



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MANUELA DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE SOB OS OLHARES ATENTOS DOS (AS) ESTUDANTES
DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**AMARGOSA-BA
2019**

MANUELA DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE SOB OS OLHARES ATENTOS DOS (AS) ESTUDANTES
DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas (CFP/UFRB)

AMARGOSA-BA
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

MANUELA DA SILVA OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB OS OLHARES ATENTOS DOS (AS) ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.



Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas – UFRB (Orientadora)



Prof.º Dr. Fernando Henrique Tisque dos Santos (UFRB)

Profa. Ma. Georgia Nellie Clark (UFRB)

Amargosa, 28 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

“Eu ouvi palavras ditas com carinho de que na vida ninguém é feliz sozinho”
(Mc Pikeno e Menor)

Enfim, é hora de agradecer! Talvez seja a parte mais difícil de escrever na monografia, por isso, trago o trecho da música “Valeu, amigo”, composição dos MCs Pikeno e Menor, como palavras introdutórias. Acredito que não poderia ter escolhido uma canção melhor, afinal este trabalho, para mim, representa muito mais que um Trabalho de Conclusão de Curso, o tão temido TCC! Representa a conquista de um sonho que não é só meu, uma parte da minha vida onde a coletividade e a solidariedade foram, eternamente, tatuadas. Por isso mesmo, não poderia deixar de agradecer a inestimável colaboração de todos e todas que de alguma forma estiveram comigo nessa caminhada, principalmente, à Deus, e todas as forças do universo, pela perseverança, por cada dia a mais concedido, por permitir a minha existência e uma boa história para contar.

Com todo meu amor, agradeço aos meus pais, **Manoel Nilton Souza Oliveira** e **Nilzete Almeida da Silva**, pelo afeto, confiança e por tornarem minha vida possível; ao meu noivo, **J. Rodrigo Santos**, pelo companheirismo, acolhimento e, principalmente, pela paciência, por aturar os desequilíbrios constantes de uma sagitariana imersa numa rotina acadêmica que, por muitas vezes, “destrói” a sanidade mental; e, ao meu irmão **Maicon Oliveira**, meu “ninino”, por ter sido meu refúgio e descontração nos momentos difíceis, pela companhia nas madrugadas, em meio a tantos papéis, por todos os abraços e canções improvisadas. Amo vocês! Aos meus tios **Antônio Carlos** e **Ivanildo Oliveira**, a minha Prima, **Iône Ferreira**, agradeço por terem sido exemplos e incentivo para ingressar e prosseguir na vida acadêmica.

Meus agradecimentos se estendem às relações construídas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mais especificamente, no Centro de Formação de Professores (CFP). Agradeço à Profa. Dra. **Gilsélia Freitas**, Tutora e Orientadora, pelo afeto, confiança, por ser exemplo e inspiração... parafraseando Elica, em uma de nossas reuniões, “se um dia eu me tornar um pouquinho da Mulher que a Senhora é, para mim já vai ser muito!”, afinal, ser Mãe, Amiga, Professora, Militante, resistir nesse espaço, onde a vaidade acadêmica parece engolir o lado humano das pessoas, não é para qualquer um (a), gratidão pelas vivências e todos os ensinamentos; agradeço ao Prof. Dr. **Fernando Henrique Tisque** e a Profa. Ma. **Georgia Clarck** que, além de membros da banca de avaliação, contribuíram grandemente para minha formação acadêmica. Do mesmo modo, agradeço à Profa. Dra. **Érica Bastos**, pelas primeiras

orientações do TCC, ao Prof. Dr. **Luiz Paulo Oliveira**, aquelas aulas de sociologia do primeiro semestre jamais serão esquecidas, e a Profa. Dra. **Maria Eurácia Andrade**, que além de uma excelente Professora tem dado uma nova cara ao curso de Pedagogia à frente da coordenação.

Agradeço, imensamente, ao Grupo Educação e Sustentabilidade, vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET), pelo acolhimento e amplitude na formação recebida. Sem pretensões de ser injusta ao mencionar nomes, mas alguns agradecimentos são especiais: sou grata pela parceria das colegas **Andréia Barbosa**, **Edna Santos** e **Mirian Souza** (egressas), nos apoiamos umas nas outras, desde a seleção, para permanecer naquele espaço onde tudo era novo e desafiador, obrigada por tudo, meninas, conseguimos!; agradeço também, às Petianas **Flávia Barreto** e **Maria Graciele** (egressas), fontes de inspiração e resistência; à Profa. Dra. **Rosineide Mubarack** (Ex Tutora); e todos (as) Petianos (as), egressos (as), com quem convivi.

Agradeço com muito carinho, respeito e admiração, aqueles (as) que chegaram para contribuir com o nosso Grupo PET e que mais tive contato: **Elica Santos** (egressa), a mãe do nosso “mascotinho”, Pedro, gratidão pela parceria, pela amizade, por ser essa pessoa maravilhosa e cheia de vida que se revela a cada dia; **Carolina Menezes**, menina autêntica, do sorriso grandão e que não mede esforços para buscar seus objetivos, sou tua fã!; **Neilza Brito**, exemplo de superação, obrigada pelos ensinamentos diários, te admiro muito!; **Saulo Oliveira**, “Saulindo”, nosso desenhista, gratidão pela energia positiva, pelos “rolês”, já sinto saudades!; **Tiago Nunes**, Sansão, o companheiro de todas as horas, obrigada pelo cuidado e parceria; **Lourival Alves** (egresso), a pessoa mais complicada e perfeitinha que conheci e com quem aprendi verdadeiro significado da palavra empatia; **Wellington Santana**, a “POC” rica do PET! Gosto muitão de você e se tem uma coisa que te desejo é luz, muita luz!

Para **Rebeca Oliveira**, **Letícia Leone**, **Tamires Brandão**, **Franciele Araújo**, **Ester Alves** e **Sílvia Letícia**, as caçulinhas do PET, tenho um pedido: Sei que algumas de vocês permanecerão mais tempo no Grupo do que outras, que estão prestes a formar, por isso, peço que cuidem dele e de quem for chegando para que essa essência, a boa energia que construímos, permaneça e, assim como nós, outros (as) estudantes possam viver essa experiência linda, que é o Grupo Educação e Sustentabilidade. Pedido feito, agradeço a vocês por cada momento, apesar do pouco tempo de convivência, construímos uma relação com muito afeto, respeito e coletividade, que esta positividade esteja sempre com vocês e com o Grupo: “uma vez Petiano (a), sempre Petiano (a)!”

Com gosto de saudade, agradeço as amizades construídas, por todos os momentos compartilhados, por terem feito dessa trajetória uma caminhada de muita resenha, afeto e compreensão, por tudo que foram e são comigo, agradeço em especial à **Daiana Santos**, **Carlos**

Danilo, Shilen Souza, Juliana Lírio, Daiane Damiana, Bárbara Letícia e Michelle Neres. Pela parceria durante a estadia no Diretório Acadêmico de Pedagogia, e em todo percurso acadêmico, agradeço aos colegas, companheiros (as) de luta, **Íria Vanuci, Adriana Cruz e Lucinaldo Ribeiro.** Deixo registrado, também, o sentimento de gratidão por **Renatinha** (Xérox), **Alan** e **Belmiro** (portaria), aos colegas da turma 2013.1 do curso de Pedagogia e demais turmas pelas quais transitei ao longo da graduação. Não poderia deixar de agradecer ao corpo docente do curso de Pedagogia CFP/UFRB, aos servidores em geral, aos colaboradores (as) da pesquisa, e a todos e todas que de diferentes maneiras contribuem para o funcionamento desta instituição. Por todos (as) vocês, gratidão!!

“É necessário sempre acreditar que o sonho é possível”

(Racionais Mc's)

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa intitulada “A Formação Docente sob os olhares dos (as) Estudantes das Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)”, que teve como objetivo geral analisar o percurso acadêmico de estudantes de diferentes Licenciaturas a fim de compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida à sombra da abordagem qualitativa, do tipo exploratória a partir da pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio da Revisão de Literatura, apoiada nos estudos de Cury (2005), Freitag (2005), Gatti (2000), Libâneo (2010), Ribeiro (1995), Saviani (2007), entre outros; Análise documental – Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2015-2019), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas pesquisadas; Levantamento de dados primários em sites oficiais; Entrevistas semiestruturadas e questionário aplicados com estudantes das Licenciaturas em Física, Pedagogia, Química, Educação do Campo e Letras/Libras. Os resultados sinalizaram pontos fundamentais para repensar a formação inicial no âmbito do CFP/UFRB. Verificou-se que o processo de expansão e interiorização das universidades tem possibilitado o adentro de jovens das classes populares neste segmento educacional, que até pouco tempo destinava-se às classes dominantes, e que os cursos de Licenciaturas do CFP/UFRB possuem grande potencial para avançar no índice de qualidade. Contudo, existem questões subjacentes que merecem maior atenção: Embora seja um Centro de Formação de Professores, as posturas adotadas pelo corpo docente mostram que não existe um entendimento comum de sua missão institucional, a formação para a docência; É necessário superar a fragilidade teórica, e ultrapassar a dicotomia na relação “prática e teoria”, que em alguns cursos é mais visível que em outros; Além de ampliar a relação da universidade com a comunidade externa, evitando que este espaço seja compreendido no imaginário social, apenas, como possibilidade para ascensão financeira dos sujeitos. Assim, espera-se que alcançando a qualidade e profundidade necessária, esta pesquisa possa impulsionar novas produções, fomentar o debate, sobre as contribuições dos diferentes saberes e áreas do conhecimento na formação docente, contribuindo na reflexão acerca do tipo de professor (a) que se é e que se pode ser frente aos limites e possibilidades da sociedade contemporânea, sem perder de vista que a educação brasileira possui uma trajetória que precisa ser reconhecida, sobretudo as lutas pela democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Formação de Professores (as).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1.1 Abordagem Metodológica.....	19
1.2 Disposição geral da Monografia.....	21
CAPÍTULO 2: AS RELAÇÕES DE PODER E A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	23
2.1. O processo de constituição da sociedade brasileira.....	24
2.2. As influências religiosas na educação colonial.....	31
2.3. A organização das instituições de ensino mediante a proclamação da República.....	41
2.4. O Estado Novo e a (re) organização das instituições de ensino.....	51
2.5. A política educacional após o Estado Novo.....	60
2.6. Educação e Ditadura Militar.....	63
2.7. A retomada da democratização.....	67
2.8. O Governo Lula e as ações do PDE.....	73
CAPÍTULO 3 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	88
3.1. Precedentes históricos das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	88
3.2. O ensino superior na República.....	94
3.3. Protagonismo estudantil, influência religiosa e as pressões políticas sobre as instituições universitárias a partir dos anos 30	100
3.4. O processo de expansão.....	108
3.5. As tentativas de redemocratização da sociedade brasileira e seus os impactos no ensino superior.....	112
3.6. O processo de interiorização.....	121
CAPÍTULO 4- A FORMAÇÃO DOCENTE SOB OS OLHARES ATENTOS DOS (AS) ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CFP/UFRB.....	127
4.1. Detalhamento da pesquisa.....	127
4.2. Vozes do CFP.....	132
4.3. Falando sobre a formação docente no CFP/UFRB: com a palavra, os (as) Estudantes	142
4.4. Sobre os limites e potencialidades da formação.....	142
4.5. Sobre as relações estabelecidas entre os cursos.....	157
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: reflexões que não se findam.....	163
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Linha do tempo da criação das Universidades Federais em diferentes períodos de governos (1919-2014)	120
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Número de escolas de nível superior criadas no Brasil (1891-1910)	95
Gráfico 02 - Perfil da região de origem dos ingressos da UFRB.....	124
Gráfico 03: Conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CFP/UFRB.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01- Metas estabelecidas pelo governo LULA para o setor educacional.....	76
Quadro nº 02 – Instituições de Ensino Superior criadas no período de 1808-1888.....	92
Quadro nº 03 - Universidades criadas no período de 2003-2010.....	121
Quadro nº 04 - Perfil dos (as) entrevistados (as)	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRUFBA - Escola de Agronomia da UFBA
BOC - Bloco Operário Camponês
CAF – Centro Acadêmico de Física
CFE - Conselho Federal de Educação
CFP – Centro de Formação de Professores
DAP – Diretório Acadêmico de Pedagogia
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério
GAMBA - Grupo Ambientalista da Bahia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAB - Imperial Escola Agrícola da Bahia
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IIBA - Imperial Instituto Bahiano de Agricultura
ITA - Instituto tecnológico de Aeronáutica
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
Libras – Língua brasileira de sinais
MEC – Ministério da Educação
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE –Plano Nacional de Educação
PET – Programa de Educação Tutorial
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PRONATEC - Programa Nacional de Ensino ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RECID - Rede de Educação Cidadã
REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SESu/MEC - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões sobre os elementos necessários para que a formação docente sobrevenha acrescida do espírito de qualidade vêm ocupando espaço prioritário na agenda de pesquisadores (as) que visam compreender, nas dimensões acadêmicas, questões específicas que perpassam a formação inicial destes (as) profissionais e que são indispensáveis para se pensar em melhorias no contexto da educação brasileira, de modo geral.

Estudos como os de Martins (2010), Pimenta (1999) e Santos (2005), apontam que nas últimas décadas, no Brasil, foram estabelecidas, grandes movimentações em torno dos elementos que estruturam tanto a formação quanto a atuação do (a) profissional docente – incluindo os debates acerca da construção da identidade, saberes, estrutura curricular, organização do trabalho escolar, etc.-. Entretanto, há de se observar que nesta esfera de discussões existem questões subjacentes, pouco exploradas, que merecem ser analisadas cuidadosamente, por exemplo, no que se refere à convivência e o trato dos (as) estudantes das diferentes áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior (IES), onde se passa boa parte do processo de formação.

Dito isto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o percurso acadêmico de estudantes de diferentes cursos de Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP)¹, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)², a fim de compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente, na visão dos (as) estudantes.

A problemática central para o desenvolvimento deste trabalho adveio de uma inquietação precedente ao meu ingresso no Ensino Superior sendo confirmada após adentrar no curso de Pedagogia (CFP/UFRB), em junho de 2013. Esta afirmativa justifica-se pelo fato de ter escutado inúmeras críticas relacionadas aos cursos ofertados no CFP/UFRB, principalmente nos últimos anos do Ensino Médio (2008 – 2009), momento em que se discutia sua implantação definitiva na cidade de Amargosa-BA. Falava-se muito que ao invés de trazer um Centro específico para formar professores (as) seria mais vantajoso para a comunidade local que

¹ O Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fica localizado na cidade de Amargosa, no Vale do Jiquiriçá, a 220 km de Salvador, desde o ano de 2006 e comporta nove cursos de graduação, na modalidade de Licenciatura, que serão melhores apresentados no capítulo quatro.

² A UFRB foi Criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, sendo concebida como um modelo multicampi, cuja sede fica localizada no município de Cruz das Almas – BA. Assim como o CFP, a trajetória da UFRB será apresentada mais adiante.

fossem ofertados cursos, por exemplo, nas áreas de Medicina e Engenharia, pois possibilitaria aos jovens maiores oportunidades de crescer na vida, no sentido do retorno financeiro. Muitos (as) professores (as), inclusive, declaravam que adentrar em uma universidade para se tornar professor (a) não era a melhor opção para jovens, que tinham todo o futuro pela frente, mas diante da falta de oportunidade deveríamos optar por um destes cursos no intuito de garantir um futuro melhor.

Após ingressar no curso de Pedagogia, por vários momentos, percebi que as falas dos (as) colegas de outros cursos expressavam certa hostilidade em relação ao meu e que as críticas empreendidas não se limitavam na incredulidade da profissão, pelo menos, não tanto quanto costumava escutar fora dos espaços acadêmicos. Havia, porém, uma pauta aparentemente inesgotável nas conversas: a separação das Licenciaturas de acordo com as áreas do conhecimento (Ciências exatas ou humanas) com vistas a eleger quais cursos apresentavam maior prestígio para a sociedade, de modo geral.

Boa parte dos comentários deixava subentendido que o curso de Pedagogia apresentava uma maior facilidade, o que me levou a questionar sobre o porquê destas insinuações. Em um dado momento, um colega do curso de Física deixou escapar que o curso de Pedagogia era um dos cursos que mais formava alunos (as) no CFP, que as salas estavam sempre cheias, majoritariamente ocupadas por mulheres, e que por se tratar de um curso que se amparava em leituras e discussões teóricas, não demandava muitos esforços para ser concluído. De certo modo, aquelas palavras caíram para mim como um instrumento de mobilização na busca por explicações plausíveis, apesar da pouca experiência na vida acadêmica, compreendia que aquele posicionamento não haveria de ser o mais adequado, afinal éramos todos (as) estudantes de um Centro Acadêmico que tinha por missão nos preparar para a docência, independente da área do conhecimento.

Falando em palavras, não demorou muito para que outras três cruzassem meu caminho e deixassem suas marcas naquela trajetória que estava apenas iniciando. Nas primeiras oportunidades que tive de participar de eventos, na condição de ouvinte, percebi que “Ensino, Pesquisa e Extensão” apareciam constantemente nas falas de professores (as) e colegas vinculados (as) aos Programas, Projetos e Grupos de Pesquisas do CFP e sentia que precisava ocupar aqueles espaços, para além daquela condição. Em setembro de 2014, após passar por um processo seletivo, fui aprovada para compor o quadro de bolsistas do Grupo Educação e

Sustentabilidade, vinculado ao Programa de Educação Tutorial (PET)³ e, desde então, minha rotina acadêmica foi se transformando em experiências enriquecedoras.

A amplitude na formação recebida, o caráter diferenciado do Programa, e a própria configuração do Grupo Educação e Sustentabilidade, que naquele contexto era formado por estudantes dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras, além de despertar o interesse pelo cunho interdisciplinar que sustentava as atividades, dentro e fora dos espaços acadêmicos, fizeram com que a vontade que antes eu tinha, em compreender o porquê do curso de Pedagogia ser considerado um curso “fácil”, sobretudo, o porquê de haver uma separação das Licenciaturas, ganhasse maior consistência. Esta inserção no PET me fez perceber que a interação entre as diversas áreas do conhecimento, não só era possível como ampliava o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos (as) Petianos (as), pois conduzia os olhares para além das especificidades da área de formação de cada um (a). Atualmente o Grupo reúne estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras/Libras, Letras/Inglês, Educação do Campo, Educação Física, Química e Matemática, permitindo um entendimento ainda maior sobre as contribuições das diferentes áreas do conhecimento, tanto para realização das atividades propostas quanto para a formação acadêmica, de modo geral.

Adentrando na esfera das vivências formativas, gostaria de registrar outros espaços que deram solidez à minha formação e incentivaram no desenvolvimento desta pesquisa. Além do PET, destaco as contribuições do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia (DAP) do CFP/UFRB⁴; o Projeto de Extensão Tecelendo⁵, também vinculado ao CFP/UFRB; e, o Ponto

³ Inicialmente denominado como “Programa Especial de Treinamento”, o PET foi criado no ano de 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no final de 1999 transferido para a Secretaria Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), passando a se chamar “Programa de Educação Tutorial”. Atualmente é desenvolvido em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, destacando-se nesses espaços por possibilitar uma formação diferenciada a partir de experiências que transcendem os objetivos e conteúdos dos cursos de graduação, tendo cumprido seu papel a nível nacional a partir das publicações, discussões dos grupos PET’s nos eventos locais, regionais e nacionais. Para maiores informações consultar o Manual de Orientações Básicas (MOB), disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>>.

⁴ Órgão representativo que tem por finalidade: Representar o corpo discente de Pedagogia, promover a integração de seus membros e manifestar-se publicamente em nome dos/das estudantes, sempre que necessário; Integrar-se às lutas dos/das estudantes pelo exercício da democracia, pela melhoria do ensino público e gratuito, pela liberdade de expressão; Apoiar e incentivar a participação de representantes do corpo discente nos órgãos, tais como: Colegiado, Conselho Diretor de Centro, Conselho de Entidades de Base- CEB, Coletivo Central Estudantil- CCE, dentre outros da UFRB”. (ESTATUTO DO DIRETÓRIO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP, 2014)

⁵ Projeto destinado ao atendimento de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ao processo de alfabetização e letramento na idade regular, com base no trabalho enquanto princípio educativo. Tendo como grande diferencial na proposta de inserção e consolidação da tecelagem como fomento de geração de trabalho, de renda e de situações desafiadoras para a prática de leitura e escrita dos sujeitos. Mais informações em: <<https://www.ufrb.edu.br/proext/noticias/382-tecelendo>>.

de Leitura no Bairro da Urbis II⁶, em Amargosa/BA, que embora sejam diferentes no âmbito da logística, possuem um compromisso ético em defesa de uma Educação pública de qualidade e inclusiva.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (PDI, 2015-2019) apresenta as propostas pedagógicas da Instituição, ressaltando seu compromisso com a formação universitária dos (as) estudantes, com vistas à qualidade e responsabilidade social de democratizar a educação na perspectiva do desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país.

Nesse sentido, a UFRB, pretende desenvolver a formação universitária de “pessoas com competência técnica, política, humanística, ética e comprometidas com a qualidade de vida da população da qual fazem parte”, garantindo o domínio de diferentes conhecimentos, em níveis diversificados, que quando aliados à compreensão de temas que transcendam as questões individuais por serem relevantes para a coletividade, tem como resultado a formação pessoas “com curiosidade científica e interesse permanente pela aprendizagem”, que, estando conscientes do caráter inacabado de qualquer formação, sejam capazes de “buscar e integrar novos conhecimentos e práticas ao longo de toda a vida”. (UFRB, PDI 2015-2019, p. 19-20)

Considerando as vivências formativas e a problemática inicial desta pesquisa, que parte de uma contradição observada entre as falas de colegas e a proposta educacional do CFP/UFRB, pode-se afirmar que a escolha pelo tema pesquisado emergiu do desígnio de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso capaz de ter uma dimensão acadêmica e, ao mesmo tempo, ter uma relação direta com a futura atuação profissional dos sujeitos participantes, uma vez que o referido Centro assume como proposta educacional à formação de educadores (as) nas áreas de ciências exatas e humanas, através das licenciaturas, com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolvendo pesquisas nas diversas áreas de conhecimento, prezando além do desenvolvimento cognitivo, a capacidade crítica, reflexiva e questionadora dos (as) estudantes.

Nesse sentido, analisando os comentários do público externo à universidade, bem como, a contradição observada nas falas de colegas de outros cursos e a proposta formativa do CFP e da própria UFRB, foram levantadas algumas indagações quanto aos princípios formativos das Universidades e da educação no imaginário social: Afinal, porque os cursos que

⁶Projeto social idealizado e coordenado por Adélia Maia, Pedagoga egressa do CFP/UFRB. Localizado no Bairro Urbis II, na cidade de Amargosa/Ba, desde fevereiro de 2015. O espaço conta com o apoio de voluntários (as) que desenvolvem atividades formativas para crianças e comunidade local, a partir do trabalho interdisciplinar com vistas ao incentivo e promoção da leitura que já se tornou referência na cidade.

visam maior retorno financeiro são considerados os melhores? Tenderia as universidades curvar-se para uma visão conservadora de qualificação para ascensão financeira dos sujeitos? E, seria esta uma concepção própria do senso comum, ou a carência de informações quanto aos princípios formativos reais das universidades, considerando o pouco tempo de existência do CFP/UFRB em Amargosa, contribui para essa reprodução imaginária por parte da comunidade local e das comunidades circunvizinhas?

Sobre a última indagação, o PDI (2015-2019) da UFRB deixa explícito que, ao discutir o processo de interiorização da universidade é necessário compreender que este processo representa a “chegada de pessoas de categorias historicamente alijadas da educação universitária”, por tanto, é necessário fomentar “a reflexão sobre o relacionamento das universidades com a sociedade não como geradora de mão-de-obra qualificada, mas como instrumento de inserção social e formadora de cidadãos”. (p. 86)

Com vistas ao alcance do objetivo proposto, compreender a forma como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados nos cursos de Licenciatura do CFP e quais as implicações desta interação no processo de formação docente, na visão dos sujeitos participantes, utilizou-se diferentes instrumentos como meio de referência para coleta de dados, sendo todas as etapas pensadas a partir de uma avaliação preliminar sobre as técnicas que viesse a contemplar este intento, e o percurso metodológico abordado de forma transversal em todos os capítulos, conforme pode-se observar no tópico a seguir.

1.1 Abordagem Metodológica

O estudo que ora se apresenta buscou responder as seguintes indagações: “como a interlocução entre os diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados nos cursos de licenciatura do CFP/UFRB? ” E, “quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica, e para a formação docente, na visão dos (as) licenciandos (as)? ”.

Para tanto, desenvolveu-se à sombra da abordagem qualitativa por entender que o desenvolvimento de uma pesquisa científica deve ter o caráter interpretativo e cuidadoso, em todas as etapas do seu desenvolvimento, visando preservar a veracidade dos dados, que estão diretamente ligados com os sujeitos participantes, conforme observa Minayo (1994, p. 21 - 22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Sendo do tipo exploratória, uma vez que procurou além de “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.188), a partir da pesquisa de campo que se apoia “na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (p. 186).

Como meio de referência para coleta de dados foram utilizados a Revisão de Literatura; Análise documental – Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (2015-2019), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas em Pedagogia, Física, Química, Letras/Libras e Educação do Campo; Levantamento de dados primários em sites oficiais; e, Entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) e questionário (Apêndice B) - aplicados com estudantes do CFP/UFRB.

Lakatos e Marconi (2003) orientam que antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, um dos passos mais importantes é analisar as fontes documentais a fim de fazer um levantamento dos referenciais teóricos que dialoguem com a investigação projetada. Nesse sentido, a escolha pela análise documental consistiu numa estratégia de grande relevância para a conclusão deste estudo, pois, conforme destaca Tozoni-Reis (2009), quando se trata do desenvolvimento da pesquisa em educação, o contato com documentos permite que o pesquisador obtenha informações significativas, que são relevantes, para compreender a organização da educação ou do ensino, além de proporcionar uma análise, em geral crítica, das questões discutidas e, por conseguinte, alcançar o entendimento de suas particularidades e os impactos que ele provoca no contexto que está inserido.

Quanto a utilização da Revisão de literatura, a escolha justifica-se pelo fato deste instrumento possibilitar que o pesquisador tenha acesso a diferentes dados, tendo em vista que uma de suas finalidades é permitir que a quem pesquisa o contato direto com estudos anteriores referentes à problemática em questão (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 183).

No que concerne ao emprego da entrevista, do tipo semi estruturada, Lüdke (1986, p. 33) aponta que neste método por não haver a imposição de uma ordem rígida de questões, o sujeito entrevistado discorre livremente sobre o tema proposto a partir das informações que possui e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Nesse sentido, considerando que o tema proposto abarcou o cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa, esta modalidade foi eleita como a mais acertada para obtenção dos dados, por permitir que os (as) participantes falassem abertamente sobre a pauta apresentada.

Quanto ao armazenamento das informações, este procedimento foi feito por meio da gravação direta que, de acordo com Lüdke(1986, p. 37), dispõe da vantagem de registrar todas as falas dos (as) entrevistados (as), evitando que se perdessem elementos indispensáveis para a concretização do estudo. O emprego do questionário foi pensado a partir do que Lakatos e Marconi (2003) apontam como vantagens deste instrumento, por exemplo, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, não sofrer influência do pesquisador diminuindo o risco de distorção e oferecer mais segurança, uma vez que as respostas não identificadas.

Observada estas orientações, ciente de que a análise e interpretação dos dados constitui uma das etapas mais relevantes de uma pesquisa, nos atendo ao que Gil (2008) classificou como sendo dois processos que, embora se diferenciem conceitualmente, caminham lado a lado, adotamos como objetivo da análise a organização e sumarização dos dados de modo que estes procedimentos possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação, concomitantemente com a interpretação que “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p.155). Sendo assim, os dados coletados foram organizados e analisados por categorias de conteúdo elucidadas de acordo com os objetivos da pesquisa e que serão melhores apresentados no quarto capítulo desta monografia.

1.2 Disposição geral da Monografia

A título de organização, a monografia foi estruturada em quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, representado por esta introdução, expõe o objeto do estudo; as justificativas – pessoal e acadêmica; as indagações; o objetivo; e, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. O segundo capítulo, “As relações de poder e a subordinação da educação na sociedade brasileira”, trata, inicialmente, do processo de constituição da nossa sociedade trazendo, em seguida, o processo de criação das instituições escolares, como se deu o processo de inserção da classe trabalhadora nos sistemas de ensino e como os resquícios dessa sistematização, seja no caráter político ou metodológico, ainda hoje, exercem grande influência ao modelo educacional ao qual estamos submetidos (as). Utilizamos como aporte teórico os estudos de Borges, Medeiros e d’Adesky (2009), Cury (2005), Cotrim e Parisi (1979), Freitag (2005), Saviani (2008), Ribeiro (1995), entre outros.

No terceiro capítulo, cujo tema é “O Ensino Superior no Brasil”, seguindo a mesma estrutura do capítulo anterior, procuramos contextualizar a trajetória deste seguimento educacional em nossa sociedade, priorizando os fatos que mais influenciaram para sua

consolidação, a partir dos estudos realizados, pois entendemos que a problemática da educação brasileira possui particularidades que precisam ser analisadas de acordo com os diferentes momentos históricos. Para tanto, recorreremos a bibliografia de Carneiro (2017), Cunha (2011), Fávero (2000), Morosini (2011), Santos e Cerqueira (2009), Veiga (2007), entre outros (as) autores (as).

Sobre a composição dos capítulos II e III, é importante destacar que o adentro no campo histórico se fez necessário por entendermos que falar da trajetória de constituição dos sistemas de ensino, da negação e democratização do acesso, sem considerar o processo de formação da sociedade brasileira seria uma falha de nossa parte, uma vez que ao nos reconhecer enquanto classe trabalhadora também nos reconhecemos como produto resultante deste processo que se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições. As reflexões tecidas no campo do referencial teórico estudado nos permitiram além de traçar um panorama histórico -do processo de constituição da sociedade brasileira, da concessão e negação do acesso à educação escolar a partir da divisão das classes sociais- a interpretar os dados coletados com base numa realidade objetiva que, embora venha sendo construída historicamente em nossa sociedade, passa despercebida aos nossos olhares.

Partindo desta perspectiva, o quarto capítulo consiste na apresentação dos dados nele, dedicamos maior atenção às falas dos (as) Estudantes e suas reflexões acerca dos limites e potencialidades da formação docente no âmbito do CFP/UFRB, com intuito de preservar o fluxo dos diálogos estabelecidos e responder as questões norteadoras da pesquisa. Assim, unimos as vozes destes sujeitos com os teóricos estudados, na tentativa de ampliar estes diálogos, sobretudo no aprofundamento reflexivo acerca das questões colocadas. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais reunindo algumas provocações que não são definitivas, mas que acreditamos ser pertinentes para fomentar novos debates e outras investigações acerca da formação docente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Em suma, espera-se que este trabalho, alcançando a qualidade e profundidade necessária, possa impulsionar novas produções, além de fomentar o debate sobre as contribuições dos diferentes saberes e áreas do conhecimento na formação dos (as) estudantes de licenciatura do CFP/UFRB, bem como contribuir na reflexão destes (as) estudantes acerca do tipo de professor (a) que se é e que se pode ser frente aos limites e possibilidades da sociedade contemporânea, sem perder de vista que o contexto educacional brasileiro possui uma extensa trajetória que precisa ser reconhecida, sobretudo no que se refere às lutas pela democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade.

CAPÍTULO 2: AS RELAÇÕES DE PODER E A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No âmbito da educação escolar⁷ brasileira, são muitos os elementos que denunciam a arquitetura excludente das instituições, visto que estes espaços foram originalmente pensados para atender as demandas das classes mais abastadas da sociedade. Visando à consolidação deste enunciado, faremos neste capítulo uma contextualização histórica de como o acesso à educação escolar constituiu-se na sociedade brasileira, considerando, sobretudo, como tem sido o processo de inserção da classe trabalhadora nos sistemas de ensino e como os resquícios dessa sistematização, seja no caráter político ou metodológico, ainda hoje, exercem grande influência sob o modelo educacional ao qual estamos submetidos (as).

De acordo com Cury (2005, p. 19) “O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico”. Neste sentido, compreendemos que conhecer esta trajetória é de fundamental importância no processo de formação de todo (a) educador (a), pois trata-se de uma história da qual se é produto, na condição de aprendiz e ao mesmo tempo, (re) produtor, ao exercer a profissão docente. Nesse sentido, trataremos, no primeiro momento, do processo de constituição da sociedade brasileira e, em seguida, dos principais desdobramentos que impulsionaram o processo de criação das instituições escolares em nosso contexto.

Seguindo o pensamento de Fausto (1995) de que qualquer estudo histórico pressupõe um recorte do passado, optamos por nos limitar e estabelecer conexões que permitam o entendimento básico dos aspectos abordados, tendo em vista que na tentativa de reunir “o tudo” corre-se o risco de cometer algumas incongruências e fugir do eixo principal da análise. Por tanto, diante dos limites deste trabalho, alguns acontecimentos estão sujeitos a ganhar maior ou menor destaque e, por isso, apresentar-se como pouco satisfatório para quem deseja um aprofundamento teórico de maior densidade⁸.

⁷ Considerando a abrangência de significados, o uso do termo educação neste trabalho refere-se ao sistema educativo, organizado em seus variáveis níveis de ensino, graduado e hierarquizado à outorga de titulações acadêmicas, que de acordo com Trilla e Ghanem (2008, p. 40) é definida, em cada país, em cada momento, de acordo com as leis e outras disposições administrativas.

⁸ Para quem deseja um aprofundamento teórico de maior densidade sugerimos um estudo aprofundado dos (as) autores (as) referenciados (as) ao longo deste trabalho.

2.1. O processo de constituição da sociedade brasileira

Borges, Medeiros e d'Adesky (2009, p.8) afirmam que as conexões estabelecidas entre diferentes povos constituem-se num processo complexo de troca de experiências que tendem a adotar ou excluir elementos vindos de outras culturas. Com efeito, todas as sociedades, sendo movidas por forças internas e externas, estão sujeitas a conviver harmoniosamente ou gerar conflito, tal como nos contam diversos (as) historiadores (as) que se dedicaram a estudar o processo de constituição do povo brasileiro.

Sobre este processo, convém destacar que a ideia de povo, enquanto nação, no contexto brasileiro não surge “da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso”, conforme destaca Ribeiro (1995, p. 23), e sim da concentração de “uma força de trabalho escrava, recrutada para servir à propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável”, ressalta o autor.

A elucidação do autor indica que a construção histórica da sociedade brasileira se deu pelo encontro de diversos povos, diferentes culturas, e nos convida a refletir sobre as consequências da apropriação ilegal das terras brasílicas por parte dos portugueses, que ao chegar no litoral baiano e tomar posse do território para a sua colonização, momento que se configurou como a chegada oficial dos lusitanos, segundo Kuhlmann Jr (2011, p. 469), já aponta o sentido dessa história, que não é a de um país que surge do nada.

No que concerne a denominação de brasileira, de acordo com os apontamentos de Ribeiro (1995) nossa sociedade foi assim intitulada antes mesmo da chegada dos portugueses pois, ainda que este governo “quisesse lhe dar nomes pios, que não pegaram. Os mapas mais antigos da costa já a registram como “brasileira” e os filhos da terra foram, também, desde logo chamados de “brasileiros”⁹. Nesse sentido, é pertinente destacar os povos que habitavam este território antes da inserção da cultura europeia, ou seja, as matrizes étnicas do Brasil.

