institucional ressalta a importância de considerar “o contexto sócio econômico, cultural e como se apresenta o mundo do trabalho em nossa região” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 7) partindo deste pressuposto procura oferecer um leque de modalidades de cursos de graduação em diferentes turnos e regimes, de maneira que possa se aproximar das necessidades sociais e regionais.

Esta universidade busca amparo nas palavras de Nóvoa (1995), para definir a sua concepção, o autor afirma que “[...] A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 8). Neste sentido, esta instituição se coloca como espaço de possibilidade de reflexão, investigação e planejamento da prática pedagógica, sendo espaço de possibilidades e de formação docente, tem como meta desenvolver:

[...] nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 8).

A formação de professores é realmente um desafio às instituições de ensino que precisam estar sintonizadas nos problemas educacionais e sociais, de maneira que possa estar reelaborando as práticas visando oferecer formação de qualidade social aos futuros docentes.

No primeiro momento os Projetos Pedagógicos das duas instituições investigadas apresentam reflexão a respeito do contexto educacional em âmbito nacional e as políticas institucionais do curso. A universidade “A” ressalta como se apresenta o cenário da educação básica no Brasil e dispõe sobre a responsabilidade pela formação de professores, considerando que esta pode ser específica dos estados e municípios, cabendo a União incentivar, financiar parcialmente e regular as políticas regionais.

Neste contexto é possível perceber a preocupação da instituição com o cenário da educação básica no Brasil, e o Projeto Pedagógico (2012), traz como um dos grandes problemas, a dificuldade de avanço na aprendizagem por parte dos alunos que ingressam no ensino fundamental e a reprovação na primeira série do ensino fundamental. Em decorrência destas duas situações o próprio documento apresenta como justificativa o agravante da “[...] má qualidade que perpassa todo o sistema de ensino”, pois este, “[...] não oferece as condições de apropriação dos conhecimentos básicos”, ou seja, ler e escrever (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p.10).

E então poderíamos questionar, porque não conseguimos avançar na qualidade sendo que hoje existem programas e políticas do governo tentando reverter esta situação que se arrasta na educação brasileira. Para o educador Paulo Freire, o ato mecânico de decodificar códigos ou simplesmente memorizá-los não basta, pois acredita que antes desse processo é necessário acontecer à leitura do mundo, a problematização das situações, a conscientização.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 7).

Fiori (1987), explica que acima de tudo a ‘palavra’ precisa ser compreendida como palavra viva, ação. Para Freire a qualidade está em oferecer uma alfabetização com significados reais, aonde os sujeitos vão construindo seus saberes a partir da sua realidade

desvelada. “A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] a bravura de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 10). Nos ensinamentos do autor é possível encontrar subsídios que permitem repensar o agravante da má qualidade do ensino no nosso país e modificar as formas de ação.

Refletindo sobre as questões educacionais apontadas no documento da instituição “A” e os problemas de toda ordem enfrentados pelos educadores nos reportamos mais uma vez a Paulo Freire que foi um crítico do modelo de educação instalado no Brasil, que tratava como educação bancária, onde o educando apenas aprendia a decifrar códigos e recebia o conhecimento pronto, esse modelo não permitia ao educando desenvolver sua criatividade e autonomia, pois “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p. 66).

Diante disso, Freire pensou um projeto pedagógico que oportunizasse ao sujeito fazer a leitura do mundo, ou seja, tomar conhecimento da sua realidade, a proposta de Freire era de uma educação problematizadora, levando em conta a formação humana. Moreira (2013, p. 39) afirma que a concepção de formação humana de Freire “[...] é baseada em alguns pontos, que são: uma visão do ser humano enquanto um ser inacabado; a possibilidade e a necessidade da conscientização; a necessidade da liberdade; o que ele entende por realidade e, finalmente a necessidade do diálogo”. Para Freire, questões como ler e escrever estão intrínsecas, precisam levar em conta a realidade contextual dos educandos no processo de alfabetização casado ao que o filósofo chama de ler o mundo.

Retomando o contexto educacional nacional o Projeto Pedagógico (2012), da instituição “A”, apresenta outros fatores que podem ser somados e que veem a contribuir para a má qualidade da educação como: “a falta de políticas públicas para a educação e para a carreira dos professores, coerentes com as necessidades do país” e a formação dos professores, considerada um desafio para as políticas do governo.

Para Freire (2011), formar precisa estar além de o simples treinar ou desenvolver algumas habilidades, para o autor a docência é um processo de construção que exige preparo, formação e consciência do inacabamento. Na concepção do autor o ser humano é um ser inacabado, neste sentido o professor não é um ser pronto que vai apenas ensinar o que já sabe, Moreira (2013, p. 41) afirma que “Somos inacabados porque somos históricos. Professores e alunos são sujeitos da história e não apenas objeto dela”, ao professor ou professora é necessária à compreensão que não pode ser um mero repassador de conteúdos e Freire insiste

neste saber, precisam sim estar numa constante busca de aprender e de ser mais, pois enquanto ensinam aprendem existe uma troca de saberes.

Diante deste contexto, surgem desafios às instituições formadoras que precisam estar atentas as mudanças sociais e as necessidades regionais. No caso da região serrana o Projeto Pedagógico (2012) da universidade “A” destaca o índice de desenvolvimento humano (IDH)¹⁹ considerado abaixo da média estadual. Com relação ao IDH do município de Lages²⁰, este é considerado dentro da média nacional como nível alto, no entanto o município não aparece como destaque em nível de estado em nenhuma das dimensões que compõem o índice que seriam: longevidade, renda e educação. Neste sentido a universidade “A” destaca esta preocupação em realizar um trabalho que venha ao encontro das necessidades regionais.

Já a universidade “B” destaca em seu Projeto Pedagógico a necessidade de “Professores qualificados que possam formar cidadãos capazes de promover tal desenvolvimento” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p.14). Esta instituição de ensino procura amparar suas concepções na realidade a qual está inserida e nas potencialidades humana e social, levando em consideração “A história espaço-temporal relativa à região onde a universidade está inserida” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 14). Neste sentido a universidade se sente parte deste contexto e responsável pelo seu desenvolvimento, diante disso todos os direcionamentos estão organizados num plano, o qual tem por princípio “A humanização do ser humano e da sociedade a qual pertence, visando à construção da qualidade de vida a partir da realidade regional” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 15).

Freire acreditou na possibilidade de mudança de uma realidade a partir de uma educação comprometida com o desenvolvimento do ser humano levando em consideração aspectos econômico, social, político e humano. Dentro desta perspectiva o autor afirma que:

Quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos (FREIRE, 2005, p. 30-33).

Para Paulo Freire, a realidade não pode ser algo estático, sem movimento, pois o ser humano vive numa constante busca, de ser mais. E olhando para a realidade da Serra Catarinense, a qual as universidades “A” e “B” estão inseridas percebe-se que as duas

¹⁹ http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/lages_sc em 12.01.2015

²⁰ Município que se destaca em extensão territorial e número populacional

instituições estão com o olhar voltado às questões do contexto nacional, e preocupadas com situações locais e regionais, a instituição “A” busca planejar suas práticas procurando observar a realidade na sua forma como se apresenta e traçar metas que venham ao encontro dessas necessidades regionais, a universidade “B” compreende que a função acadêmica pedagógica desta instituição é de “Intervir produtivamente na sociedade, de forma a potencializar sua capacidade criativa e gerar situações de superação em relação a estágios vigentes e à construção de cenários futuros necessários e desejáveis” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 15).

As instituições precisam estar cientes de seu papel enquanto espaço de formação, possibilitando a construção coletiva do conhecimento de maneira que possa tornar os sujeitos mais capazes de compreender a realidade onde vivem e agir com mais consciência. Neste sentido é interessante retomar uma reflexão que Freire considera importante insistir, a inconclusão do ser humano, pois o autor (2011) acredita que quando os sujeitos tomam consciência que são seres inconclusos compreendem que podem mais, ou seja, assumem a consciência que podem fazer mais, intervir mais e recriar a sua realidade, deixam de ser adaptados, passam a viver num constante movimento de busca agindo de forma produtiva na sua realidade.

Diante das necessidades de cada região, a educação superior com o objetivo de tornar-se relevante a comunidade que atende enfrenta desafios, os quais a universidade “A” destaca no Projeto Pedagógico (2012, p. 10) em três níveis, sendo: o primeiro a luta por padrões de qualidade, o segundo diz respeito à universidade de acesso e o último trata da implementação de programas sociais relevantes, neste sentido esta instituição ciente do seu compromisso social e com a região serrana tem procurado trabalhar de maneira que possa garantir o cumprimento dos desafios apontados, procurando: “Formar profissionais capazes de projetar as mudanças e transformações no nível em que o mundo local e regional precisa”, sendo assim o documento assegura que “As políticas institucionais e as matrizes curriculares têm que estar comprometidas com as metas de relevância social” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 11).

Certamente a luta pela melhoria da qualidade do ensino superior não é exclusivo de algumas instituições de ensino, mas de uma maioria que entende que o diferencial também se conquista pela melhoria dos padrões de qualidade. Difícil é definir que qualidade, em que parâmetros, e um dos pontos passam pela qualificação dos profissionais que atuam nas instituições, os conteúdos selecionados para cada disciplina, os referenciais bibliográficos e a

metodologia utilizada. Bernardete Gatti comenta a respeito da qualidade da educação em Cunha (2014), e afirma:

Qualidade da educação repousa em pessoas, em convívio fecundo em um ambiente de trocas efetivas e significativas da cultura, para tanto, é preciso professores bem formados, como pleiteavam os Pioneiros da Educação Nova em seu Manifesto, há tantas e tantas décadas (CUNHA *apud* GATTI, 2014, p. 205).

Concordamos com a autora quando afirma que a qualidade repousa em pessoas, e ao lado das questões pedagógicas, vale ressaltar as condições em que os profissionais atuam como: incentivo a programas de formação, plano de cargos e salário, carga horária e condições adequadas de trabalho com oportunidades de acesso e permanência a todos os estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em seis de junho de 2014 traz essa preocupação com a qualidade do ensino superior, e expressa esse objetivo na meta 13 quando afirma “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto dos sistemas de educação superior para 75% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”.

A meta 13 do PNE certamente vem ao encontro dos anseios e angustias dos profissionais que trabalham no ensino superior e conhecem bem as necessidades deste setor, a dúvida fica no sentido de saber de que forma irá se concretizar na prática uma vez que estes profissionais tem a preocupação com a qualidade dos cursos que estão oferecendo e em que condições os profissionais estão chegando à sociedade e no mercado de trabalho, uma vez que este está cada vez mais exigente e seletivo.

O Projeto Pedagógico da universidade “A” demonstra preocupação com a qualidade, com o acesso e com os profissionais que está formando, de maneira que não venham as frustrar as expectativas e o compromisso social com a região serrana onde é considerada como um polo de educação. Diante dos desafios e do compromisso com a relevância social, a instituição trabalha procurando articular os três níveis de desafios citados anteriormente, por meio de programas sociais visando atender as necessidades da comunidade local e regional. Destacamos alguns destes programas sociais: Promoção da Integração ao Mercado de trabalho; assistência jurídica à família; assistência à saúde da família; bolsas de estudos para alunos economicamente carentes; atividades artísticas e culturais para a comunidade externa; habilitação e reabilitação do portador de necessidades especiais; assistência ao idoso e ação comunitária.

Nesta perspectiva a instituição “A” sente-se sintonizada nos problemas regionais e do país, e ainda expressa à necessidade de inovação e qualidade para que suas metas possam ser atingidas.

Outro ponto de destaque dos Projetos Pedagógicos diz respeito ao ensino, a pesquisa e extensão no contexto do curso de pedagogia, neste sentido a universidade “A” apresenta três funções indissociáveis, o ensino, a pesquisa e a extensão e dentro desta proposta todas as ações da instituição serão operacionalizadas para que estas funções aconteçam de forma articulada. Rosa (2011) acredita na necessidade dessa articulação teoria com a prática para uma sólida formação dos futuros profissionais, tal importância o autor declara:

Uma das dificuldades no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental encontra-se relacionada ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. Existe a necessidade que os mesmos encontrem-se revestidos do caráter teórico-científico, fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática. Há que se buscar uma sólida formação em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam elementos que se façam presentes em todas as etapas da formação, voltados à formação de um profissional comprometido com a emancipação humana e com os direitos sociais (ROSA, 2011 p. 92).

A partir desta compreensão iremos buscar de que forma as instituições pesquisadas trabalham e articulam em seu os projetos estas concepções. De acordo com o documento (2012), da universidade “A” “O ensino deve ultrapassar a transmissão do conhecimento” por meio da produção; a “Pesquisa visa superar o teórico pela aplicação prática e a extensão ausculta as demandas da sociedade, mais do que é ouvida por ela” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 12).

O curso de pedagogia da universidade “A” demonstra preocupação em superar o “histórico institucional apenas voltado ao ensino-transmissor-de-conhecimento”. Neste sentido procura organizar ações articuladas entre pesquisa, ensino e extensão. Pois um dos compromissos desta universidade é com o desenvolvimento local e regional sustentável.

Da mesma forma a universidade “B” procura trabalhar no cumprimento das finalidades social e pública em conformidade com o seu planejamento, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Em se tratando do ensino na universidade “B” destacamos: “o ensino [...] tem seu pressuposto que o conhecimento não é transmitido, mas adquirido no diálogo” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 16). E para que este pressuposto se efetive na prática a instituição garante no documento que procura desenvolver estratégias onde a ação docente desempenhe papel de facilitar o processo ensino aprendizagem, a aproximação do educando

com o educador permite ao educador conhecer a realidade do educando e valorizar as suas experiências, aproveitando as informações que traz consigo, que poderão ser transformadas em conhecimento.

Paulo Freire valorizou muito a troca de experiência entre educador e educando por meio do diálogo e da problematização das situações vivenciadas no cotidiano, na sua realidade. Freire (2011, p. 47) aponta que um dos saberes necessária a formação docente é exatamente esta compreensão de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O autor argumenta que o discurso teórico precisa ser vivido na prática, no exemplo concreto.

No que diz respeito ao conceito extensão utilizado pela universidade “A”, especificamente do curso de pedagogia, o Projeto Pedagógico (2012), está embasado no conceito destacado no PNE (2001), que compreende “Extensão universitária como processo educativo, cultural e científico articulador por excelência do ensino e da pesquisa de forma indissociável e que viabiliza a ação transformadora possível entre universidade e sociedade” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 14).

Partindo deste enfoque central de extensão, o curso de pedagogia da instituição “A” delimita como objetivo geral “aproximar a teoria (ciência) com a prática, em ações de caráter eminentemente reflexivo e investigativo, local e regional” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 14). Fica evidente a preocupação desta instituição de ensino com o desenvolvimento dos aspectos locais e regionais. Compreende-se que por meio da extensão, a universidade “A” e o curso de pedagogia “Estarão presentes na sociedade, numa relação em que aprenderão e ensinarão [...] serão o olhar da ciência para a comunidade e vice-versa” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 14-15).

A universidade “B” reconhece a importância de um trabalho interdisciplinar e integrado entre a universidade e os diferentes setores da sociedade “Orientado pelo princípio da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 17). Como a universidade “B” procura estar atenta as necessidades regionais, organiza e promove a extensão em consonância com essas necessidades, procurando atender diferentes áreas, entre estas educação, cidadania, inclusão social e outras. A atividade de extensão da universidade “B” visa:

[...] articular as atividades de Ensino e de Pesquisa de forma indissociada, estendendo suas produções para a comunidade, através de Programas, de Projetos, de Eventos, de Cursos e Prestação de Serviço, assim sendo, as atividades de Extensão Universitária desvelam a importância de sua

existência na relação estabelecida entre instituição e sociedade (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 17).

De acordo com o referido documento (2013, p. 17) a instituição “B” compreende que “A formação do aluno se fundamenta na elaboração de conhecimentos que emergem da articulação de ações promovidas por meio do ensino, pesquisa e extensão”. Com relação ao trabalho de extensão do curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição, segue as mesmas orientações e diretrizes da instituição, procurando realizar eventos, os quais visam à participação da comunidade acadêmica, alunos, professores e comunidade externos com interações interdisciplinares.

Para Freire (2011), ensino e pesquisa é algo intrínseco, indissociável que caminham juntos, pois para o autor a pesquisa precisa fazer parte da prática docente, o professor pesquisador é aquele que indaga, busca, constata, intervém e educa. Freire (2011, p. 30) afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Daí a importância das instituições formadoras estarem atentas, que profissionais estão formando, professores pesquisadores, inquietos e curiosos, conscientes da importância do seu papel enquanto construtores de novos saberes, ou serão meros transmissores de conhecimentos prontos.

É possível perceber no Projeto Pedagógico da universidade “A”, a preocupação desta instituição com a pesquisa no curso de pedagogia e a relevância social e científica para o desenvolvimento da região.