De acordo com Ribeiro (1995) por longos milênios, a costa atlântica foi percorrida e ocupada por diferentes grupos indígenas que disputavam os nichos ecológicos, se alojando e desalojando com frequência nestes espaços, destaca-se, dentre estes povos, os indígenas de fala tupi, definidos pelo autor como bons guerreiros, que “se instalaram, dominadores, na imensidade da área, tanto à beira-mar, ao longo de toda a costa atlântica e pela Amazonas

⁹ A elucidação do autor faz referência à “Velhas cartas e lendas do mar-oceano” que “traziam registros de uma ilha Brasil referida provavelmente por pescadores ibéricos que andavam à cata de bacalhau” (cf. Gandia 1929).

acima”, mas que, segundo Ribeiro, não se constituía uma nação, porque “não se sabiam tantos nem tão dominadores”, constituíam-se somente como uma miríade de povos tribais, “falando línguas do mesmo tronco, dialetos de uma mesma língua, cada um dos quais, ao crescer, se bipartia, fazendo dois povos que começavam a se diferenciar e logo se desconheciam e se hostilizavam”¹⁰. (RIBEIRO, 1995, p. 29)

Saviani (2008, p. 33) acrescenta que ao aportar deste lado do atlântico a esquadra de Pedro Álvares Cabral, conhecido como descobridor do Brasil, se deparou com populações há séculos já estabelecidas, vivendo “em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo”, pois além de não estarem submetidas a estrutura de classes, viviam em comunidades, usufruindo coletivamente dos meios necessários para a subsistência. Por outro ângulo, Ribeiro (1995, p. 42) nos conta que nos primeiros contatos que tiveram com os portugueses, os indígenas acreditaram tratar de pessoas generosas, pois “no seu mundo, mais belo era dar que receber. Ali, ninguém jamais espoliara ninguém e a pessoa alguma se negava louvor por sua bravura e criatividade” (p. 46).

O modo europeu de viver era totalmente oposto ao estilo de vida das populações tradicionais aqui existentes e a partir de sua inserção no que eles chamaram de novo mundo verificaremos uma mudança radical no curso desta história. Dito isto, é pertinente destacar alguns acontecimentos decorrentes da chegada dos portugueses que, embora estivesse em pequena quantidade, agiram de forma superagressiva sobre a população preexistente.

Mediante a chegada dos portugueses, em 1500, o Brasil entrou para a história da civilização ocidental e cristã (SAVIANI, 2008). O termo civilização, de acordo com Borges, Medeiros e d’Adesky (2009, p.11) foi utilizado, inicialmente, como instrumento de classificação dos Estados e dos seres humanos, cabendo aos europeus o título de “civilizados” e todos os outros que não pertenciam a este grupo a noção de “selvagens”. Este ar de superioridade dos europeus se deu pelo pré-conceito estabelecido sobre os indígenas que por habitar as regiões mais distantes da Europa, andar de mãos dadas com a natureza, e, principalmente, por não viverem submetidos a leis foram vistos como incivilizados, que precisavam ser “domesticados”.

A história de constituição da sociedade brasileira olhada por este ângulo, contada pela versão do colonizador, nos leva a crer que seu adentro nas terras brasílicas se deu de forma

¹⁰ Para o autor, se a história tivesse dado um pouco mais de liberdade e autonomia a estes povos, seria possível que alguns deles tivessem se sobreposto aos outros, permitindo assim, a criação de “chefaturas sobre territórios cada vez mais amplos e forçando os povos que neles viviam a servi-los, os uniformizando culturalmente e desencadeando, assim, um processo oposto ao de expansão por diferenciação” (RIBEIRO, 1995, p. 29 e 30).

harmoniosa. Isso ocorre porque nos registros coloniais encontra-se documentada a ideia de “uma guerra sem quartel de europeus armados de canhões e arcabuzes contra indígenas que contavam unicamente com tacapes, zarabatanas, arcos e flechas” (RIBEIRO, 1995, p. 49). Neste ponto, os estudos de Borges, Medeiros e d’Adesky (2009, p. 17) são de grande importância, pois problematizam a forma simplória como este processo tem sido passivamente tratado nas abordagens tradicionais da historiografia, seja nas dimensões econômica, política ou cultural.

Os autores criticam o tom de passividade atribuído aos não europeus, partindo da premissa de que esta versão invoca o entendimento equivocado de que as viagens, conquistas e colonização das terras não europeias decorreram, simplesmente, das aventuras empreendidas pelos heróis civilizados que ao aportar em paisagens exóticas entravam em confronto com povos bárbaros ou pagãos. Paiva (2011) corrobora com esta explicação e acrescenta que o adentro dos portugueses no território brasileiro se deu pela invasão e ocupação de terras por meio de violência extrema, estabelecida cotidianamente, nas dimensões física, racial e cultural, cujos reflexos, ainda hoje, refletem em nosso corpo social.

Neste contexto, Ribeiro (1995) defende que o conflito foi instaurado em todos os níveis e ressalta os infortúnios causados pela disseminação de infecções mortais para a população indígena que, até então, “não conhecia doenças, além de coceiras e desvanecimentos por perda momentânea da alma”, mas com a chegada dos homens brancos, vindos de além-mar, passaram a conviver com as mazelas das quais pode-se destacar: cárie dental, bexiga, coqueluche, tuberculose e o sarampo, que os debilitavam até a morte. Para além do nível biológico, o autor destaca os infortúnios causados no nível ecológico, “pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos”, e no econômico e social, “pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros” (RIBEIRO, 2005, p.30).

Durante o primeiro século da invasão dos portugueses, Ribeiro destaca que os povos indígenas foram vistos como trabalhadores ideais no transporte por terra e por água, de cargas e pessoas, além de cultivar e preparar gêneros alimentícios e para a guerrilha com outras tribos. Ou seja, foi atribuída a função de mão de obra na produção da subsistência dos invasores pelos quais eram “cassados nos matos e engajados, na condição de escravos, índios legalmente livres, mas apropriados por seus senhores através de toda sorte de vivências, licenças e subterfúgios”. Esta triste realidade prevaleceu ao longo dos séculos e em cada frente de expansão que se abria sobre uma área nova, ao deparar-se como “tribos arredias, fazia delas imediatamente um

manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativo doméstico”. (RIBEIRO, 1995, p. 100)

Outro acontecimento ocultado das narrativas coloniais é o cunhadismo. Segundo Ribeiro (1995) tratava-se de instituição social amparada no “velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade” e que foi o grande responsável pela formação do povo brasileiro, pois consistia no ato de conceder moças indígenas para que os europeus as tomassem como esposas e ao assumi-las ficando estabelecido laços de parentesco com todos os membros dos grupos aos quais as moças pertenciam. Estabelecida esta relação, os maridos usufruíam do direito de, nos termos de consanguinidade ou de afinidade, “classificar todo o grupo como pessoas transáveis ou incestuosas”, de modo que as relações sexuais fossem abertas para os chamados cunhados. (RIBEIRO, 1995, p. 81)

Fazendo uma leitura superficial do cunhadismo, nos parece convincente que este acontecimento tenha obedecido ao sistema de parentesco adotado pelos indígenas como meio de relacionamento entre os membros do seu povo, conforme a tradição. Entretanto, para os europeus esta instituição consistia numa outra estratégia: recrutar mão-de-obra para os trabalhos pesados¹¹. Assim, era permitido aos europeus ter vários casamentos e, por conseguinte, uma numerosa quantidade de descendentes com quem também poderiam se relacionar abertamente. Desse modo, “aquele adventício passava a contar com uma multidão de parente, que podia pôr a seu serviço, seja para seu conforto pessoal, seja para a produção de mercadorias” (RIBEIRO, 1995, p. 82).

Para Ribeiro, o cunhadismo acabou se configurando como verdadeiros criatórios de gente mestiça, que reunidas em núcleos povoaram as diferentes regiões do Brasil. Na ausência desta prática, o autor acredita ser bastante provável que a constituição da sociedade brasileira, tal como conhecemos, não fosse possível, pois os povoadores que chegavam por aqui não teriam dado conta de ocupar a costa atlântica com tamanha vastidão. Mais uma vez verifica-se a inserção violenta dos europeus na vida dos indígenas e, no que concerne ao cunhadismo, não cabe mencionar este acontecimento sem tencionar o debate acerca da violência sexual sofrida pelas mulheres indígenas, colocadas como moedas de troca, a serviço dos invasores que além de extrair, excessivamente, os recursos naturais, manipulavam os povos indígenas oferecendo-lhe ferramentas diversas trazidas do mundo estranho em troca da inocência e da beleza esplêndida.

¹¹ Por exemplo, “cortar paus-de-tinta, transportar e carregar para os navios, de caçar e amestrar papagaios e soíns” (RIBEIRO, 1995, p. 83).

A prática do Cunhadismo estendeu-se para outros sujeitos de outras nacionalidades fazendo com que a ideia de conquista dos portugueses sob as terras brasileiras fosse ameaçada. Nesta altura, o trabalho ao longo da costa brasileira foi ainda mais intensificado. As cargas levadas nas embarcações envidas por armadores de diversos países europeus chegavam a alcançar cerca de “3 mil toras de pau-brasil, 3 mil peles de onça, muita cera e até seiscentos papagaios falantes”. Frente a esta movimentação, o governo português estabeleceu o plano das donatarias que Segundo Ribeiro (1995) foi vigorosamente implantado por Martim Afonso¹².

Frente ao exposto, compreende-se por colonização a “prática de conquista e ocupação de terras estrangeiras, que consiste em nelas instalar colonos a fim de explorar as riquezas agrícolas e minerais do local, assim como o trabalho dos colonizados” (BORGES, MEDEIROS e D’ADESKY, 2009, p. 10)¹³. Partindo desta perspectiva, resgata-se as contribuições de Carneiro (2017, p.73) quando ressalta que a história do Brasil, como as de outras antigas colônias americanas, possui uma forte ligação com à história da Europa moderna, cujo desenvolvimento se deu pelo movimento de transição das fronteiras limitadas de um domínio feudal para uma era de exploração e conquistas territoriais.

Adentrando na esfera no trabalho acrescenta-se a chegada de negros e negras sequestrados (as) de África para serem escravizados (as) no Brasil. Sobre este perverso acontecimento, Borges, Medeiros e d’Adesky (2009, p.23) destacam que no decorrer do nosso longo processo de aprendizagem, que ocorre não apenas por meio da escola, quase sempre associamos diretamente a escravidão aos negros, e isso é um reflexo do grande volume do comércio escravagista que, segundo estes autores, se deu mediante a expansão da economia açucareira, inicialmente movida pela força do trabalho indígena.

Ribeiro (1995) reitera que os negros que chegaram ao Brasil, foram capturados principalmente na costa ocidental da África, advindos de “centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros”¹⁴, o que impossibilitava a ocorrência de uma unificação entre estes povos quando submetidos à escravidão. Na nova terra, estes povos permaneceram dispersos. Embora estivesse ao lado de seus iguais na cor e na condição servil a

¹²De acordo com o autor, Martim Afonso chegou ao Brasil acompanhado de quatrocentos povoadores, nove fidalgos cavaleiros, sete cavaleiros afidalgados e dois moços da Câmara Real, trazendo ainda as primeira cabeças de gado e mudas de cana [...]A pessoa do donatário constituía-se como um grão-senhor, investido de poderes feudais pelo rei, que tinha como missão governar suas terras e dispunha de autoridade política para “fundar vilas, conceder sesmarias, licenciar artesãos e comerciantes, e o poder econômico de explorar diretamente ou através de intermediários suas terras e até com o direito de impor pena a capital”. (RIBEIRO, 1995, p. 88).

¹³Destaca-se entre as razões históricas que levaram o impulso de colonização “as guerras de conquista, as discordâncias dinásticas, a ambição territorial para o domínio de recursos estratégicos, a expansão comercial, a evangelização, a escravização de povos e reconquista” (BORGES, MEDEIROS e D’ADESKY, 2009, p. 10).

¹⁴Haja vista que a África constituía-se, como ainda é, em grandes medidas, por uma imensa variação linguística e cultural.

diferença “na língua, na identificação tribal e freqüentemente hostis pelos referidos conflitos de origem” fizeram com que eles fossem obrigados “a incorporar-se passivamente no universo cultural da nova sociedade”. De acordo com o autor, esperava-se que a contribuição cultural do negro fosse “pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira”, afinal ao ser “Aliciado para incrementar a produção açucareira, comporia o contingente fundamental da mão-de-obra” (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Contudo, “sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez”, sobretudo “sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada”, com suas cores mais fortes, foi responsável por remarcar o amálgama racial e cultural da sociedade brasileira, pois, apesar de circunstâncias tão adversas, deram “um passo adiante dos outros povoadores ao aprender o português com que os capatazes lhes gritavam e que, mais tarde, utilizariam para comunicar-se entre si”, aportuguesar o Brasil, e “influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram, que foram o nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do país”. Cabe ressaltar que em ambos os casos, “os escravos se viram incorporados compulsoriamente a comunidades atípicas, porque não estavam destinados a atender às necessidades de sua população, mas sim aos desígnios venais do senhor”. (RIBEIRO, 1995, p. 115)

Neste contexto, a mão de obra escrava indígena passou a ser substituídas pela força do trabalho dos negros. Este acontecimento na historiografia é justificado por inúmeros fatores, a exemplo, pode-se mencionar a inadaptação do índio ao trabalho agrícola, que nas comunidades tradicionais era realizado por mulheres, e o fato de que durante muito tempo ter feito se acreditar que “a razão daquela substituição estava na própria “natureza”: os indígenas seriam mais “selvagens” e “rebeldes” à escravidão do que os negros, de temperamento mais “passivo” e subserviente”, conforme destacam Borges, Medeiros e d’Adesky (2009, p. 23 e 24). Tais autores, contrapondo-se a estas justificativas, afirmam que os argumentos que buscam classificar os negros como sujeitos passivos, diante da imposição dos portugueses, perdem validade na medida em que resgata a trajetória de lutas e resistência dos povos africanos ao longo de todo período que perdurou o tráfico e a escravidão.

É importante salientar que as estratégias de defesa dos indígenas tornaram-se mais eficazes pelo fato destes povos estarem estruturados em tribos autônomas e conhecedoras do território, o que os tornavam mais resistentes à subjugação dos colonizadores e destruição das bases sociais de suas comunidades. Quanto aos negros, a diversidade linguística e cultural acrescida das agressões sofridas desde o sequestro em África, o afastamento de suas culturas, os definhamentos nos navios, entre tantos outros aspectos, exigiram maiores e continuados

esforços para constituir as estratégias de resistência. Ou seja, tanto os indígenas quanto os negros lutaram até limite possível para defender seus modos de ser e de viver.

Referindo-se à constituição a sociedade brasileira enquanto nação, Ribeiro (1995) acredita ser bastante provável que o surgimento e o próprio reconhecimento do brasileiro como tal tenham decorrido em virtude mais da “percepção de estranheza que provoca no lusitano do que por sua identificação como membro das comunidades socioculturais novas” (RIBEIRO, 1995, p.127). Frente a estes argumentos, cabe nos perguntar, em que medida as relações estabelecidas no período Brasil Colônia nos interessa no debate sobre a inserção da classe trabalhadora no contexto educacional? E, o que estas relações tem a nos dizer sobre o modelo de organização da educação vigente em nossa sociedade?

Pelos aspectos apresentados, identifica-se o distanciamento entre as classes dominantes e demais seguimentos da sociedade, que foram se constituindo sob um regime violento de exploração tanto na dimensão dos recursos naturais quanto nos modos de vida das populações, indígenas e dos negros, que foram arrancadas de suas matrizes culturais para servir os interesses dos invasores. Ou seja, estes fatores, de violência e exploração, alicerçaram a estratificação social da sociedade brasileira que, segundo Ribeiro (1995) não só separou como colocou em oposição “os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos eles dos miseráveis” fazendo com que as relações de classes chegassem ao ponto de ser tão infranqueáveis que “obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se essa fosse uma conduta normal” (p .24).

Partindo desta perspectiva, considerando os mecanismos de exclusão historicamente idealizados para manutenção e reprodução das relações hierárquicas entre os sujeitos, é pertinente analisar como as relações de poder estabelecidas no período do Brasil Colônia têm contribuindo para a negação dos direitos para a classe trabalhadora, sobretudo no que tange ao acesso à educação que Segundo Cury (2008) deveria ser compreendido como um dos pilares que dignificam a formação cidadã, mas que nem sempre se dá por este viés. Adentrar nesta reflexão histórica é extremamente importante para o sujeito que se reconhece como integrante da classe trabalhadora e que percebe os resquícios destas relações ainda nos dias atuais.

Nesse sentido, considerando que para melhor compreensão de como este processo vem sendo constituindo em nossa sociedade o caminho mais acertado seja resgatar os estudos antecedentes à nossa época, pois entendemos que “O passado histórico é um dado objetivo e não pura fantasia, criada por quem escreve”, conforme observa Fausto (1995, p. 15). Sendo assim, as informações, a seguir, encontram-se organizadas, a partir de 1549, período que, de

acordo com os estudos realizados, representa o início da educação brasileira. Trata-se de um ligeiro apanhado histórico sobre as finalidades e contradições no contexto educacional brasileiro podendo, em vista disso, a depender do assunto, dar maior ou menos destaque aos períodos considerados pertinentes para compreensão dos objetivos educacionais da época que se descreve.

2.2. As influências religiosas na educação colonial

Os estudos de Paiva (2011) chamam atenção para a forma como os aspectos educacionais têm sido abordados em boa parte dos estudos que tratam do período colonial. De acordo com o autor, muito tem se investigado “sobre o currículo ou sobre o desenvolvimento dos colégios”, porém, de forma desvinculada da situação social da época. Nesse sentido, para compreender como o acesso à educação escolar constituiu-se historicamente para a classe trabalhadora, é preciso buscar o lugar que a escola tem ocupado na organização social tanto na história portuguesa quanto no seu desdobramento em terras brasileiras, já que “escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época”. (PAIVA, 2011, p.43)

Assim, convém destacar que embora se tratasse de instituições distintas, para que o processo de colonização do Brasil fosse realmente efetivado, o Estado e a Igreja Católica assumiram uma forte parceria. Fausto (1995, p. 60) afirma que, naquela época, “o conceito de cidadania, da pessoa com direito e deveres em relação ao Estado”, tal como conhecemos hoje em dia, era inexistente, com isso a religião do estado, a católica, deveria ser seguida pelos demais integrantes da sociedade, sendo o papel do Estado garantir a soberania portuguesa, a atuação da igreja era extremamente relevante¹⁵.

Saviani (2008) destaca que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos cujo o primeiro grupo, composto por oito missionários, chegou ao Brasil na caravela de Pedro Álvares Cabral, no dia 26 de abril de 1500. Entre eles, o frei Henrique de Coimbra, responsável pela celebração da primeira missa no solo brasileiro. De acordo com o autor “Esse grupo, porém, partiu na frota de Cabral em 2 de maio do mesmo ano”¹⁶ (p.39).

¹⁵Garantir a soberania portuguesa sobre a Colônia, dotá-la de uma administração, desenvolver uma política de povoamento, resolver problemas básicos, como o da mão-de-obra, estabelecer o tipo de relacionamento que deveria existir entre Metrópole e Colônia. Essa tarefa pressupunha o reconhecimento da autoridade do Estado por parte dos colonizadores que se instalariam no Brasil, seja pela força, pela aceitação dessa autoridade, ou por ambas as coisas. (FAUSTO, 1995, p. 60).

¹⁶ Em 1503, segundo uns, ou 1516, segundo outros, chegam ao Brasil dois frades franciscanos que fixam residência em Porto Seguro e, depois de dois anos de atividades, são trucidados pelos índios. Em 1534 um novo grupo chega integrando a armada de Martim Afonso de Souza. Em 1537 cinco franciscanos espanhóis a portam no porte de Dom Rodrigo (hoje São Francisco do Sul) após serem arrastados por uma tempestade e acabam por desenvolver

Destaca-se, dentre as ações empreendidas, a construção de alguns recolhimentos cujo funcionamento se assemelhava ao regime de internatos, nestes espaços, ensinava-se para os indígenas, a doutrina cristã, a lavragem da terra e outros pequenos ofícios”. (SAVIANI, 2008, p.40)

Anos mais tarde, estando convencido da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra, o então rei de Portugal, Dom João III, implantou o governo geral no Brasil nomeando Tomé de Sousa para essa função. Assim, no ano de 1549 o primeiro governador chega ao Brasil, “em três naus, duas caravelas e um bergantim. Traziam funcionários civis e militares, soldados e artesões. Mais de mil pessoas ao todo, principalmente degredados” (RIBEIRO, 1995, p. 89). Deste ponto em diante, os métodos educacionais empreendidos pelos franciscanos passaram a ser substituídos pelos métodos jesuíticos. Além dos novos colonos, Tomé de Sousa trouxe consigo um grupo constituído “por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega”, os primeiros jesuítas, cuja a finalidade era converter os gentios (SAVIANI, 2008, p.25 e 26).

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, era uma organização religiosa inspirada em moldes militares, disposta a não medir esforços para deter o avanço do protestantismo e espalhar pelo mundo os princípios de obediência à Igreja Católica [...] Como soldados da religião, os jesuítas se lançaram na conquista das almas, na doutrinação das mentes. (COTRIM e PARISI, 1979, p.260)

Diante do cenário que se descreve, nota-se que o interesse em doutrinar os indígenas emergiu dos “conceitos construídos de acordo a lógica de oposição binária”, amparada na história europeia imposta sobre outros povos e outras culturas. “Essa lógica é uma espécie de rede ou prisão que precisa ser interrogada e superada”, sobretudo nos espaços acadêmicos, “pois é fundamental construir conceitos que não estejam comprometidos com o etnocentrismo, o colonialismo e o racismo” (BORGES, MEDEIROS E D’ADESKY, 2009, p.11 e 12)

A Companhia de Jesus, permaneceu quase que por mais de dois séculos (1549 -1759) com monopólio do setor educacional (COTRIM E PARISI, 1979). Tendo posse da educação das pessoas, o controle das almas constituía-se como instrumento de grande eficácia para a manipulação das massas e transmissão da ideologia geral da obediência¹⁷, assim, pode-se

uma grande obra catequética junto aos índios carijós na Região Sul do Brasil, entre Cananéia e o Rio Grande do Sul. (SAVIANI, 2008, p.39 e 40)

¹⁷ O papel primordial desta instituição era estar presente “na vida e na morte das pessoas”, nesse sentido, “o batismo, a crisma, o casamento religioso, a confissão e a extrema-unção na hora da morte, o enterro em um cemitério designado pela significativa expressão “campo santo””. (FAUSTO, 1995, p. 60)

afirmar que a chegada dos jesuítas contribuiu para que o acesso à educação no Brasil se constituísse com o caráter bastante supressivo no decorrer da história.

Observa-se que os propósitos iniciais da Companhia de Jesus se assemelham em grandes proporções com os objetivos educacionais dos franciscanos. Paiva (2011, p. 43) corrobora afirmando que “Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”, sendo o colégio “o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários”. De acordo com o autor,

O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados a pouca gente. As diferenças sociais, determinantes do quadro organizacional, são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela *explicação* que disso se dá [...] O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, ao meu ver, de possibilitar o acesso ao livro [...] Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. (PAIVA, 2011, p. 43-44)

Nota-se que a educação aparece como instrumento para coibir os comportamentos, através da aculturação, contando com o apoio imprescindível das ordens religiosas. Nesse sentido, convém destacar que a principal estratégia usada pela Igreja Católica para a organização do ensino foi operar sobre as crianças¹⁸, pois esperava-se que através da mediação dos meninos brancos, os meninos índios fossem atraídos para que, por meio destes, fosse possível “agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” (SAVIANI, 2008, p.43).

Com vistas ao cumprimento da missão, ordenada pelo rei, escolas, colégios e seminários jesuíticos passaram ser criados e espalhados em diversas regiões do território¹⁹. Assim, no ano de 1550, chegou à Bahia um bando descrito como feito de “moços perdidos, ladrões e maus, que aqui chamam patifes”. [...] Com eles é que os jesuítas esperavam civilizar os curumins, e fazê-los, em aulas conjuntas, aprender gramática latina” (RIBEIRO, 1995, p. 91).

¹⁸ Assim, foi ordenado que meninos órfãos viessem de Lisboa, “para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente”. (SAVIANI, 2008, p.43)

¹⁹ De acordo com os estudos de Cunha (2011) ao total, foram criados 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, cuja a finalidade não era a formação de sacerdotes. O ensino das primeiras letras e secundário era ministrado para “[...]filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores” (Cunha, 2011, p. 152)

No ano de 1564 foi adotado pela Coroa portuguesa “o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos”. Neste mesmo período, “a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral dos estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *ratio Studiorum*” (SAVIANI, 2008, p.50). Segundo os apontamentos de Saviani, foi através deste código de ensino que as atividades foram desenvolvidas nos numerosos colégios fundados e dirigidos pelos jesuítas. O referido plano, assumia um caráter universalista e elitista, sendo, “Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas”, em qualquer lugar que estivessem, e “Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas”. (p.56)

Nesse contexto, observa-se o grande envolvimento da Companhia de Jesus com as questões financeiras²⁰, pois a administração dos bens materiais fazia-se necessário para manutenção tanto das obras espirituais quanto dos colégios e a partir dos favores e proteção da Cora, conforme destaca Saviani (2008), os inicianos constituíram um imenso patrimônio “que incluía, além de colégios, seminários e igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos”. Esse comportamento por parte dos religiosos demonstra que estes indivíduos “portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos [...] gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores” (SAVIANI, 2008, p. 68 e 69).

Naquele período, o principal da produção era destinado ao mercado europeu, por isso os jesuítas mantinham-se atentos para as oscilações das cotações do mercado, demonstrando assim certa “sintonia com as regras do jogo do capitalismo”. Desse modo, os religiosos garantiram vantagens significativas na sociedade brasileira. Além das doações e dos favores reais, a eles era vetado o pagamento de tarifas/impostos, e a mão de obra decorria do trabalho gratuito de indígenas (SAVIANI, 2008, p.69). Em decorrência destes acontecimentos, os empreendedores seculares da época passaram a acusa-los de explorar os indígenas e de ameaçar os interesses da Coroa. Tais acusações, segundo Saviani,

assumiram características mais agudas nas capitâneas do Norte, então reunidas sob o estado do Grão-Pará e Maranhão, cujo governador era Francisco Xavier de Mendonça Furtado, nomeado por seu irmão, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. Especialmente para essa região foi traçada a “política dos diretores”, mediante lei decretada por Carvalho e Melo em 3

²⁰ Convém destacar que esses bens eram considerados divinos, pois eram condição para a realização do projeto de cristianização, concorrendo todas as ações, materiais e espirituais, para a maior glória de Deus.

de maio de 1557. Por essa política determinou-se o uso do português como língua obrigatória nas comunidades rurais e pelas populações indígenas e procurou-se transformar os índios em colonos, como mão-de-obra assalariada, visando a garantir a ocupação do solo e a defesa do território português. Para tanto foram também instituídos governos leigos para substituir o controle indígena até então efetuado por religiosos, em especial os jesuítas. (SAVIANI, 2008, p. 69)

Analisando esse contexto, é possível identificar o caráter seletivo e excludente, com vistas à formação de pessoas totalmente desvinculadas das habilidades manuais e agrárias que sustentavam as estruturas econômicas da época. Sobre estas estruturas, Freitag (2005) observa que a economia se assentava em torno do modelo agroexportador e a monocultura latifundiária, o que não exigia tanta diversificação da força de trabalho que era composta quase que exclusivamente pelos escravizados trazidos de África.

Nessas circunstâncias, não havia intencionalidade alguma de possibilitar o acesso para todos os seguimentos da estrutura social. Afinal, o próprio modelo de produção, que não exigia qualificação profissional, se responsabilizava pela reprodução da estrutura de classes, dividida de forma hierarquizada, em três grupos que se diferenciavam pelas condições econômicas e, através deste fator, as relações de poder eram estabelecidas fazendo com que as classes mais abastadas se sobressaíssem sob as outras.²¹

Com o passar dos anos, a atuação dos jesuítas na educação brasileira, inicialmente pensada para catequização dos indígenas, se estendeu para a formação da classe dominante, através do elementar da leitura, escrita e contagem para filhos de colonos brancos cujo objetivo era o sacerdócio ou a advocacia, para às mulheres a educação era exclusivamente doméstica.

Aos homens pertencentes à classe dominante, ministrava, exclusivamente, uma instrução de nível médio. Além desses níveis, havia nos colégios uma educação mais aprofundada com objetivo de preparar o aluno para a carreira eclesiástica [...]. Os elementos da classe dominante que não desejavam ingressar no sacerdócio partiam para a metrópole portuguesa, a fim de cursar a universidade de Coimbra, de onde, geralmente, voltavam advogados. (COTRIM E PARISI, 1979, p. 261 e 262).

²¹ No alto da pirâmide social, vamos encontrar os senhores de engenho, proprietários de imensas áreas de terra onde se explorava a agricultura canavieira; no meio da pirâmide, vamos encontrar certos setores do clero, pequenos proprietários de terra e comerciantes; na base da pirâmide, encontramos os escravos negros, cuja mão-de-obra na lavoura sustentava a economia colonial. Conforme observam Cotrim e Parisi (1979, p. 261), os senhores de engenho, ocupantes do topo da pirâmide social, possuíam autoridade absoluta sob os demais segmentos e a partir das suas necessidades eram tomadas todas as decisões, mesmo que os resultados afetassem toda a população, inclusive, lhes era conferido o poder de controlar a família e os escravos, distribuindo justiça em seus domínios, conforme considerassem pertinente. Fausto (1995, p.70) ressalta que as pessoas livres da Colônia foram enquadradas em uma hierarquia, na qual a população livre e pobre passou a abranger pessoas de condições diversas. Em decorrência dessa realocação, os campos passaram a ser povoados por roceiros, pequenos lavradores, trabalhadores e as poucas cidades compostas por vendedores de rua, pequenos comerciantes e artesões.

Fausto (1995) destaca que na região mineira e nos centros urbanos, como Salvador e o Rio de Janeiro, notava-se a existência de burocratas e administradores dedicados às chamadas profissões liberais, especialmente a advocacia. Nesse sentido, o ensino naquele período foi responsável por formar,

indivíduos marginalizados do meio social em que viviam e, por isso, incapazes de reformulá-lo. Quem eram estes indivíduos? Eram os advogados, em uma terra sem justiça, onde os conflitos de interesse se resolviam pela interferência arbitrária do senhor de engenho; eram os sacerdotes, em uma terra que se esquecia dos mais elementares princípios de caridade e humanismo cristão, em relação à imensa população dos trabalhadores escravos. (COTRIM e PARISI, 1979, p. 262)

De acordo com Freitag (2005, p. 83) a Igreja Católica não só assumiu “a hegemonia na sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa *arma pacífica*, que era a educação”. Assim, os colégios e seminários fundados pela Companhia de Jesus podem ser classificados como “centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores”, sendo que “declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava”. Para Saviani (2008, p.77), o século XVIII, em Portugal, foi marcado pelo “contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência”. Percebe-se neste período, forte influência de portugueses que residiam no exterior, dos quais acredita-se ter exercido alguma função diplomática²², e defendiam

o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas idéias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida português; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico [...] Essa nova tendência começou a pressionar por reformas no plano político no final do reinado de Dom João V. Mas a nova situação se impôs com o advento, em 1750, do rei Dom José I e a consequente nomeação do futuro Marquês de Pombal como ministro. (SAVIANI, 2008, p. 80)

Segundo os apontamentos de Cotrim e Parisi (1979) o acesso à Educação aproxima-se das demandas ocorridas nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais, das sociedades. Contudo, há que se observar que, em países marcados pelas desigualdades de direitos, como o Brasil, o acesso à educação, para muitos (as) vem se constituindo como uma trajetória extensa,

²² Destaca-se dentre estas figuras, Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser o Marquês de Pombal, que, devido aos vínculos estabelecidos com outros países europeus eram considerados “estrangeirados” (Saviani, 2008, p.77).

marcada por avanços e retrocessos, cujos resultados decorrem da forma como as relações têm sido estabelecidas nestas esferas.

Considerando estes argumentos convém destacar que a partir da chegada do Marquês de Pombal²³ verifica-se algumas tentativas de modernização, pois entendia-se que a educação dos homens deveria ser pensada para servir aos interesses da nação e que o tipo de educação ministrada pelos jesuítas não tinha utilidade prática. De acordo com os apontamentos de Franco (2009),

O Marquês de Pombal, como aparece frequentemente expressa na sua propaganda e legislação reformista, teve a preocupação de represtigiar o Reino de Portugal perante os outros reinos europeus e de inverter a imagem negativa que persistia internacionalmente como um País subjogado pelo obscurantismo, pela superstição, onde a Inquisição e a subserviência aos ditames da Cúria Romana eram as expressões dessa alegada subalternidade mental e cultural. (FRANCO, 2009, p. 18)

Macedo (2009) destaca que a utopia pedagógica iluminista que inspirava o Marquês, que compreendia a educação como um instrumento privilegiado para a edificação de um Estado, do qual se teria como resultado a criação de uma ideia também iluminista de uma sociedade feliz, sustentou-se por um discurso mais negativo do que positivo, pois

Acima de tudo foi realizada através da concepção de reformas feitas mais contra os Jesuítas do que em nome da a firmação, no plano do discurso, do valor em si, da mais-valia e da novidade do projecto de transformação do sistema educativo. (MACEDO, 2009, p. 24 e 25).

Assim, o quadro educacional brasileiro não esboçou nenhum sinal que, minimamente, indicasse a possibilidade de uma transformação significativa para a classe trabalhadora. Em suma, o que se pôde observar, das iniciativas pombalinas, foi um empenho maior em afastar as ideias disseminadas pela Companhia de Jesus. Franco (2009, p. 19) destaca a existência de “Duas palavras-chave e os dois imaginários que elas encerram estão omnipresentes no discurso pombalino”, seja de carácter legislativo, historiográfico, tratadístico ou panfletário: Jesuítas e Europa. De acordo com o autor, no discurso pombalino, Jesuítas e jesuitismo encerrariam um conceito um tanto quanto pessimista, pois representavam todo um passado cultural, educativo, qual dever-se-ia repudiar e abolir. Além do mais, nas palavras do autor “O termo Europa situa-

²³ Sebastião José de Carvalho e Melo nasceu em 1699. Sua família, embora de origem nobre, não era rica. Já que se dedicava à magistratura, pode-se falar em nobreza togada. Nessa condição, a ascensão social se daria não em função do nascimento, mas pelas posses e pelos cargos ocupados. Carvalho e Melo estava situado, assim, entre a nobreza e a burguesia [...] (SAVIANI, 2008, p. 80 e 81) A experiência de Sebastião José de Carvalho e Melo como embaixador da corte portuguesa junto da corte britânica e depois da corte austríaca e o conhecimento que adquiriu do que se ia passando na Europa permitiram-lhe apurar critérios de diagnóstico e tirar lições para operar reformas transformadoras da realidade portuguesa à luz dos novos parâmetros de progresso europeu estabelecidos pela filosofia iluminista. (FRANCO, 2009, p. 18).

se conceptualmente no pólo oposto”, que expressava “uma visão de carga altamente positiva, um conceito luminoso de dimensão utópica, encerra, no fundo, um ideal, um modelo a seguir, uma utopia de aproximação e de imitação”. Em suma,

Jesuítas ou jesuitismo na propaganda pombalina de reforma e combate significam obscurantismo, ostracismo, trevas, ignorância, infantilismo, imobilismo, mau gosto, decadência, degenerescência, ruína. À segunda palavra-chave, Europa, associam-se, no campo semântico que ela delimita, conceitos subsidiários que incorporaram uma ideologia de acção e que são expressões por excelência do Iluminismo: progresso, luzes, razão, bom gosto, inteligência, felicidade, conhecimento, ordem, clareza e abertura de espírito, liberdade, universalidade. (FRANCO, 2009, p. 19)

Porém, como a estrutura cultural já estava impregnada pela doutrinação jesuítica, houve uma forte resistência ao ensino que fugia da cultura religiosa. Como início das medidas reformistas foi expedido, em 28 de 1759, um alvará que tinha por finalidade “privar oficialmente os Jesuítas de desempenharem quaisquer funções educativas no País” (MACEDO, 2009, p. 25). Com efeito, neste mesmo ano, os jesuítas foram expulsos dos domínios do reino português, entretanto, a estrutura cultural já havia se consolidado e, de acordo com os autores, na melhor das hipóteses, o que o Marquês de Pombal conseguiu fazer foi impedir que tal estrutura se alastrasse ainda mais (COTRIM E PARISI, 1979).