O texto do documento desta universidade traz a marca do compromisso da instituição com a sua comunidade local e regional, procurando romper barreiras e aproximar a universidade da comunidade por meio de ações concretas.

A universidade “A” é compreendida como uma instituição comunitária e em respeito a este perfil institucional foram escolhidos três eixos temáticos que norteiam as linhas de pesquisa e servem de suporte para os cursos de graduação e pós-graduação. Os três eixos temáticos definidos neste documento são:

Educação, como natureza e especificidade do trabalho da Universidade, com base nos conceitos de desenvolvidos por Dermeval Saviani nas obras “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico – crítica”.

Trabalho, conceito marxista de produção da existência humana e não somente a venda da força produtiva por um salário.

Política, ou a arte de laborar em prol do bem-estar social (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p.12).

Partindo dos eixos temáticos pré-definidos, a instituição redefiniu as suas linhas de pesquisa em 08/11/2011, agrupando num total de seis, sendo aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) em 15/12/2011. Elencamos as linhas de pesquisa aprovadas na ordem que consta no documento:

1. Planalto Serrano Catarinense: desenvolvimento territorial.
2. Educação, cultural e políticas públicas.
3. Trabalho, educação e sistemas produtivos.
4. Democracia, cidadania e sociedade.
5. Saúde, ambiente e qualidade de vida.
6. Ciência, política e tecnologia (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 13).

De acordo com o referido documento essas linhas de pesquisa visam trabalhar sob a “ótica do respeito ao contexto histórico” procurando ser mais abrangente, incluindo o maior número de cursos tanto de graduação como de pós-graduação. Outro ponto interessante que o documento destaca é a forma como foi organizada, sendo que “A primeira categoria sempre seja a macro e que a segunda faça a mediação desta com a terceira; de que as especificidades sejam trabalhadas nos grupos de pesquisa e nos cursos de graduação e pós-graduação” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p.13).

Como o próprio documento ressalta existe uma articulação entre as linhas de pesquisa e os trabalhos parecem voltadas especificamente ao desenvolvimento da região, categoria macro. As linhas aprovadas reforçam as metas da universidade “A” de realizar um trabalho voltado à região a qual pertence de desenvolvimento humano, regional e sustentável, e colocam os futuros profissionais frente as necessidade e problemas educacionais e sociais de maneira que passem a conhecer, pesquisar e buscar alternativas que possam contribuir com o desenvolvimento humano regional.

A universidade “B” também enfatiza a pesquisa como um fundamento do seu trabalho e destaca:

A pesquisa é concebida como o conjunto de atividades voltadas à reflexão crítica e à produção do conhecimento, objetivando propor alternativas para a realidade existente, gerando mudanças, tanto no campo do pensamento quanto da prática cotidiana e aprofundando conhecimentos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 19).

O documento da instituição destaca a preocupação da universidade “B” com a pesquisa, percebe-se uma organização e articulação da instituição, a qual traça objetivo, onde ressalta a pesquisa como princípio educativo, visando produzir conhecimentos e fomentar a

produção científica. Partindo dos objetivos a instituição trabalha a partir de linhas de pesquisa que tem origem nas diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento dos trabalhos acontece nos grupos de pesquisa. As linhas de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade “B” estão concentradas nas áreas que servem de base tanto para docentes como para alunos nas produções acadêmicas, são as seguintes:

O ensino infantil e fundamental suas ações, relevâncias e dificuldades;
A gestão como princípio norteador do gerenciamento do ensino e educação;
Processos inovadores e tecnológicos, as diversas metodologias para a formação do cidadão a partir do compromisso do ensino; (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 21).

As linhas de pesquisa do curso retratam as áreas de atuação dos futuros profissionais, o contato com essas áreas e os desafios a serem enfrentados, faz dos profissionais conhecedores da realidade onde irão atuar.

De acordo com Freire (2011, p. 68), o professor precisa ter uma “Competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente”, o professor precisa conhecer as especificidades da sua tarefa, para contribuir positivamente com a formação do educando. Freire (2011) adverte que a presença do professor na vida do educando tanto pode ser positiva, auxiliadora, como pode ser perturbadora, então o professor precisa ser um conhecedor do seu papel e consciente da sua função.

Retomando a concepção de ensino para o curso de Pedagogia, a universidade “A” afirma no Projeto Pedagógico (2012, p. 15) que este mantém “[...] sua especificidade como área do conhecimento”, ou seja, tem uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a própria formação do pedagogo, que precisa ser um profissional capaz de respeitar os “[...] parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação, época a época” Projeto Pedagógico (2012, p. 15). Esta particularidade está descrita no documento da instituição “A” do curso de pedagogia e está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para História, Parecer CNE/CES nº. 492 de 03/04/01.

Diante da especificidade desse curso de formação o documento delimita e apresenta algumas “ideias condutoras” que irão nortear a formação dos futuros profissionais. A primeira trata da concepção dos espaços de formação inicial, de acordo com o Projeto Pedagógico (2012, p. 16) estes “Capacitam os egressos para diferentes áreas, umbilicalmente ligados à Pesquisa e à Pós-Graduação, e sempre ancorados nos valores da ética e da competência técnica e científica a serviço do exercício da cidadania”. A segunda ideia condutora trata da concepção de ensino, que de acordo com o documento assegura:

O ensino é aí concebido como espaço efetivo de aprendizagens fundamentais para a vida pessoal e profissional, que pode e deve priorizar aspectos como a globalização e a integração regional, e a adoção dos quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser; (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 16).

E a terceira ideia condutora descrita para o curso de pedagogia traz uma preocupação:

(...) com a abertura de espaços pedagógicos estratégicos e apropriados ao exercício da cidadania como prática política e da análise crítica como base do conhecimento. Assim, aprofunda-se a formação do profissional-cidadão e avantejam-se possibilidades no mercado de trabalho (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 16).

Embora a universidade “A” sinta-se responsável por uma formação humana integral, com possibilidade de ampliação de conhecimento, habilidades e construção de saberes a partir de desafios, a instituição ainda prioriza competência técnica e isto pode ser percebido nas duas primeiras ideias condutoras. Já a terceira ideia condutora trata da profissionalização docente, da abertura de espaços no mercado de trabalho, uma vez que uma das prioridades da instituição é a formação de capital humano e desenvolvimento sustentável da região onde está inserida.

O projeto pedagógico de Freire tem por princípio a formação humana e a educação como um dos caminhos possíveis a transformação social, Freire (2000, p. 67) acredita que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, a educação representa uma forma de intervenção no mundo, daí a necessidade de profissionais conscientes e comprometidos com as necessidades regionais e mudanças sociais.

Tendo em vista a preocupação da instituição “A” com a formação dos futuros profissionais do curso de pedagogia que estarão atuando nas comunidades locais e regionais, a instituição traça um perfil desses profissionais que serão lançados no mercado de trabalho e afirma que será um:

Profissional teoricamente fundamentado, politicamente comprometido e historicamente situado, habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, nas unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento. Ainda, atuar em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatório de sua formação e identidade profissional (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 16).

Este perfil da pista de uma formação ampla que permitirá ao profissional atuar em qualquer área da educação e leva a crer que será um conhecedor das complexidades da função e estará bem fundamentado teoricamente. Na visão de Freire um profissional teoricamente fundamentado e politicamente comprometido se assemelha ao perfil de um líder. “A liderança política em Freire é coerente entre o que diz e o que faz e prioriza a participação e construção coletiva de forma democrática” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 250). Um profissional eticamente comprometido revela por meio de suas ações a sua forma de pensar.

Com relação ao perfil profissional do egresso da universidade “B”, aparece mais detalhado enumerando atribuições dos futuros profissionais, atividades que os egressos sentem-se aptos a realizar. Dentre as inúmeras atribuições destacamos:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outro; (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 23-24).

Estas entre outras atribuições, destacamos o fato do documento chamar a atenção para o respeito à diversidade de cultura, especialmente indígenas e quilombolas. Que o professor possa promover o diálogo, o respeito e atuar como agente intercultural. O perfil do egresso da universidade em questão revela algumas categorias utilizadas por Freire, consideradas como saberes indispensáveis à formação docente e prática educativa, estas categorias precisam estar na pauta das rodas de discussões.

Vale ressaltar que o perfil do egresso da universidade “B” traz a tona questões como ética e compromisso profissional, respeito às necessidades educacionais especiais e especialmente respeito ao diferente. Freire rejeitou toda forma de discriminação e preconceito contra a pessoa humana e afirma que: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2011, p. 37).