Em 22 de janeiro de 1808, com a chegada de D. João, o Brasil se tornou sede do governo e passou a ditar ordens à metrópole portuguesa²⁴. Fausto (1995, p.125) afirma que “A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade, que passou a esboçar, entre outros aspectos, o surgimento de uma vida cultural”. Desataca-se, no âmbito das medidas desenvolvimentistas a fundação da Imprensa Régia, que iniciou a publicação do jornal A Gazeta do Rio de Janeiro; a Biblioteca Real que, posteriormente, se tornou aberta à frequência pública; e, a criação do Jardim Botânico e do Museu Nacional (COTRIM e PARISI, 1979, p.266). Tais medidas, segundo os autores, foram pensadas no intuito de atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana que se expandia rapidamente.

²⁴ Por razões políticas, D. João não aderiu ao Bloqueio Continental, ordenado por Napoleão contra a Inglaterra, provocando a ira do Imperador francês que declarou guerra a Portugal. Não dispondo de condições militares para resistir ao avanço das tropas napoleônicas, D. João, sua família e uma enorme comitiva de, aproximadamente, 15000 pessoas partiram para o Brasil, transferindo a sede do reino português [...] Encantado com a beleza natural desta cidade, o Príncipe Regente declarou que não mais pretendia voltar a Portugal. Desta maneira, a situação estava invertida, pois o Brasil se tornava a sede do governo, passando a ditar ordens para a metrópole lusitana. (COTRIM e PARISI, 1979, p. 266)

Quanto aos aspectos educacionais, os autores afirmam que o modelo de educação empreendido nada mais era que uma fachada ornamental, desvinculada da realidade social, sendo a instrução “apenas uma forma de demonstração de *status*” que auxiliava, quando necessário, para “a ascensão do indivíduo ao exercício da atividade política” (COTRIM e PARISI, 1979, p. 267). Em 26 de abril de 1821 D. João VI retornou para Lisboa²⁵ e seu filho, D. Pedro, foi nomeado Príncipe Regente. De acordo com Saviani (2008)

Os dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua maior e principal colônia introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente. Essa situação exigia certa flexibilidade de pensamento com base para o exercício político da conciliação nos vários domínios da vida nacional. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pôde impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites. (SAVIANI, 2008, p. 117)

Cotrim e Parisi (1979, p.266) salientam que antes de deixar o Brasil, D. João fez a seguinte recomendação ao seu filho, D. Pedro, que caso o Brasil fosse separado: “antes seja para ti, que me há de respeitar, do que para algum desses aventureiros”. Atendendo ao pedido de seu pai, em 1822, D. Pedro proclamou a Independência do Brasil” que, segundo estes autores, nada mais foi que, se não, “uma independência que, em verdade, não rompeu com as estruturas econômicas e sociais do período anterior”, pois os interesses econômicos da classe burguesa permaneciam sendo prioridade (p. 267). Com o advento da independência, houve um aceleramento na tarefa de dar a estrutura jurídico-administrativa para o novo país e como primeira grande iniciativa deu-se início à elaboração e promulgação de uma Constituição,

Por Decreto baixado em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a assembleia nacional Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembléia Constituinte, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública. A via encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa para atender a essa necessidade foi a apresentação de um projeto que procurava, mediante a instituição de um prêmio á melhor proposta, estimular o surgimento de uma “Tratado Completo de Educação da mocidade Brasileira”. (SAVIANI, 2008, p. 119)

Conforme destaca Saviani (2008, p. 119 e 120), as discussões tratadas nesta proposta estavam relacionadas à necessidade de organizar um sistema de ensino a partir de um plano comum que pudesse ser implantado em todo território brasileiro, mas que mesmo estando

²⁵ “Depois da derrota das tropas napoleônicas, o povo português exigiu a volta de D. João VI a Lisboa. Como o descontentamento dos portugueses era muito grande, D. João VI, contra a sua própria vontade, teve que retornar ao seu país”. (COTRIM e PARISI, 1979, p. 266)

presente nos discursos das autoridades e parlamentares, refletindo, inclusive, na própria Comissão, “não conseguia objetivar num projeto a necessidade proclamada de um plano geral para a organização da instrução pública”. Destaca-se, nesse contexto a figura de Martim Francisco Ribeiro d’Andrade Machado²⁶, um dos membros da Comissão que

reapresentou a memória que havia proposto para a reforma dos estudos na capitania de São Paulo, em 1816. A *Memória de Martim Francisco*, como ficou conhecida, foi estruturada em 12 capítulos. Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país. (SAVIANI, 2008, p. 120)

Para a elite, estando à frente da organização do Estado, a noção da instrução representava a garantia plena da supremacia sob as camadas populares. Saviani (2008, p. 123) destaca que a referida Assembleia foi dissolvida pelo imperador, em 1823, e no ano seguinte foi outorgada a primeira Constituição de Império do Brasil que, estando em sintonia com os preceitos modernos adotados em outros países, “se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Essa assertiva nos remete a questionar: quem era considerado cidadão neste período da história?

Sobre isso, Cury (2005) escreveu que não basta mencionar o fato de a Constituição Imperial ter tratado das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, sobretudo no art. 179. Para além desta observação, é preciso analisar realmente a quem se destinava estas garantias uma vez que a população negra, das camadas menos favorecidas, religiosos claustro, os que não professassem o catolicismo, os libertos e as mulheres, por exemplo, foram ignorados (as) em vários aspectos da referida Carta.

O negro escravo, embora *abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais cruéis* (art. 179, XIX), não passava de propriedade material do senhor. Ele não era considerado brasileiro e nem estrangeiro. Por isso, como “coisa” privada, o escravo ficava à mercê do senhor, senhor “dessa propriedade privada” em especial no âmbito da “senzala”. Por aí se entende que o Código Criminal do Império de 16/12/1830 admitisse o açoite e o castigo para os escravos quando aplicados *moderadamente*, isentando-se o

²⁶ Foi “um dos três irmãos Andradas, conhecidos como “a santíssima Trindade”. Os outros dois eram Antonio Carlos Ribeiro de Andada Machado e Silva e José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da independência” (SAVIANI, 2008, p. 120)

autor de qualquer pena. [...]. Há um silêncio sobre as mulheres. Sabendo-se que o direito ao voto extensivo às mulheres só foi consagrado na Constituição de 1934, o voto masculino era admitido nos limites do voto censitário. Assim, só detentores de significativas parcelas de renda poderiam votar e ser votados, ainda que iletrados. (CURY, 2005, p. 20)

Conforme tem sido apresentado, a noção de cidadania, tal como conhecemos hoje em dia neste período da história era inexistente. Os confrontos estabelecidos pela imposição violenta da cultura europeia sob primeiros habitantes, os processos de escravidão, dentre tantos outros aspectos, evidenciam um legado sangrento, de extermínio das culturas e dos recursos naturais e mostram que durante o período colonial a sociedade brasileira caracterizou-se pela soberania da Coroa portuguesa e a influência da Igreja Católica sob os demais seguimentos sociais.

Sobre este aspecto, Cury (2005, p.20) observa que “a instrução primária gratuita comparece como um componente dos direitos do indivíduo enquanto cidadão. Tal direito será regulamentado pela lei de 15/10/1827 e que pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases”. Esta Lei, segundo o autor, era responsável por regular carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império. Em 12 de agosto do ano de 1834 uma ementa constitucional, Lei n. 16, dispôs em art. 10, §2º, que tratou da descentralização de competências e instituiu que “as Províncias ficariam com os menores impostos ao contrário das Cortes. A elas cabia a instrução primária. Os poderes imperiais, por seu turno, ficariam com o ensino das elites regrado por lei geral” (CURY, 2005, p. 21).

Diante deste contexto, conforme observa Saviani (2008, p. 26), pode-se afirmar que “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”. Em outras palavras, esta inserção se deu no primeiro momento, pela posse e a exploração da terra, por meio da subjugação dos sujeitos que a habitavam; em seguida, a inserção da educação enquanto aculturação, mediante a imposição das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores sob os colonizados; e por último a catequese, por meio da difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

2.3. A organização das instituições de ensino mediante a proclamação da República

Segundo Carneiro (2017, p.90) este período aparece no curso da história brasileira sendo dividido em duas etapas, sendo “A primeira, conhecida como **República da Espada**, consiste nos governos dos dois primeiros presidentes, Marechal Deodoro da Fonseca e

Marechal Floriano Peixoto, entre os anos de 1889 e 1894” e, o segundo “a **República Oligárquica**, inicia-se com o mandato de Prudente de Moraes, o primeiro presidente civil, e se encerra com a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu a chefia do exercício nacional”.

No que concerne ao primeiro período, Cotrim e Parisi (1979, p.268) apontam que o advento da República, proclamada em 15 de novembro de 1889, acendeu algumas esperanças de melhoria no aspecto educacional, porém “diante do descaso com que o governo provisório tratou os assuntos pertinentes a este setor” estas esperanças foram rapidamente frustradas. Houve grande expectativa também em relação a cidadania, pois

A escravatura havia sido abolida, surgia um novo regime. A República será confirmada pela Constituição de 1891 e a ela será dado o formato federativo, representativo e presidencialista. O voto tornou-se mais aberto com o fim do voto censitário e a imposição do letramento como condição de votar e ser votado. Entretanto, a tradição advinda do Império e de uma sociedade patriarcal não permitiu o exercício do voto pelas mulheres, pelos clérigos reclusos e soldados rasos. (CURY, 2005, p.21)

Para Freitag (2005, p. 81) “As características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo”. Nesse sentido, ressalta-se que o modelo agroexportador, implantado no período do Brasil colônia, permaneceu fundamentando a organização da economia, sobretudo “na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles”²⁷. Os estados, que antes eram províncias, passaram a ser regidos por suas próprias constituições, cabendo ao regime federativo ocupar-se do governo, particularmente na área educacional (CUNHA, 2011, p. 157). No que concerne à atuação da Igreja Católica, mesmo após a expulsão dos jesuítas, esta instituição preservou suas forças na sociedade civil e seguiu controlando as instituições de ensino e desempenhando a função de reprodução da ideologia dominante.

Assim, conforme observa Freitag (2005, p. 84) pode-se afirmar que “ são poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial durante o Império e a Primeira República”. As alterações mais visíveis neste período podem ser resumidas no âmbito da monocultura, que passou da açucareira para a cafeeira, e no quadro da mão de obra, que além da força do trabalho escravo passou a contar com o trabalho dos imigrantes que aumentou em grande escala e no

²⁷ Segundo a autora, “Durante séculos essa economia se assentava em *um* só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha) razão pela qual o modelo agroexportador era extremamente vulnerável”, pois “Dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica”. (FREITAG, 2005, p.81).

fim do Império passou ao regime do trabalho livre. De todo modo, não houve alteração na estrutura social que permaneceu em sua composição básica e dominadores e dominados.

A elucidação da autora nos leva a compreender que, diante do quadro de composição da classe trabalhadora, a qualificação profissional por meio da escola era indispensável, logo não havia necessidade de expandir o acesso para este público. Além do mais, a política educacional era feita quase que exclusivamente pela Igreja, que se constituía como uma instituição de alto poder. Cury (2005) corrobora afirmando que,

O único preceito válido para toda a organização da educação escolar nacional será proibitivo. Diz o art. 72, §6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Ao lado disso, garantia-se o direito à livre manifestação de pensamento no art. 72, §12º, e o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (§ 24º) e a plenitude do direito de propriedade no § 17º. Com isso estava assegurada a iniciativa privada na oferta da educação escolar. Mas o ensino oficial não só foi mantido como passou a ser o critério para equiparação dos estudos ofertados pelos estabelecimentos regidos pela liberdade de ensino. (CURY, 2005, p. 22)

No ano seguinte à proclamação, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e, Benjamim Constant, que foi dos principais idealizadores do movimento republicano, tornou-se o primeiro ministro²⁸. Este Ministério foi dissolvido no ano de 1891, com isso, “os problemas da educação passaram a ser da competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores”. Benjamim Constant procurou realizar uma reforma do nosso ensino, dando ênfase ao ensino de ciências físicas, biológicas e a matemática em nossos currículos, entretanto as matérias humanas, por exemplo, o estudo das línguas, foi deixado para segundo plano (COTRIM E PARISI, 1979, P. 268-269).

De acordo com Carneiro (2017, p. 92-93), assim, como outros militares que eram figuras-chave da Primeira República, “Constant era simpático às ideias positivistas, louvando seu caráter racional e experimental e sua ênfase no progresso, em oposição aos princípios de “doutrinas vagas e arbitrarias”. O positivismo, segundo a autora, “tinha certamente grande apelo em um contexto que priorizava o progresso e o fortalecimento da nação”, portanto, se opondo “ao ensino predominantemente **propedêutico** do período imperial, dedicado principalmente a preparar para o ingresso de jovens de elite no ensino superior, o ensino republicano visava também construir cidadãos produtivos para o futuro”, contudo, “não se pode dizer que as

²⁸ Para muitos autores a criação deste Ministério se configura como “[...] um ato meramente político. Benjamim Constant ocupava, nesta época, a chefia do Ministério da Guerra, mas, por razões políticas, incompatibilizou-se com Deodoro. Foi então que o presidente, desejando afastar Benjamin do importante cargo que ocupava, contemporizou a situação criando o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, designando o ex-ministro da guerra para cumprir nova missão” (COTRIM e PARISI, 1979, p.268-269).

reformas resultaram em uma expansão decisiva ou uma experiência realmente transformadora do ensino brasileiro”. Fato este que “afetaria a educação da Primeira República até a década de 1930, quando críticas severas de educadores e outros setores intelectuais levariam a novas considerações acerca do sistema vigente”. (CARNEIRO, 2008. p. 96)

Nesta configuração, ainda não se percebe a abertura do acesso à educação escolar para a classe trabalhadora. O processo de implementação de escolas voltadas para as classes populares só apareceu no ano de 1915, quando, de acordo com Cotrim e Parisi (1979, p. 269) “surgiu uma campanha nacionalista empenhada na difusão do processo educacional e, principalmente, no incremento das atividades da escola primária”, que seria a escola popular. Entretanto, pela trajetória de criação das instituições escolares, o aparecimento desta campanha não poderia representar outra preocupação que não estivesse ligada aos interesses da classe dominante.

Tratava-se, “de um movimento cívico-patriótico, que tinha Olavo Bilac um de seus grandes líderes” cujo objetivo era desenvolver a escola primária partindo do entendimento de que a ignorância era “única e verdadeira causa de todas as nossas crises”, logo, o caminho para enfrentá-la era a educação em massa, o único meio para solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos que estavam postos (NAGLE, 1977, *apud* COTRIM e PARISI, 1979, p.269).

Segundo os estudos de Filho (2011, p. 136), no que tange a este período que se descreve, “pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo se tratando de pobres brancos e livre, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras”. Nessa perspectiva, compreende-se que o ato de instruir a às classes menos favorecidas constituía-se como um instrumento que possibilitava ao Estado, governado pela elite, operar e garantir sua soberania sob os demais segmentos da sociedade.

Para Freitas (2005, p.165) a passagem para o regime republicano, constitui-se como um “fator decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse”. Segundo seus apontamentos, a partir deste advento foram constituídos “a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim-de-infância, uma nova escola normal, etc.”. Frente a estas passagens, o autor também destaca as disputas pelo formato de currículos, orientações pedagógicas, produção de materiais e tudo o que pudesse dar normas ao trabalho escolar.

São inúmeros os registros de falas republicanas que demonstram que, ao lado do novo formato para a escola, a cultura política republicana também trazia como conteúdo implícito de muitas falas uma tendência a “apagar os rastros” que pudessem conduzir à descoberta de outras realizações educacionais no passado. Apresentar-se como responsável pela “inauguração de um novo

tempo” tornou-se um marco característico da fala de vários republicanos, ainda que saibamos que nunca houve um grupo só, e que de pessoa para pessoa o entendimento a respeito da finalidade das instituições republicanas variasse muito. (FREITAS, 2005, p.165-166)

Sustentando esta afirmativa, Freitas (2005) destaca que a década de 1920 foi palco de inúmeras reformas estaduais e apresenta as figuras de Sampaio Dória, Manoel B. Lourenço Filho, Antonio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mario Casassanta e Fernando de Azevedo, como sendo algumas das lideranças que, embora divergissem pelas identidades políticas ou inclinações teóricas, convergiam na defesa dos princípios da “escola nova”. Cotrim e Parisi (1979, p. 269) acrescentam que a escola nova foi “ um movimento de âmbito internacional, cujas bases filosóficas assentavam-se nos progressos efetuados, ainda neste século, pela Psicologia, Biologia, e outras ciências, aplicadas no terreno da educação”. De acordo com os autores,

Com a difusão da rede escolar pelas cidades e pelos campos, acolhendo um crescente número de pessoas, os educadores puderam observar um fenômeno interessante. Ministrando educação às crianças “das mais variadas procedências, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações”, os mestres puderam constatar o seguinte: os procedimentos didáticos que “logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Então, os educadores saíram em busca das causas que justificassem estes acontecimentos. Os professores descobriram que era preciso “entender os discípulos **no ato de aprender**, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimentos” (LOURENÇO, *apud* COTRIM e PARISI, 1979, p.270).

Os autores ressaltam que “a escola nova não conseguiu ser totalmente implantada porque suas proposições, que implicavam numa sensível mudança qualitativa do nosso sistema de ensino”, entrou em confronto com “a mentalidade reacionária e tradicionalista de certos educadores” (COTRIM E PARISI, 1979, p.269-270). Freitas (2005), por sua vez, salienta que a forma como os reformadores mencionavam a “escola nova” nos leva compreendê-la “como inspiradora de suas ações, mas é necessário lembrar que com o passar do tempo cada vez mais falar de escola significava indiretamente “falar da nação”²⁹.

²⁹ Isso quer dizer que olhar para o “escolanovismo” daqueles reformadores corresponde a olhar para o tema escola sendo apropriado em duas frentes de batalha ideológica: 1) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse “civilizar” seus filhos em novas instituições; 2) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na disputa sobre qual república deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia. Alguns intelectuais de grande expressão diziam frases como: não é essa a república dos meus sonhos” (FREITAS, 2005, p.166)

Por outro lado, é importante salientar que o caráter desse movimento não se contrapõe à questão do controle ideológico cultuado ao longo dos anos em no Brasil. Para melhor compreensão de como os preceitos do escolanovismo foram utilizados como ferramentas de transformação da realidade escolar, basta observar que a nova educação buscou acompanhar o progresso da industrialização e urbanização que se encontrava em constante expansão, conforme esclarece Saviani (2008)

a educação pública é uma conquista da democracia liberal do século XIX que se consolidou como resposta às exigências do desenvolvimento da civilização baseada na ciência. O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende-se uma escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens. [...] deve tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais da sociedade, inculcando o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador e ensinando a utilizar as realizações da técnica para o bem-estar da população. A revolução industrial de base científica e tecnológica estaria exigindo que a escola, em lugar da ciência pura e desinteressada, se volte para objetivos mais práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada. (SAVIANI, 2008, p. 295)

De todo modo, Vidal (2011, p. 497) afirma que “Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva”. Nesse contexto, Saviani (2008, p. 182) chama atenção para a existência de correntes advindas de outros segmentos da sociedade e destaca o protagonismo do movimento operário cujo desenvolvimento, segundo o autor, “se deu sob a égide das idéias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920”³⁰.

Com o regime republicano, abolido o trabalho escravo, começava a configurar-se uma classe proletária, esboçando-se um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. E a abertura para a participação popular na Assembléia Constituinte de 1891 enseja a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. (SAVIANI, 2008, p. 182)

³⁰ Essas idéias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Após a queda da Comuna de Paris, para escapar da perseguição na Europa, muitos *communards* tiveram de imigrar a vários deles vieram para a América Latina. (SAVIANI, 2008, p. 182)

De acordo com Saviani, ao reivindicar o ensino público, fazia-se uma crítica sobre ao modelo inoperante das ações empreendidas pelo governo, no que tange à instrução popular, ao mesmo tempo em que fomentava a criação de escolas e bibliotecas populares. Quanto às influências das ideias anarquistas, (SAVIANI, 2008, p. 182) acrescenta que estes ideais foram difundidos no Brasil na forma das correntes anarquistas e anarcossindicalistas³¹ cujos “quadros provinham basicamente do fluxo imigratório e expressavam-se por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias”.

A educação, portanto, assumia a posição central no ideário libertário, integrando um movimento, que segundo Saviani (2008, p. 182 e 183) possuía um duplo e concomitante movimento: crítico e propositivo. No aspecto crítico denunciava “o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos”, enquanto no aspecto propositivo buscava a “formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas”.

Apesar do engajamento dos vários partidos operários, que se juntaram em defesa do ensino popular, não houve uma explicitação nítida sobre a concepção pedagógica que deveria orientar o desenvolvimento dos estudos propostos. Mesmo assim, os anarquistas buscaram estudar e extrair dos autores libertários os principais conceitos educacionais, por exemplo, o de educação integral e de ensino racionalista. Estas ideias eram traduzidas e divulgadas por através da imprensa operária,

Mas não ficavam apenas no estudo de idéias. Buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a Escola Libertária Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, e, 1911, e as Escolas Modernas. [...] no Brasil as Escolas Modernas foram alvo de perseguição, sendo fechadas pela polícia. A última delas teve suas portas fechadas em 1919. (SAVIANI, 2008, p. 183)

Ainda de acordo com os apontamento de Saviani (2008, p. 183) a partir de 1920, mediante o desenvolvimento da experiência soviética, “a hegemonia do movimento operário foi transferindo-se dos liberais para os comunistas” e dois anos depois, com a participação de um grupo de anarcossindicalistas, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) que, “embora posto na ilegalidade no mesmo ano de sua fundação, deu sequência à divulgação da experiência soviética e procurou criar mecanismos de atuação para contornar a situação de clandestinidade”. Elaborou-se, portanto, o bloco operário “que logo se ampliou para incorporar também o campesinato, do que resultou o Bloco Operário-Camponês (BOC), convertido numa

³¹ Sendo a primeira mais afeita aos meios literários e segunda diretamente ligada ao movimento operário. (SAVIANI, 2008, p. 182)

espécie de braço legal do PCB. Foi pela via do BOC que o partido pôde lançar candidatos para disputar postos eletivos”. A participação do PCB na política educacional consistiu na defesa dos seguintes pontos:

Ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didáticos, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; supervisão às bibliotecas populares. (SAVIANI, 2008, p. 183)

Segundo Saviani, embora defendessem a educação para as camadas populares, estes pontos também não foram insuficientes para explicitar, propriamente, a concepção pedagógica defendida. O autor salienta que este fato pode ter decorrido em decorrência das novas condições políticas da época, visto que a “Revolução soviética havia sido feita sob pressuposto de que se tratava de um primeiro elo de uma revolução proletária” em nível mundial, com efeito os países onde o movimento operário possuía forças maiores tomariam a iniciativa de lutar por esta revolução, “No entanto após o fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha, veio a baixo aquela expectativa” (SAVIANI, 2008, p. 184).

De modo geral, essa frustração do movimento decorreu da revitalização do capitalismo que conduziu toda a estratégia dos operários³² fazendo com que a revolução adquirisse o caráter nacional. No que concerne ao contexto brasileiro, o autor afirma que o PCB assumiu essa orientação na forma da participação na revolução democrático-burguesa “como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio da BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930”, grande acontecimento presenciado pelo povo brasileiro, cujo estopim explodiu com a sucessão presidencial, e que acabou marcando a transição da República velha para a República Nova.

[...] Washington Luís, então presidente da República, indicou como seu sucessor Júlio Prestes, que saiu vitorioso das eleições. Entretanto, os estados oposicionistas (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba), liderados por Getúlio Vargas, Antonio Carlos e João Pessoa, respectivamente, contestaram a legalidade das mesmas que, segundo eles, foram obtidas mediante fraude [...] a Revolução de 1930 tornou-se vitoriosa. O poder foi entregue a uma junta

³² Essa situação provocou a mudança da estratégia do movimento revolucionário, surgindo a tese do “socialismo num só país”. A orientação da III Internacional afastou, então, a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. Cada país deveria conduzir o seu processo revolucionário segundo as peculiaridades próprias. (SAVIANI, 2008, p. 184).

Militar que, imediatamente, o transferiu a Getúlio Dornelles Vargas. (COTRIM e PARISI, 1979, p. 270)

Segundo os apontamentos de Saviani (2008), no que concerne a variedade de forças que pleitearam a Revolução de 1930, permanece, para muitos, na historiografia, a interpretação de não ter havido nenhum grupo com legitimidade para assumir o controle governamental de tal modo que o Exército, assumindo o compromisso com a nação, foi designado para esta função. Para o autor, mesmo que se admita que esta interpretação esteja sustentada numa análise empírica das características do governo provisório e das forças que atuaram para que a Revolução fosse efetivada, é necessário analisar, também, “o significado histórico desse fenômeno, isto é, qual tendência histórica que se impôs como vitoriosa com o triunfo da Revolução”. (SAVIANI, 2008, p. 191)

Acompanhando a dinâmica dos períodos anteriores, o fortalecimento das instituições da sociedade política, decorria “da importância que os aparelhos jurídicos e repressivos do Estado adquiriam como mediadores do processo econômico”. (FREITAG, 2005, p. 87). Partindo desta perspectiva, é importante destacar a existência de um projeto hegemônico³³ que se desenvolvia sob amparo da burguesia industrial que, segundo Santos (2011, p. 215), desenvolveu-se em grande escala e passou a substituir o modelo agroexportador que já vinha sofrendo fortes impactos com a crise internacional no final dos anos 1920. Esta transição segundo Saviani (2008) alterou, também, o retrato da sociedade brasileira, pois

do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura. (SAVIANI, 2008, p. 191)

Para Freitag (2005, p. 89) estas mudanças suscitaram “uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como da sociedade civil”, com isso a classe hegemônica dos latifundiários cafeicultores se viu forçada a dividir o poder com uma nova classe burguesa que acabara de surgir. Este fator contribuiu para que houvesse uma reestruturação dos aparelhos repressivos do Estado cujo desfecho foi a invasão da sociedade política nas áreas da sociedade civil.

³³ De acordo com os apontamentos de Saviani (2008, p. 192), após a Revolução, este projeto de hegemonia tem sequência, “emergindo como um de seus pontos-chaves a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)”, que influenciou “a formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional”, inclusive, fora da instância do ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva.

No entendimento do então presidente, diante das necessidades econômicas da época, não haveria outra alternativa pela qual o Brasil pudesse reajustar suas estruturas políticas se não pela imposição de um regime forte que estivesse comprometido com os princípios da justiça e do trabalho. Entretanto, conforme ressalta Fávero (2000, p. 80) o Golpe instaurado em 10 de novembro, entre tantos outros motivos alegados, atendia muito mais à concretização do desejo de Vargas para permanecer na presidência além do prazo legal, 1938³⁴. A autora também destaca que a mobilização por parte do governo e grupos dominantes que resultou no Golpe de Estado pelas cúpulas militares tinha por pretensão efetivar o Golpe, exatamente, no 48º aniversário da Proclamação da República, em 15 de novembro, porém a decisão foi tomada cinco dias antes, com o fechamento do Congresso e a promulgação da Nova Constituição.

A referida Carta, em seu artigo 186 permitiu que fosse “declarado o estado de emergência em todo o país, conferindo-se poderes ao Executivo para ordenar prisões, exílio, invasões de domicílios”, além de conferir ao presidente o poder para confirmar ou negar os mandatos dos governadores eleitos e conceder aposentadoria de funcionários civis e militares, quando houvesse interesse por parte do governo ou por conveniência do regime. Todavia, o que ocorreu foi que o presidente Vargas não revogou o estado de emergência, permanecendo com “o poder de governar através de decretos-leis durante o Estado Novo. Os governadores dos estados se transformam em interventores e quase todos são substituídos. O congresso, as assembleias estaduais e as câmaras municipais são dissolvidas”. (FÁVERO, 2000, p. 82)

De todo modo, para que a implantação do Estado Novo, cujos traços ditatoriais acabaram subordinando à sociedade civil ao controle da sociedade política, Getúlio Vargas contou com apoio imprescindível das Forças Armadas, principalmente do Conselho de Segurança Nacional que, previsto na Constituição de 1934 e criado em 1935, constituiu-se “pelo chefe do Executivo, pelos ministros e pelos chefes do Estado-Maior do Exército e da Marinha, tendo como atribuição estudar todas as questões relativas à segurança nacional”. (FÁVERO, 2000, p. 82). Quando se trata do clima de terror instaurado neste período, é importante mencionar os fatores que contribuíram para que este momento da nossa história viesse a ser caracterizado como ditadura. Assim, é pertinente destacar, dentre tantos aspectos,

a transição de um Estado baseado no governo pelo direito pra um Estado policial. No Estado Novo não houve espaços para dispositivos liberais de disseminação do poder, como a separação do Executivo, Legislativo e

³⁴ A chegada de Getúlio Vargas ao poder marcou uma grande transição para a jovem república. O primeiro governo varguista (1930-1945), em especial a fase mais autoritária iniciada em 1937, conhecida como **Estado Novo**, demonstrou um caráter fortemente anticomunista e nacionalista. (CARNEIRO, 2008, p. 106)

Judiciário; **a transição** do poder difuso, característica dos estados liberais, para sua concentração na órbita do poder central. De forma manifesta, no Brasil isso começa a se fazer sentir, a partir de 1931, com o Código de Inventores; **a existência** de um partido estatal monopolista ao invés do pluralismo partidário. O Estado Novo não chegou a concretizar a idéia da existência de um partido oficial como era pensado por alguns de seus adeptos ou ideólogos. O que houve foi a dissolução dos partidos políticos, inclusive da Ação Integralista Brasileira (AIB); **a transição** dos controles sociais que passam, de pluralistas para ditatoriais autoritários. É uma forma de governo alheia à participação popular. (FÁVERO, 2000, p. 80-81)

A partir da elucidação da autora, não se pode negar o caráter autoritário pelo qual o Estado Novo foi implantado, inclusive as alterações nos dispositivos legais que asseguraram a intervenção do governo central perante os estados, dando-lhe autonomia e poder para tomar decisões além das que já eram permitidas.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 9), o texto legal da referida Constituição estendeu-se para o reconhecimento da autonomia dos estados e municípios, instituindo a forma federativa da república, o que respaldava o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas. Contudo, no que tange aos impactos dessa perspectiva no campo da educação, nota-se que decorrente da “ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país”, a dimensão da autonomia foi fortemente prejudicada.

Em suma, o que se percebe como resultado maior da Revolução de 1930 é a implantação de Estado de Compromisso que segundo Saviani (2008) se colocou como “agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”. No terreno educacional, de acordo com os apontamentos de Carneiro (2008, p. 106), embora o Brasil tenha se tornado um regime republicano “mais por força de alguns setores que por clamor popular, e mesmo fundamentado em um projeto nacional ambicioso, revelou-se incapaz de efetivar tudo que planejava”, conforme veremos a seguir.

2.4 O Estado Novo e (re)organização das instituições de ensino

Saviani (2005, p.31) afirma que “Vitoriosa a Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública”. No ano

seguinte, “o titular deste ministério baixou vários decretos cujo conjunto compõe as reformas Francisco Campos” que tratou da reorganização do ensino básico³⁵.

O ministro Capanema materializou a proposta getulista no campo educacional brasileiro ao abordar a educação formal como uma poderosa ferramenta para a formação de uma identidade nacional ufanista, coesa e bem estabelecida. Se o governo Vargas buscava implantar um estado brasileiro produtivo, economicamente poderoso e orgulhoso de sua herança nacional, a educação do país deveria instrumentalizar os cidadãos em formação para construir e manter o estado. (CARNEIRO, 2017, p. 107)

Não obstante, Cury (2008) observa que,

Após a Revolução de Trinta, o poder do Estado Nacional se fortalece e ele vai se tornando intervencionista em vários campos da atividade social. Nesse sentido, aparece, pela primeira vez, no art. 5º, inciso XIV, a competência privativa da União “em traçar diretrizes da educação nacional”. Contudo, a Constituição expressamente permite, no caso, a existência de leis estaduais que venham a “suprir lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta”, de acordo com o inciso XIX, §3º do mesmo artigo. E, em favor dessa concomitância, diz o art. 10, VI que é competência concorrente da União e dos Estados o “difundir a instrução pública em todos os seus graus”. Por isso, aos adultos analfabetos estender-se-ia o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade. A liberdade de ensino fica garantida no art. 113, n. 12 e 13. O jovem deveria ter proteção contra “o abandono físico, moral e intelectual” (letra “e” do art. 138) e as empresas deveriam propiciar o ensino primário gratuito aos empregados analfabetos (art. 139). (CURY, 2008, p. 22)

Em 1932, havia sido lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo Saviani (2005, p.31) foi um documento de política educativa que defendia a causa da escola pública. Carneiro (2017, p. 97) ressalta que este movimento foi uma tendência em voga na Europa e nos Estados Unidos e que foi representado no Brasil por Fernando de Azevedo (1894- 1974), Lourenço Filho (1897 – 197) e Anísio Teixeira (1900-1971)³⁶. De acordo com Freitas (2005), o Manifesto foi um documento dirigido ao povo e ao governo no qual,

indicava seu autor, Fernando de Azevedo, e destilava uma série de desconfianças com as quais justificava a necessidade de publicar o documento. Nóbrega da Cunha desconfiava do primeiro Ministro da Educação instituído pela revolução, Francisco Campos, quando esse pedia àquela assembleia “grandes linhas” para a educação nacional e desconfiava também de Getúlio Vargas quando pedia ao mesmo fórum as “diretrizes para a educação brasileira”. Parecia inverossímil aquela disponibilidade por parte de

³⁵ Gustavo Capanema assumiu a cadeira de saúde e Educação em 1934 e manteve o controle desta até 1947, seguindo com a ampla reforma do ensino brasileiro das primeiras letras ao ensino superior. (CARNEIRO, 2017, 106).

³⁶ Dentre tantos outros protagonistas que atuaram em defesa de uma nova abordagem pedagógica para a educação brasileira.

um governo que já escolhera um ministério e que pedia pistas quando já demonstrava estar pavimentando seu caminho na esfera educacional [...] O *Manifesto* e seus manifestantes anunciavam a “divisão de águas”. Contudo traziam para dentro da militância republicana que queriam expressar as palavras e os exemplos de outros segmentos políticos, de outras opiniões que, desde o início do século, eram identificadas com o lema “aperfeiçoar a República”. (FREITAS, 2005, p.170)

Os apontamentos de Freitas (2005, p.170) mostram que a publicação deste documento colocou em pauta “o debate a respeito do caráter incompleto da República proclamada”, pois segundo o autor “Não havia ator político que não buscasse indicar o quanto nossa República fora “mal feita”, estando àquela altura incompleta porque as instituições não funcionavam como deviam funcionar”. Nessa perspectiva,

O *Manifesto* surgiu quando um grupo quis explicitamente se diferenciar de alguns grupos católicos e defender que o Estado que estava em construção se responsabilizasse pela escola pública, atendendo a um direito básico de cada um[...] a educação como responsabilidade do Estado que se reorganizava era um tema que tocava a questão da identidade nacional porque dizia respeito também à reorganização dos argumentos que representavam a tutela sobre a infância, a juventude e os analfabetos em geral [...]a aglutinação ao redor da defesa da escola pública não se fez acompanhar de um pronunciamento dos educadores a respeito de qual modalidade de República considerava-se adequada para fazer funcionar uma dinâmica abrangente de escolarização para toda a sociedade. Ou seja, por República entendia-se uma escolha trans-histórica, que todos deveriam saber o que é e para que serve. (FREITAS, 2005, p.170)

De modo geral, o referido Manifesto foi redigido por Azevedo e assinado por 26 intelectuais, constituindo-se como uma intercedência pelo ensino público, gratuito e laico, “além e obrigatório e único, a fim de garantir o acesso livre e igual aos benefícios da educação, independentemente da classe social do estudante”. Como já era de se esperar, ao assumir uma postura atípica para o cenário predominante, a tendência escolanovista teve seus opositores, principalmente “As escolas confessionais, que ocupavam um papel proeminente na formação dos jovens de elite” (CARNEIRO, 2017, p. 98). De todo modo,

Os pioneiros da Escola Nova não constituíram necessariamente uma frente sólida e indivisível, mas foram capazes de manter coesão suficiente para se posicionarem contra o que viam como insuficiências e pontos problemáticos do sistema educacional vigente. Se o impacto de suas propostas demorou a ser amplamente sentido, sua postura crítica foi certamente importante para movimentações futuras no cenário educacional brasileiro. (CARNEIRO, 2017, p. 98)

A partir da Constituição de 1934 verifica-se uma maior abrangência do tratamento destinado a educação escolar na sociedade brasileira. No Art. 150 da referida Carta, por exemplo, foi estabelecido que cabia ao Governo Federal:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. (Art. 150, Constituição de 1934)

Através desta Constituição verifica-se o fortalecimento do poder do Estado Nacional que passou a intervir em vários campos da atividade social. Não obstante, Cury (2008) observa que,

aparece, pela primeira vez, no art. 5º, inciso XIV, a competência privativa da União “em traçar diretrizes da educação nacional”. Contudo, a Constituição expressamente permite, no caso, a existência de leis estaduais que venham a “suprir lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta”, de acordo com o inciso XIX, §3º do mesmo artigo. E, em favor dessa concomitância, diz o art. 10, VI que é competência concorrente da União e dos Estados o “difundir a instrução pública em todos os seus graus”. Por isso, aos adultos analfabetos estender-se-ia o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade. A liberdade de ensino fica garantida no art. 113, n. 12 e 13. O jovem deveria ter proteção contra “o abandono físico, moral e intelectual” (letra “e” do art. 138) e as empresas deveriam propiciar o ensino primário gratuito aos empregados analfabetos (art. 139). (CURY, 2008, pp. 22)

Segundo Kuhlmann Jr (2011, p.481) o processo de organização do Estado, foi responsável por estabelecer uma tensão entre a legislação e as políticas sociais, que não eram percebidas nos dispositivos legais, e as ideias pedagógicas do movimento Escola Nova passaram a ser discutidas na Constituição de 1934 quando foi estabelecido que todos os brasileiros possuísem direito de receber uma educação elementar ministrada pela família e poderes públicos, conforme consta no Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Art. 149, Constituição de 1934)

Neste capítulo a educação aparece como direito de todos sendo obrigação dos poderes públicos assegurá-lo. Cury (2005) destaca que em decorrência desta obrigatoriedade foi estabelecido o Plano Nacional de Educação para o ensino primário gratuito e obrigatório, além do vínculo obrigatório do percentual dos impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive na zona rural, bem como

a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica), a progressividade da gratuidade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação. Junto com o reconhecimento do ensino privado, veio a possibilidade de isenção de impostos de estabelecimentos desse segmento desde que *oficialmente considerados idôneos*. O ensino religioso nas escolas públicas foi facultado no esquema de matrícula facultativa e oferta obrigatória [...] O exercício do magistério público seria realizado por meio de concurso público e a liberdade de cátedra ficava assegurada. (CURY, 2005, p. 23)

De acordo com o autor, nem todos os aspectos pontuados foram efetivados, contudo ficaram registrados na norma constitucional o começo de uma tradição em prol do direito à educação e a obrigação do Estado frente a esta demanda. Assim, é importante ressaltar que foram estes compromissos que compuseram as bandeiras de lutas pela educação pública de qualidade, inclusive nos períodos marcados pelo autoritarismo do regime ditatorial do Estado Novo.

Diante do exposto, verifica-se, uma nova fase da história do nosso país, na qual, diante das medidas adotadas, as tentativas de organização democrática da sociedade foram duramente encerradas inclusive no setor educacional, que, de acordo com os apontamentos de Fávero (2000), desde 1935, foi delineando uma tomada de consciência do seu caráter ideológico, por parte dos que estavam no poder. Para a autora, essa ação não poderia ser estranhada, visto que a educação como prática social sempre esteve comprometida com o contexto real de “onde se desenvolve e se realiza, através de instituições subordinadas ao sistema ideológico que legitima e justifica a sociedade como um todo” (FÁVERO, 2000, p. 86).

Segundo Carneiro (2017) a educação de um povo tende a refletir os valores que esse povo apregoa ou que ambiciona possuir. No caso da educação brasileira, desde os primeiros passos para sua implantação, buscava-se “formar indivíduos ordeiros e trabalhadores, respeitadores do senso da moral dominante”, e naquele contexto em especial, teve como forte influente os setores militares que ressaltavam a “importância de uma formação oral e patriótica para os jovens” (CARNEIRO, 2017, p. 109).

Em 10 de novembro de 1937 foi decretada uma nova Constituição que de acordo com Cury (2005, p. 23) não só retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação,

como também restringiu a liberdade de pensamento, colocando o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar. Não obstante, Freitag (2005, p.90) afirma que parte substancial da Constituição anterior, referente ao ensino, foi absorvida pela nova legislação, destacando o acréscimo de dois parágrafos que, segundo a autora, são “de extrema importância para a refuncionalização do sistema escolar em vista das mudanças macro-estruturais ocorridas na infra-estrutura e na organização do poder”.

De acordo com Cury (2008, p. 23) a relação educação e ditadura constituiu-se como paradigmática mediante as “ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organizações de jovens sob a figura do *adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas*”, além da “imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional *às classes menos favorecidas*”. Nesse sentido, considerando os aspectos mencionados, é pertinente observar o Art. 129 da Constituição outorgada em 1937.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Art. 129)

Ou seja, introduziu-se o ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas, tornando obrigatório aos seguimentos industriais criar as escolas para que os filhos dos empregados dessem continuidade às mesmas profissões que eles desempenhavam. Ou seja, as escolas técnicas foram destinadas para os filhos da classe trabalhadora e, por conseguinte, a única via de ascensão permitida a este público. Mais adiante, no mesmo documento, no Art. 131 o ensino cívico e o de trabalhos manuais tornaram-se obrigatórios para todas as escolas, fossem elas primárias, normais ou secundárias, e independente do grau concebido, nenhuma destas instituições poderia ser autorizada ou reconhecida caso não atendessem aquela exigência.

Fazendo um balanço da política educacional do Estado Novo, observa-se que as ações adotadas neste período foram pensadas no intuito de reconfigurar o sistema educacional para que este viesse a se tornar ainda mais operante no processo de manipulação das classes subalternas. De acordo com os apontamentos de Freitag (2005),

A verdadeira razão dessa *abertura* se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. [...] A força de trabalho precisa ser

recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. (FREITAG, 2008, p. 92)

A elucidação da autora é de extrema importância para se analisar, mais a fundo, como se deu o processo de inserção da classe trabalhadora no sistema educacional brasileiro, e como os resquícios desta sistematização ainda hoje são percebidos em nossa sociedade. Conforme mencionado, percebendo a importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas na infra como na superestrutura, as políticas educacionais do Estado Novo passaram a vislumbrar novas possibilidades de produção, principalmente no setor industrial em ascensão.

Obviamente, esta força de trabalho não haveria de ser recrutada entre a classe dominante, nem nos setores médios e baixos da burguesia, que buscava cada vez mais a formação de seus dirigentes nas escolas de elite. Não haveria também de ser advinda das áreas rurais, pois o nível de instrução destinado ao campesinato não contemplaria as exigências dos setores industriais. Assim, restaria somente,

a reduzida classe operária, formada particularmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, “o exército industrial de reserva”. Assim, as escolas técnicas vão ser “a escola para os filhos dos outros”, ou melhor a única via de ascensão permitidas ao operário. (FREITAG, 2005, p. 94)

De modo geral, a concessão do ensino profissionalizante, característico do Estado Novo, contribuiu para dar continuidade ao projeto excludente da estrutura de classes, constituindo-se como uma falsa via, que se revela em um beco sem saída, pois as especificidades destas escolas não permitiam o ingresso nas instituições de ensino, já que sua única finalidade era formar indivíduos para serem explorados nos setores industriais.

No que concerne as alianças econômicas estabelecidas pelo governo, Fávero (2000) destaca que até 1941, o chefe do governo central e seus colaboradores se aproveitavam de lutas anti-imperialistas para adotar uma política um tanto quanto insegura, principalmente com relação à Alemanha e aos Estados Unidos, porém mediante a intensificação da pressão americana que se fez sentir desde 1939, houve uma maior aproximação do Brasil com os Estados Unidos já que a economia brasileira poderia entrar em declínio caso rompesse com Estados Unidos. Segundo a autora, foi pelos acordos de Washington, no começo de 1942, que o comércio entre os dois países foi regularizado.

Soma-se a esses fatos a hostilidade nazistas, traduzida no afundamento de navios brasileiros no Atlântico. Em 1942, Vargas sela uma aliança com

Roosevelt (Conferência no Rio de Janeiro) e a consequência inevitável é o rompimento do Brasil com os países do Eixo e a entrada na guerra.. (FÁVERO, 2000, p. 85)

À vista disso, o Brasil passou a representar tanto do ponto de vista econômico quanto estratégico um elemento fundamental na guerra. Conforme destaca Freitag (2005) “As economias dos países beligerantes passaram a produzir material bélico e a limitar a produção de bens de consumo para a exportação” o que possibilitou o desenvolvimento das indústrias nacionais, sem a competição do mercado estrangeiro. Com efeito, verifica-se que no nível político,

sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias. (FREITAG, 2005, p. 96)

Conforme aponta Fávero (2000, p. 85), foi em meio ao cenário da Segunda Guerra Mundial que o Estado Novo começou a perder forças. Destaca-se nesse contexto, o lançamento do manifesto dos Mineiros, em 24.10.1943, que a partir da Adicional de 28 de fevereiro de 1945, estabeleceu “o prazo de noventa dias para a fixação, em lei, das eleições diretas para a presidente e governadores; a criação de partidos políticos e a suspensão da censura à imprensa” e, também, a concessão da anistia para exilados e presos políticos.

Não demorou muito para que o clima de conciliação com relação ao projeto nacional populista fosse quebrado. Na ocasião, as pressões distributivistas das massas se tornaram cada vez menos harmonizáveis em virtude da manutenção da lucratividade das empresas e das necessidades de acumulação, pois “As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado populista, que não mais representa seus interesses” (FREITAG, 2005, p. 98). Com efeito,

Começa a delinear-se, no fim do período, uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. (FREITAG, 2005, p. 98)

Estes acontecimentos fizeram com que houvesse uma mobilização por parte dos chefes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica que, “unidos ao ministro da Guerra, deliberam em

29.10.45, o afastamento de Getúlio do poder”. Atendendo a esta deliberação, os generais Góes Monteiro e Eurico Dutra encarregaram-se de afastar o então presidente do poder e colocaram José Linhares em seu lugar em caráter provisório³⁷ (FÁVERO, 2000, p. 85). A autora acrescenta que no período posterior as eleições de 12 de dezembro de 1945 e a posse do novo presidente, o general Eurico Dutra em janeiro de 1946, verificou-se a necessidade de elaborar a quarta Constituição, desde 1891, iniciando uma nova fase na história do país.

No tocante à política educacional, pode afirmar que, conforme aponta Freitag (2005), este período refletiu a ambivalência dos grupos que sempre estiveram no poder, reduzindo-se a luta pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a demanda da Escola Pública. No tocante a criação da referida Lei Cotrim e Parisi (1979. P. 278) afirmam que embora sua criação tenha sido estabelecida no terreno jurídico da Constituição de 1946, estas Diretrizes só foram aprovadas após 13 anos de debates, em 20 de dezembro de 1961, e a partir dela criado o Conselho Federal de Educação, que passou a funcionar a partir de fevereiro de 1962.

Diante dos aspectos mencionados, convém resgatar a afirmação de Carneiro (2017, p. 106) quando menciona que a educação formal foi percebida como uma ferramenta para modelar o Brasil do futuro, por meio de um projeto de desenvolvimento cujos desdobramentos podem ser sentidos até os dias atuais, podendo destacar as reformas implementadas por Gustavo Capanema³⁸. Não obstante, Saviani (2008, p 269) corrobora afirmando que a partir das reformas Capanema houve uma reorganização da estrutura educacional, que não obedeceram “uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas”, visto que sua ordenação lógica correspondia à mesma estrutura organizacional pela qual o sistema de ensino vinha sendo conduzido.

De acordo com o autor, foram criados o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); A lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro; Lei Orgânica de Ensino Secundário, pelo Decreto-lei 4.244, de 9 de abril. No ano seguinte, 1943, A Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro. E, no ano de 1946: Em 2 de janeiro, Pelo Decreto-lei n. 8.529 a Lei

³⁷ Os mesmos generais que participaram no Golpe de 1937. (FÁVERO, 2000, p. 85).

³⁸ Como exemplo desta semelhança, pode-se destacar os decretos-leis assinados entre 1942 e 1946 que previram a ampliação das escolas normais e a reestruturação do curso secundário para quatro anos de ginásio, que atualmente corresponde aos 6º a 9 anos do Ensino Fundamental, e três anos de colegial, dividido entre Clássico, cujo enfoque era dado nas Humanidades, e científico, correspondente às Ciências Exatas e da Natureza. (CARNEIRO, 2017, 106).

Orgânica do Ensino Primário e pelo Decreto-lei n. 8.530 a Lei Orgânica do Ensino Normal; O Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e o Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No cenário que se descreve o Estado Novo encontra-se a beira de seu fim e o país é reconduzido ao regime democrático, conforme veremos no tópico a seguir. Mas antes, é importante destacar que a Constituição Federal de 1946 retomou alguns princípios norteadores da Constituição outorgada em 1934. Conforme destaca Cury (2005), dentre as medidas adotadas, pode-se destacar “a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário”, além da reposição “em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino”. O autor acrescenta ainda que “Foi sob esta Constituição que se deu a aprovação, em 1961, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61”.

De modo geral, observa-se que as questões referentes ao setor educacional permaneceram sendo tratadas de acordo com as demandas das classes dominantes, sendo, portanto, subordinada ao aspecto financeiro. Em contrapartida, é perceptível que algumas iniciativas demonstraram o engajamento por parte de alguns segmentos da sociedade civil em prol da democratização do ensino. Sendo assim, concordando com os apontamentos de Freitag (2005, p. 98) podemos muito bem dizer que este período “se caracterizou pela coexistência contraditória, e às vezes abertamente conflitiva, de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista” que, no fundo, se traduz numa política reduzida “praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública”.

2.5 A política educacional após o Estado Novo

Com desfecho do Estado Novo a economia brasileira passou por uma nova reorganização, com efeito as funções atribuídas às instituições escolares também tiveram que ser redefinidas. Neste aspecto, “Como ao nível da sociedade política a configuração do poder ainda não se havia delineado claramente [...] a própria legislação educacional brasileira vai passar por uma série de indefinições” (FREITAG, 2005, p. 98 e 99), indefinições estas, que não produziram uma nova lei e sim uma remontagem das anteriores. A autora destaca que o primeiro Projeto de Lei remetido à Câmara neste período foi encaminhado por Clemente Mariani, então Ministro da Educação, em 1948, que tratou das preocupações do novo governo

e procurou corresponder à algumas ambições das classes subalternas. Por este Projeto, segundo Freitag, foram concebidas algumas melhorias para as classes camponesa e operária.

Primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que, além de equiparados em termos formais, apresentam, nesse projeto, maior flexibilidade: permitem a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação. (FREITAG, 2005, p. 99)

Este Projeto, porém, não teve sucesso, sendo engavetado e retomado somente no ano de 1957. O segundo Projeto encaminhado em 1948 ficou conhecido como Substitutivo Lacerda e tinha como elemento norteador “reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil”. Para tanto, recorreu-se ao direito dos pais de educarem seus filhos, propondo que a educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares, somente de forma complementar pelo Estado. Com efeito, “os pais teriam a possibilidade de optar *livremente* pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam.” (FREITAG, 2005, p. 100)

Por este enunciado verifica-se que o referido Projeto mascarava sua real intenção. Ao propor a educação como responsabilidade das escolas particulares e definir que os pais teriam a possibilidade de optar pelo tipo de ensino que seria dado aos seus filhos, fica evidente que se tratava de um interesse da burguesia, pois como bem sabemos os pais da classe trabalhadora não teriam condições financeiras para pagá-lo e seus filhos permaneceriam as margens da sociedade escolarizada. Ou seja, esta proposta não correspondia a outro interesse que não fosse os interesses da burguesia, era, portanto, mais um dos tantos Projetos formulados com vistas à exclusão das classes menos favorecidas daquele contexto.

De acordo com os apontamentos de Freitag (2005) houve uma grande mobilização por parte de diversos intelectuais, pedagogos e liberais brasileiros que se opuseram a esta proposta e que, posteriormente, caminhou para elaboração da campanha em defesa da escola pública. Como resultado desta mobilização foi redigido o Manifesto dos Educadores cujo objetivo era alertar o governo sobre as implicações daquela proposta e impedir que a mesma fosse aprovada.

Prosseguindo com o debate acerca da esfera legislativa, é pertinente destacar a retomada da luta dos pioneiros da educação, em prol de mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial, pela qual algumas iniciativas foram efetivadas, dentre elas: A aprovação da Lei 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes concluintes do primeiro ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola ingressar no curso clássico ou científico. Era necessário,

porém, que os candidatos “prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”, e, a aprovação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953, “que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos [...] desde que se submetessem a exames de adaptação”, pois através deste procedimento podia-se verificar, o “que havia ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêutico e profissional”. (SANTOS, 2011, p. 218)

Além da aprovação das Leis (1.076/50 e 1.821/53), foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024, que, pela primeira vez manifestou na história da educação brasileira uma completa articulação entre os ensinos secundário e profissional. Esta articulação permitia que ao concluir o ramo secundário ou profissional, qualquer aluno, pudesse ingressar no curso de ensino superior, pois previa a seguinte organização:

[...]ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades. [...] A grande inovação da Lei 4.024/61 foi estender ao Senai a possibilidade de instruir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino. (SANTOS, 2011, p. 218-219)

É importante destacar que esta Lei resultou dos debates travados em 1948 a respeito dos Projetos Mariani e Lacerda, citados anteriormente. Unindo elementos de ambos os Projetos, ficou estabelecido pela LDB que tanto o setor público quanto o privado teriam o direito de ministrar o ensino no Brasil para todos os níveis, contudo, “A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 fica omissa na nova lei”, trazendo à tona seu caráter elitista, conforme destaca Freitag (2005).

Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. (FREITAG, 2005, p. 102)

A elucidação da autora deixa claro que os filhos da classe trabalhadora não teriam condições de ocupar os mesmos espaços dos filhos das classes dominantes, pois desprovidos de recursos financeiros não teriam condições alguma de pagar pelas taxas cobradas pelas instituições particulares. Para Freitag, a LDB procurou atender as demandas da burguesia nacional sem desconsiderar os das classes mais tradicionais, mas não as menos favorecidas,

contudo já estava ultrapassada quando entrou em vigor, visto que em dezembro de 1961 as novas tendências já haviam sido delineadas. De acordo com Cury (2005, p. 24)

No capítulo da educação a manutenção geral dos princípios advindos da Constituição de 1946 fica não só condicionada ao espírito da época, mas também contempla alterações significativas: o ensino primário, gratuito e obrigatório nos estabelecimentos oficiais incorpora explicitamente a faixa etária de 7 a 14 anos. Quer dizer: houve extensão da obrigatoriedade associada à faixa etária e ao mesmo tempo caiu a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar. Fala-se apenas em prestação de assistência técnico-financeira da União para com os Estados. A liberdade de ensino é mantida bem como o ensino religioso de oferta obrigatória com matrícula facultativa. (CURY, 2005, p. 24)

Para Freitag (2005) existe por trás da criação da LDB a intenção de seletividade no sistema educacional tendo em vista que ao proclamar a educação como direito de todos, estaria omitindo uma realidade social profundamente marcada pela desigualdade, visto que nesse período, de acordo com a autora,

[...] por falta de escolas e de oportunidades, a seletividade funciona *antes* das crianças ingressarem nelas [...] Muitas crianças abandonam a escola antes de prestar os exames de fim de ano. As dificuldades que as crianças encontram na escola se devem, por um lado, a currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamento deficiente etc., por um lado, como apontou o censo escolar de 1964, a distância de casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família, falta de uniforme, material de trabalho, má alimentação etc. (FREITAG, 2005, p. 92-93)

Sobre isso, Carneiro (2015, p. 28) salienta que a inclusão da Educação como direito fundamental tem contribuído, nas palavras do autor, “para sinalizar na perspectiva da construção de uma escola de padrão básico, vazada em um modelo organizacional de objetivos convergentes, logo estruturado à luz de marcos normativos comuns”. A estrutura de classes tornava evidente que a população de baixa renda não se encaixava no “todos” que a LDB estabelecia pois, diante de tantos empecilhos a classe trabalhadora, não conseguia ingressar nas instituições de ensino, muito menos dar seguimento às etapas mais avançadas.

Nesta direção, percebe-se que a LDB não se apresentava como mecanismo de correção das diferenças sociais. Afinal, não era interessante para o Estado a existência dessa função, assim, a educação para a classe trabalhadora continuou sendo negligenciada, reproduzindo a ideologia da falsa igualdade, por meio de uma “estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência” (FREITAG, 2005, p. 131).

Diante do quadro apresentado, percebe-se que na medida em que se avança no debate sobre o contexto educacional brasileiro vão surgindo mais e mais elementos que nos convidam para o diálogo, contudo como não é possível, nos limites deste trabalho, estabelecer esta reflexão de forma mais aprofundada, seguiremos pontuando os principais acontecimentos e estabelecendo as conexões necessárias para compreensão básica dos aspectos abordados. Nesse sentido, após ter observado os primeiros impactos causados pela LDB, analisaremos de agora em diante as alterações sofridas no contexto educacional, sobretudo no âmbito da legislação brasileira, durante o processo ditatorial que se estendeu de 1964 a 1985.

2.6 Educação e Ditadura Militar

De acordo com os apontamentos de Carneiro (2017) o regime ditatorial foi implementado no Brasil mediante o Golpe de 1964 representando uma onda conservadora por parte de lideranças militares e grande parte da sociedade brasileira, incluindo setores do clero e das classes médias³⁹. Seus impactos foram fortemente sentidos pela sociedade civil, sobretudo no tocante à educação, pois entendia-se que o nível da instrução formal dos brasileiros não atendia as exigências do Brasil moderno que buscava construir. Nesse contexto, as Reformas foram vista como necessárias e os militares assumiram o poder com a pretensão de resolver esse descompasso.

Esta busca por inserir o Brasil na modernidade econômica fez com que as demandas sociais das classes de base, por exemplo, a luta pelos direitos trabalhistas e melhores condições de vida, fossem vistos como ameaças pelo alinhamento político dominante, e imediatamente relacionados ao pensamento socialista. Com efeito, a educação deste período foi caracterizada pelo padrão mecânico e fortemente tecnocrático, visto que “ao mesmo tempo em que mantinha fortes políticas repressivas ao suprimir formas de pensamento diferentes do padrão desejado” incitava “princípios que sustentavam o desenvolvimento econômico e a modernização desejada para promover o avanço capitalista do Estado brasileiro”⁴⁰ (CARNEIRO, 2017, p. 110).

Convém ressaltar que neste período da história brasileira apenas dois terços das crianças com idade escolar, de 7 a 14 anos, estavam matriculadas. Em termos quantitativos, conforme destaca Freitag (2005, p. 106) “5 milhões (!) não estavam escolarizadas, das quais

³⁹“Esses setores apoiaram amplamente o golpe e seus perpetradores, frequentemente temerosos da emergência de um governo comunista, temor este, com vimos, alimentado desde os tempos do Estado Novo” (CARNEIRO, 2017, p. 110).

⁴⁰ Para a manutenção deste modelo, a autora acrescenta a contribuição da aliança foi estabelecida entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID – *United States Agency for International Development*).

3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola⁴¹”. Mais uma vez, percebe-se a preconização da educação escolar brasileira, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem é posto como mero reprodutor da ideologia dominante e que se legitima pela seletividade do sistema educacional. Identifica-se, portanto, que a tradição construída no período colonial permaneceu como centralidade dos objetivos educacionais e as ações governamentais, cada vez mais, atuando em prol da manutenção das relações de poder impostas perante a sociedade.

Sobre o aspecto econômico, Freitag (2005, p. 130) observa que “A nova constelação surgida com o colapso do Estado populista permite que o processo da “internacionalização do mercado” interno, gerado no período anterior, agora se desdobre em toda sua plenitude”. Para tanto, houve uma reorganização na produção industrial, mediante a inserção de novas técnicas de produção, concomitante à “produção dos setores dinâmicos da economia moderna: a indústria química, eletrônica e automobilística”. Com efeito, verifica-se o aumento da produtividade que, segundo a autora, possibilitaram a redefinição dos antigos laços de dependência, e que passou a ser

assegurado pela introdução de moderna tecnologia e *know-how* desenvolvido nas metrópoles e pelo excedente estrutural de força de trabalho que permite manter os salários extremamente baixos. [...] A transferência de filiais de consórcios estrangeiros (as multinacionais) para o Brasil só faz sentido se houver um mercado interno suficientemente elástico para absorver os bens sofisticados produzidos. (FREITAG, 2005, p. 129 e 130)

A autora destaca que mediante estes acontecimentos percebeu-se também a necessidade de garantir o poder de compra dos consumidores, contudo esta necessidade “aparentemente se choca com a outra, mais fundamental, o congelamento dos salários do trabalhador que torna atraente para as multinacionais a produção no País” visto que em suas metrópoles os salários oscilavam com muita frequência mediante as reivindicações da classe operária organizada (FREITAG, 2005, p. 131). Nestas circunstâncias, emergiu a necessidade de estabelecer uma política salarial e de distribuição de renda que ao mesmo tempo congelasse os salários da massa trabalhadora e criasse uma classe média intermediária, com elevado poder, para consumo interno das mercadorias.

A nova situação econômica exige, portanto, a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. [...] A essa reestruturação e redefinição dos

⁴¹ Veja: MEC/IBGE: *Censo Escolar do Brasil – 1964*. 3 Vols., Rio de Janeiro, 1967; especialmente o 4º Vol.: Condições das crianças de 7 a 14 anos, série de separatas, Rio de Janeiro, 1968. (FREITAG, 2005, p. 106).

aparelhos do estado corresponde uma reorganização da própria estrutura de classes. (FREITAG, 2005, p. 132)

No que tange à legislação, Cury (2005) destaca que devido ao clima vivido no país a Constituição de 1967 encontrava-se bastante fragilizada e esse abalo se fez sentir com maior intensidade mediante a Emenda Constitucional n. 1 da junta Militar, em 17 de outubro de 1969.

Essa Emenda refaz a Constituição de 1967 à luz e à letra dos Atos Institucionais. A desvinculação de verbas permanece conquanto ela reapareça apenas para os Municípios e fora do capítulo da educação. Esses últimos, já agravados com o sistema tributário então vigente, poderiam sofrer intervenções no caso de não aplicarem o percentual de 20% dos impostos no ensino primário de suas redes. A vinculação para a União e para os Estados só aparecerá por meio da Emenda Constitucional n. 24, de 01/12/83, de autoria do Sen. João Calmon. Portanto, foram 16 anos sem vinculação de verbas, o que determinou a queda na aplicação de recursos para a educação escolar. (CURY, 2005, p. 24 e 25)

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo (2002, p. 17) destacam que na Constituição de 1967 foram retomadas as cartas de 37 e 46 ao determinar que as empresas comerciais e industriais ministrassem o ensino primário gratuito para seus empregados e para seus filhos, contudo, a partir da emenda constitucional, de 24 de janeiro de 1967, ficou limitada a obrigatoriedade das empresas com ensino dos filhos dos empregados dos sete aos quatorze anos. Nessa circunstância, acrescenta-se a função da obrigatoriedade para as escolas agrícolas que até então permaneciam isentas desta função.

De acordo com os apontamentos de Carneiro (2017), é válido destacar que as leis-decretos, implementadas entre as décadas de 1930 e 50, exerceram grandes influências no modo de ensinar no Brasil das décadas seguintes. Considerando estes argumentos, fazendo um balanço do período em que a ditadura militar prevaleceu no cenário político brasileiro, entre 1964 e 1985, a autora destaca que pelo pensamento educacional militar “buscava-se reprimir de forma incisiva toda dissidência ao apagar possíveis defesas de um modelo socialista/subversivo” e por isso buscou “reforçar os valores capitalistas, construindo um modelo educacional fundamentalmente tecnicista, que visava educar o jovens para a modernização tecnológica e para o avanço da economia capitalista” (CARNEIRO, 2017, p.121)

Sobre o apreço pela educação tecnicista, convém destacar a reforma estabelecida pela Lei 5.692/71, pela qual a situação dos cursos técnico-profissionalizantes, ofertados pelas Escolas Industriais da rede federal, passaram a gozar de grande prestígio junto ao setor empresariado, “essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande

parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.” (SANTOS, 2011, p. 220)

De acordo com Santos (2011) Pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 11 de agosto de 1971 o ensino médio sofreu alterações que contribuíram para do fracasso do ensino do segundo grau profissionalizante, tanto pela falta de recursos materiais e humanos para manutenção de uma extensa rede de escolas, quanto pela resistência de empresários que não admitiam o ingresso de profissionais que viessem do curso de segundo grau em suas escolas. Contudo, mantinha-se o dualismo do sistema educacional, porém, “escondida em um projeto que, aparentemente, apresenta uma estrutura de ensino médio em que a profissionalização deveria abranger a todos, a todas as classes sociais, indiscriminadamente” (SANTOS, 2011, p. 219)

Chegada a década de 80, o regime militar brasileiro esboçava sinais de que estava perdendo controle perante à sociedade que insatisfeita com o autoritarismo imposto passou a buscar a redemocratização do país. A insatisfação por parte da sociedade civil, somou-se a outros fatores que ocasionaram a transição do regime vigente, assim convém destacar os problemas sofridos no aspecto econômico, que abatia o país, o retorno dos exilados políticos, a insatisfação por parte de alguns segmentos da população e, também, das próprias forças armadas, além da pressão por parte de organizações estudantis e outros grupos de interesse que discordavam e manifestavam-se abertamente contra aquele regime. Contudo, é pertinente observar que o processo de transição se deu de forma gradual, “resguardando os interesses do *status quo* militar – a Lei n. 6.683, de 1979, garantia a anistia tanto aos perseguidores políticos quanto aos militares que haviam agido em defesa dos interesses do regime”. Desse modo, “o país marchava para um novo modelo sem ter plenamente resolvido questões residuais do modelo anterior”. (CARNEIRO, 2017, p. 123)

2.7. A retomada da democratização

Cury (2005, p. 25) acrescenta que em virtude desta busca pela redemocratização e da necessidade de repensar um novo pacto para o país, a urgência de normas estruturantes conforme à democracia, fizeram com que houvesse uma impressionante mobilização popular e posteriormente à Constituição de 1987, cujo resultado final foi a promulgação da Constituição de 1988. Verifica-se, portanto, que a partir da década de 80 e até meados da década de 90, houve um aumento nos debates em torno das mudanças relacionadas à educação, por parte de grupos compostos por diferentes correntes do pensamento educacional que tinham como pauta a

reestruturação do segundo grau e da educação profissional. Sobre estas alterações, Carneiro (2017) destaca a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, pelo então presidente José Sarney.

Também conhecida como **Constituição Cidadã**, a Constituição de 1988 representou um marco social. Seu texto trata da busca pela consolidação de um estado de direito após um longo ciclo de governos autoritários, lançado as bases para um modelo de governo presidencialista com vistas para a ampliação dos direitos dos trabalhadores. (CARNEIRO, 2017, p. 125)

De acordo com o Artigo 208 da Constituição de 1988, ficou estabelecido como dever do Estado garantir a educação básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando ainda o acesso para aqueles que não tiveram acesso na idade considerada ideal, mediante algumas condições das quais convém ressaltar a: II- progressividade e universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, para os portadores de deficiências; IV – ofertada da educação infantil em creches e pré-escolas, para crianças com idade de até 5 anos. Além destas condições, foi estabelecido,

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988)

Conforme apresentado no texto Constitucional, a educação escolar foi tratada como necessária, inclusive para aqueles que não tinham condições para frequentá-la na idade considerada ideal, através do ensino noturno, além de assegurar suprimentos didáticos e de alimentação, o que dar a entender que havia o compromisso com a efetivação da garantia da educação escolar como direito de todos. Observa-se, portanto, o esboço de uma organização do sistema educacional que contrapõe o modelo anterior na medida em que busca fomentar a formação do cidadão para além das exigências do mercado de trabalho. Segundo Cury (2005),

A Constituição, que manteve como competência privativa da União o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, foi explicitada com emendas constitucionais das quais as mais significativas foi a emenda de 14/96 que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef). Dessa emenda decorreu a Lei n. 9.424/96, mais conhecida como Lei do Fundef e que foi antecedida em alguns dias pela LDB, Lei n. 9.394/96. Já em 9 de janeiro de 2001, pela Lei n. 10.172,

seguido o imperativo do art. 214 da Constituição, aprovou-se o Plano Nacional de Educação. (CURY, 2005, p. 26)

Nesse sentido, verifica-se, portanto, que a busca pela redemocratização, mais especificamente no tocante aos aspectos educacionais, passou a indicar grandes possibilidades para o futuro, sobretudo, pelo caráter democrático dos objetivos educacionais que, aparentemente, estender iam-se para além do viés tecnicista, dando a entender que haveria uma percepção de educação mais aberta, inclusiva e integrada com a realidade social e apesar de alguns problemas estruturais que permaneceram afetando as instituições públicas de ensino do país, “principalmente no que se referia à disponibilidade de instalações adequadas e à complexidade da formação dos docentes”, verifica-se que “a meta de suprir o meio educacional com professores-pesquisadores se delineou com mais força”, observa Carneiro (2017, p. 124).

Em termos de avanços significativos, pode-se destacar o fato de pela primeira vez na história da educação brasileira o ensino gratuito ter sido posto nos estabelecimentos oficiais, em qualquer nível ou etapa, e a desvinculação do Estado com as instituições particulares de ensino. Nessa perspectiva, entende-se que o ensino almejado, consistia como uma peça central das reformas, sendo “fundamental para a formação de um cidadão ciente e da dinâmica do estado democrático e preocupado em preservá-lo, valorizando o caráter plural, complexo e livre desse cidadão”. Em contrapartida, considerando a ênfase autoritária pela qual o ensino brasileiro vinha sido delineado este pensamento múltiplo e democrático enfrentaria grandes desafios, pois “Diante de todos os problemas institucionais, de formação e de infraestrutura, a onda de mudanças teve início no ensino brasileiro, tal como a sociedade era atingida por reelaboraões operacionais e de sentido” (CARNEIRO, 2017, p. 124).

De acordo com a autora, em 1990 os aspectos educacionais advindos da Constituição ganhariam maior consistência a partir da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei n. 8.069, (BRASIL, 1990), o principal marco legal para tratar das questões referentes à infância e à juventude no Brasil.