Neste sentido é oportuno que os cursos de formação toquem em situações que fazem parte do contexto social, onde a escola está inserida, aproximando a teoria da prática. Diante do perfil profissional, o qual os cursos se propõem, buscamos compreender quais são os objetivos destes cursos. De acordo com Projeto Pedagógico da universidade “A” (2012, p. 16)

no objetivo geral, “O curso propõe-se habilitar professores/educadores a partir de princípios ético-políticos e de referenciais teórico-metodológicos, considerando o ser humano e a prática educativa em suas dimensões contextuais”. A proposta de trabalhar considerando o ser humano, a prática educativa dentro de um referido contexto vai ao encontro do projeto pedagógico de Paulo Freire que propôs uma formação integrada, “[...] uma formação que leva em consideração o ser humano como um ser afetivo, racional, social, enfim, uma totalidade integrada, que age sobre a realidade, compreendendo-a” (MOREIRA, 2013, p. 39).

O autor compreende o ser humano como um ser inacabado e consciente do seu inacabamento, neste sentido professor e alunos podem ensinar e aprender, num diálogo horizontal de respeito mútuo aos diferentes saberes. Freire (2011) acredita que o professor precisa se mover com clareza na sua prática educativa, é necessário conhecer a natureza da sua função e os diferentes contexto, o autor afirma que como professor “Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2011, p. 67). Neste sentido o objetivo da universidade “A” procura direcionar os futuros profissionais tendo como eixo principal o ser humano.

A partir do objetivo geral, surgem algumas especificidades e o Projeto Pedagógico aponta os objetivos específicos do curso, a proposta de formação da universidade “A” demonstra um caráter teórico-pedagógico, sugere um trabalho a partir de referenciais que considerem o ser humano e a prática educativa, de maneira que o professor seja um pesquisador comprometido e que possa reelaborar os conhecimentos e utilizá-los de maneira satisfatória quando necessário. Outro ponto de destaque diz respeito à capacidade que o professor/educador precisa ter de perceber o “sujeito – criança em sua multiplicidade” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 17) esta percepção é fundamental no trabalho do professor, que precisa estar atento ao universo infantil que pode apresentar diferentes nuances de comportamento, socialização e aprendizagem. Neste caso o conhecimento teórico aliado à prática é imprescindível ao desempenho de um trabalho com qualidade. Já a universidade “B” tem como proposta de trabalho:

Formar educadores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 22).

Verificando as especificidades dos objetivos da universidade “B”, percebe-se preocupação com formação teórica e técnica, sendo o profissional capaz de atender as diferentes instâncias da educação. Entre as especificidades da formação estão:

Desenvolver a compreensão e a valorização das diferentes linguagens manifestadas nas sociedades; [...] capacitar para a atuação docente com alunos deficientes de diversos graus de deficiência da aprendizagem nas modalidades de ensino da área de atuação do Pedagogo; Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à prática educativa; Compreender os princípios básicos da gestão educacional; Desenvolver competências para elaborar, administrar, planejar [...] (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 23).

As duas instituições pontuam objetivos específicos, de maneira que a formação profissional oferecida de conta de um leque de atribuições dos futuros profissionais. No entanto, nem sempre a formação inicial tem sido considerada suficiente para desempenho dos educadores, alguns estudos mostra que mesmo com toda a teoria, os professores enfrentam dificuldades na prática. Rosa (2011) acredita que os cursos de formação investem na formação técnica e limitando a capacidade dos profissionais, o autor afirma que:

[...] o discurso de grande parte de nossos professores é extremamente avançado. Entretanto, se formos observar estes não se aproxima à prática pedagógica de grande parte de nossos professores. O universo educacional carece de um discurso coerente associado à prática cotidiana de nossos docentes (ROSA, 2011 p. 88).

Um ponto de destaque dos objetivos específicos da universidade “B” diz respeito ao desenvolvimento das competências nos profissionais. Gatti, Barreto, André (2011, p. 29) afirmam que é “Outro aspecto a ser considerado cuidadosamente nas perspectivas formativas de professores é o discurso da competência: competência do (a) professor (a) e competência a desenvolver nos alunos”. As autoras ainda retomam as palavras de Severino (2009), e conclui dizendo: “Se educação institucionalizada deve ter como horizonte formação humana de modo integrado, ela transcende, embora não despreze as questões ligadas à competência, tal como essas vêm sendo postas nas políticas públicas atuais”.

Concordamos com a autora, pois quando o professor se depara com a diversidade de situações no cotidiano escolar acreditamos que somente competência não basta. O professor precisa de formação humana integral, com conhecimento teórico e prático que dê condições dos profissionais lidarem com as múltiplas e complexas tarefas da escola. Gatti, Barreto, André (2011, p. 25), acreditam que cada vez mais os profissionais precisam estar bem

preparados, a fim de exercerem “Uma prática contextualizada, atenta as especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. Diante do exposto as autoras finalizam afirmando que o professor precisa estar disposto a enfrentar os desafios e adotar uma postura aberta, disposto sempre a aprender e ensinar.

Neste sentido o processo de formação de professores é fundamental para os futuros profissionais, pois como afirma Rosa (2011):

Haja vista que ele deve ter uma ampla visão do mundo, de sociedade que se quer construir e de ser humano que se quer formar. Neste sentido o professor não pode ser um mero executor de políticas educacionais traçadas de cima para baixo por burocratas a serviço da tecnoburocracia do Estado. Há que se romper com os paradigmas mantenedores do ‘status quo’ (ROSA, 2011, p. 93).

As áreas de atuação descritas nos Projetos Pedagógicos das universidades pesquisadas são semelhantes, as mesmas visam atuar na Educação Infantil, Anos Inicial do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e do Campo; na Gestão Educacional e de Sistemas Educacionais. Verifica-se na universidade “A” a inclusão da área de atuação na educação étnico-racial e indígena sendo que um dos objetivos é “Promover dinâmicas de interação, socialização, análise e reflexão do processo pedagógico” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 18).

Com relação à universidade “B” esta área de atuação já havia sido mencionada quando descrevemos as áreas de atuação do profissional egresso. Esta universidade abrange mais duas áreas não declaradas na universidade “A”, que seriam nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional nas instituições que oferecem essa modalidade, e na educação de pessoas com necessidades educativas especiais, as quais já foram mencionadas no perfil do egresso. Estas duas áreas de atuação descritas no Projeto Pedagógico da universidade “B” não aparecem de forma declarada no documento da universidade “A”.

Gatti, Barreto, André (2011) acreditam que a formação de professores precisa estar para além do improvisado e precisa superar a posição de missão e ofício. Os professores necessitam de uma formação inicial com bases consistentes que deem condições a estes profissionais de “[...] confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado (a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

Retomando os Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas passamos a descrever de que forma está organizada a estrutura curricular destas instituições. O curso de Pedagogia da universidade “A” está organizada em oito semestres que perfazem um total de 186 créditos e 3.200 horas. Neste total estão incluídos 200 horas de atividades complementares, 100 horas de atividades teórico-práticas e 110 horas de experiência profissional. Dentre os conteúdos curriculares do curso de pedagogia da instituição “A”, vale destacar que a instituição realiza atividades pedagógicas incluindo Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com o documento (2012), a inclusão destas atividades pedagógicas visa atender no caso da primeira, Educação Ambiental o que dispõe a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Com relação à segunda atividade pedagógica o objetivo é atender o que dispõe a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004 que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira e Africana”. Atendendo a esta resolução o curso inclui a disciplina Cultura, Diferença e Educação a qual irá tratar de conteúdos relacionados à cultura, as diferenças e diversidade.

Com relação à organização curricular do curso de Pedagogia da universidade “B” “Apresenta-se subdividido em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores de acordo com a Resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 27). Esta organização da instituição visa estar trabalhando num primeiro momento, no núcleo de estudos básicos com disciplinas consideradas fundamentos da educação, é o período de formação reflexiva do pedagogo. O primeiro inclui todas as disciplinas consideradas básicas e o estágio supervisionado (I, II, III, IV, V), totalizando 126 créditos e 1.890 horas.

O segundo núcleo de estudos irá oportunizar ao pedagogo, aprofundar os seus estudos, questionando e conhecendo os processos educativos. Este núcleo inclui disciplinas como saúde em educação, estudos multiculturais, gestão, libras, tecnologias e seminários de pesquisa, num total de 48 créditos e 720 horas.