Este documento apresenta definições técnicas para as condições de infância (pessoa até doze anos de idade incompletos) e adolescência (pessoa de doze anos a dezoito anos de idade incompletos), estabelecendo ainda diretrizes fundamentais para o respeito à condição humana e proteção de indivíduos nessas condições contra quaisquer formas de violência e/ou opressão. [...] a lei reforça as ideias já postuladas pelo marco constitucional, enfatizando o papel do Estado como principal fornecedor de serviços educacionais, gratuitos à maior parcela da população, o que está compreendido no Capítulo IV da Lei, “Do Direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer”. (CARNEIRO, 2017, p. 126)

O Capítulo IV da referida lei, mais especificamente no Art. 54, dedicou-se à matrícula e permanência dos alunos nas instituições escolares, destacou o direito dos pais em conhecer os processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar, permitiu a organização estudantil e viabilizou a abertura para se questionar os critérios avaliativos, considerados arbitrários, bem como reivindicar revisões das avaliações realizadas por professores ou instâncias superiores. Mais adiante, no Art. 57, reforçou-se a necessidade do compromisso do Estado com a atualização periódica das condições gerais dos sistemas educacionais, que revelava uma “preocupação com o delinear de um arranjo educacional amplo, inclusivo e orgânico, capaz de se renovar e trazer os jovens para dentro da área de abrangência do ensino público de forma consciente e enriquecedora”. Nos Art. 58 e 59 verifica-se a preocupação em torno da formação dos indivíduos para além dos muros da escola, a partir de uma proposta abrangente, pois “acreditava-se que esse processo de construção aconteceria majoritariamente pela via do acesso à instrução formal” visto que o documento admitia “a exposição a programas culturais, atividades físicas e espaços recreativos, a fim de introduzir o jovem como cidadão pleno em seu meio social, tanto no contexto acadêmico quanto em outros círculos” (CARNEIRO, 2017, p. 126 e 127).

Nesse contexto, acrescenta-se a materialização da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que deu continuidade a sistematização e o detalhamento do pensamento educacional, conforme já havia sendo colocada pela Constituição e no ECA, como um reforço ao princípio elementar da oferta gratuita do ensino obrigatório. Em seu Art. 1º, a LDB, define que a educação integra os processos formativos que “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e no § 2º acrescenta que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 2º reitera que a educação, enquanto dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, deve prezar pelo “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no Art. 3º ao detalhar a forma como o ensino deve ser ministrado, destaca os seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação

escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Observando as definições da LDB, bem como as demais medidas anteriormente citadas, é pertinente resgatar as reflexões de Cury (2005, p. 26) quando observa que se considerarmos a importância destas iniciativas como pacto fundante da coexistência social, “o capítulo da Educação na nossa atual Constituição é avançado e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos”. Contudo, deve-se observar que a realização das expectativas postas pela “Lei Maior e nas leis infraconstitucionais entra em choque com as adversas condições sociais da sociedade de classes e também com as condições de oferta e de trabalho existentes nos estabelecimentos de ensinos dos sistemas”.

Não obstante, Freitag (2005, p. 131) reitera que, no fundo, estas medidas adotadas tendiam a configurar-se como “elo mediador entre os impasses educacionais gerados no passado e as intenções e objetivos a serem realizados com o auxílio da educação no futuro”, sendo assim, o sistema educacional, continuaria a ser utilizado como mecanismo de controle, obedecendo aos interesses da esfera econômica. Partindo desta perspectiva, Santos (2011, p.222) destaca que o ensino profissional passou a integrar diferentes formas de educação e de trabalho, sendo sua estrutura constituída pelos níveis estabelecidos pelo Art. 3º do Decreto 2.208 de 27 de abril de 1997:

[...] básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico. (INCISOS, I, II e III).

Nota-se, portanto, que a partir da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97 foi atribuído ao ensino técnico à função de complementação do ensino médio, pois para ingressar nesta modalidade seria necessário que os sujeitos tivessem concluído todas as etapas da educação básica. Neste sentido, observa-se que a educação profissional, pensada no contexto industrial, tem passado pelo processo extenso de reconfiguração cujas finalidades não se desvincularam de seus objetivos primeiros, ou seja, para a formação da força de trabalho.

Outro ponto a ser destacado é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, cuja finalidade seria estabelecer propostas de ações pedagógicas para as disciplinas de bases, “bem como para os **temas transversais**, tópicos que deveriam permear

a prática pedagógica em todos os campos: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação sexual” (CARNEIRO, 2017, p. 127).

De acordo com os apontamentos de Abreu (2010) as medidas adotadas pelo governo ao longo da década de 90 possuem suas significâncias, quando se refere ao processo de expansão do ensino fundamental e do ensino superior privado. Em contrapartida, conforme destaca a autora, apesar deste período ter sido caracterizado pela aprovação da LDB, o que indicaria novos rumos para a educação brasileira, foi constatado tanto pelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto pelo Exame Nacional de Cursos Superiores, que não houve uma progressão do corpo discente nos níveis de ensino. Na educação básica, por exemplo, o fato do ensino fundamental ter sido universalizado não garantiu que os alunos progredissem para o ensino médio, muito menos para a educação superior, cujo número de vagas ociosas já indicava as limitações desta política de expansão. (ABREU, 2010, p. 132)

Verifica-se, portanto, que apesar da demanda pela universalização do ensino obrigatório e ampliação no acesso ao ensino superior, os resultados alcançados não foram tão satisfatórios. Assim, convém destacar que ao final dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso houve uma política exitosa de expansão da educação concomitante com a persistência da baixa qualidade, sobretudo nos estados do Norte e do Nordeste que, segundo Abreu (2010) “apresentavam índices educacionais inferiores aos do Sul e Sudeste”. Com efeito, as demandas relativas à educação básica, sobretudo as estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), dedicaram-se na busca por “uma expansão da rede pública e para a melhoria da qualidade da educação privada, com atenção para as disparidades regionais”. (ABREU, 2010, p. 132)

Diante deste cenário, a autora destaca a pressão incidida sobre o aumento de recursos destinados para a educação básica e o início do pensamento de que a melhoria da qualidade deveria ser ponderada perante as discussões em torno dos aspectos referentes à educação de modo geral, por exemplo, da valorização do professor, profissão pouco atraente e destituída de estímulos. Ou seja, chegou-se ao entendimento de que, para além dos resultados que se esperava do processo de expansão, seria necessário pensar em ampliar a qualidade da educação já expandida. Tais observações, porém, não surtiram tanto efeito, pois, conforme ressalta Abreu (2010), apesar dos problemas constatados, a educação permaneceu sendo vista, nas ações implementadas pelos governos, de forma pouco integrada em seus diferentes níveis, como se os problemas de um não dissessem respeito ao outro.

Esta reflexão da autora corrobora como os apontamentos de Carneiro (2017, p.138) quando destaca que “Embora as políticas de Estado do período militar tenham se encerrado

com a transição democrática, o modelo econômico capitalista persistiu como uma fortíssima influência sobre o campo educacional”, pois apesar da remodelação, de novas propostas, o sistema “dirigiu parte considerável de suas energias e recursos para prosseguir índices positivos e servir aos interesses da cadeia produtiva, introduzindo indivíduos no mercado de trabalho”. Ou seja, verifica-se uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação e ações efetivadas no campo educacional.

Dito isto, é pertinente resgatar alguns questionamentos levantados por Libâneo (2008): “por que há essa distância entre a macropolítica e a micropolítica, entre as grandes políticas educacionais e o funcionamento interno das escolas, seu cotidiano, suas normas e rotinas, as salas de aula, as relações professor-aluno, as práticas de gestão?” Para o autor, a resposta para estas indagações deve partir de uma análise minuciosa dos aspectos internos e externos que envolvem este processo.

A análise externa parte de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, da gestão dos sistemas de ensino; pode-se dizer que analisa as questões da educação de fora para dentro. A análise interna aborda os objetivos, conteúdos as metodologias de ensino, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, refere-se ao funcionamento interno da escola, claro, sem perder de vista os contextos. O enfoque interno visa pensar a educação escolar “por dentro”, lá onde as coisas acontecem. (LIBÂNEO, 2008, p. 169)

Para Libâneo, quando se trata da análise do contexto educacional estes dois enfoques precisam ser fielmente considerados, porém o que tem se observado historicamente no Brasil é a ausência de políticas voltadas diretamente para as demandas das escolas, das necessidades dos professores e das condições de aprendizagem dos alunos, por exemplo. Nas palavras do Libâneo (2008, p. 175), “O que está acontecendo no país é um arremedo de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas” que, desde a época transição política, tem sido identificada pela visão economicista.

Neste aspecto, o autor destaca que a avaliação externa acabou se transformando no motor das reformas educacionais e as metas muito mais quantificada em função da diminuição dos custos do ensino do que da preparação sólida das instituições escolares. Como resultado, verifica-se o forçamento na melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário, ou seja, as escolas forçadas a mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados e, por conseguinte, a aprovação de alunos sem critérios claros dos níveis de escolarização. Assim, “Os números aparecem positivamente nas

estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever, no colocando, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados”. (LIBÂNEO, 2008, p. 175)

2. 8. O Governo Lula e as ações do PDE

A partir dos anos 2000 verifica-se uma ampliação do acesso ao ensino formal para a população brasileira. De acordo com Abreu (2010) o período que corresponde ao primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente chamado de Lula, assim como os mandatos de outros presidentes, foi marcado por certa instabilidade cujos efeitos repercutiram em diversos setores, inclusive na pasta da educação, mesmo assim, não impossibilitou o envio de importantes textos legais para o Congresso.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as expectativas de mudanças estruturais, postas pela Constituição Federal de 1988, não foram bem-sucedidas. Convém destacar que este fato se deu pela contestação por parte de forças progressistas e dos segmentos conservadores da sociedade brasileira que, desde a regulamentação da educação profissional, a partir da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio, se opuseram às tentativas de democratização do ensino e quaisquer que fossem as medidas adotadas para melhorar a qualidade da educação profissional, destinada a classe trabalhadora.

Nesse sentido, entende-se que a política de educação profissional, que tem como referência a produção de conhecimento na área das lutas sociais, merece ser analisada à luz das iniciativas tomadas no Governo Lula que representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia do setor educacional. Partindo desta perspectiva, convém destacar a tentativa de reconstrução da educação profissional, como política pública, que teve como uma das principais correções a revogação do Decreto n. 2.208/97, que reestabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispunha o artigo n. 36 da LDB. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1089).

De acordo com Abreu (2010) no primeiro mandato do presidente Lula, a pasta da Educação foi ocupada por três ministros, o primeiro,

Cristóvão Buarque iniciou seu mandato junto com o presidente e deixou o cargo em 27 de janeiro de 2004, tendo sido sucedido por Tarso Genro, que foi titular da pasta até 29 de julho de 2005, quando assumiu a presidência do Partido dos Trabalhadores, e passou a ser ministro o então Secretário Executivo do Ministério, Fernando Haddad. (ABREU, 2010, p. 133)

No que concerne as iniciativas tomadas pelo governo destaca-se a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Programa Brasil Alfabetizado, que tratou da alfabetização de jovens e adultos, priorizando as regiões Norte e Nordeste do país. Não obstante, Saviani (2007, p.1234) acrescenta que, por determinação constitucional, “a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados” para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

No ano de 2003 Lula criou a Rede de Educação Cidadã (RECID), ligada ao Programa Fome Zero, que segundo Gadotti (p.6) mesmo sem ter a extensão que poderia ter tido, “vem fazendo um excelente trabalho de **formação política** e produzindo importantes propostas de políticas públicas de educação popular”, por exemplo, “o *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas* e sua concepção de *Educação Popular em Direitos Humanos*”⁴². Em suma,

O que se queria com a RECID, por meio de processos sistemáticos de sensibilização e mobilização social, era formar para a cidadania, mostrando que a fome não era uma fatalidade ou uma decorrência da falta de alimentos, mas fruto de um do modelo socioeconômico concentrador. Essa tarefa política foi bem-sucedida com outra iniciativa, a implementação de **políticas de participação social** que incluem conferências nacionais, conselhos, ouvidorias etc. Com essas políticas, a população se sente valorizada, ouvida, prestigiada. (GADOTTI, p.7, S/D)

Para Abreu (2010, p. 134) o primeiro mandato do governo Lula deu início à construção da base para a atuação do ministério em todos os níveis de ensino e também na modalidade profissional, de acordo com os níveis e as modalidades de educação estabelecidos na LDB. Com efeito, a educação básica teria ganharia uma nova sistematização de distribuição de recursos que, além do ensino fundamental como se dava anteriormente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental⁴³, teria como referência o ensino infantil e médio. Assim,

O ensino infantil foi incluído na destinação dos recursos do Fundeb como consequência da forte atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação [...] a educação superior recebia um novo marco regulatório para que a expansão da rede privada de ensino superior ocorrida no governo anterior tivesse sua qualidade verificada por processos de avaliação periódicos e referenciados pelo Ministério da Educação. O ensino tecnológico voltou a ter seu esta tuto de formação destinada à vida profissional, tanto na educação de

⁴² Este Marco foi produzido por um conjunto de entidades e organizações da sociedade civil e da educação popular com vistas a uma **Política Nacional de Educação Popular**. (GADOTTI, p.6, (S/D))

⁴³ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 set. 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 dez. 1996. (ABREU, 2010, p. 134)

nível médio como de nível superior, de forma integrada e não sob a influência das demandas estritamente empresariais, como reivindicavam os setores ligados a essa modalidade de educação. (ABREU, 2010, p. 134)

Com a reeleição do Presidente Lula o campo da educação foi marcado pelo lançamento do o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, cuja estrutura inicial dispunha de trinta⁴⁴ ações voltadas para todos os níveis e modalidades do ensino, e de acordo com os apontamentos de Saviani (2007, p. 1232) foi bem recebido pela opinião pública e amplamente divulgado pela imprensa, sobretudo no aspecto que se referia à questão da qualidade do ensino, pois estaria, finalmente, “disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. [...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Apesar da proposta ambiciosa, de agregar trinta ações que incidiriam sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, o PDE recebeu algumas críticas que alertavam que o Plano, conforme apresentado, não garantia que as medidas propostas surtiriam o efeito esperado. De acordo com Saviani, as críticas referiam-se ao fato de não ter havido um esclarecimento quanto aos mecanismos de controle, das administrações municipais, que dava margens para a manipulação dos “dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade” (SAVIANI, 2007, p.1232).

Conforme destaca Saviani, no que concerne os níveis escolares, a educação básica foi contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino, e pode ser resumida da seguinte maneira:

⁴⁴ Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p.1233)

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Para melhor compreensão desta sistematização vejamos o quadro a seguir:

Quadro 01- Metas estabelecidas pelo governo LULA para o setor educacional

Ação	Público alvo	Objetivo
Proinfância	Educação Infantil	Assegurar o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas.
Programa Nacional Biblioteca da Escola	Educação Infantil	Distribuir livros de literatura para as escolas de educação infantil.
Provinha Brasil	Ensino Fundamental	Avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade e verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados.
Programa Dinheiro Direto nas Escolas	Ensino Fundamental	Conceder, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB.
Gosto de Ler	Ensino Fundamental	Estimular o gosto pela leitura nos alunos, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa.
Biblioteca na Escola	Ensino Médio	Colocar nas bibliotecas das escolas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio.
Brasil Alfabetizado	Educação de Jovens e Adultos.	Criado em 2003, esse Programa foi reformulado prevendo que no mínimo 70% dos alfabetizadores sejam constituídos por professores da rede pública, que trabalhariam num turno distinto daquele em que realiza sua atividade regular como docente.
Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos.	Distribuição de livros didáticos para os alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo “Programa Brasil Alfabetizado”.

Fonte: elaboração da pesquisa, com base nas informações de Saviani (2007, p. 1233, 1235 e 1236).

O PDE também procurou atender as demandas da Educação Especial⁴⁵ e para a modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” que foi contemplada com três iniciativas: a “educação profissional”, que se propôs a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), com vistas a triplicação do número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais, além de articular o ensino profissional com o ensino médio regular; a ação “novos concursos públicos”, autorizada pelo Ministério do Planejamento, que previa a realização de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e outro com vistas ao preenchimento de 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; e, por último, a ação “cidades-pólo”, que previa a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, que previa a abertura de 200 mil novas matrículas até 2010. (SAVIANI, 2007, p. 1237)

Conforme mencionado anteriormente, o PDE foi um plano que reuniu trinta ações de natureza distintas e que tinha por objetivo maior alcançar todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro. Para Saviani, a abertura deste plano retomou as iniciativas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, cujo diagnóstico sobre a situação educacional havia ressaltado a necessidade de estabelecer uma unidade, através de um plano, que contemplasse o espírito de continuidade.

Para a verificação do cumprimento das metas fixadas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador objetivo combinando o desempenho escolar dos alunos com o fluxo das aprovações. Essa combinação levava em consideração os mecanismos de avaliação já existentes, o censo educacional e os exames nacionais Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os sistemas de ensino, portanto, deveriam preocupar-se com a qualidade do aprendizado dos alunos e com seu progresso nas séries do ensino regular. (ABREU, 2010, p. 137)

⁴⁵ a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos. (SAVIANI, 2007, p. 1236 e 1237)

Neste aspecto, O PDE não se caracterizava, exatamente, como um Plano de Educação, pois antes disso constituía-se como um programa de ação⁴⁶. Todavia, a singularidade nas propostas para atacar o problema da educação básica já revelava uma identidade que lhe era própria. Esta identidade, segundo Saviani (2007), expressou-se pelo caráter diferenciado das seguintes ações: IDEB, “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério” que, além de procurar identificar, se dispuseram a tentar resolver o problema da qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação básica. (SAVIANI, 2007, p. 1241)

Estas ações foram de encontro aos clamores da sociedade brasileira que, diante do fraco desempenho das escolas, considerando os indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos, adquiriram maior visibilidade em suas manifestações e pela presença na mídia passaram a assumir, cada vez mais, “a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa⁴⁷” (SAVIANI, 2007, p.1243).

Considerando estes argumentos, é importante destacar que o PDE assumiu plenamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação” e, através do Decreto 6.094, de 24 abr. 2007, mais especificamente no Art. 2º, determinou que a participação da União no Compromisso deveria ser pautada “pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino”⁴⁸. Segundo Saviani (2007) este movimento foi lançado no Museu do Ipiranga, em São Paulo, e apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais.

Por este movimento ficou definido que; Todas as crianças e jovens, com idade de 4 a 17 anos, deveriam frequentar a escola, aprendendo a ler escrever até os 8 anos, sendo que todo aluno deveria aprender o que fosse apropriado para sua série e concluir os níveis fundamental e médio; além de estabelecer que o investimento necessário para educação básica deveria ser garantido e bem gerido. (SAVIANI, 2007, p. 1243 e 1244).

⁴⁶ Como acontece com a maioria das palavras, também o termo “plano” pode assumir conotações distintas, prevalecendo aquela fixada em consequência dos usos que vão se estabelecendo em determinados contextos. (SAVIANI, 2007, p. 1237)

⁴⁷ Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997. (SAVIANI, 2007, p. 1243)

⁴⁸ A assinatura e a execução desses convênios, que compreendiam um verdadeiro pacto nacional pela melhoria da educação, tornaram necessária a criação de uma estrutura institucional e de tecnologia da informação capaz de instrumentalizar o acompanhamento do cumprimento das obrigações firmadas. Neste contexto foi criado o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). (Abreu, 2010, p.137)

Partindo desta perspectiva, é pertinente observar os aspectos referentes à infraestrutura do PDE que, segundo Saviani, assentou-se nos pilares técnico e financeiro. Do ponto de vista técnico, verifica-se que o PDE se apoiou em dados estatísticos referentes ao “funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos”⁴⁹. No aspecto financeiro os recursos básicos com que conta o PDE foram constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC propôs a adicionar, em 2007, um bilhão de reais para atender prioritariamente os municípios com os mais baixos níveis de qualidade aferidos pelo IDEB. (SAVIANI, 2007, p.1245)

De acordo com os apontamentos de Abreu (2010, p. 135) apesar de ter sido bem recebido, por sinalizar a priorização da educação, o PDE também recebeu algumas críticas. Primeiro, pela “insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos para a área, a partir da política econômica adotada pelo governo federal” e, posteriormente, pela “ausência de participação da sociedade na proposição das ações contidas no Plano”. Essa incredulidade, porém, foi perdendo sua razão à medida que o Plano foi sendo implementado.

No que se refere ao alcance institucional do PDE, Abreu (2010) ressalta que as ações contidas no plano buscaram construir um aparato institucional que pudesse ser continuado nas gestões subsequentes, configurando-se, portanto, como um regime de colaboração. Este regime, porém, não “suficiente para a constituição de um Sistema Nacional de Educação, tal como pretendido no Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010”, mas certamente constituiu-se como uma experiência e um passo fundamental para isso.

Em 2008 o governo federal consumou um acordo com algumas entidades do denominado Sistema S, das quais pode-se destacar: Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Na ocasião, “Senai e Senac passaram a ter de aplicar dois terços de sua receita na oferta de cursos profissionalizantes gratuitos para jovens de baixa renda”, quanto o “Sesi e o Sesc tiveram que investir um terço de sua receita em ações educativas”. Estas medidas tiveram por finalidade ampliar a oferta de vagas gratuitas na educação tecnológica e, inserir “uma correção num sistema que é financiado com recursos públicos, oriundo do recolhimento de contribuições compulsórias das empresas, que

⁴⁹ É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022. (SAVIANI, 2007, p. 1245)

anteriormente tinha um percentual muito baixo de destinação a vagas gratuitas”⁵⁰. (ABREU, 2010, p. 139)

Outro ponto a ser observado é a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com validade de dez anos, cuja proposta consistiu em alcançar os seguintes objetivos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

De acordo com Abreu (2010) as diretrizes estabelecidas no PNE acenavam para o “reconhecimento de que, para o futuro, é necessário que a educação seja realmente uma prioridade nacional e uma política federal, envolvendo todos os entes federativos”. De todo modo, as metas foram colocadas, estabelecendo os objetivos intermediários e instrumentais para o alcance das mesmas, o que já representa uma grande conquista, digna de reconhecimento.

Diante do exposto, torna-se evidente que as demandas por uma boa qualificação profissional tem sido historicamente, instrumento pelo qual a classe trabalhadora tem sido incentivada a ingressar nas instituições de ensino. Nota-se também, que, no Brasil, as alterações legais atuam como mecanismo de manutenção desta concepção, mas esta intencionalidade, entretanto, encontra-se camufladas nas medidas adotadas pelo governo. De todo modo, é importante destacar que existe por traz das ações empreendidas pelo PDE a tentativa de aperfeiçoamento, o que certamente representa uma situação mais confortável do que as medidas adotadas nos governos anteriores.

Prosseguindo com análise das medidas adotadas pelos governos, no âmbito da educação brasileira, passaremos a observar as iniciativas tomadas durante a gestão de Dilma Rousseff. Conforme tem sido observado nos períodos anteriores, existe uma forte ligação entre à adoção de políticas públicas e a produção social, que subsidia a existência do ser humano.

⁵⁰ É preciso salientar que a expansão da educação profissional e tecnológica tem duas vertentes: uma voltada para a educação superior, que implica o aumento de vagas em cursos necessários para o desenvolvimento do país; outra voltada para o ensino médio, constituindo mais um estímulo para que os jovens prossigam seus estudos. (ABREU, 2010, p. 140)

Vimos que o adentro da classe trabalhadora nos sistemas de ensino se deu pela necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra para atender as exigências dos setores industriais. É a partir deste enfoque que abordaremos as iniciativas tomadas durante a gestão de Dilma Rousseff.

Nesse aspecto, tomaremos como base os argumentos formulados por Waldon (2014), durante a Reunião Científica da ANPED - X ANPED Sul, realizada em 26 a 29 de outubro de 2014, no campus I da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Conforme destaca Waldon (2014, p.2), “No Brasil, a dualidade na educação esteve presente desde que as classes trabalhadoras tiveram acesso à escola”, sobretudo a partir da Lei 5692/71, que tornou obrigatória a oferta do ensino profissionalizante, visando à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho e dificultando o acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino superior.

A dualidade na educação é apenas uma das características que marcam o grande abismo existente entre exploradores e explorados no Brasil. A propriedade privada dos meios de produção e a consequente apropriação privada dos bens produzidos coletivamente fez com que, historicamente, se acirrasse a contradição que estabelece uma verdade cruel: quanto mais se produz, mais aumenta a miséria. (WALDON, 2014, p. 2)

De acordo com a autora, ao assumir a presidência, em 2011, Dilma Rousseff procurou dá continuidade ao plano fixado no governo anterior. Para tanto, prosseguiu investindo nas políticas assistencialistas, das quais pode-se destacar o Programa Nacional de Ensino ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, no intuito ampliar o quadro de “oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira” (WALDON, 2014, p. 3). Assim, o PRONATEC buscou contemplar os estudantes do Ensino Médio, entre outros, da rede pública, incluindo “trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação e risco social”. Segundo a autora, esses alunos passariam a receber incentivos financeiros como meio de assegurar a permanência nos cursos, que poderiam ser de curta ou longa duração, podendo inclusive ser executado pela parceria entre o público e o privado. (WALDON, 2014, p. 3).

Diante do exposto é importante destacar a fala do Professor Gadotti sobre a forma como as reivindicações pautadas pelos movimentos sociais, sobretudo a partir de junho de 2013, têm sido manipuladas pela mídia a ponto de instaurar o clima de desconfiança entre a população que passou a enxergar as iniciativas governamentais apenas como um jogo de marketing. Gadotti (p. 1) defende que esta situação deve ser tratada para além da dimensão do conhecimento e das tecnologias, pois envolve consciência, atitudes e valores. Ou seja, “não se

trata apenas de uma questão de investimentos e nem de planejamento estratégico. Estamos diante de um tema eminentemente político e ideológico”.

Partindo desta perspectiva, Gadotti se propõe a analisar o Projeto “Pátria Educadora” apresentado por Dilma Rousseff em seu pronunciamento⁵¹, no dia 1 de janeiro de 2015, durante a cerimônia de posse do seu segundo mandato presidencial e que, segundo o autor, foi lançado como um fomento para a construção de um projeto de nação. Gadotti diz concordar os princípios do Pátria Educadora e ressalta que esta propositura lançou, “de um lado, um desafio para o Ministério da Educação, pela melhoria da qualidade da educação, e, de outro, para todo o seu governo e para a sociedade, por uma educação cidadã como base da nacionalidade”⁵².

Nesse sentido, o Projeto “Brasil, Pátria Educadora” não se constituiria como um slogan, e sim como uma expressão composta por ‘uma concepção de estado, de povo, de pátria, cuja característica principal é ser educadora’. Nota-se, portanto, que a Presidenta Dilma, através deste Projeto, além de mostrar-se preocupada com a melhoria na qualidade dos sistemas de ensino, tencionava uma nova roupagem para a educação brasileira, tendo em vista que, além do caráter científico e tecnológico, procurava desenvolver um projeto de desenvolvimento autônomo, muito menos subordinado, que radicalize a democracia, e que fizesse “as reformas estruturais e populares necessárias (agrária, urbana, educacional ...), enfim, que trilhe o caminho da justiça social e da sustentabilidade”. (GADOTTI, p. 3, S/D)

No ensejo desta análise é pertinente destacar a tentativa de criação de um projeto democrático de sociedade e, nesse aspecto, Gadotti destaca o que governo federal dispunha de uma enorme capacidade de mobilização popular, mas que ainda não havia sido utilizada plenamente⁵³. É importante destacar também às diferentes interpretações que foram dadas ao referido Projeto.

⁵¹ Esse pronunciamento retoma outro, o de **1 de maio de 2013**, em cadeia nacional, falando aos trabalhadores e trabalhadoras. Depois de falar das realizações do governo em relação à educação ela finaliza o pronunciamento afirmando: “Somente a pressão de todos vai fazer os governos, as empresas, as igrejas, os sindicatos, em suma, toda a sociedade trabalharem ainda mais pela educação. Somente assim poderemos gritar, em uma só voz, uma nova marca de fé e amor para nosso país. Poderemos gritar, do fundo do nosso coração: **Brasil, pátria educadora!**”. (GADOTTI, p.2)

⁵² O documento fundador do Brasil como Pátria Educadora é a Constituição de 1988 e, particularmente, o parágrafo único do Artigo Primeiro quando afirma: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a **participação social e popular** como princípio inerente à democracia. (GADOTTI, p.4, S/D)

⁵³ Neste ponto o autor ressalta a necessidade de se criar condições de os/as jovens voltarem a sonhar e de acreditar na possibilidade de os sonhos se realizarem. É fundamental construir com eles/elas outras referências para além da que a mídia golpista e conservadora vem incansável e diuturnamente oferecendo à juventude, além do terrível golpe que o congresso conservador desferiu contra eles. A redução da maioria penal está à captura deles. Precisamos tirá-los da mira da desesperança e do confinamento. Sem eles/as, o futuro da Pátria Educadora está interdito. (GADOTTI, p. 3)

Há quem entenda esse lema, esse convite, como uma proposta de nação onde o mercado é soberano e a educação um instrumento dele. Aqui a perspectiva é outra: colocamos a educação a serviço do seu povo e de um projeto de sociedade na busca da justiça social, econômica e ambiental. Mais do que falar de uma educação *para* o desenvolvimento, precisamos falar da educação *como* desenvolvimento. Ao falar de desenvolvimento, não falamos apenas na dimensão econômica. Entendemos a importância da educação como impulsionadora do desenvolvimento, mas queremos também que ela se preocupe também com a formação de seres humanos melhores e contribua na construção de um mundo democrático, justo, inclusivo, solidário, em paz e ecologicamente viável. O acesso ao conhecimento é um direito humano fundamental. Não pode ser visto apenas como um valor econômico que torna as pessoas mais produtivas. (GADOTTI, p. 10 e 11, S/D)

De acordo com Gadotti (p. 4, S/D) a proposta apresentada por Dilma, através do Pátria Educadora, acabou sendo confundida com as metas estabelecidas no PNE, o que representa uma redução da abrangência do Projeto, visto que, mesmo que a Presidenta Dilma Rousseff não tivesse proposto a educação como foco de seu segundo mandato, o fato de terem sido determinadas por lei já assegurava a obrigatoriedade do governo de cumpri-las.

Gadotti (p.4, S/D) acrescenta que a “proposta de Pátria Educadora vai além desta obrigação. É algo muito mais amplo”, que passou a atuar como um fortalecimento para “contexto da luta histórica pela melhoria da qualidade da educação”, e que ao ser compreendida como um Projeto de nação deparou-se com dois desafios: primeiro, o aprofundamento da lógica colaborativa, buscando comunicar, mobilizar e agregar ao invés dividir, já que o problema da educação brasileira estaria na sua fragmentação; e, em seguida, resgatar a hegemonia do projeto educacional, que estaria “entregue aos “sistemas” educacionais de empresas e fundações privadas que se constituíram em cursos preparatórios para os alunos serem “treinados” para enfrentar as provas do IDEB”. (GADOTTI, p. 5, S/D)

Nesse contexto, o autor afirma ter sido necessário haver um aprofundamento da Política Nacional de Participação Social como tarefa político-pedagógica e educacional, para que o caráter formativo pudesse ser ressaltado, o que daria “visibilidade sobre o impacto dessa participação na definição da política pública de forma a desconstruir a ideia de que o governo não incorpora as decisões da população”. A ideia defendida por Gadotti é de embora a participação, por si só, já se configurasse como uma ação pedagógica, fazia-se necessário “realçar o caráter formativo dessa política, por exemplo, formando conselheiros e delegados para qualificar a participação”. (GADOTTI, p. 7, S/D)

Buscava-se “superar o velho modelo tecnocrata de política pública baseada na premissa do Estado externo à Sociedade” e nesse aspecto “A participação social como modo de governar no qual a racionalidade técnica da administração pública é reconfigurada numa nova forma de governar baseada no diálogo com os todos os agentes sociais” deixa explícito que “Política pública se constrói com participação social”. (GADOTTI, p. 7, S/D)

Precisamos discutir política nas escolas, nas ruas, na família, na sociedade. Precisamos valorizar a política porque é o espaço onde pensamos a pólis, a convivência, a ética, o sonho de uma sociedade de iguais. Uma sociedade que despreza a política, despreza a condição humana. A sociedade precisa da política e precisa intervir politicamente superando o senso comum criado pelo monopólio midiático. A política é o espaço do diálogo, do conflito, da negociação, da disputa de projeto de sociedade. Política supõe mobilização, comunicação, articulação. A política se faz na base. Não basta formar intelectuais e militantes. É preciso formar cidadãos. (GADOTTI, p. 7, S/D)

Com base nos argumentos apresentados verifica-se que o governo de Dilma Rousseff, dando continuidade às iniciativas do governo Lula, buscou implementar ações que foram ao confronto das tradições de ensino que garantia a hegemonia da classe dominante. Fazendo uma comparação dos períodos analisados, desde 1549, é notório que nas últimas décadas tivemos muitas conquistas no campo da educação, mesmo assim, não conseguimos avançar em tantas proporções na construção de uma cultura democrática e cidadã, comprometida, de fato, com a transformação social.

Prova deste retrocesso pode ser constatada na data de 31 de agosto de 2016 quando o Senado Federal votou o processo de *impeachment* que tirou Dilma Rousseff do cargo presidencial. Para Braz (2017) este acontecimento caracteriza-se como um golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial⁵⁴ que teve por finalidade maior retomar a o governo burguês disposto a retirar os poucos direitos que foram conquistados nas últimas décadas, por tanto, configura-se como uma deliberação irresponsável “que afundou não apenas Dilma e seu governo, mas o próprio país”, que “foi levado a uma crise monumental que, para além de seus determinantes econômicos principais, foi piorada *conscientemente* pelas classes dominantes para que atingissem a qualquer custo seus objetivos políticos” (BRAZ, 2017, p.88). Mediante

⁵⁴ A farsa evidenciou-se na peça jurídica que embasou o processo de impedimento da presidente, claramente forjada para tornar “crime de responsabilidade” alguns atos de governo (créditos suplementares envolvendo instituições do Estado) praticados na gestão. Tratou-se de uma operação claramente política voltada, exclusivamente, para suspender o mandato de Dilma Rousseff. (BRAZ, 2017, p.88)

a votação do processo de impeachment, Braz afirma que a população brasileira viu, sem disfarces, “até onde pode ir o *cretinismo parlamentar*”, ressalta:

vimos que a maior fábrica dessa espécie de cretinice é a Câmara dos Deputados, presidida, até então, pelo maior dos cretinos e comandada na sua base pela chamada bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia — latifundiários, empresários da indústria de armas e líderes evangélicos) (BRAZ, 2017, p. 88 e 89).