O último núcleo trata dos estudos integradores, ou seja, a consolidação da formação do pedagogo, com participação em atividades, estudos e eventos científicos e educacionais. Este núcleo inclui além das atividades citadas, produção textual: resumos, resenhas e artigos, com um total de 33 créditos e 495 horas.

O total de horas do curso de Pedagogia da universidade “B” é de 3.210 horas incluindo atividades complementares com 105 horas. De acordo com o documento os núcleos têm por

finalidade: “Fortalecer a organização curricular do curso, com intuito inovador na concepção e na perspectiva da formação do pedagogo, a fim de atender, integrar e articular os diversos contextos deste profissional como docente-pesquisador” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 27).

A forma de organização da universidade “B” chama a atenção e demonstra o compromisso da instituição com o profissional, procura oferecer um suporte teórico e metodológico que possibilite conhecimentos educacionais para que os profissionais sejam capazes de atuar nos espaços educacionais desempenhando diferentes funções. Neste sentido as instituições formadoras tem responsabilidade com os profissionais que estão formando e a Licenciatura em Pedagogia tem por missão:

[...] buscar a formação do homem como um ser integral, ético, crítico e soberano. Um ser capaz de distinguir das formas de violência, exclusão social e que, sabe-las, possa trabalhar em prol de uma sociedade mais justa e harmoniosa para todos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2013, p. 22).

A instituição busca oportunizar uma formação integral capaz de fornecer ao futuro profissional subsídios para atuar numa sociedade que esqueceu valores éticos fundamentais a convivência harmoniosa, onde a luta de classes ainda é uma realidade, onde o capitalismo dá as ordens, onde o preconceito de variadas formas ainda impera, enfim os professores têm muitos desafios e o compromisso de transformar a educação numa educação de qualidade.

No próximo subitem passaremos a analisar as disciplinas e bibliografias utilizadas nos Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas visando conhecer e compreender de que forma estão organizados e assim verificar as contribuições do pensamento de Paulo Freire nestes cursos.

5.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SERRA CATARINENSE NAS TRILHAS DE ENCONTRO OU AO ENCONTRO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Quando nos propomos a realizar esta pesquisa, nossa busca é no sentido de conhecer o pensamento do educador Paulo Freire, e nesta proposta procuramos verificar a contribuição do pensamento deste grande educador, na formação de professores em cursos de Pedagogia na Serra Catarinense. Partindo da proposta inicial mergulhamos na teoria do educador procurando compreender que implicações seu pensamento poderia fornecer para a formação de professores, e a partir do conhecimento dos Projetos Pedagógicos das duas instituições pesquisadas passamos a analisar as disciplinas e bibliografias dessas universidades. Os

ementários servem de base, e a partir destes são organizados os conteúdos curriculares a serem trabalhados em cada disciplina, que constituem os planos de ensino.

De acordo com o nosso objetivo de verificar as contribuições do pensamento de Paulo Freire nos referidos cursos, percebe-se por meio das bibliografias que as duas instituições utilizam diferentes autores sugeridos tanto na bibliografia básica bem como na complementar. Com relação às obras de Freire, a universidade “A” utiliza em torno de cinco diferentes obras nos primeiros quatro semestres, enquanto que a universidade “B” utiliza uma mesma obra em diferentes fases, até a quarta fase.

No primeiro semestre da universidade “A”, na disciplina Introdução à Pedagogia (articuladora) aparece a obra Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa, este livro como afirma o próprio Freire traz “Saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas” Freire (2011, p. 23). Sem dúvida esta é uma obra fundamental na formação dos futuros professores, em função da profundidade e ao mesmo tempo leveza com que o autor trata as questões indispensáveis à formação de educadores progressistas e à prática educativa.

No mesmo semestre e na disciplina citada, aparece como bibliografia básica a Pedagogia do Oprimido, que segundo Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 317), é considerada a “[...] mais estudada nas universidades do mundo” e uma das mais importantes que o autor escreveu no período em que esteve no exílio no Chile, momento em que toma distância do Brasil e escreve sobre a situação das classes oprimidas, na qual vai trazendo questões que ainda hoje parecem tão atuais propõe uma pedagogia da libertação e acredita na dialogicidade como essência para a prática da liberdade. Duas obras importantes são utilizadas no primeiro semestre do curso de Pedagogia da universidade “A”.

Na universidade “B” não consta bibliografias de Freire para esta primeira fase, encontramos indicação do livro Pedagogia da autonomia na terceira fase, para a disciplina Didática e Planejamento Educacional. Este mesmo livro volta a ser sugerido para o terceiro semestre da universidade “A” como referencial para o Seminário – Prática Docente na Educação e soma-se a este outro clássico do autor: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, este livro foi escrito com muita dedicação pelo autor, leva os leitores e a quem deseja abraçar a profissão docente a uma profunda reflexão de tamanha seriedade que implica assumir a docência. Freire afirma: “[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (FREIRE, 1997, p. 8).

No quarto semestre, a universidade “A” sugere como bibliografia complementar a ser trabalhado na disciplina de Didática o livro Política e educação, ficando a critério dos professores ou alunos a utilização desta obra. Nesse mesmo semestre e na disciplina de Educação Étnico-Racial e Indígena, que compõe o módulo integrador fazem parte da bibliografia básica os livros: Ação cultural para a liberdade e outros escritos e Educação como prática de liberdade, estes dois colaboram para discussões desta temática.

De acordo com a bibliografia da universidade “A” a mesma faz uso das obras do escritor Paulo Freire nos primeiros semestres do curso, ou seja, até o quarto semestre, não sendo percebida indicação de outras obras no decorrer do curso. As obras escolhidas são fundamentais, por tratar de questões relacionadas ao ser humano, enquanto ser inconcluso e a prática educativa capaz de modificar a forma dos sujeitos ver o mundo.

Retomando a bibliografia da universidade “B” um fato chama atenção, o livro Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, já sugerida na terceira fase, é bibliografia básica em três disciplinas distintas. Primeiramente no Estágio supervisionado II, na disciplina de Didática e Planejamento Educacional II e nos Fundamentos da Avaliação.

A estrutura curricular da universidade “B” é composto por um leque de bibliografias, no entanto com relação ao uso das obras de Freire se restringe a apenas um livro, o qual já foi citado. Neste sentido se torna evidente que o pensamento de Paulo Freire ocupa um espaço pouco significativo dentro dos cursos de formação.

Com relação a metodologia, a organização e a carga horária do curso da instituição “A” está embasada na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui toda a organização do curso de formação de professores. De acordo com o documento a carga horária mínima para estes cursos é de 2.800 horas distribuídas em atividades que oportunizem articulação teoria-prática, e estejam garantidas em seus projetos pedagógicos. Neste sentido as duas instituições de ensino estão em acordo com o previsto, como já foi salientado no item anterior.

Com relação às atividades de apoio ao estudante a universidade “A” e “B” no âmbito de suas funções procuram oferecer aos estudantes, no caso dos cursos de Pedagogia todo o atendimento e apoio inclusive com programas de bolsas de estudos e apoio a projetos pedagógicos.

A universidade “A” destaca em seu Projeto Pedagógico (2012) o compromisso da instituição de promover atividades pedagógicas e participação dos alunos. “O campus mobilizará seus alunos para a participação maior possível em eventos acadêmicos,

considerando que a qualificação profissional está muito além do ambiente da sala de aula e do próprio campus universitário” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 58).

Quanto aos procedimentos de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, a universidade “A” destaca:

O processo da avaliação da aprendizagem está normatizado no Regimento Geral da Universidade, aprovado em setembro de 2012, Artigo 122, ‘processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 60).

De acordo com documento (2012), existe consonância entre a avaliação dos processos de aprendizagem e da concepção definidas no Projeto Pedagógico com a concepção de avaliação definida no Regimento Geral.

A universidade “A” trabalha com a auto avaliação do curso, ou seja, a cada semestre a universidade disponibiliza o instrumento de avaliação *online*, levando em conta os seguintes aspectos:

Auto avaliação do docente;
Avaliação docente pelo coordenador de curso;
Avaliação do coordenador pelo docente;
Avaliação docente pelos alunos;
Avaliação da turma pelo docente (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 60).

Este sistema de auto avaliação de acordo com o referido documento permite conhecer mais a realidade do curso e lançar perspectivas para melhorar principalmente a qualidade. A partir do processo de auto avaliação “O colegiado deverá determinar metas de curto, médio e longo prazo, visando a promover uma melhoria contínua no processo de ensino e aprendizagem” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 60).

A universidade “A” compreende a avaliação como um processo que deve ser contínuo e democrático. Neste caso “O curso de Pedagogia-Licenciatura concebe uma avaliação de aprendizagem harmonizada a concepção do curso, que vê o acadêmico como um sujeito de seu próprio processo de aprendizagem” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 61).

Com relação à avaliação do curso de Pedagogia da universidade “B”, o Projeto Pedagógico propõe, dois níveis de avaliação, primeiro a interna ou auto avaliação, realizada por uma comissão própria, onde o objetivo é gerar subsídios para reexames. Segundo o Projeto Pedagógico (2013, p. 55) “Os resultados vão fundamentar o processo de gestão e os atos de regulação interna. As adaptações e revisões servirão para corrigir fragilidades e os

aspectos negativos apontados, bem como fortalecer e consolidar os aspectos positivos”. Esta avaliação acontece semestralmente e é considerada fundamental para o planejamento e aprimoramento de suas ações.

O segundo processo de avaliação é a externa realizada pelos órgãos reguladores externos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE, que avalia o rendimento dos alunos e o Conceito Preliminar do Curso- CPC, que serve como indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país.

Por meio dos Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas é possível perceber a compreensão que as universidades têm da importância da avaliação enquanto parte do processo de ensino aprendizagem. A verificação e a reflexão sobre a ação para a reorganização das práticas formativas pode significar um caminho na direção da qualidade no ensino. Freire vê a avaliação como vital, deve ser uma constante na prática educativa, pois por meio da avaliação é possível corrigir e melhorar a prática.

Para Silva (2004, p. 375) “O distanciamento e a avaliação das práticas implementadas são exigências constante nesse movimento de formação”, seria um repensar para recomeçar, ainda poderíamos incluir aqui algumas considerações baseadas em Freire, ressaltando que avaliar implica em estar disposto a dialogar, problematizar e modificar ou resignificar as práticas.

Nesta pesquisa nos propomos a uma investigação bibliográfica e documental objetivando analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense, os Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas permitiram uma aproximação ao objeto de estudo, os cursos de Pedagogia e pudemos conhecer a organização, as concepções, os objetivos que norteiam o perfil do futuro profissional.

As duas instituições enfatizam o compromisso com o desenvolvimento regional e sustentável, procuram oportunizar um trabalho que vá ao encontro das demandas e necessidades regionais, sendo assim a universidade acaba por se tornar uma via pela qual poderá desenvolver projetos com o objetivo de realizar transformações necessárias em diferentes setores da sociedade por meio dos estudantes e egressos.

Neste sentido as instituições procuram amparar suas concepções na realidade onde estão inseridas, tendo como um dos objetivos o desenvolvimento humano, ou seja, desenvolver as potencialidades humana, visando melhoria na qualidade de vida. Esta concepção vai ao encontro do pensamento de Freire, quando sonhou e trabalhou para que o

mundo fosse mais humano, menos feio e mais justo, onde todos pudessem exercer sua cidadania com mais autonomia.

Dentre os pressupostos das duas instituições, as mesmas têm como princípio superar a visão de ensino, apenas como transmissor de conhecimento almeja ir além, articulando ensino, pesquisa e extensão, enfatizando o diálogo como articulador. Embora as concepções das instituições não estejam embasadas na teoria de Freire é possível perceber algumas marcas do seu pensamento ao longo dos Projetos Pedagógicos especialmente quando apresentam entre os objetivos a intenção de promover o desenvolvimento humano integral e veem no diálogo uma alternativa para superação da mera transmissão de conhecimento. A utilização do diálogo enquanto promotor do conhecimento pode significar avanços na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento humano. Pois Freire vê o diálogo como “[...] encontro dos homens que pronunciam o mundo, [...] uma exigência existencial” (FREIRE, 1983, p. 93). Isto demonstra consciência das instituições quanto ao seu papel e a necessidade de encontrar alternativas viáveis que promovam mudanças.

A partir das disciplinas e bibliografias utilizadas foi possível tomar conhecimento da fundamentação teórica que norteiam a formação dos futuros profissionais e que referenciais levam como base de sustentação para suas práticas pedagógicas.

Percebemos e relatamos a utilização de obras do educador e teórico Paulo Freire nas bibliografias das duas instituições pesquisadas, sendo que na universidade “A” constam cinco obras e na universidade “B” apenas uma obra, em quantidade nos parece pouco, considerando a grandiosidade da teoria e das obras do referido autor, em qualidade também não nos parece ser suficiente em tão pouco tempo aprofundar uma teoria tão valorizada no mundo todo e ao mesmo tempo descartada no Brasil, terra que Freire amou e lutou para que a educação fosse um passo para a emancipação das pessoas. A Serra Catarinense região que foi organizada dentro dos padrões coronelistas e que vive ainda em situação de pobreza como demonstram os índices do IDH, utiliza tão pouco a concepção Freireana de Educação.

As instituições formadoras procuram cada vez mais aprimorar seus métodos e técnicas objetivando melhorar a qualidade do ensino, buscam embasamento em diferentes fontes e até realidades distintas, e desperdiçam uma teoria profunda capaz de atender todas as áreas da educação e promover talvez a tão sonhada qualidade nos processos formativos de ensino e aprendizagem.

Retomando aqui o problema nomeado para essa pesquisa de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense podemos afirmar ao final dessa investigação que as contribuições Paulo Freire de

fato permeiam as propostas pedagógicas que guiam os professores. Entretanto, nossa desconfiança está no fato de que ainda vivenciamos um modelo educacional preocupado prioritariamente com a formação “conteudista” e que ainda trata o educando como sujeito passivo, que recebe e repete de acordo com o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”.

Nesse sentido, aspiramos que os pressupostos de uma formação voltada à autonomia do sujeito possa cada vez mais adentrar as nossas escolas e favorecer a construção da consciência crítica do professor para que ele possa formar o sujeito histórico transformador de práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] fui me fazendo na prática, um educador, a pensar sempre a prática.
(Freire, 1986, p. 8-9)*

Quando nos lançamos ao desafio deste estudo, tarefa a qual nos propomos realizar que a princípio parecia algo simples, porém, naquele momento não tínhamos ideia da dimensão e abrangência do tema. A pesquisa nos levou a percorrer caminhos até então desconhecidos, fomos descobrindo que não se tratava de algo tão simples, mas grandioso que implicaria em estudo e dedicação.

Compreender a teoria e as reflexões de Freire foi um processo difícil, mas necessário, pois este conhecimento seria fundamental para o desenvolvimento deste estudo, o qual buscava investigar de que forma o pensamento de Paulo Freire contribui na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense.

Diante do problema que deu origem a esta pesquisa, delimitamos o objeto a ser investigado, sendo, formação de professores e cursos de Pedagogia, a partir do objeto traçamos objetivo os quais nortearam nossos caminhos e deram origem aos capítulos, conduzindo-nos ao que buscávamos saber.

Analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense se tornou o nosso objetivo principal. As primeiras aproximações a este se deram a partir das categorias elencadas e revisão bibliográfica.

A partir dos objetivos e da pesquisa bibliográfica, algumas coisas foram se tornando mais evidentes, uma questão que chama atenção está relacionada à formação de professores, considerada um dos elementos principais na construção de uma educação de qualidade, um tema bastante presente nas discussões sobre educação e crescente nos estudos científicos, no entanto não se esgota. Acreditamos que existe certo descaso com a formação de professores no Brasil, fato este que vem de longa data, não houve e talvez não haja ainda interesse em formar bons professores num país de terceiro mundo, onde os interesses de alguns grupos sociais se sobressaem a uma maioria.

A educação no Brasil entra para a lista de prioridades somente nos discursos políticos, mas continua esquecida aquém das necessidades reais do país. Por meio da história percebemos o caráter seletivo e excludente que permeou as relações, o número de professores sempre foi reduzido e a formação estava vinculada as Escolas Normais que de certa forma não davam conta de uma formação de qualidade e que atendessem as necessidades do país.

Isso justifica de certa forma os altos índices de analfabetismo na metade do século passado, problema este que foi motivo de grande preocupação do educador Paulo Freire, que enquanto educador percebeu as necessidades mais urgentes de uma parcela da população do país que viviam a margem em situação de miséria humana, não tinham vez e voz. O educador viu na educação um caminho pelo qual não poderia mudar o mundo, mas seria uma via possível de mudar a ordem das coisas.

Percebemos por meio da história que o professor do século passado enquanto figura central do processo educativo, além de ensinar era responsabilizado por direcionar esses alunos para comportamentos padronizados. Para que o futuro profissional desempenhasse as suas funções de maneira satisfatória seria necessário ter preparo técnico e prático, se apropriaria de métodos e técnicas para organizar, disciplinar, ensinar os conteúdos e moldar o caráter dos futuros cidadãos.