Quanto ao emprego do termo “golpe” Braz sinaliza a existência de debates que colocaram em xeque se o fato ocorrido se constituiu como um golpe branco ou institucional. Neste aspecto o autor aponta outras forças que atuaram em prol da deposição presidencial de Dilma Rousseff das quais pode-se destacar, além do o aval da Suprema Corte, do Legislativo e de parte ativa do Judiciário, da PF, “o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um “quarto poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros”. (BRAZ, 2017, p. 89)

Nessas circunstâncias, compreende-se que o fato ocorrido não tenha se constituído num golpe clássico, pois o impeachment já vinha “se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida”. Nesse sentido, o impeachment constituiu-se como “um “golpe democrático” operado no âmbito da democracia burguesa em funcionamento”, ou seja, “um golpe nas ilusões democráticas geradas pelos limites próprios da ordem burguesa (e de sua democracia), cuja condição cria suas próprias ilusões”. (BRAZ, 2017, p. 89)

Como já era de se esperar, os maiores impactos deste acontecimento foram sentidos pela classe trabalhadora, constituída do povo generoso, alegre e festivo, “cuja suposta cordialidade não tem nada de resignada, pois que é um povo lutador que derramou sangue por suas conquistas em tantas e tantas lutas inglórias, de norte a sul deste país”⁵⁵ (BRAZ, 2017, p. 91). Pode-se dizer, portanto, que a derrubada do governo de Dilma Rousseff para a classe trabalhadora configurou-se como um atendado aos avanços sociais e que pode ser confirmada pela leitura do Projeto “Uma ponte para o futuro” apresentado pelo PMDB, que na visão de Braz representaria mais uma ponte para a barbárie, e pelo primeiro discurso oficial de Temer feito, em 13 de maio, que revelou as três linhas prioritárias: a ordem e o progresso; a privatização, de tudo o que fosse possível; e, a implementação de uma democracia da

⁵⁵ Um povo que “inventou a batucada pra deixar de padecer”, que se tornou musical como forma de reagir, por meio dessa expressão cultural, às portas sempre cerradas para o acesso à cultura letrada. (BRAZ, 2017, p. 91)

eficiência. Tais prioridades, deveriam “colocar em ação medidas políticas e institucionais que combinem um quadro paradisíaco para o capital: maior repressão sobre os trabalhadores e melhores condições para a acumulação capitalista.” (BRAZ, 2017, p. 96)

Para alcançar estes intentos foram baixados projetos de leis e decretos dos quais pode-se destacar: a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), que estabeleceu um teto de gastos para o governo federal, durante 20 anos, incluindo na saúde e a educação⁵⁶; A Medida Provisória n. 727, “cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e abre espaço para outras medidas de privatização”⁵⁷ (BRAZ, 2017, p. 96); A medida n. 746, “que instituiu uma reformulação do currículo do Ensino Médio, ampliando, agressivamente a carga horária obrigatória e convertendo disciplinas obrigatórias em facultativas” (CARNEIRO, 2017, p. 132)⁵⁸; e, a e a contrarreforma da Previdência Social, “que prevê desvinculação das pensões do salário mínimo, aumento da idade mínima e do tempo de contribuição” (BRAZ, 2017, p. 96).

Por este apanhado histórico, notamos que apesar das primeiras iniciativas da educação formal terem sido empreendidas ainda no período colonial, por meio da catequização jesuítica, quando se trata do processo de expansão e democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade, a trajetória de constituição das instituições de ensino, no âmbito brasileiro, possui um legado que, além de deixar evidente, denuncia a arquitetura excludente destes espaços, originalmente, pensadas para atender as demandas das classes mais abastardas da sociedade. Acrescenta-se a necessidade de conhecer a história de constituição da sociedade brasileira, enquanto povo, enquanto nação, que se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições, mas que permanece ocultada em boa parte da nossa historiografia, sobretudo da historiografia trabalhada nas escolas.

Vimos que independente do regime adotado, as relações de poder sempre estiveram do lado da alta burguesia e que os reflexos do modelo econômico, capitalista, não só recaíram, mas persistiram influenciando no campo da educação brasileira ao longo da história. Por tanto, o capítulo intitulado de “As relações de poder e subordinação da educação brasileira”, diante

⁵⁶ A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país. Este NRF particiona o orçamento da União em partes independentes, sendo uma delas o Poder Executivo, que inclui o Ministério da Educação (MEC) (AMARAL, 2017, p. 1) [...]inicialmente, por 20 anos, portanto, até 2036, que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira. (AMARAL, 2017, p.7)

⁵⁷ Cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e abre espaço para outras medidas de privatização. (BRAZ, 2017, p. 96)

⁵⁸ Em consulta pública, a MP 746 contou com 4.551 votos favoráveis contra 73.564 desfavoráveis, e grupos de estudantes ocuparam escolas Brasil a fora, manifestando sua insatisfação em relação às políticas educacionais do governo. (CARNEIRO, 2017, p. 132)

de todos as reflexões, debates e fatos apresentados, fornece subsídios relevantes para se pensar como a sociedade brasileira vem se constituindo historicamente e como os dilemas da concessão e negação do acesso à educação escolar, mediante a divisão das classes sociais, embora seja uma história a qual pertencemos, passa por despercebida aos nossos olhares.

Tendo em vista que neste capítulo o foco foi dado a escolaridade de modo geral, para mostrar as dificuldades da classe trabalhadora em acessar o conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, o capítulo a seguir busca contextualizar a trajetória do ensino superior, nesta mesma perspectiva, priorizando os fatos que mais influenciaram para sua consolidação, a partir dos estudos realizados.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O capítulo anterior expôs uma trajetória histórica cujo delineamento denuncia a arquitetura excludente das instituições escolares, originalmente pensadas para atender as demandas das classes dominantes. Vimos que a chegada da Corte Portuguesa estabeleceu novas demandas para a sociedade brasileira e que a inserção da classe trabalhadora nestes espaços se deu como mecanismo de reprodução da ideologia que historicamente tem se amparado na exploração das classes subalternas.

No que tange ao Ensino Superior, é consenso entre muitos (as) autores (as) que este seja recente em nosso contexto, quando comparado a outros países que desde a Idade Média já possuíam universidades registradas. Os estudos de Morosini (2005, p.296), por exemplo, apontam que neste mesmo período, em outros países, já se identificava a existência de universidades, podendo destacar: “Lérida (1300, Espanha), Avignon (1303, França), Perugia (1308, Itália), Coimbra (1308, Portugal), Praga (1347, República Tcheca), Cracóvia (1364, Polônia), Viena (1375, Áustria) e, Erfurt (1379, Alemanha)”. Seguindo esta mesma perspectiva, Fávero (2000, p. 29) defende que, no Brasil, a universidade é uma instituição recente, e acrescenta que “Dadas as peculiaridades de nossa colonização, a história do ensino superior é marcada pela coexistência de elementos diversos, o que vai refletir também nas instituições universitárias”.

Diante destas informações e considerando que as discussões em torno da origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, têm sido bastantes contestada e de difícil concordância, conforme observa Juarez Bortolanza (2017), buscaremos

neste capítulo contextualizar a trajetória do Ensino Superior brasileiro, a partir dos estudos realizados, priorizando os fatos que mais influenciaram para sua consolidação.

3.1. Precedentes históricos das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Conforme enunciado, o panorama do ensino superior brasileiro aponta que o processo de implementação das primeiras instituições possui um atraso significativo quando comparado a outros países. Tal afirmativa comprova-se por estudos anteriores, tais como os de Boaventura (2009), quando ressalta que a universidade é um fenômeno muito recente na história educacional brasileira e que a luta pela sua implementação teve início na época do Brasil Colônia, atravessando os períodos do Império (1822 a 1889) e da República (1889), para então ser efetivada nas comemorações da independência (1920). Sobre essa trajetória Cunha (2011) afirma que,

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil [...]. Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. (CUNHA, 2011, p. 152).

O autor acrescenta que, na ausência de universidades concedia-se bolsas para certo número filhos de colonos fossem estudar em instituições fora do país e que gozavam de grande prestígio social. A elucidação do autor corrobora com os apontamentos de Fávero (2000, p. 29) quando destaca que desde seu início, o ensino superior, tem se apresentado como desprovido de caráter nacional, sendo influenciado pelo espírito colonizador, do qual “Recebemos não apenas uma herança cultural, mas também uma herança e uma tradição de dependência econômica e social”.

Essa tradição de dependência, nos aspectos econômico e social, pode ser percebida no contexto da educação superior como um mecanismo de manutenção de um privilégio classista, pois fazer um curso desse nível assegurava as prerrogativas das classes dominantes, visto que em uma sociedade essencialmente agrária e dependente, possuir uma formação nos campos das profissões liberais, por si só, já ratificavam a consolidação do plano governamental.

De acordo com Santos e Cerqueira (2009, p.3) o não interesse da Coroa Portuguesa em criar instituições de Ensino Superior, no Brasil, se dava pelo entendimento de que não era importante dar “autonomia para a Colônia e assim, aqui no Brasil, foram introduzidos alguns cursos, cuja sua conclusão ocorria em Portugal”. Essa decisão do governo de impedir a criação

de instituições de ensino superior, segundo Fávero (2000, p. 30), se estendeu para a imprensa, pois temia-se que estes instrumentos pudessem futuramente fomentar a libertação dos colonos.

Nessa conjuntura, a autora acrescenta que os integrantes das classes dominantes que pretendiam prosseguir com os estudos, iniciados nos colégios jesuíticos, partiam para Coimbra, para ingressar nos cursos de Teologia e Direito, ou então para França, em Montpellier, para cursar Medicina, o que implica dizer que a Universidade de Coimbra exerceu um grande papel na formação de nossas elites culturais, pois apresentava como característica marcante,

uma visão do mundo conservadora, estática e unitária. Não há pesquisa nem experimentação. Transmite um saber fechado, rigorosamente ordenado e hierarquizado, sob a égide da teologia; uma cultura livresca, onde a cada ano são repetidas as mesmas aulas. Predomina nessa época a filosofia escolástica, entendida como um estilo de pensamento circunscrito à repetição de princípios já estabelecidos [...]. Essa educação escolástica, acadêmica e elitista é, sem dúvida, fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. (FÁVERO, 2000, p. 30)

Cunha (2011) afirma que o processo de criação do primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado somente no ano de 1550, pelos jesuítas, na Bahia. Na ocasião, embora fosse vetada a criação de universidades, permitia-se que alguns estabelecimentos escolares oferecessem cursos superiores. No que tange ao modelo do ensino ministrado pelos jesuítas, Boaventura (2009, p.82) afirma que organização se dava através do “*studia inferiora*, que correspondia ao ensino médio, e o *studia superiora* que compreendia o estudo da Filosofia e da Teologia⁵⁹.

Sobre a efetividade do ensino, Boaventura (2009, p.85) afirma que estes colégios foram responsáveis por estabelecer uma educação “religiosa e humanista de alto nível”.⁶⁰ Em contrapartida Veiga (2007, p.133) destaca que os principais acontecimentos só ganharam corpo quando, mediante a insuficiência de seus métodos educacionais, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil. Os argumentos da autora nos levam a compreender que mesmo tendo permanecido durante muito tempo com o monopólio da educação brasileira, o legado dos jesuítas para o ensino superior não obteve tamanha relevância quanto para a educação básica. Cunha (2011) corrobora afirmando que “o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia”, pois as instituições de

⁵⁹ O Curso de Filosofia tinha três anos de duração e ensinava Lógica, Ética, Geometria e Cosmografia. A partir de 1553, segundo Cunha (2011) o curso de Artes, que também era chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, cuja duração era de três anos, compreendendo o ensino de Lógica, de Física, Matemática, Ética e de Metafísica, passou a ser ofertado em alguns colégios.

⁶⁰ Esta afirmativa ampara-se no argumento de que a partir da educação ministrada pelos jesuítas formaram-se na Bahia, no século XII, duas personalidades influentes do nível intelectual daquele período, a saber: o Padre Antônio Vieira e o “expoente das letras, Gregório de Matos Guerra”. (BOAVENTURA, 2009, p.85)

ensino superior atualmente existentes “resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve”. (CUNHA, 2011, p. 153)

A elucidação do autor aponta que no contexto das iniciativas educacionais, sobretudo, no que tange à constituição do ensino superior, a sociedade brasileira tem passado por sucessíveis transformações. Não obstante, Veiga (2007, p.37) nos diz que “os séculos XVI, XVII e XVIII foram marcados por uma intensa busca de conhecimento e novos saberes”.⁶¹ Nesse sentido, compreende-se que as discussões em torno da universidade, tal como conhecemos, precisam ser analisadas a partir de uma realidade concreta “como parte de uma totalidade de um processo social mais amplo, orientado sob a ótica política cultural e educacional, coerente com o projeto político e induzido pelo desenvolvimento econômico do país”, conforme defendido por Fernandes (2010, p. 26) em sua tese de Doutorado.

Frente a estes argumentos, considerando que desenvolvimento de uma pesquisa científica consiste na compreensão de uma totalidade viva, que não pode se desvincular de sua totalidade histórica (GONH, 2005), com vistas a alcançar os intentos deste capítulo, faremos a seguir o resgate desta trajetória, situando a transferência da Corte portuguesa como o início das medidas desenvolvimentistas tal como sinaliza Saviani (2010, p.5), referindo-se ao processo de instalação dos cursos superiores propriamente ditos. Segundo o autor,

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI [...] Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). (SAVIANI, 2010, p.5).

Verifica-se, portanto, que a chegada de D. João VI embora tenha fomentado a criação de cursos superiores, a discussão acerca da implantação de universidades ainda não se fazia presente naquele período, pois ao invés de criar universidades foi autorizada a criação de cátedras, unidades de ensino, cujas finalidades se concentravam na formação profissional.⁶²

⁶¹Merece destaque, a datar do século XVIII, o grande desenvolvimento por parte do Colégio da Bahia nos estudos da Matemática cujo crescimento culminou na criação de “uma faculdade específica para seu ensino. (CUNHA, 2011, p.152).

⁶²Estas unidades caracterizavam-se pela “extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados” inspirando, posteriormente, a criação das unidades de ensino superior: Escolas, Academias e Faculdades [...]“possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e

Segundo Cunha (2011, p. 154), após a independência, “o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo”, consolidando assim os cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito. Tais argumentos corroboram com os estudos de Saviani (2010) no que concerne a criação do curso de Direito, em São Paulo e Olinda⁶³, uma das áreas de formação que por tanto tempo permaneceu, e ainda hoje é bastante visado, quando se fala no ensino superior. Em 1823, realizou-se a junção das cátedras independentes de Anatomia e de Cirurgia que “deram origem às academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, que hoje fazem parte das universidades federais existentes nesses estados” (SAVIANI, 2010, p. 5).

Cotrim e Parisi (1979) ressaltam que “O setor educacional brasileiro, durante o primeiro e o segundo reinado, conheceu pouca evolução em termos substanciais”, mesmo assim, destacam a criação do curso secundário do Colégio Pedro II, que se tornou um padrão a ser seguido pelas outras escolas do mesmo nível. No que tange à qualidade do ensino, os mesmos autores afirmam que neste aspecto, em relação ao período anterior à independência, não houve nenhuma mudança significativa, pois, o modelo de educação nada mais era que uma fachada ornamental, desvinculada da realidade social, sendo a instrução “apenas uma forma de demonstração de *status*” que auxiliava, quando necessário, “a ascensão do indivíduo ao exercício da atividade política” (COTRIM e PARISI, 1979, p. 267).

Segundo Bortolanza (2017, p. 8), em termos de avanços, após 1850 é possível perceber “uma expansão gradual das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos”, entretanto, “o ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial de suas atividades de ensino”. Quanto a descentralização do ensino de Engenharia em estabelecimentos não militares, este fato só aconteceu alguns anos depois, mais especificamente no ano de 1874, quando “o ensino de Engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos não militares e voltados para projetos não bélicos” (CUNHA, 2011, p. 154-155).

De acordo com Freitag (2005, p. 85) a criação dos cursos citados por Saviani (2010) e Cunha (2011) - Medicina, Engenharia e Direito- reforça a ideologia de submissão das classes subalternas desde a forma de preparação para o ingresso nestas instituições, visto que os exames

organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e local próprios”. (CUNHA, 2011, p.154)

⁶³ “Esses dois cursos vieram a constituir, respectivamente, a Faculdade de Direito do largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife” (SAVIANI, 2010, p. 5)

de admissão fugiam da realidade das classes menos favorecidas. Nesse sentido, para representar o panorama da expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil recorreremos aos estudos de Morosini (2005, p.304), conforme indica o quadro a seguir⁶⁴.

Quadro 02 – Instituições de Ensino Superior criadas no período de 1808-1888

Ano	Estado	Instituições criadas
1808	Rio de Janeiro	Academia de Marinha 4,5*Cadeira de Anatomia
	Bahia	*Escola de cirurgia (Hospital Real da Bahia)
1809	Rio de Janeiro	*Cadeira de Medicina Teórica e Prática (Hospital Real Militar e da Marinha)
1810	Rio de Janeiro	*Academia Real Militar
1812	Bahia	*Curso de Agricultura 3,4,5
1813	Rio de Janeiro	Academia Médico-Sanitária
1814	Rio de Janeiro	*Curso de Agricultura
1815	Bahia	*Academia Médico-Cirúrgica 1
1817	Bahia	*Curso de Química (industrial, Geologia e Mineralogia) 3,4,5
1820	Rio de Janeiro	*Academia de Artes 4
1826	Rio de Janeiro	*Academia de Belas Artes 4
1827	Pernambuco	*Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda
	São Paulo	*Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo
1832	Rio de Janeiro	*Faculdade de Medicina
	Bahia	*Faculdade de Medicina da Bahia
1833	Rio de Janeiro	*Academia Naval/Militar 4
1839	Rio de Janeiro	*Escola Militar
	Minas Gerais	Faculdade de Farmácia 2,3
1841	Rio de Janeiro	*Escola Nacional de Música 1,3
1854	Pernambuco	*Faculdade de Direito de Recife
	São Paulo	Faculdade de Direito de São Paulo
1855	Rio de Janeiro	*Escola de Aplicação do Exército 3,4

⁶⁴ Obs.: A variação de números ao lado dos referentes cursos indica o autor que revela. A ausência de números ao lado dos cursos significa concordância de todos os autores em relação à informação. O asterisco significa que a informação foi confirmada pelo índice da legislação de Josephina Chaia-Fontes. **1)** Tobias, José. *História da educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972. **2)** Campos, Ernesto de Souza. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1941. **3)** Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. **4)** Azevedo, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976. **5)** Ribeiro, Maria Luiza S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Moraes, 1984. **6)** Chaia, Josephina. *A Educação brasileira* [Índice da legislação]. (MOROSINI, 2005, p.307)

1858	Rio de Janeiro	Escola Central – Curso de Matemática e Ciências Físicas e Naturais
1874	Rio de Janeiro	*Escola Politécnica do Rio de Janeiro
1875	Bahia	Escola Superior de Agronomia (Cruz das Almas)
	Minas Gerais	*Escola de Minas e Metalúrgica
1878	Rio de Janeiro	Curso de Odontologia
1883	Rio Grande do Sul	Escola de Medicina Veterinária e Agric. Prática (Pelotas)
1884	Rio de Janeiro	Escola de Farmácia
1888	Bahia	Escola Politécnica

Fonte: Adaptado de Morosini (2005, p.304-305)

Analisando a organização do ensino superior no período colonial, que pode ser caracterizado pela existência de instituições autônomas, como sugere Freitag (2005), constata-se nos moldes que conhecemos hoje, recebeu fortes influências das cátedras implantadas por D. João VI. Nota-se, também, que a preferência pelos “cursos de elite” em nossa sociedade decorre, aparentemente, pela importância que foi dada a estas áreas de formação, do prestígio social e das influências exercidas na sociedade por quem ocupava estes espaços.

Mais uma vez, percebe-se o acesso à educação, sobretudo ao ensino superior, restrito a classe burguesa cujo caráter repressivo, pelo qual era organizado, visando garantir a supremacia portuguesa sobre a colônia, por si só, já dá conta de comprovar esta afirmativa, mesmo assim, torna-se pertinente resgatar a contribuição de Fernandes (2014, p. 27) quando destaca que os cursos implantados no período colonial atuaram, unicamente, como mecanismos para atender às necessidades fundamentais da classe dominante, oferecida à minoria, sem uma definição clara de sua própria função.

De acordo com Freitag (2005, p. 80) a problemática educacional, no contexto brasileiro, possui particularidades que precisam ser analisadas de acordo com os diferentes momentos históricos. Nesse sentido, observado o período colonial, considerando os objetivos deste capítulo, analisaremos a seguir como o ensino superior constituiu-se a partir de 1889, mediante a proclamação da República.

Mas antes, é importante destacar que mediante os limites deste trabalho, que não se propõe a detalhar a criação do ensino superior seguindo a ordem cronológica exata dos acontecimentos, e sim contextualizar a trajetória deste seguimento educacional, no Brasil, destacando os fatos que mais influenciaram para sua consolidação, a partir dos estudos realizados. Com efeito, os acontecimentos tendem a ganhar maior ou menor destaque e, por

isso, apresentar-se como pouco satisfatório para quem deseja um aprofundamento teórico de maior densidade.

3.2 O ensino superior na República

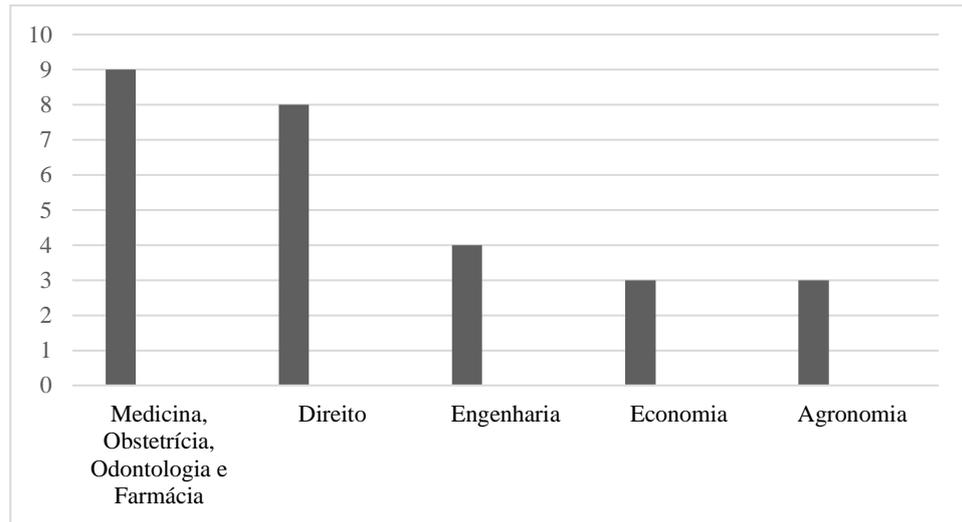
No cenário descrito anteriormente, verifica-se que grande resistência em relação à criação de instituições universitárias, pois o ensino superior apresentou-se sob forte influência clerical, com caráter repressivo, e privativo do governo central (MOROSINI, 2011, p.299). Nesta conjuntura, a escola e, por conseguinte, a educação, atuavam como “mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes” tornando-se responsáveis pela reprodução dos quadros hierárquicos (FREITAG, 2005, p.84).

Conforme mencionado no capítulo anterior, com o advento da República, em 1889, os interesses econômicos da classe burguesa permaneceram sendo prioridade e os estados, que antes eram províncias, passaram a ser regidos por suas próprias constituições (CUNHA, 2011, p. 157). Os ensinos, superior e secundário, passaram a ser administrados pela instância federal e, com a promulgação de novos dispositivos legais, as reformas educacionais deram início ao que poderia se configurar como um equilíbrio entre os estabelecimentos de ensino. Convém destacar que estas reformas foram iniciadas em 1891 criando a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e, também, às faculdades mantidas pelo governo federal.

No primeiro caso, os ginásios criados e mantidos pelos governos estaduais que tivessem o currículo do Ginásio Nacional e se submetessem à fiscalização do governo federal gozariam do mesmo privilégio daquele: os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios [...] No segundo caso, as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei. (CUNHA, 2011, p. 157 -158)

Como resultado, observa-se o crescimento no número das escolas de nível superior que ao total somaram 27 instituições entre os anos 1891 e 1910, conforme indicado no gráfico abaixo.

Gráfico 01: Número de escolas de nível superior criadas no Brasil (1891-1910)



Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados de Cunha (2011, p.158)

Frente a este crescimento, “induzidos pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse” (CUNHA, 2011, p. 159), pois através desse diploma se adquiria a formação desejável para ocupar e ter um bom desempenho no mercado de trabalho. Por isso, o interesse dos latifundiários era que seus filhos se formassem bacharéis ou doutores, “não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio família, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica” (CUNHA, 2011, p.157). Contudo, diante do cenário de ampliação no número de escolas de nível superior, estas instituições estavam sujeitas a perder sua função primordial: formar os intelectuais das classes dominantes.

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidos de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. (CUNHA, 2011, p.159)

Toda essa movimentação, Segundo Cunha (2011), justifica-se por dois fatores, um tanto quanto interdependentes. O primeiro fator, já mencionado, foi o aumento da demanda na procura do ensino superior, em decorrência das transformações econômicas e institucionais, e o segundo, com caráter ideológico, foi à luta de liberais e positivistas que buscavam alteração nas formas de ingresso no ensino superior. Sobre este segundo fator, o protagonismo dos positivistas, Cury (2009, p. 717) afirma que “Durante a Constituinte de 1890-1891 houve um

intenso debate em torno da procedência do *ensino oficial* até então existente no país”⁶⁵. De acordo com o autor, este debate na Constituinte

trouxe à tona alguns parlamentares identificados com *positivismo*, para quem o *ensino oficial* como ensino outorgado pelo Estado corre o risco de se constituir em uma religião oficial, já que as *forças intelectuais* ou *poder espiritual* devem fazer circular o conhecimento científico a partir da sociedade civil, irrigando as *forças materiais* ou *poder material*. Daí a defesa da desoficialização, sobretudo no ensino secundário e superior (Cury, 2009, p. 718-119).

Saviani (2010, p.5) recorda que o movimento pela desoficialização⁶⁶ do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, começou a ganhar força no final do império e mediante o advento da República,

essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres. Vemos assim que nas primeiras décadas republicanas arrefeceu-se a iniciativa oficial e surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular. Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná. (SAVIANI, 2010, p.5)

Santos e Cerqueira (2009, p.3) corroboram com esta afirmativa e acrescentam que a descentralização do ensino superior deu origem a novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. A partir deste momento percebe-se o início da “diversificação do sistema que vai perdurar até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não. (SANTOS E CERQUEIRA, 2009, p.4)

A Constituição republicana, 1891, trouxe também a institucionalização e descentralização da administração da educação brasileira. De acordo com os estudos de Flávia Werle (2005, p. 39) houve uma segmentação “em dois blocos administrativos: o federal e o

⁶⁵ “[...]Entenda-se por ensino oficial aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas” (CURY, 2009, p.717)

⁶⁶ As “universidades passageiras” Cunha (1986, apud SAVIANI, 2010, p.6), referindo-se a breve existência que ela teve. A este grupo se incluem, também, a Universidade de Manaus, criada em 1909, e a Universidade de São Paulo, fundada em 1911. A primeira, surgiu com a prosperidade da borracha e dissolvida em 1926 com a crise econômica. Das faculdades que a integravam sobreviveu apenas a Faculdade de Direito, federalizada em 1949 e incorporada à Universidade do Amazonas, criada por lei federal de 1962 e instalada em 1965. A de São Paulo cessou suas atividades por volta de 1917 não persistindo nenhuma de suas faculdades (SAVIANI, 2010, p. 6)

estadual. O primeiro, responsável pelo ensino superior e secundário, outro, pelo ensino primário, profissionalizante e de formação de professores”⁶⁷.

De modo geral, as transformações ocorridas neste período caracterizam-se como facilitação do acesso em decorrência das condições de admissão e pela criação das faculdades, porém as teses positivistas não alcançaram expressão plena na Constituição, o que intensificou o número de “projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados visando transferir para os governos estaduais e para associações particulares os estabelecimentos de ensino superior”. Por meio destas ações, pretendia-se emancipar as escolas superiores existentes, abolindo as vantagens dos diplomas acadêmicos, ao mesmo tempo em que “desenvolvia-se intensa crítica à qualidade do ensino secundário e superior”. A partir destes acontecimentos surge a reforma geral do ensino secundário e superior cujo objetivo era compor os dois movimentos – a desoficialização e a contenção. (CUNHA, 2011, p.159).

Em suma, observa-se que as primeiras décadas da República, no Brasil, aconteceram algumas transformações, sobretudo, na multiplicação das faculdades, entretanto não se percebe a adoção de medidas que pudessem favorecer os filhos da classe trabalhadora. Ou seja, o papel desempenhado pelo sistema educacional escolar permanece como meio de ascensão para os jovens pertencentes das classes mais abastadas da sociedade. Contudo, no âmbito das iniciativas educacionais, adotadas pelo governo, algumas reformas merecem ser destacadas no processo de constituição do ensino superior em nosso país, conforme veremos a seguir.

Frente ao que se considerava uma ameaça, a expansão das escolas de nível superior, o Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911 com objetivo de alcançar os movimentos da desoficialização e a contenção, passou a estabelecer as regras legais dos estabelecimentos de ensino que deixaram de gozar de certos privilégios (CUNHA, 2011, p.159). Este Decreto ficou conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa e, a partir dela, observa-se que as escolas superiores passaram a adotar seus próprios mecanismos de funcionamento, desde os exames de admissão para os cursos superiores até a organização dos currículos, independente dos modelos oficiais. De acordo com os apontamentos de Fávero (2000), até a Revolução de 1930 o ensino

⁶⁷ A instância federal além administrar diretamente as Faculdades de Direito de Recife e São Paulo, Faculdade de Medicina do Rio e Bahia, Escola Politécnica, Escola de Minas de Ouro Preto, Escola Normal, Academia de Belas Artes, Instituto Nacional de Música, Instituto Nacional de Cegos, Institutos dos Surdos-Mudos, Observatório Astronômico, Biblioteca Nacional, internato e externato do Instituto Nacional, administrava também a instrução pública primária no Distrito Federal [...]“Não havia se constituído na sociedade brasileira a idéia de Estado como articulador da instrução em seus diferentes níveis”, por tanto, “A linha de liberdade de ensino, elo comum às instâncias federal e estadual, só contribui para dar ao nível estadual um espaço de autonomia e deliberação independente do federal” justificando assim, “a não intromissão da União no ensino de primeiras letras” (WERLE, 2005, p. 39)

superior foi marcado por constantes alterações em decorrência da promulgação de vários dispositivos, com efeito, verifica-se que

embora o surgimento da universidade, apoiada em ato do governo federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se da momentaneamente da órbita do governo central para os estados. (FÁVERO, 2000, p. 33 e 34)

Em 1915, com a promulgação do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, o ensino secundário e superior de todo o país passou por uma reorganização mais profunda. O Art. 5º estabeleceu que deveriam ser mantidas, pelo Governo, “uma faculdade oficial de Medicina no Estado da Bahia e outra no Districto Federal; uma faculdade de Direito em S. Paulo e outra em Pernambuco”, além da “Escola Polytechnica e um instituto de instrução secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. ” Em seu Art. 6º, outorgou ao Governo Federal reunir em Universidades, quando achasse oportuno “as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando-as uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhes gratuitamente edifício para funcionar”. (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915)

Fávero (2000), entre outros autores, destaca que, apesar da existência destas instituições, a primeira Universidade brasileira a ser criada foi a do Rio de Janeiro, em 1920, pois foi instituída pelo governo federal a partir do decreto nº 14.343, de 7 de setembro. De acordo com a autora, a Universidade do Rio de Janeiro nasceu “da aglutinação de três escolas superiores existentes de caráter profissional, tal como um século atrás são organizados os liceus, pela mera agregação de aulas régias”, e apesar de todas incongruências ocorridas durante sua implantação, existe um ponto que não pode esquecer: “sua criação tem o mérito de suscitar, de formar mais conseqüente, o debate em torno do problema universitário”.

Esta intensidade aparece, mais especificamente, a partir de 1925, quando “através da Reforma Vaz, o governo federal, sem levar em consideração as críticas feitas à universidade criada cinco anos antes”, demonstrou interesse pela preservação da Universidade do Rio de Janeiro nos moldes de sua criação.

É mantida, com a sua atual organização, no que não contraria as disposições desse regulamento, a Universidade do Rio de Janeiro, cujo reitor, salvo o disposto no art. 3º, será designado pelo Presidente da República entre os Diretores das faculdades que a constituírem [...]. E ainda mais (art. 259, § 1º): ser-lhe-ão incorporadas as Faculdades de Farmácia e Odontologia, agora criadas, e outras instituições de ensino que por sua natureza possam fazer parte do sistema universitário. (Decreto nº 16.782-A/25, art. 259)

Por este mesmo Decreto, no artigo 260, foi autorizada a criação de outras instituições universitárias nos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Ressalta-se, porém, que estas instituições dependiam de acordo com os governos dos estados autorizados, buscando o apoio da União para com os estabelecimentos superiores não oficiais daquele período. Por estas determinações, percebe-se que as exigências visavam apenas a ordem financeira e material das instituições, sem se preocupar com a disseminação de “um saber que surge como resposta a uma realidade concreta” e sim transmitir “um ensino verbalista, através de preposições preestabelecidas”. (FÁVERO, 2000, p. 34 e 35).

De acordo com os apontamentos da autora, muitas das questões em torno de como as universidades brasileiras deveriam ser organizadas só foram discutidas durante o Congresso de Ensino Superior no ano de 1927. Contudo, os atos legais só foram baixados a partir de 1931 mediante a criação do Ministério para ordenar e orientar os serviços de educação. Este período, como se sabe, foi marcado pelas transformações na ordem política e administrativa da sociedade brasileira, e a criação deste Ministério foi uma das primeiras medidas adotadas por Getúlio Vargas ao assumir o Governo Provisório. No tocante à legislação foram baixados neste período o seguintes Decretos: nº 19.851, estabelecendo o tipo de ensino a ser ministrado no país; nº 19.852, que dispôs a respeito da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro; e, nº 20.179, explicitando o controle e a centralização do ensino superior por parte do governo central.

Sobre o Estatuto das Universidades, sua criação se deu mediante ao desafio posto pela Revolução de 1930 que exigiu uma nova roupagem para as instituições. Contudo, levando em consideração que a renovação das estruturas de poder permaneceu concentrada nas mesmas classes dominantes, a renovação que as instituições universitárias experimentariam seria igualmente limitada, pois para os grupos dominantes, uma instituição universitária teria como finalidade preparar a nova geração burguesa para assumir a estrutura de poder. Mesmo assim, após ser aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras passou a ser considerado como o marco estrutural da concepção da universidade no país, pois estabeleceu algumas medidas que, mesmo em pequenas proporções, exerceram grande papel perante a estrutura preconizada das instituições universitárias daquele período.

A criação dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização, nos diferentes ramos da Medicina Aplicada, e de especialização nas escolas de Engenharia. Com relação aos cursos técnicos, a exposição de motivos critica seriamente a penúria da teoria e excesso de verbalismo. Insiste que os professores de carreiras técnicas “*necessitam de contato permanente com a prática para ministrar um ensino útil*”. [...] reorganização do bacharelado de Direito e organização do doutorado, cuja finalidade principal é formar professores,

coabrindo três áreas: Direito Público e Constitucional, Direito Privado e Penal e Ciências Criminológicas. (FÁVERO, 2000, p. 53)

É preciso observar que a reorganização estabelecida não alterou a estrutura organizacional da Universidade do Rio de Janeiro, que permaneceu centrada no ensino para o preparo profissional. Cabe ressaltar que neste período, 1930, só havia no Brasil duas universidades, a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais, de 1927. A terceira instituição recebeu o título de universidade quatro anos mais tarde (CUNHA, 2011, p. 164). Quanto ao Decreto nº 20.179/31 as exigências estabelecidas consistiram em: “ministrar em cada curso o ensino, pelo menos, de todas as disciplinas obrigatórias do curso correspondente de instituto federal congênere; exigir para a admissão, no mínimo, as condições estabelecidas para ingresso em instituto federal”, além de “organizar os cursos e os períodos de regime didático e escolar idênticos aos de instituto congênere”. (FÁVERO, 2000, p. 37)

3.3. Protagonismo estudantil, influência religiosa e as pressões políticas sobre as instituições universitárias a partir dos anos 30

De acordo com os apontamentos de Cunha (2011) o período que compreende os anos de 1920 e 1930 foi marcado pelas incessantes críticas a respeito das universidades existentes, sobretudo por parte dos estudantes que, mediante as iniciativas do Estado, requeriam uma Reforma destas instituições. A exemplo disto, verifica-se no ano de 1929 a iniciativa de cinco estudantes do Rio de Janeiro que, representado de um Comitê pró-Democracia Universitária, fundado e dirigido por um professor da Faculdade de Medicina, “foram a Porto Alegre apresentar ao candidato da República Getúlio Vargas, uma plataforma em tudo distinta dos princípios orientadores da Aliança Liberal, que viria a desembocar na Revolução de 1930”. (CUNHA, 2011, p. 168)

Diante das ações autoritárias da corrente política que prevalecia na sociedade brasileira já era de se esperar que as demandas apresentadas pelos estudantes teriam poucas possibilidades de serem acatadas e assim aconteceu. Neste período, devido a dispersão geográfica das instituições de ensino superior, “as entidades estudantis eram de caráter estritamente local, com objetivos assistencialistas, desportivos ou culturais”, o que impossibilitava a existência de “um associativismo de outra qualidade”, pois “nem mesmo a obrigatoriedade de existência dos diretórios acadêmicos para regular o funcionamento das faculdades e das universidades, determinada pelo *Estatuto* de 1931, foi capaz de mudar este quadro. (CUNHA, 2011, p. 169).