O professor deveria ser um exemplo, capaz de influenciar a formação dos hábitos nos alunos. Na realidade o próprio professor na sua formação passava por uma (em) formação era moldado de acordo com os interesses dos dirigentes educacionais que realizavam o controle do trabalho docente.

Na prática o professor se tornaria um sujeito autoritário, disciplinador e repassador de conteúdos, na sua compreensão todos os alunos eram iguais e deveriam aprender da mesma forma, não se considerava o diferente. O professor dissertava as suas verdades preparadas de forma fragmentada e descontextualizada, pois não havia interesse em conhecer realidade a aprendizagem centrava-se no aluno, que deveria ser capaz de mobilizar suas habilidades intelectuais para a assimilação de tais conteúdos.

Este modelo de educação chamada de 'tradicional' foi o que perdurou ao longo do século XX, e marcou a formação educacional da maioria dos brasileiros que tiveram a oportunidade de frequentar a escola, embora a constituição de 1824 já assegurasse educação gratuita para todos, na prática poucos chegavam às escolas e um dos motivos era um sistema deficiente que não dava conta.

Ao olharmos para o passado podemos vislumbrar essa realidade que ainda se encontra muito presente, permeando as práticas dos professores, embora o discurso teórico se mostrem mais modernos inovadores, não é o que se percebe na prática. Nos sentimos parte do processo enquanto sujeito social que frequentou os bancos escolares na década de 70, onde a alfabetização se configurava num processo decodificador de símbolos, quase sem significados e descontextualizado daquela realidade. Aprendíamos conteúdos, mas vivíamos alheios ou a margem da realidade social.

Este modelo de educação foi criticado por Freire, e a crítica feita pelo autor não era algo vazio, sem fundamentação. A prática bancária como o autor se refere, se tratava de algo que interferia diretamente na curiosidade, na criatividade e na imaginação, pois diante disso, não pode haver espaço para o desenvolvimento criativo.

O educando não consegue perceber a realidade a sua volta, pouco lhe basta. No entanto um educador bancário na maioria das vezes não vê outra possibilidade, a não ser a de sua própria construção, porque também é fruto da mesma escola.

O Projeto Pedagógico de Freire foi ao encontro das necessidades das classes oprimidas. Era inovador porque acima de tudo estava à capacidade de levar esperança a quem se desconhecia até como gente, humano porque pensava o desenvolvimento do ser humano como um ser integral, audacioso no sentido de tentar mudar a ordem das coisas e mexer com as estruturas desumanizantes. Freire apontou a educação como um caminho difícil, mas possível.

Os sonhos do educador foram interrompidos com o golpe militar de 64, e junto o sonho de milhares de brasileiros que acreditavam nessa possibilidade. Freire não foi compreendido e foi considerado um subversivo, o país descartou as ideias de um dos maiores teóricos que o mundo teve a oportunidade de conhecer, um mestre que sonhou com a dignidade humana, enquanto que a nós restou importar modelos e teorias de outras realidades.

O mundo reconheceu Paulo Freire como um mestre, que andou pelo mundo dialogando, mostrando que a prática educativa pode ser diferente especialmente a relação vertical educandos e educadores. Freire levou seu legado de esperança e ajudou a transformar realidades, especialmente na América Latina e África, ensinou e aprendeu e foi consolidando a sua prática. Prova de seu reconhecimento pelo mundo foi à tradução de uma das suas obras mais importante 'Pedagogia do Oprimido' que foi traduzida em mais de 40 idiomas, além de receber inúmeros títulos e prêmios. Hoje o Brasil reconhece e homenageia Paulo Freire como patrono da educação brasileira, o título foi concedido após 15 anos de sua morte em 13 de abril de 2012 sob a Lei n.12.612.

Esta pesquisa procurou dar visibilidade ao pensamento de Freire chamando a atenção no sentido de mostrar o quanto a sua teoria pode contribuir para a educação especialmente a formação de professores e até em outros campos de estudo. Por meio deste estudo procurou-se analisar de que forma o pensamento do educador e teórico tem contribuído para a formação de professores em cursos de pedagogia na Serra Catarinense ainda nos dias de hoje, ou seja, século XXI.

A formação de professores precisa ser *continuum*, ir além da formação inicial, ser um processo permanente de aprendizagem, de reflexão e busca de saber e ser mais, vencer o discurso competente por meio de práticas dialógicas, problematizadora e transformadoras.

Freire concebe a prática educativa como uma prática social, em que a relação educando e educador se dê numa linha horizontal de reciprocidade e respeito mútuo, onde haja comunicação no lugar de comunicados e estes mesmos sujeitos possam se relacionar entre si, com a natureza e com o mundo. Que o diálogo seja o canal de possibilidade do aprender e do ensinar, por meio da problematização e conseqüentemente conscientização enquanto ser que reflete e age frente a sua realidade.

Foi olhando para o nosso país e a condição de vida do povo, bem como a forma que a educação é tratada, as questões de formação dos professores, desde como foi construída e como se apresenta na atualidade, as necessidades, as expectativas à esperança por mudanças e principalmente os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas, que sentimos a força do pensamento de Freire e o quanto pode contribuir na construção e articulação de Projetos Pedagógicos possíveis de nortear novos rumos para a formação e conseqüentemente efetivar prática inovadoras capazes de construir sujeitos mais conscientes e autônomos. A educação brasileira precisa estar entre as prioridades dos órgãos gestores, necessitamos enquanto categoria que haja mais ação e menos discurso. A teoria Freireana oferece subsídios que permitem refletir sobre as práticas e orienta possíveis transformações.

Ao investigar os Projetos Pedagógicos das instituições pesquisadas, percebemos que estão permeados de preocupação com uma formação de professores que dê conta de atender as demandas regionais e que trabalhem na consolidação de um desenvolvimento humano, regional e sustentável. Arriscaríamos dizer que Freire se faz presente nestes documentos, embora de forma tímida, reconhecem no diálogo o caminho para a superação da prática conteudista e formação humana, que só poderá ser possível a partir de uma perspectiva dialógica e problematizadora capaz de contribuir e modificar práticas.

Freire amou o mundo, as pessoas, os animais e a natureza e desejou uma sociedade mais humana, refletiu muito sobre questões que lhe incomodavam e escreveu para que outros pudessem refletir acerca de seus ensinamentos. Um pouco antes de morrer estava escrevendo, e um fato havia lhe causado grande choque, como também a todo o país, que foi o assassinato do índio Galdino, e as últimas palavras escritas por Freire refletem a sua indignação:

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei

ajudando meus filhos a ser sérios justos e amorosos da vida e dos outros (FREIRE, 2000, p. 67).

Emprestamos uma última citação do escritor Paulo Freire, para que por hora possamos finalizar nossa pesquisa, deixando como reflexão, o pensar a vida humana acima de tudo. E que os apontamentos feitos aqui, possam servir de inspiração e desejo, na abertura de caminhos para outros, mesmo que em outras perspectivas, contribuindo para que não haja o esquecimento de Freire.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.C. **Educação Superior Catarinense na Década de 1960: fatores que impulsionaram o processo de interiorização.** Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, 2011.

AGUIAR, M.A.S. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação:** Educação & Sociedade, vol. 27, 2006. p. 819.

AMORIM, V.M., CASTANHO, M.E. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes;** Educação & Sociedade, vol.29 n.105. Campinas, 2008.

AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Fundação JOAQUIM Nabuco: Massangana ,2010.

BAGNO, C. **Pesquisa na Escola:** Edições Loyola. 5ªed. Edição, SP, 2000.

CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina,** 2ª ed. Rio de Janeiro, 1970.

BAZZO, V.L. **Plano Nacional de Educação: Desafios e Possibilidades.** Palestra proferida no IV Colóquio Internacional de Educação – UNOESC, Joaçaba-SC, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire:** Editora Massangana, 2010.

BOLEIZ JUNIOR, F. **Freinet e Freire: Processo pedagógico como trabalho humano,** USP, 2012.

BONETI, Lindomar W. **Educação, exclusão e cidadania:** Unijuí, 3. ed, Ijuí, RS, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases - **Lei 4.024/61** de 20 de dezembro de 1961

_____. **Lei n. 5.692/71,** de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União – Seção 1 23/12/1996, Brasília, 23 dez. 1996. pagina 27833.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** -Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p.

_____. Plano Nacional de Educação (2001-2008). Brasília: Inep, volume 1, volume 2, volume 3, 2009.

_____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: MEC, 2014.

_____. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR – Presencial – Manual Operativo, Brasília, DF, 2009.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença:** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abr. 2008. p.45-56.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de professores de Ensino Religioso:** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo, 2007. 354 p.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor: Cortez, São Paulo, 1994.

COSTA, Licurgo. **O continente das Lagens – sua história e influência no sertão da terra firme.** vol. 01: Fundação Catarinense de Cultura, Florianópolis 1982.

_____. **O continente das Lagens – sua história e influência no sertão da terra firme.** vol. 03: Fundação Catarinense de Cultura, Florianópolis, 1982.

COSTA, Sandro da Silveira. **Santa Catarina: História, Geografia, Meio Ambiente, Turismo e Atualidades:** Postmix, Florianópolis, 2011.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.:** Cortez, São Paulo, 1991.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari. HORN, Geraldo Balduino, **Orientações para elaboração de projetos e monografias:** Vozes, 3.ed, Petrópolis, RJ, 2013.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Concepções em disputa.** UFSC, 2007.

ENS, R.T, BEHRENS, M.A. (Org) **Políticas de formação do professor: caminhos e percursos:** Champagnat, Curitiba, 2011.

FERNANDO, A. [et.al]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).:** Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”:** **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, N° 79, Agosto, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa:** Artmed, 3. Ed. Porto Alegre, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** Ed. Ática, 3ªed, São Paulo 1986.

FREIRE, Paulo **Pensamento de Paulo Freire:** Moraes, 3ª Ed, São Paulo, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido:** Paz e Terra, 11ª Ed, Rio de Janeiro., 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido:** Paz e Terra, 13º ed. Rio de Janeiro, 1983.

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

_____ **Educação como Prática de Liberdade:** Paz e Terra, 14ª ed, Rio de Janeiro, 1983.

_____ **Educação e mudança;** tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 12ª ed. Vol I: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

_____ **Educação e mudança:** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.

_____ **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa:** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa:** Paz e Terra, São Paulo, 2011.

_____ **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, Ed.Olho d'água, 1997

_____ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido:** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1994.

_____ **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos:** UNESP, São Paulo, 2000.

_____ **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire:** Moraes, 3ª. Ed, São Paulo, 1980.

_____ **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar:** Olho d'água, 12ª ed., São Paulo, 2002.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos:** L&PM, V.II Educação e Política, Porto Alegre, 1991.

FIORI, N.A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano:** UFSC, 2ª ed., Florianópolis, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire:** Scipione, Série Pensamento em Ação no Magistério, SP, 1989.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: **pequena biografia.** Centro de Referência Paulo Freire. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000031>

_____ (Org.) Paulo Freire: uma biobibliografia: Cortez, SP, 1996.

_____ **O Paradigma do Oprimido.** PTO XI-The 11 Annual PEDAGOGY & THEATRE OF THE OPPRESSED, International Conference – Los Angeles, from May 29 though 31, 2005

_____**Contribuição de Paulo Freire ao Pensamento Pedagógico Mundial:** Cátedra Paulo Freire, Universidade Nacional da Costa Rica, Auditório del CIDE, San José, 19 de abril de 2001. Disponível em: acervo.paulofreire.org.

GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S. ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil, um estado da arte:** MEC/UNESCO, Brasília. 2011. 300 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social:** Atla, São Paulo, 1999. <http://capesdw.capes.gov.br/#20>

Hentz, Paulo O PNE e suas consequências nos Estados e nos Municípios; Palestra proferida no IV Colóquio Internacional de Educação – UNOESC, Joaçaba SC, Set, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando:** Educação & Sociedade, Vol.20, 1999,. p.163-183.

_____**A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação:** Educação & Sociedade, vol.19 n. 63 Campinas, 1998.

LEMOS. S.D.V. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI.** PUC/SP, 2010. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/#20>

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítica-social dos conteúdos:** Loyola, Coleção Educar 1, 20º ed, São Paulo, 1985.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho:** Rio de Janeiro, Brasília,1969. Disponível em: <https://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. – **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas:** Editora Pedagógica e Universitária Ltda, São Paulo, 1986.

MARAFON, Danielle. **Educando a criança com Paulo Freire: Por uma pedagogia da educação infantil a realização do ser mais.** PUCPR, 2012. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/#20>

MELO, Maria Teresa L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica:** Educação & Sociedade, vol. 20, nº 68, Campinas SP, 1999.

MONTEJANO, Margarida.**A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia:** UNICAMP, 2006. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/#40>

MOREIRA, M.J. **Raízes filosóficas na leitura do pensamento de Paulo Freire:** Curitiba, PR, 2013.

ORLANDO, S.R. **Paulo Freire: da pedagogia da reprodução à práxis da educação como prática de liberdade:** PUCPR, 2008. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/>

PAROLIN, Isabel Cristina H.(Org) **Sou Professor! A formação do Professor Formador;** Ed. Positivo, Curitiba, 2009.

PEREIRA, M.F.R.; PEIXOTO, E.M.M. **Formação de Professores: projetos em conflito.** I Simpósio Nacional de Educação. Unioeste, Cascavel, PR, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo>.

PEREIRA, R.A.A. **O diálogo em Paulo Freire: Contribuições de seu Pensamento para Formação do Pedagogo:** UNICAMP, Campinas SP, 2009.

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola:** USP, 2012. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-142210/pt-br.php>.

PIAZZA, Walter Fernando. **A colonização de Santa Catarina:** Lunardelli, 3ª ed, Florianópolis, 1994.

RIBAS JUNIOR, Salomão. **Retratos de Santa Catarina:** Do Autor, 5ª ed, Florianópolis, 2004.

ROSA, G.A. **A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas:** Revista Espaço Pedagógico, v.18, n.1, jan/jun, Passo Fundo, 2011. p.85-103. Disponível em: <http://www.upf.tche.br/seer/index.php/rep/article/view/2068/1295>.

SANTA CATARINA **Constituição do Estado de Santa Catarina:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, publicado no Diário da Constituinte nº. 039-A, nova edição com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs. 01, de 1999 a 68, de 2013.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Nova História de Santa Catarina:** Terceiro Milênio, 4ª edição, Florianópolis: 1998.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos:** Revista Educação, v.30- n. 02, Santa Maria, 2005. p.11-26. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3735/2139>.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano decenal: por outra política educacional:** Autores associados, Campinas SP, 1999.

_____. **O espaço acadêmico da pedagogia do Brasil:** Projeto 20 anos de Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil:** Autores Associados, 2.ed, Campinas SP, 2007.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil:** Autores Associados, 2.ed, Campinas SP, 2008.

_____. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e teóricos do Problema no Contexto Brasileiro:** Revista Brasileira de Educação v. 14 nº 40 jan./abr. 2009.

_____**História das Ideias Pedagógicas no Brasil:** Autores Associados, 4^a.ed, Campinas SP, 2013.

SCHEIBE, L. **Plano Nacional de Educação: O que propõe:** Palestra proferida no IV Colóquio Internacional de Educação – UNOESC, Joaçaba-SC, Set, 2014.

SCHEIBE, Leda. DAROS, M.D. **Formação de professores em Santa Catarina:** NUP/CED, Florianópolis SC, 2002.

SHEIBE, L. DURLI, Z. **A expansão dos cursos de Pedagogia em Santa Catarina no Contexto da Interiorização e Privatização do Ensino Superior:** Artigo apresentado no GT 5 – Estado e Política Educacional na 28^o Reunião Anual da Amped, Caxambú/MG, 2005.

SCOCUGLIA, A.C. **Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire:** Educação & Pesquisa, vol.25, n.2, São Paulo, 1999.

SIGNORINI, N.T.P. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador:** UNICAMP, 2006. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000391077&opt=4>.

SILVA. A.F.G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas:** PUC, São Paulo, 2004.

STRECK, D.R; REDIN,E; ZITKOSKI,J.J. (orgs) . **Dicionário Paulo Freire:** Autêntica Editora, Belo Horizonte:, 2008.

STRECK, D.R. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico:** Educação e Sociologia, vol. 30, n.107, p. 539-560, maio/ago, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

TREVISAN, A.T. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959):** Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Botucatu, 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#140>.

TRINDADE, Iole M. F. **A exclusão social da /na escola:** Ciências e Letras, n. 17, p. 199-2008, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação:** Atlas, São Paulo, 2011. 175 p.

VALADARES, V. G. **Concepções fundantes no discurso dos professores e construção de valores pedagógicos num curso de Pedagogia:** UMESP, 2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#20>.