Ainda no ano 1931, foi lançado o livro “Debates Pedagógicos”, de autoria de Alceu Amoroso Lima, cujo conteúdo problematizava a questão da reabertura das escolas públicas ao ensino religioso que, conforme destaca a autora, expressou um posicionamento ortodoxo e autoritário, pois conforme destaca Fávero (2000) esta obra teceu comentários bastante significativos a respeito das declarações do ministro Campos, a partir deste momento verifica-se o interesse das tendências da Igreja Católica em dominar os princípios educacionais também no ensino superior. De acordo com a autora, o posicionamento de Alceu Amoroso Lima representava claramente as tendências do catolicismo, pois tratava como principal inimigo o “*laicismo pedagógico*”, mesma posição que segundo a autora dialogava com os princípios expressos na “Encíclica Divinil Illius Magistri, de Pio XI (1929)”, documento pontifício dirigido ao mundo católico (FÁVERO, 2000, p. 38).

Nesse sentido, a obra da educação se confundiria com a educação cristã católica, pois de um lado defendia a prioridade da Igreja e da família no processo educacional e, de outro, a função supletiva do estado, além do direito e a necessidade de escolas católicas. Na visão do pensador, as declarações do ministro da educação não destacavam nada de específico do catolicismo nas bases estruturais do ensino superior, havendo ainda certa analogia entre o espiritual e o cultural. Segundo Fávero, tudo leva a crer que estas críticas, de algum modo, atingiram o então ministro, pois numa atitude hábil e conciliadora respondeu que no plano da Faculdade de Educação, Ciências e Letras figura a seção de filosofia, onde a Igreja terá plena oportunidade de prever a criação de cadeiras de filosofia católica (FÁVERO, 2000).

Mediante o posicionamento assumido pela Igreja Católica, no ano de 1932, no Rio de Janeiro, foi fundado o Instituto Católico de Estudos Superiores, pelo professor Alceu Amoroso Lima, em solenidade presidida pelo cardeal Lene, onde ficou declarou-se lançada a semente da universidade católica no país (FÁVERO, 2000). De acordo com os apontamentos da autora já era esperado por parte das lideranças adeptas do catolicismo que o ensino superior de filosofia no Brasil emergisse de sua proteção e isso se dava pela hierarquia católica que predominava na sociedade, tanto que “em 1933, um ano antes de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, organiza-se, em São Paulo, a Faculdade “Sedes Sapientiae”, dirigida pelas cónegas de Santo Agostinho” (LACOMBE, 1976, *apud* FÁVERO, 2000, p. 39).

Também no ano de 1933 foi criada a Escola Livre de Sociologia e Política, mais uma instituição com vistas a formação de elites culturais e políticas. De acordo com Fávero (2000, p. 54) a referida Escola surgiu sob influências dos modelos dos institutos europeus e americanos, tendo como objetivo principal formar uma elite numerosa e que fosse capaz de colaborar de modo “eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da

administração pública e particular, como também orientar o povo e a Nação ao reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social”. No ano seguinte, 1934, a Universidade do Rio Grande do Sul passou a ser reconhecida como tal. De acordo com Cunha (2011, p. 164) a referida instituição “Em vez de resultar da reunião de faculdades preexistentes”, surgiu da diferenciação de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre”.

Anos mais tarde, em 1938, foi confiado pelo Papa que o cardeal Leme assumisse o mandato especial “para tratar da questão da universidade católica no Brasil. Esta recomendação é reiterada em 1939 na Epifania. Simultaneamente, na Pastoral Coletiva, que encerra os resultados o primeiro Concílio Plenário Brasileiro, reunido no Rio de Janeiro no mesmo ano”⁶⁸ (FÁVERO, 2000, p. 39 e 40). De modo geral, o que se pode observar desta primeira fase do período republicano no Brasil é a tentativa de “redemocratização face as leis discriminatórias” que, a partir de 1937, se fortaleceram “pela consolidação de um forte controle e centralização estatal ocorrido com a instauração do “Estado Novo”, conforme coloca Morosini (2005, p. 309).

Neste mesmo ano, mais especificamente, em 5 de dezembro, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Estudantes. Na ocasião, sendo “composto de representantes do ministro da Educação e de delegados de 80 centros acadêmicos e associações estudantis”, foi apresentada como tese mais importante, a proposição “da criação da União Nacional dos Estudantes, desde logo aprovada, inclusive o estatuto da nova entidade” (CUNHA, 2011, p. 169). Conforme destaca Cunha, o projeto de política educacional da proposta apresentada confrontava a política autoritária do então presidente Vargas, pois defendia a abertura das universidades para todos e a autonomia plena destes estabelecimentos.

Apesar das condições políticas terem desfavorecido os ideais apresentados, impossibilitando sua aprovação, a referida proposta reformista foi responsável por abrir o caminho para uma crítica radical do ensino superior brasileiro⁶⁹. De modo geral, o autoritarismo do estado Novo foi rejeitado por boa parte dos estudantes, porém devido a repressão policial regulada pelo governo central redirecionou a ação prática “para o plano internacional, combatendo o autoritarismo no Brasil pela defesa da causa dos países de regime liberal-democrático em guerra contra os países de regime nazifascistas”, cujas características

⁶⁸ Em 1º de janeiro de 1940, o cardeal Leme delega ao padre Leonel Franca e ao professor Alceu a incumbência de traçar as linhas fundamentais da mantenedora das faculdades católicas. Em 1940, o presidente da República autoriza o funcionamento das faculdades, e, em março de 1941, com a presença do então ministro Capanema, são fundadas, pelo cardeal Sebastião Leme e pelo padre Leonel França S. J., as faculdades católicas do Rio de Janeiro, com duas unidades iniciais: a de Direito e a de Filosofia. Em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto nº 8.861/46, é reconhecida oficialmente como universidade, recebendo em 20 de janeiro de 1947, o título e as prerrogativas de Pontifícia, por Decreto da Congregação dos Seminários. (FÁVERO, 2000, p. 40)

⁶⁹ Esta crítica foi retomada mais adiante, no ano de 1960, ao lado de professores e pesquisadores. (CUNHA, 2011, p.170)

assemelhavam-se em grandes proporções com o Estado Novo brasileiro. (CUNHA, 2011, p.170)

A partir de 1935 foi dada ênfase especial a Universidade do Brasil através do Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, documento pelo qual o ministro Capanema reforçou o dever de a União ampliar e melhorar a Universidade Federal (Universidade do Rio de Janeiro). Entendia-se que o Brasil, naquele período, não dispunha ainda de verdadeiras universidades e necessitava ampliar sua propriedade intelectual (FÁVERO, 2000, p. 89), mas antes, porém, foi instituída uma comissão para analisar a organização do viria ser esta Universidade.

Os integrantes⁷⁰ desta comissão, segundo a autora, refletiam uma pluralidade ideológica em matéria educacional e o trabalho empreendido pela mesma foi presidido por Capanema que, na abertura dos trabalhos traçou o programa a ser realizado sob argumento de que a Universidade do Brasil deveria ser de excelência. Para tanto, esboçou-se a ideia de reunir, em um único *campus*, as unidades universitárias componentes da então Universidade do Rio de Janeiro. Assim, coube à referida comissão estabelecer o plano que foi estruturado em três partes: definição do programa, escolha do terreno e elaboração do projeto.

Em primeira instância discutiu-se sobre a criação de uma Cidade Universitária e, em favor desta deliberação, pesaram algumas diretrizes que merecem reflexão: “em primeiro lugar, destacamos a indissociação entre o ensino e a pesquisa, pois no entender da comissão o ensino não poderia ficar alheio à pesquisa e, em segundo lugar, o princípio da não-duplicação ou multiplicação de meios para fins idênticos”. Discutiu-se também a respeito do intercâmbio de professores e de material científico por meio da seguinte indagação: “Como resolver esse problema quando nas instituições universitárias predomina o professor horista e sem carga horária para estudo e pesquisa?” (FÁVERO, 2000, p. 92).

Conforme observa a autora, no entendimento da comissão a proximidade física, por si só, não seria suficiente para resolver os impasses apresentados. Esta mesma reflexão foi feita a respeito do intercâmbio da produção científica, argumentava-se que a criação de cidades universitárias pudesse não ser suficiente, pois a cátedra haveria de ser “transformada em uma

⁷⁰ Inicialmente composta por: Raul Leitão da Cunha (reitor da então URJ); Filadelfo de Azevedo (Faculdade de Direito – URJ); Edgar Roquette Pinto (ex-diretor do Museu Nacional); Lourenço Filho (ex– diretor do Instituto de Educação); Inácio M. Azevedo Amaral (Escola de Engenharia da URJ); Jônatas Serrano (Colégio Pedro II); José Carneiro Felipe (ex-diretor da Escola Nacional de Química); Flexa Ribeiro (Escola de Belas-Artes da Universidade de Medicina da URJ); Antônio de Sá (General do Exército) e Ernesto de Souza Campos (Faculdade de Medicina da USP e ex-diretor da mesma), a referida comissão, um pouco mais tarde, foi acrescida por Paulo Everardo Nunes Pires (Escola de Belas-Artes) e Luiz Catanhede de Carvalho e Almeida (diretor da Escola de Engenharia da URJ). (FÁVERO, 2000, p. 91)

unidade autônoma dentro das universidades” (FÁVERO, 2000, p. 92). Neste ponto, Morosini (2005, p. 312) acrescenta que a força de cátedra foi mantida e ampliada nas constituições brasileiras de 1934 e 1946, sobretudo, no que tange a vitaliciedade, irremovibilidade e a liberdade.

No tocante à Construção da Cidade Universitária, Fávero descreve que o segundo passo dado foi a escolha do terreno. Optando-se pelos terrenos da Quinta da Boa Vista, com uma área de 2.300.000 m², foram realizados diversos estudos, incluindo anteprojetos, elaborados, com a participação de arquitetos de renome, como Leo Corbusier – chamado, especialmente, de Paris para esse fim – Lúcio Costa, assim como o professor Marcelo Placentini, e seu colaborador, o arquiteto Vittorio Morpurgo, cujo projeto foi aceito pela comissão. Apesar de toda essa movimentação, “a Cidade Universitária, anos depois, termina sendo edificada numa área constituída por um conjunto de ilhas, integradas numa outra maior, a Ilha do Fundão, o que vai implicar hidráulicos, encarecendo a construção”. (FÁVERO, 2000, p. 93)

De todo modo, não se verifica, em termos substanciais, alterações quanto aos princípios e finalidades das instituições de ensino superior. Até o período analisado, a política educacional prosseguiu com o modelo já estabelecido, e fortalecido pelo Estado Novo, controlando o sistema existente e mobilizando as forças possíveis para manter esta hegemonia, valendo-se da decretação de dispositivos e normas legais. Em suma, os dados apresentados nos levam a crer que houve “por parte da sociedade política não somente consciência do caráter ideológico da educação, mas também da importância estratégica do sistema educacional, no sentido de assegurar e consolidar as mudanças estruturais”. Com efeito “o governo central sente a necessidade de, num primeiro momento, criar espaços dentro do sistema de ensino para regulamentar toda sua organização e funcionamento, submetendo-o ao seu controle direto.” (FÁVERO, 2000, p. 89).

As palavras da autora ressaltam a preocupação do governo central em monopolizar o sistema de ensino superior, dando a entender que a criação do que viera a se tornar a Universidade do Brasil tenha sido, de fato, constituída com o caráter nacionalista. Com vistas a consolidação deste anunciado, autora nos convida a observar quatro aspectos que, no seu entendimento, fizeram jus ao uso do termo “*universidade nacional*”:

tornar-se modelo padrão, o que não significa que todas as universidades sejam do mesmo tipo, uma vez que as diferenças regionais deverão ser atendidas. Ela é padrão, segundo as palavras do ministro, no sentido de que, nas linhas fundamentais de sua estrutura, instalações, administração e funcionamento, seja apresentada como exemplo de boa organização. Como

modelo padrão, seus institutos de ensino deveriam oferecer todas as variantes de cursos, discriminados e definidos na lei federal; **constituir-se** num centro ativo de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas, de estudo desinteressado de toda sorte, afim de tornar-se o mais alto centro de expressão de nossa cultura intelectual (MESP, 1935: 29-30); **contribuir** para a preservação do caráter nacional. Assim, essa universidade poderá ser freqüentada por estudantes de todo o país e não apenas por estudantes da capital. Observamos que essa era também uma das preocupações da então Universidade do Distrito Federal; **constituir-se** no mais sólido reduto, diz o ministro, onde possam ser guardadas as tradições, firmados os princípios e diretrizes que assegurem à nação brasileira a continuidade, o progresso, o equilíbrio e a liberdade. (FÁVERO, 2000, p.90)

A Universidade do Brasil foi oficialmente instituída no ano de 1937, pela promulgação da Lei 452, de 5 de julho, e passou a representar o modelo padrão para as demais instituições de nível superior do país. Por este dispositivo legal foi instituído a Comissão do Plano da Universidade do Brasil e, também, dispusera sobre os recursos financeiros para edificação da universidade recém-organizada, constituída por quinze escolas e faculdades que recebeu a denominação de nacional. Para sua consolidação, foram agrupadas as seguintes Faculdades Nacionais: de Educação; Química; Medicina; Odontologia; Farmácia; Direito; Política e Economia; Arquitetura; e, Agronomia. Quanto às Escolas foram incorporadas à Universidade as Escolas Nacionais de: Minas e Metalurgia; Engenharia; Belas-Artes; Música; e, Veterinária. (FÁVERO, 2000, p.94)

Posteriormente, visando à incrementação da cooperação nas atividades desenvolvidos nos estabelecimentos de ensino, o Museu Nacional, o Hospital das Clínicas, e os Institutos de Física, Eletrotécnica, Hidro-Aéreo-Dinâmica, Mecânica Industrial, Ensaio de Materiais, Química e Eletroquímica, Metalurgia, Nutrição, Eletro-Radiologia, Biotipologia, Psicologia, Criminologia, Psiquiatria, História e Geografia, e, por fim, o de Organização Política e Econômica, também passaram a fazer parte da Universidade. Esta mesma providência se aplicou ao Colégio Universitário e Escola Ana Neri. Como resultado desta junção, a então Universidade do Rio de Janeiro, sob ameaça de fechamento e repressão política, passou a se chamar Universidade do Brasil. (FÁVERO, 2000, p.95)

Mediante o Golpe de 1937 as instituições universitárias tiveram que passar por novas alterações. As pressões políticas decorrentes do novo regime alteraram os rumos destas instituições através de uma legislação, imposta de cima para baixo, “cuja tônica é a inibição de novas formulações ou de propostas que escapem ao modelo consagrado pelo Ministério da Educação e Saúde” (FÁVERO, 2000, p. 96). Com efeito, verifica-se o esvaziamento da

Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP e o fechamento da Universidade do Distrito Federal⁷¹.

A Lei 452/37 estabeleceu que a Universidade do Brasil deveria prezar pelo “desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística”, entretanto foi dada maior atenção para “a formação de quadros onde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções de vida pública do país” e o “preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores”. Nas disposições gerais dessa mesma lei, as relações da universidade foram reforçadas e associadas ao poder central. O artigo 27, por exemplo, dispôs que, tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República. Determinou também, a proibição por parte de professores e alunos da universidade em “tomar, oficial ou coletivamente, dentro da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos”. (FÁVERO, 2000, P. 96 e 97).

De acordo com os apontamentos de Fávero, embora a Constituição de 10 de novembro de 1937 tenha assegurado que a liberdade de ensino em todos os graus e ramos seria aceita, desde que respeitadas as prescrições da legislação, no ano seguinte, logo no início do Estado Novo, foi baixado o Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio, que tratou do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, sobretudo da concessão para a abertura de novos cursos superiores bem como o reconhecimento dos mesmos. Dois anos depois, os decretos-leis nº. 2.076 de 8 de março de 1940, e nº 3.617, de 11 de setembro de 1941, passaram a exigir um pedido de autorização, dirigido ao ministro da Educação que, após ouvir o Conselho Nacional de Educação, deveria submetê-lo com parecer ao presidente da República, só assim, um curso superior poderia ser organizado e, por conseguinte, entrar em funcionamento⁷². (FÁVERO, 2000, p. 100)

Os dados apresentados mostram que o modelo de universidade produzido no Brasil, dos anos 30 até meados da década de 40 correspondeu ao modelo de organização da sociedade brasileira e que o atraso na criação destas instituições reflete os impactos causados pela colonização cuja centralização do poder econômico, aliado com a igreja católica, atribuiu a este seguimento educacional o sentido ainda maior da formação para a ascensão dos sujeitos,

⁷¹ Em 1939, com a extinção da UDF, através do Decreto-Lei nº 1.063, seus institutos e escolas foram incorporados à Universidade do Brasil, em especial à Faculdade Nacional de Filosofia, recém-organizada pelo Decreto-Lei nº 1,190, de 4 de abril de 1939. (FÁVERO, 2000, p. 97)

⁷² Uma vez “Autorizado o funcionamento, a instituição era obrigada, após dois anos, a requerer ao Ministério da Educação e Saúde o respectivo reconhecimento e, caso não obtivesse, era retirada a autorização de funcionamento”. (FÁVERO, 2000, p. 100)

agindo, portanto, como um instrumento ideológico pelo qual se formava os dirigentes das classes dominantes.

No bojo destas discussões cabe destacar a criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), organizada a partir da agregação de escolas superiores já existentes na capital, em 1945, em meio a um cenário de transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira⁷³. Neste período, conforme apresentado no capítulo anterior, o Estado Novo se deteriorava, verifica-se grande movimentação em torno da reorganização da sociedade civil.

Com a eleição presidencial do general Eurico Dutra, em dezembro de 1945, que assumiu o posto em 1946, desponta a necessidade de elaborar uma quarta Constituição. Como resultado maior deste advento, destaca-se os dispositivos legais voltados para à garantia dos “direitos individuais de expressão, de reunião e de pensamento”. Em contrapartida, verifica-se que, a estrutura educacional “erigida pelo Estado Novo permaneceu a mesma, só se revogando os aspectos mais visivelmente autoritários da legislação, como a Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas secundárias” (CUNHA, 2011, p. 170).

Em 1947, foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA o que representou um grande avanço no ensino superior. Este Instituto, segundo Cunha (2011), introduziu a modernização ao ensino superior brasileiro, o que acabou animando os reformadores do ensino tanto os que enxergavam na modernização “o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência de exterior” quanto os que buscavam reforça-lo, “no intuito de modernizar o país, começando pelo sistema educacional, à imagem do país capitalista hegemônico”. (CUNHA, 2011, p. 173)

Em suma, nota-se que apesar de passada a efervescência das medidas adotadas pelo governo de Vargas, os reflexos da democratização política e econômica, vigentes na sociedade, seguiram influenciando nas tomadas de decisões referentes ao âmbito educacional. Tal conjuntura, conforme destaca Mosorini (2005, p. 312) acabou por suscitar uma efervescência nos canais de ascensão social, pela qual os diplomas escolares passaram a ser utilizados como mecanismos de admissão de cargos privilegiados na sociedade, o que aumentou a demanda pelo ensino superior no país.

⁷³ No texto de apresentação do site oficial da Universidade conta que o processo de construção desta instituição teve início em 18 de fevereiro de 1808, quando o Príncipe Regente Dom João VI instituiu a Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil, posteriormente, incorporou os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e politécnica (1896) e, no século XX, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941).

3.4 O processo de expansão

No tocante ao processo de expansão do ensino superior brasileiro, Cunha (2011), Morisini (2005) convergem em seus estudos que a ampliação deste seguimento decorreu do crescimento da escola secundária e sua equivalência com os demais ramos do ensino médio. Saviani (2010) acrescenta que

o próprio ensino secundário, como indicava o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, tinha como finalidade “formar as individualidades condutoras”, o acesso ao ensino superior estava restrito às elites. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade brasileira em direção ao padrão urbano-industrial, as pressões populares subverteram aquela finalidade do ensino secundário, ampliando-se a demanda por vagas no ensino superior que ganhava grande visibilidade com a figura dos excedentes, isto é, os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas. (SAVIANI, 2010, p. 8)

Conforme destaca Saviani, “tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade” e como meio de reivindicação, “montavam acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas”. É pertinente ressaltar que,

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla. (SAVIANI, 2010, p.8)

Segundo Cunha (2011, p. 171) esta demanda foi respondida pelo governo federal da seguinte maneira: Criando novas faculdades, onde não existiam ou só haviam instituições particulares; garantindo a gratuidade para os cursos superiores das instituições federais; e, federalizando as faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. Assim, na década de 1950, ocorreu a federalização de muitas universidades estaduais, exceto a USP, que permaneceu estadual, e em “1961, a UnB – Universidade de Brasília, concretiza o projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural” (MOROSINI, 2005, p. 313).

Sobre o processo de implantação da Universidade de Brasília, Cunha (2011) destaca que a referida instituição foi criada pela Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, e ao contrário das demais universidades federais, organizadas sob regime autárquico, em um cenário marcada por numerosos regulamentos e normas padronizadoras, “foi criada no regime fundacional”. Por

este motivo, esperava-se que a mesma “pudesse liberta-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de uma entidade pública”. (CUNHA, 2011, p. 175)

Em 1961, sendo estabelecida a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Morosi (2005) afirma não ter ocorrido alterações relativas às questões do ensino vigente, uma vez que se restringiu a determinar que a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos caberia ao Conselho Federal de educação – CFE. De acordo com Cunha (2011) O referido conselho, com atribuições conferidas pela LDB, se opôs a possibilidade de federalização sob argumento de que, pela ausência de recursos públicos, nenhuma federalização, fosse de instituições públicas ou privadas, pudesse ocorrer “enquanto as despesas com esse grau de ensino permanecessem acima das dotações orçamentárias”. Mesmo assim, pode-se afirmar que este processo de federalização, desencadeado pela Lei 1.254, de dezembro de 1950, “foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes” (CUNHA, 2011, p. 172).

Em 1964 a sociedade brasileira se viu, mais uma vez, invadida por uma onda conservadorismo, envolvendo lideranças militares e grande parte da sociedade civil. Os impactos deste advento foram fortemente sentidos no âmbito da educação, pois entendia-se que o nível da instrução formal dos brasileiros não atendia as exigências do Brasil moderno que buscava construir. Este período entrou para a história do Brasil pelo regime militar, implantado por um cenário de Golpe, que segundo Saviani (2010, p. 10) “por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil”. Neste contexto,

O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. (CUNHA, 2011, p. 313)

Conforme observa o autor, este ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, “que reformulou o ensino superior e pela Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau” (SAVIANI, 2010, p. 9). No que concerne à LDB (Lei 4.024/61), verifica-se a revogação dos dispositivos correspondentes a estrutura do ensino primário, médio e superior que foram substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino).

Não obstante, Morosini (2005) observa que mediante a instauração do regime militar, as discussões universitárias, antes de cunho político, foram substituídas por questões técnicas. Em reposta ao aguçamento dos mecanismos Lei 5.540 de pressão pela reforma universitária, Saviani (2010, p. 9) observa que o projeto de reforma universitária, a Lei n.5.540/68, buscou responder duas demandas contraditórias. De um lado, encontrava-se a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores em prol da “abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade” e, por outro, os grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar “buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”. Assim,

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento. (SAVIANI, 2010, p. 10)

No que concerne à Lei n.5.540/68, uma vez provada pelo Congresso, Saviani acrescenta que os dispositivos decorrentes da primeira demanda, principalmente os que não correspondiam aos interesses do regime instaurado, por exemplo, os que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, não foram aceitos pelo presidente da República. Na visão de Cunha (2011), a história da universidade brasileira, possui uma característica distinta quando comparada a outros países latino-americanos. De acordo com o autor, apesar dos danos causados pela ditadura militar (1964-82) na vida acadêmica, “foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Partindo desta perspectiva, convém destacar alguns feitos que, na visão de Cunha (2011), se configuraram como contradições causados pelo regime autoritário nas instituições e de pesquisa científica e tecnológica.

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, ao programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. De outro lado, no entanto, uma aliança tática

entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados. (CUNHA, 2011, p. 178 e 179)

Os apontamentos de Cunha (2011) destacam ainda que na metade da década de 1960, as universidades federais, em virtude da expansão das matrículas, passou a exigir “recurso vultuosos que poderiam comprometer as prioridades de investimento dos governos militares”, com efeito, decretou-se “uma reestruturação das universidades, especialmente as da rede federal, que pudesse fazer frente, ao mesmo tempo, a um grande aumento das matrículas e a uma redução dos custos médios por estudante” CUNHA, 2011, p. 179). Nesse contexto, conforme destaca Agapito (2016)

Deu-se início a um projeto de educação que transforma as universidades brasileiras em “escolões tecnocráticos”, em virtude dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID). Neste acordo, propunha-se uma política educacional privatista, voltada para uma formação tecnicista fundamentada nas demandas do mercado de trabalho em nível mundial. Cabia as universidades submeterem-se as orientações dos consultores estadunidenses, priorizando a área das Ciências Naturais e Exatas, pois os empresários nacionais e estrangeiros demandavam uma mão de obra qualificada. [...]. Registra-se nesse período a emergência das Licenciaturas de curta duração, cursos profissionalizantes e exclusão da matéria Filosofia do Ensino do Segundo Grau, reforçando assim, os interesses do capital mundial. (AGAPITO, 2016, p. 125)

A partir da Reforma Universitária de 1968, conforme ressalta Morosini (2005), verifica-se avanços nos termos da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também no que se refere a estrutura departamental e o desenvolvimento da pós-graduação. Do mesmo modo, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade efficientista tornaram-se modelares, apesar de não serem predominantes nas instituições de Educação Superior. De acordo com a autora, de 1968 a 1990 o arranjo do ensino superior pode ser resumido pela substituição dos cursos isolados, que possuíam “organização própria, mesmo quando em obediência a normativas federais”, pela criação das universidades, “onde as células estruturadoras do ensino são os departamentos acadêmicos”.

Em termos de germinações Morosini (2005) observa que a reforma universitária teve seu início a partir de normatizações⁷⁴ cujos reflexos corresponderam ao contexto sócio-político-

⁷⁴ O Parecer n. 442/66, Secretaria de Ensino superior/MEC, seguido pela Lei n. 5.540, de 28/11/1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino, e pelas alterações na regulamentação desta lei através do Decreto –lei n. 464, de 11/02/1969. [...] Política para o ensino superior (1985), Relatório do Grupo Executivo para

econômico da nação brasileira, caracterizado, inclusive, pelo processo de modernização da sociedade mediante o processo de industrialização e internacionalização da economia. E, a partir da década de 80, com o esgotamento do regime autoritário, “a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país”, ressalta Cunha (2011, p. 179).

3.5. As tentativas de redemocratização da sociedade brasileira e seus os impactos no ensino superior

De acordo com Morosini (2011), passado o período de abertura política, houveram diversas tentativas de democratização e transformação das universidades, tais iniciativas, portanto, eclodiram na Constituição Federal de 1988. Segundo Saviani (2010, p. 78), no que tange ao ensino superior, a referida Carta buscou abarcar diversas reivindicações da seguinte maneira: consagrando a autonomia universitária, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantindo a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, e, assegurando o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Por outro lado, os estudos de Severino (2008, p. 78) ressaltam que a Constituição de 88 reservou poucos artigos para o ensino superior, pois apesar de ter afirmado no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderiam receber apoio do Poder Público, “os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral”.

No cenário que se descreve, antes de adentrar na esfera legislativa, cabe observar o breve mandato presidencial de Fernando Affonso Collor de Mello (1990 – 1992) que, de acordo com Jesus, Silva e Garcia (2013, p. 4), apesar do pouco tempo, apoiado no discurso de combate à pobreza, estabeleceu medidas que contribuíram para o enfraquecimento da Educação pública e o crescimento maciço das Instituições particulares, transformando a Educação em uma mercadoria e transferindo a responsabilidade da oferta de Educação Superior para o setor privado⁷⁵.

a Reformulação da Educação Superior – Geres (1986) e outros estatutos, como os elaborados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Associação Nacional de Docentes Universitários e Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Andes/Fasubra). (MOROSINI, 2005, p.314)

⁷⁵ O início da década de 90 do século XX no Brasil é marcado por fortes manifestações populares que culmina em 1992 com o pedido de *impeachment* e renúncia do Presidente Collor. Assumi a gestão presidencial do país, seu vice, Itamar Augusto Franco, que continua com a mesma política adotada pelo seu antecessor. Nesse cenário de transformações políticas na esfera Federal, em 1994, Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, se elege Presidente do país e após 04 anos no poder é reeleito, perdurando no cargo num total de 02 mandatos (1995-1998)

Conforme apontado pelos autores (a), o Brasil tem adotado, historicamente, o projeto Neoliberal, proveniente de uma política americana, dominante no final do século XX, e influenciado por concepções de grandes órgãos internacionais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial, “que apregoavam que a saída para a crise nacional viria através da redução do papel do Estado na economia”. Assim, diante das orientações neoliberais o governo adotou as diretrizes para propor as políticas pública brasileiras, buscando “disciplinar vários direitos constitucionais, com destaque para a Educação”. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 4)

Adentrando na esfera legislativa, é pertinente destacar que a partir da aprovação da LDB, verifica-se algumas inovações para as instituições ensino superior, sobretudo, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, voltada para regulamentação dos princípios constitucionais. Conforme destacado por Severino (2008) embora a Constituição de 88 ter afirmado no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderiam receber apoio do Poder Público, “os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral”. Nesse sentido, “a Lei 9394/96 não faz apenas uma operação jurídico-legislativa formal mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas” (SEVERINO, 2008, p. 78).

De acordo com Santos e Cerqueira (2009, p. 7) houve a explicitação dos variados tipos de IES admitidos e a própria definição de universidade que passou a ser compreendida como “a instituição que articulasse ensino e pesquisa”. Também por esta Lei fixou-se “a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações” e estabeleceu-se “a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores”, o que passou a representar uma ameaça de perda de *status* e autonomia para o setor privado⁷⁶.

Quanto ao modelo de orientação destas instituições Saviani (2010) afirma que “até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior”. Contudo, na gestão de Paulo Renato

e 1999-2002). Durante os mandatos de FHC são promovidas amplas reformas, visando transformar as instituições de Educação Superior em organizações sociais, reguladas por contrato de gestão. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 4)

⁷⁶ Neste contexto também se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC. (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p.7).

Souza à frente do MEC buscou-se assumir, como ideia-força da política a ser implementada, uma tendência para alterar esse modelo⁷⁷. Esta orientação, porém, consagrou-se pelo “Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB” e que introduziu na “classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários*”⁷⁸ (SAVIANI, 2010, p.11).

Conforme ressalta o autor, “Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana”. Tal modelo “se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição” (p.11). Segundo Saviani, “É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado”. Em consequência, “Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores”. (SAVIANI, 2010, p. 12)

Frente a esta mudança, Saviani afirma ter havido uma contensão no processo de expansão das universidades públicas, principalmente as federais o que acabou estimulando a expansão de instituições privadas, com e sem fins lucrativos e das instituições estaduais, em menor medida. “Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997”. (SAVIANI, 2010, p. 13). De modo geral, verifica-se que as políticas educacionais têm sido permeadas pela lógica mercantil e de desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade. E, conforme salienta Agapito (2016), no que diz respeito à realidade brasileira, as discussões em torno das políticas educacionais têm sido orientadas por dois projetos opostos.

O primeiro projeto contou com a participação das entidades científicas, sindicais, estudantis e movimentos sociais, representando assim, uma construção democrática que correspondia à concepção de educação pública,

⁷⁷ Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo então Ministro da Educação, Marco Maciel. (SAVIANI, 2010, p. 11)

⁷⁸ Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (SAVIANI, 2010, p.11)

gratuita e de qualidade. Já o segundo projeto representava a proposta do mercado, incorporada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi aprovada no final dos anos 2000. (AGAPITO, 2016, p. 126 e 127)

A partir da elucidação da autora, compreende-se que o programa adotado por este governo seria determinante na efetivação do conjunto de reformas nas políticas sociais, sobretudo no âmbito educacional com vistas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia (AGAPITO, 2016, p. 127). Não obstante, Alvarez e Radaelli (2016, p.221) observam que as ações empreendidas pelo governo FHC “apontaram em grande medida para a consolidação do projeto neoliberal a partir da expansão da educação superior através da rede privada e a ausência de investimentos nas universidades públicas”.

No que tange ao ensino superior, com a aprovação da LDB “ocorreu uma flexibilização nas modalidades de ensino em decorrência da abertura e veiculação de programas de ensino a distância”. Estes programas, segundo Agapito (2016, p. 128), foram regulamentados pelo Decreto nº 2.494/1998 e pela Portaria nº 301/1998 do MEC, pelos quais as instituições públicas e privadas de ensino, passaram a ser “responsáveis pela oferta da educação a distância nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura através da utilização de recursos humanos, materiais e tecnológicos”⁷⁹.

Nota-se, portanto, que o ensino superior brasileiro vem demonstrando a prevalência dos objetivos econômicos e políticos do grande capital em detrimento da autonomia e produção científica das universidades públicas. Sobre isso Agapito (2016, p. 129) salienta que a produção científica tem sido “submetida a programas de avaliação que visam analisar quantitativamente o desempenho técnico das unidades acadêmicas, ou seja, não há preocupação com o aspecto qualitativo da atividade intelectual acadêmica”. Com efeito,

observa-se a consolidação do papel de “universidade operacional”, que garante a formação de profissionais para as demandas do mercado e preocupa-se essencialmente com gestão, planejamento, previsão, controle e desempenho da estrutura organizacional, resultando na desvalorização do trabalho docente, aceleração da produção do conhecimento científico e em desafios/limites para assegurar a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. Dessa forma, a função da “universidade operacional” caminha para um processo de distanciamento da formação superior comprometida com o despertar do pensamento crítico nos indivíduos [...] Neste ambiente econômico e político, a educação, enquanto direito social, está sendo transformada - cada vez mais

⁷⁹ Em relação ao ensino superior a distância na graduação, constitui-se uma modalidade lucrativa para o setor privado, pois possui baixo custo de manutenção e atrai um público consumidor que historicamente teve a força de trabalho subsumida pelas determinações da acumulação capitalista. (AGAPITO, 2016, p. 129)

- em serviço privado e a universidade pública se depara com implicações que fragilizam a formação com reflexão crítica, passando paulatinamente a ser operacional, produtiva e flexível para atender, essencialmente, a lógica do capital. (AGAPITO, 2016. p. 129 e 130)

Compreende-se, portanto, que as políticas sociais são preenchidas por interesses divergentes de classes e que os métodos de ensino programados pela Estado “corroboram com as correntes ideológicas da classe dominante”, a medida em que preza pela adaptação dos “indivíduos as normas da sociedade vigente, impossibilitando o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre a realidade na qual estão inseridos”. (AGAPITO, 2016, p.130)

Nesse contexto, convém resgatar a meta estabelecida pelo PNE, em 2001, que destacou a necessidade de ampliar as matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Santos e Cerqueira (2009, p. 9) “Segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina”, sobretudo, quando o comparava aos países em situação econômica inferior, por exemplo, Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, onde os índices de matrículas no ensino superior eram, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%”. Sobre esta meta, os autores acrescentam que “40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público”.

Com a tomada de posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, janeiro de 2003, o atingimento dessa meta foi colocado entre tantos outros desafios no âmbito do ensino superior. O governo do presidente Lula ao se apresentar como um governo popular democrático, gerou grandes expectativas da sociedade brasileira. Como marco de suas ações, no âmbito da educação superior, destaca-se o Decreto de 20 de outubro de 2003, que tratou de instituir o “Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES”. Plano este, que deveria a analisar “a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (Brasil, 2003).

De acordo com Santos e Cerqueira (2009, p. 8) essa primeira iniciativa foi alvo de muitas críticas, por parte “das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto, mais uma vez na história, a tentativa de o governo desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a educação como um bem público”. Este pré-julgamento, segundo os autores, adveio das “mazelas de um sistema historicamente excludente e objeto de forte processo de sucateamento em período recente não podiam ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas”.

Neste mesmo ano, 2003, ocorreram duas outras iniciativas e que merecem ser destacadas em relação ao ensino superior. A primeira corresponde a organização do Seminário “Universidade: por que e como reformar”, organizado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), pelo qual “intelectuais fizeram palestras para as Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados”. A segunda, por sua vez, ocorreu em novembro, quando o MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires), promoveu o “Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para a ensino superior”. Nesses dois eventos, diversos temas foram debatidos para a redefinição de uma agenda para o ensino superior”⁸⁰. (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 8)

De fato, durante o governo Lula houve aumento na expansão na quantidade de vagas. Saviani (2010) ressalta que esta expansão adveio da retomada de certo nível de investimento nas universidades federais, pela criação de instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa “REUNI”. Em contrapartida, verifica-se uma continuidade à iniciativa privada, responsável por acelerar “o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI”.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, destinou-se a conceder bolsas de estudo, integrais e parciais, “de cinquenta por cento ou de vinte e cinco por cento, para estudantes de cursos de graduação ou seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”, que aderissem ao referido Programa⁸¹ (DECRETO Nº 5.493, DE 18 DE JULHO DE 2005).

Para Saviani (2010, p.14) apesar do aspecto positivo, de possibilitar o acesso, a implementação do PROUNI veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias instituições privadas, pois proporcionou o aumento da privatização da educação superior. Segundo seus apontamentos, este avanço pode ser percebido pelos índices quantitativos das instituições e do alunado, mais explicitamente “numa simples comparação dos dados iniciais e finais da década abrangida pelo último quinquênio do século XX e pelo primeiro do século XXI”⁸².

⁸⁰Mediante estes acontecimentos, os autores ressaltam que, “os debates ocorridos em 2003 reacendiam as discussões acerca da “Reforma Universitária”, que desde 1968 tem se caracterizado como um tema recorrente e controverso, através do “advento da Lei 5.540, que reorganizou o ensino superior num contexto de ditadura militar, mobiliza a universidade e todos aqueles que sobre ela procuram refletir”. (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 9)

⁸² Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%).

A reflexão empreendida por Saviani, a despeito do PROUNI, aponta que o acesso ao ensino superior, no contexto brasileiro, ainda não se tornou universalizado e que é necessário discutir, cada vez mais, o processo de ampliação não só do acesso, mas da democratização e da inclusão social. Conforme destacado pelo autor, “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares”, por isso, pensando na qualidade educacional, o mais viável seria a expansão das vagas nas universidades públicas, uma vez que, acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, o resultado seria a formação de profissionais bem qualificados. (SAVIANI, 2010, p. 15)

Só na medida em que o Brasil mantiver um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade buscando expandi-lo amplamente é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o seu desenvolvimento científico e tecnológico. Sem isso ele ficará em posição subalterna em relação aos demais países. (SAVIANI, 2010, p. 15)

Quanto ao Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 e teve por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DECRETO 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007). As diretrizes estabelecidas pelo Programa foram:

I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior. III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade. IV – Diversificação das modalidades de graduação,

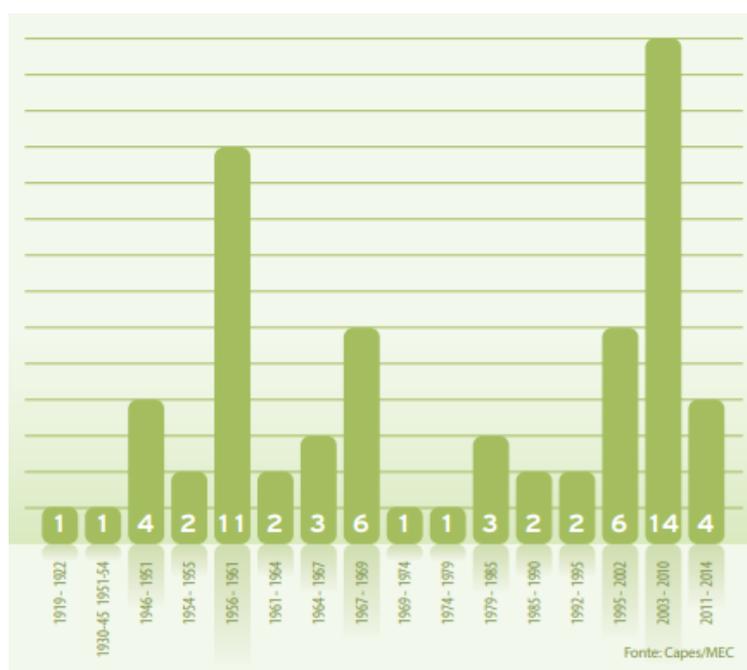
Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de 1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado. (SAVIANI, 2010, p. 14)

preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. VI – Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (DECRETO 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007)

Pelos Decretos acima citados, nº 5.493, de 18 de julho de 2005 e nº 6.096 de 24 de abril de 2007, verifica-se que o governo federal buscou ampliar o acesso à educação superior, estendendo suas ações para além do aumento de vagas nos cursos de graduação, pois buscou ampliar a oferta de cursos noturnos, promovendo inovações pedagógicas e combatendo à evasão, entre outras metas cujo objetivo visava diminuir o quadro das desigualdades sociais no país.

Os dados apresentados pela Análise sobre a Expansão das Universidades Federais (2003 – 2012), mas explicitamente, na seção que trata dos reflexos dessa expansão, mostram que o histórico universitário público federal teve avanço considerável a partir de 2003, quando no governo LULA, foram criadas novas IFES, conforme indica a figura a seguir.

Figura 01 – Linha do tempo da criação das Universidades Federais em diferentes períodos de governos (1919-2014).



Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.

Sobre este processo de expansão, Jesus, Silva e Garcia (2013) destacam que o projeto adotado pelo governo LULA se baseou em duas frentes, a saber:

a criação de IFES desvinculadas de outras Universidades, ou na injeção de recursos financeiros nos campi vinculados a Universidades já existentes, para

que através de contratação de professores, técnicos e investimento em infraestrutura, estes pudessem se transformar em Universidades, como foi o caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que na primeira fase do governo, as respectivas Universidades sedes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) são desmembradas, num total de 06 na primeira fase do governo [...] No segundo mandato presidencial do presidente Lula (2004-2007) o governo estabelece outra política de expansão educacional, baseado na reestruturação das IFES, com possibilidade das recém-criadas também participarem. A política de expansão do Programa REUNI que pretendia dentre outras, possibilitar as IFES a abastecer a sua infraestrutura e contratar novos servidores. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 5 e 6)

Os dados apresentados, ratificam os estudos de Alvarez e Radaelli (2016, p. 226) quando destacam que “O Programa de Expansão da Educação Superior Pública, iniciado em 2003, adotou uma série de medidas qualificadas em três etapas, que teve seu início de implantação em 2008 e conclusão em 2012”. De acordo com estes autores, no primeiro ciclo foi dado início à Expansão para o interior, através da criação de novas universidades federais e campi universitários; no segundo momento verifica-se a expansão com reestruturação, “que contou com a adesão das IFES e campi universitários já existentes para ampliação do número de vagas, especialmente no período noturno”, e o terceiro ciclo teve por base a criação de universidade federais em regiões territoriais estratégicas.

Dito isto, trataremos a seguir do processo de interiorização das universidades federais brasileiras cuja tônica, segundo Jesus, Silva e Garcia (2013, p. 01), “se insere nas discussões históricas sobre a democratização do acesso à Educação e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento do país”, configurando-se, portanto, como “pauta de debate em solo brasileiro, dividindo a opinião dos pesquisadores de políticas educacionais que intentam tal propósito” (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 02)

3.6 O processo de interiorização

De acordo com Jesus, Silva e Garcia (2013, p.4) as medidas implementadas ao longo do primeiro mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva visaram desacelerar o processo de reformas neoliberais no âmbito da Educação Superior. Prova disso são os Programas estabelecidos por esta plataforma de governo. Entretanto, considerando o índice de inclusão de estudantes de baixa renda, que perpassa pela questão da expansão do ensino superior, o

problema da Educação no país não foi resolvido exigindo que em seu segundo mandato fosse dedicada maior atenção e investimento.

O quadro abaixo mostra as Universidades criadas pela política expansionista do segundo mandato do governo LULA e representa um marco na história da Educação Superior brasileira.

Quadro nº 03 - Universidades criadas no período de 2003-2010

Nº	UNIVERSIDADE	LOCALIZAÇÃO
01	Universidade Federal do ABC – UFABC	Santo André – SP
02	Universidade de Alfenas – UNIFAL	Alfenas – MG
03	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Uberaba- MG
04	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	Diamantina- MG
05	Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa	Mossoró – RN
06	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	Curitiba- PR
07	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Dourados – MS
08	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Cruz das Almas – BA
09	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA)	Porto Alegre – RS
10	Universidade Federal do Pampa – Unipampa	Bagé – RS
11	Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf	Petrolina – PE
12	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Palmas – TO
13	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA Santarém- PA
14	Universidade Federal Fronteira do Sul – UFFS	Chapecó- SC

Fonte: JESUS, SILVA e GARCIA (2013, p. 6)

Com base nos dados apresentados, verifica-se que o resultado do projeto extensionista adotado pelo governo LULA veio a contemplar cidades interioranas, diferente de outras iniciativas que prezaram pela implantação das IES nas regiões metropolitanas. No que tange ao processo de interiorização, Camargo e Araújo (2018, p.4) observam que, no Brasil, a literatura, geralmente, se encontra dividida entre “os que enxergam como uma forma de acesso

democrático à educação superior”, de atendimento às demandas regionais, e por “aqueles que enxergam a interiorização como orientada pelas demandas do Estado Capitalista, vinculado ao capital internacional e seu interesse de exploração de recursos e mão de obra local”.

Frente a esta colocação, no intuito de explicar como essas tendências se materializam, Camargo e Araújo, ressaltam que “A ampliação das oportunidades educacionais não se dá de forma homogênea na sociedade brasileira, o que se reflete na forma pela qual o Estado brasileiro organiza as suas políticas educacionais”. Com efeito, este fenômeno -interiorização da educação superior- “tem sido justificado pelo crescimento dos grandes centros, além da necessidade de fixação do homem nas cidades menores, já que há uma ampliação das demandas sobretudo por serviços de saúde e educação” e pela “preocupação acentuada em valorizar o regional, isto se traduz em atendimento às necessidades regionais, resgate às tradições e conhecimento das comunidades interioranas” (CAMARGO e ARAÚJO, 2018, p. 5).

Neste ponto observa-se que ao postular a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis, o REUNI firma um compromisso que está diretamente associado à inclusão e democratização do acesso. Partindo desta perspectiva, compreende-se que aderindo ao REUNI as universidades federais, implantadas em localidades que até pouco tempo encontravam-se afastadas do ensino superior, oportunizariam acesso a uma camada da população que desde sempre tem sido impedida de frequentar este seguimento educacional pela forma excludente que os sistemas de ensino têm sido organizados ao longo da história.

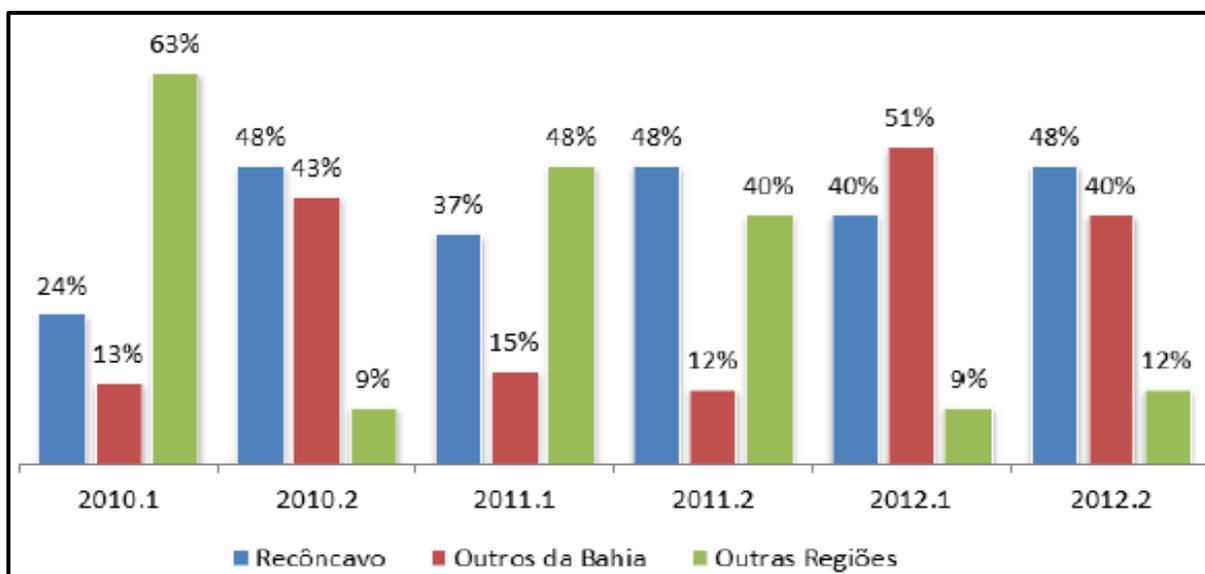
Em análise sobre as implicações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades, Jesus, Silva e Garcia (2013) afirmam que a expansão e a interiorizada da UFRB no âmbito do REUNI é uma política pública significativa que proporciona ampliação de cursos, captação de recursos e acesso à Educação Superior aos cidadãos brasileiros. Com vistas a esclarecer o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, convém destacar que o processo de implantação da UFRB se deu pelo desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, a partir da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005⁸³.

De acordo os resultados da pesquisa, “a UFRB é comprometida com o desenvolvimento da própria instituição, com o recôncavo, com a Educação e a cultura da região, o que pode ser observado no perfil do ingresso na Instituição”. A fim de comprovar esta

⁸³ O processo de implantação da UFRB é detalhado no capítulo 4.

assertiva, os autores (a) apresentam um gráfico destacando que o número de ingressos de estudantes na universidade advindos de cidades do recôncavo.

Gráfico 02 - Perfil da região de origem dos ingressos da UFRB



Fonte: JESUS, SILVA E GARCIA (2013, p. 11)

No entendimento dos autores, os números apresentados não só refletem a chegada de uma instituição de ensino superior, mais torna ainda mais forte “o compromisso da instituição em trabalhar com a região no intuito de alargar o quantitativo de ingressos do recôncavo e cumprir integralmente a sua função de responsabilidade social com a região”. É pertinente observar que esta percepção, conforme a pesquisa empírica é de 80% dos entrevistados “que relataram a importância da UFRB para a região. No entanto 60% deles comentaram sobre o desafio de estar inseridos em uma região que ainda não é estruturada”. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 11)

Antes de prosseguir com a exposição destes dados é preciso destacar que o posicionamento dos autores da referida pesquisa não pretende desqualificar os resultados da interiorização, e sim abordá-lo como um processo multifacetado, digno de ser analisado por diferentes ângulos.

Sobre a colocação anterior, é relatado pelos autores que em relação à estrutura para funcionamento dos cursos, 80% dos entrevistados consideraram como insuficiente, “independente do Centro de Ensino que faziam parte, relacionava que a infraestrutura para o funcionamento ainda não chegava a patamares de estabilidade”, principalmente com relação aos laboratórios, hospitais, centro de referência e demais padrões aceitáveis para aprendizagem. De acordo com a interpretação dos autores, esta afirmação deixa evidente que os estudantes

sentem o reflexo da infraestrutura para o funcionamento dos cursos, ainda em desenvolvimento, pois “100% dos entrevistados dessa categoria também avaliam que raramente as condições atendem ao funcionamento dos cursos”. Neste ponto os autores destacam que,

Os dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFRB reforçam essa questão. Posto que dos 100% do orçamento autorizado pelo MEC (custeio e investimento) para a UFRB, durante os 04 (quatro) anos o REUNI, a Universidade consegue empenhar 99,798%. No entanto a liquidação não ocorre na mesma velocidade, pois analisando somente os valores disponibilizados no último ano do Programa, verificamos que de 91,238% empenhado apenas 52,872% é liquidado. Sendo assim, o contratante, nesse caso a Administração pública, atesta o recebimento da mercadoria/serviço assina a nota de fornecimento para as providências relativas ao pagamento. No entanto, por exemplo, como parte das obras com o REUNI não foram entregues observa-se que o montante de 38,366% dos recursos empenhados ainda não foi liquidado, isso considerando apenas o último período observado. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 11)

A análise empreendida pelos autores sinaliza que independente das razões, o cenário infraestrutural para realização dos cursos na UFRB, naquele período, ainda precisava de vários ajustes, pois “a universidade fica limitada de exercer com eficácia as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Por outro lado, “a participação da UFRB no REUNI assumiu um formato diferenciado, visto que a expansão ocorreria ao lado da implantação”⁸⁴. Nesse contexto, os autores ressaltam que o não alcance da meta global do Programa se deu por vários fatores e, principalmente, pela preocupação institucional com o ensino ofertado⁸⁵ (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 13).

Partindo desta perspectiva, considerando a trajetória histórica de constituição da sociedade brasileira e das instituições escolares, cujo delineamento denuncia a arquitetura excludente destes espaços, originalmente pensados para uma parcela da sociedade (capítulo 2), a criação do Ensino Superior, os fatos que mais influenciaram para sua consolidação e as demandas estabelecidas pela democratização do acesso para todos os seguimentos da

⁸⁴ Pois a estruturação da UFRB não seria possível apenas com os recursos da instalação.

⁸⁵ A Pesquisa documental apontou que apesar de haver o ingresso na UFRB de estudantes provenientes do recôncavo da Bahia, esse número ainda é baixo se comparado ao ingresso de discentes de outras regiões, não apenas da Bahia, mas de muitos estados brasileiros. Essa questão traz reflexos sobre a interiorização do ensino, pois como já foi destacado outrora o desenvolvimento regional perpassa pela Educação. Diante disso, faz-se necessário que discentes provenientes da região do recôncavo estejam na UFRB. Nesse sentido, haverá a verdadeira interiorização do ensino, posto que possuir a maioria de estudantes provenientes de outras regiões e que provavelmente regressarão para as regiões de origem, não promove o desenvolvimento regional propalado na missão da UFRB. (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013, p. 13)

sociedade, o processo de expansão e interiorização, bem como os resultados da pesquisa empreendida por Silva, Jesus e Garcia (2013), que avaliou as implicações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais no âmbito da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a UFRB, o capítulo a seguir apresenta o estudo realizado no Centro de Formação de Professores (UFRB), cujo objetivo perpassa as discussões empreendidas no campo da teoria abordada.

CAPÍTULO 4- A FORMAÇÃO DOCENTE SOB OS OLHARES ATENTOS DOS (AS) ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CFP/UFRB

Conforme mencionado, o estudo que ora se apresenta emergiu do desígnio de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso que pudesse ter uma dimensão acadêmica e, ao mesmo tempo, uma relação direta com a futura atuação profissional dos sujeitos participantes. Acrescenta-se a esta premissa as reflexões tecidas no campo do referencial teórico abordado, uma vez que as questões sinalizadas, além de traçar um panorama histórico do processo de constituição da sociedade brasileira, permitiu interpretar os dados coletados com base numa realidade objetiva que, embora venha se constituindo historicamente em nossa sociedade, passa despercebida aos nossos olhares: os dilemas da concessão e negação do acesso à educação escolar mediante a divisão das classes sociais.

4.1 Detalhamento da pesquisa

O campo de investigação da pesquisa foi o Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cuja trajetória de constituição ratifica as abordagens tecidas nos capítulos anteriores, mais especificamente no capítulo 3, quando apresenta que o processo de expansão e interiorização das universidades tem possibilitado o adentro de jovens interioranos (as), filhos das classes populares, neste segmento educacional que até pouco tempo destinava-se, exclusivamente, à elite. Dito isto, convém apresentar como se deu o processo de implantação da UFRB no Recôncavo baiano e do CFP na cidade de Amargosa.

Sobre o histórico da UFRB, o PDI (2015-2019) destaca que o primeiro registro sobre o desejo de implantar o ensino superior no Recôncavo encontra-se numa ata da Câmara de Vereadores do município de Santo Amaro da Purificação. Documento este que, conforme apresentado pelo PDI (p. 12), fornece uma “espécie de programa para o funcionamento do governo de um país já independente”, pois sinaliza que “em reunião realizada no dia 14 de junho de 1822, esclarecia sua adesão ao movimento de independência e seu apoio ao Príncipe Dom Pedro I”, colocando “a necessidade da criação de uma universidade na região, atribuindo à instituição universitária um papel decisivo para o que se imaginava ser um novo país liberto do jugo colonial”.

Verifica-se que aos poucos a ideia de criar Escolas Superiores estava sendo substituída pelas propostas de criação de Universidades. Este pedido, porém, não foi atendido e, em contrapartida, no ano de 1859, Dom Pedro II, “em resposta à pressão dos fazendeiros e donos

de engenho que enfrentavam uma grave crise na economia açucareira, desencadeada por pragas nas plantações de cana-de-açúcar e de café do Nordeste e outras regiões” foi criado o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), no município de São Francisco do Conde na localidade de São Bento das Lages, que resultou “em um conjunto de medidas para modernizar o setor pelo convencimento de que a inovação agrícola dependia, estreitamente, da pesquisa científica”. (UFRB, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2015-2019, p. 12)

De acordo com as informações colhidas no site institucional da UFRB, a instituição após a criação do IIBA, em 1º de novembro de 1859, foi criada e associada ao IIBA, a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), em 15 de fevereiro de 1877. Nos anos 90 verifica-se as seguintes movimentações: transformação da IEAB no Instituto Agrícola da Bahia sob o controle do Governo do Estado da Bahia (**1905**); Escola associada ao IEAB volta a oferecer o curso de nível superior (**1931**); a Escola Agrícola da Bahia é transferida para Salvador (**1920**); **transferência da** Escola Agrícola da Bahia para Cruz das Almas como nome de Escola Agrônômica da Bahia (**1943**); e, **em 1968** a Escola de Agrônômica passou a fazer parte da Universidade Federal da Bahia, com o nome de Escola de Agronomia da UFBA, a AGRUFBA.

No ano de 2002, o então Reitor da UFBA, professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, propôs a criação da Universidade Federal do Recôncavo, numa reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos. É importante ressaltar que os primeiros passos para a implantação da UFRB tiveram apoio imprescindível da mobilização da sociedade civil. Passado um ano, o Conselho Universitário da UFBA participou da posse do novo Diretor da AGRUFBA, Paulo Gabriel Soledade Nacif, em Cruz das Almas, e, em Reunião Extraordinária, discutiu a proposta de desmembramento da Escola de Agronomia para constituição do núcleo que viria a ser a UFRB. Assim, no ano de 2003, houveram as seguintes mobilizações:

28 de maio de 2003: Reunião da Comissão de Educação da Câmara Federal em Cruz das Almas. **9 de julho de 2003:** Portaria nº 251 (UFBA / Gabinete do Reitor) do Magnífico Reitor da UFBA criando a Comissão elaboradora dos subsídios para criação e implementação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, presidida pelo Vice-Reitor Francisco José Gomes Mesquita. **Período de junho a outubro de 2003:** Audiências Públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré das Farinhas, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença. **9 de setembro de 2003:** Aprovação pela Congregação da Escola de Agronomia do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. **25 de setembro de 2003:** Aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. **29 de setembro de 2003:** Aprovação pelo Conselho de Curadores do Documento Subsídios para Criação e Implementação da UFRB. **29 de setembro de 2003:** Aprovação pelo Conselho Universitário Subsídios para Criação e Implementação da UFRB.

17 de outubro de 2003: Entrega da proposta de Criação da UFRB ao Ministro do Trabalho Jacques Wagner que, em seguida, em audiência específica sobre o assunto, entrega o documento ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.**21 de outubro de 2003:** Em audiência pública no município de Amargosa, a proposta da criação da UFRB é entregue ao Ministro Chefe a Controladoria Geral da República Waldir Pires.

No ano seguinte, mais explicitamente, na data de 6 de novembro, Gilberto Gil, então Ministro da Cultura, apresentou ao Ministro da Educação, Tarso Genro, um projeto de parceria para construção do campus da UFRB em Cachoeira. A proposta de criação da Universidade Federal do Recôncavo causou grandes movimentações nas cidades circunvizinhas. Em 7 de fevereiro de 2005, o Magnífico Reitor da UFBA, Naomar Monteiro de Almeida Filho, juntamente com o Diretor da Escola de Agronomia da UFBA Paulo Gabriel Soledade Nacif e o Prefeito de Cruz das Almas, Orlando Pereira Peixoto Filho reuniu-se com 30 Prefeitos da região do Recôncavo e vizinhança para discussão e definição de ações visando a consolidação da conquista da UFRB.

Ao longo deste período, de 2003 a março de 2005, foram realizadas diversas Audiências com os Ministros da Educação Tarso Genro e Fernando Haddad, concomitante com a mobilização da sociedade civil, que realizava reuniões, seminários e audiências públicas em municípios do Recôncavo e Litoral Sul. O projeto Lei para a criação da UFRB foi encaminhado para o Congresso pelo então Presidente Lula na data de 25 de março de 2005 e, em 6 de julho desse mesmo ano, foi aprovado na Câmara dos Deputados Federais e, seis dias depois, aprovado pelo Senado Federal. Assim, em 29 de julho de 2005 a Lei nº 11.151 foi sancionada pelo Presidente Lula, criando a UFRB. Os recursos do Governo Federal para os investimentos iniciais foram liberados cerca de cinco meses depois, e as atividades⁸⁶ da recém-criada UFRB foram iniciadas no dia 03 de julho de 2006, tendo o Professor Paulo Gabriel Soledade Nacif como Reitor Pro Tempore.

Conforme apresentado a UFRB foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. Com uma estrutura multicampi, sua sede fica localizada no município de Cruz das Almas, onde estão situados os Centros de Ciências Agrárias Ambientais Biológicas (CCAAB) e o de Ciências

⁸⁶ Os trabalhos internos de organização da UFRB iniciaram em 2005, mas a abertura ao público externo se deu no seguinte. Para melhor compreensão deste processo, sugerimos consultar o projeto de criação da UFRB, disponibilizado no site oficial da instituição: <<https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf>>.

Exatas e Tecnológicas (CETEC). Os demais Centros acadêmicos encontravam-se, inicialmente, distribuídos nas cidades de Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Antonio de Jesus e Amargosa. Contudo, mediante a dinâmica impressa pelas políticas de educação superior, no ano de 2013, a referida instituição passou por um ciclo de expansão com a criação de outros estabelecimentos de ensino passando a funcionar da seguinte maneira:

O Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) situado em Cachoeira, município distante 100 km de Salvador, com população de 32.026, em 2010 e estimada, em 2015, de 34.535 habitantes. O Centro de Ciências da Saúde (CCS) situado em Santo Antônio de Jesus, município localizado a 180 km de Salvador, com população, em 2010, de 90.985 e estimada, em 2015, de 101.548 habitantes. O Centro de Formação de Professores (CFP) situado na cidade de Amargosa, município localizado a 220 km de Salvador com uma população, em 2010, de 34.351 e estimada, em 2015, de 37.807 habitantes. O Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) situa-se na cidade de Feira de Santana, município localizado a 108 km de Salvador, população, em 2010, de 556.642 e estimada, em 2015, 617.528 de habitantes. O Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) situa-se na cidade de Santo Amaro, município localizado a 72 km de Salvador, população, em 2010, de 57.800 e estimada, em 2015 de 61.702 habitantes. (UFRB, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2015-2019, p. 15 e 16)

Diante do exposto, nota-se que a UFRB, desde sua criação, possui uma ligação direta com a pretensão da comunidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá em ter uma instituição federal de ensino superior na região (SANTOS, 2018, p. 53). À vista disso percebe-se a importância de fomentar o debate acerca do processo de interiorização das IES, sobretudo, se considerarmos a trajetória extensa das lutas pela expansão e democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade. Com vistas a ampliar este debate, vejamos como se deu o processo de implantação do CFP na cidade de Amargosa, no Vale do Jiquiriçá, e suas implicações no processo formativo dos sujeitos da comunidade local e do entorno.

De acordo com o livro “Caminhos, histórias e memórias”, produzido em comemoração aos cinco anos da Universidade, a chegada do CFP no município de Amargosa⁸⁷ foi inspirada pela trajetória do ensino da Diocese da cidade, criada em 1941, estendendo-se do Recôncavo

⁸⁷ O Município de Amargosa teve sua organização espacial estruturada numa sócio-economia baseada no café, no fumo e no comércio, até os meados do século XX, gozando nesse período de grande importância econômica, política e cultural, desempenhando um papel de integração entre zona da mata e o sertão baiano, devido a sua posição geográfica, à presença de uma sociedade próspera e atuante e ao sistema de transporte da época, baseado na ferrovia que lhe permitiram essa funcionalidade estratégica. Desta forma, no final do século XIX até década de 1940 Amargosa obteve o status de pólo regional de uma vasta área do Vale do Jiquiriçá. Todavia, a decadência do café, a falência da estrada de ferro e a implantação de um novo modelo de transporte mais ágil deslocaram para outras cidades o eixo das relações comerciais, fazendo com que Amargosa entrasse num processo de estagnação social e econômica. (LINS, 2008, p. 53)

até o norte de Minas Gerais, abrangendo, na época, uma população de 800 mil habitantes, e que demonstrava a importância econômica e política da cidade no início do século XX.

A escola recebia alunas de diversas cidades, desde as mais próximas a Amargosa como mais distantes como Jequié e Vitória da Conquista. Durante seu funcionamento, entre os anos de 1953 e 1973, o curso Pedagógico, como era chamado, formou 455 professoras, que atuaram em toda região. O CFP/UFRB atende ao perfil histórico e cultural da cidade, bem como à necessidade de formação superior para os profissionais de educação de Amargosa e região. (UFRB, 2010, s/n)

Verifica-se que o município de Amargosa possui um histórico interessante e bastante propedêutico para a implantação de um Centro de Formação de Professores. Sem pretensão de fazer uma exegese da história do Colégio Sacramentinas, mas cientes da importância de trazer essa contextualização, recorreremos ao trabalho de Silva (2013) para apresentar a forma como a formação de professoras foi concebida nesta instituição ao longo dos anos 1953 e 1973. De acordo com Silva (2013) o Colégio Santa Bernadete comportou o curso pedagógico, normal ou magistério, sob influência do bispo Dom Florêncio Sisínio Vieira que, juntamente com grupos dirigentes, membros da elite, detentoras dos poderes econômicos e políticos da cidade de Amargosa, defendia a necessidade de implantar uma escola na diocese para formação feminina.

Tratava-se de uma instituição educativa, que nas palavras utilizadas pelo bispo, deveria ter como missão a “formação religiosa da mocidade” e seria dirigida por uma congregação religiosa feminina francesa – Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento (Religiosas Sacramentinas). (SILVA, 2013, s/n)

A atuação do Colégio Sacramentinas, fundada pela igreja católica, deu início a uma forte tradição educacional na cidade, reforçando os valores da tradição rural, da manutenção dos costumes pelos preceitos de fé, haja vista que em meados do século XX, Amargosa era um município predominantemente rural e socioeconomicamente sustentado pela cultura cafeeira e do cultivo do fumo, destinados à exportação, e para a subsistência amparava-se na atividade pecuária e no cultivo da mandioca e da cana de açúcar.

Esse contexto rural com uma estrutura familiar patriarcal, permeada por relações de compadrio que surgiam a partir do apadrinhamento de batizados e casamentos, bem como pelos laços de parentesco, além das relações estabelecidas a partir das condições de trabalho [...] O Colégio Santa Bernadete, dirigido por religiosas católicas também alimentava essa espiritualidade de resignação, de obediência, cumprindo assim um papel proeminente na educação das meninas, dentro dos padrões moralistas de conduta, em consonância com os projetos da própria igreja católica de conter os avanços inerentes ao processo de urbanização. (SILVA, 2013, s/n)

As informações trazidas com vista a situar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida demonstra que o CFP/UFRB foi implantado em uma cidade voltada a formação docente, considerando a tradição educacional do Colégio Sacramentinas, ao mesmo tempo em que registra a ausência de instituições de ensino superior nesta localidade e as influências da igreja católica no processo de constituição da educação brasileira, conforme apresentado nos capítulos anteriores.

Nesse sentido os diálogos estabelecidos com os sujeitos que estão sendo formados no CFP/UFRB são de grande relevância, pois permitem compreender, nas dimensões acadêmicas, questões específicas que perpassam a formação inicial destes (as) profissionais e que são indispensáveis para se pensar em melhorias no contexto educacional da comunidade local e demais localidades do entorno. Isto posto, cabe observar que a problemática inicial desta pesquisa possui ligação direta com o processo de interiorização das IES, pois emergiu da contradição observada entre as falas do público externo e dos colegas de diferentes licenciaturas e as propostas formativas do CFP e da própria UFRB.

O foco da pesquisa foi compreender a forma como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados nos cursos de Licenciatura do CFP e quais as implicações desta interação no processo de formação docente, na visão dos sujeitos participantes. Os dados foram coletados a partir do levantamento bibliográfico, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada aplicada para estudantes dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Química, Letras/Libras, Física e Ed. do Campo. Quanto a interpretação dos dados, esta etapa foi organizada de acordo com a proposta da triangulação das fontes utilizadas na pesquisa, conforme veremos a seguir.

4.2 Vozes do CFP

*“As palavras são o fio condutor onde
amarramos nossas experiências.”*
Aldous Hurley

Antes de qualquer análise, convém destacar que as vozes dos (as) protagonistas que aparecerão nas próximas páginas, têm muito mais a dizer do que o que foi questionado nas entrevistas, pois conforme a complexidade humana, cada voluntário (a), que se dispôs a contribuir com este estudo, possui características que lhes são singulares. Estes sujeitos, porém, comungam de um objetivo comum que é o fato de estar sendo formados (as) para a mesma

função, ser Professor, ser Professora. Esta característica, quando analisada lado a lado com a problemática inicial deste estudo, atribui o tom investigativo ao trabalho, fazendo com que o mesmo possa se configurar como influente no campo educacional, pois instiga um debate pautado na análise crítica reflexiva de uma realidade observada.

A fim de situar os (as) Estudantes⁸⁸ no contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo, preservar suas identidades, os participantes serão identificados (as) por seus respectivos cursos, conforme o quadro abaixo.

Quadro nº 03: Perfil dos (as) entrevistados (as).

Sujeitos da pesquisa	Semestre	Idade	Gênero	Cidade ou Comunidade de origem	Cidade ou Comunidade atual
E. Física	12º	26	Masculino	Governador Mangabeira – BA	Amargosa
E. Educação do Campo	7º	23	Feminino	Jacuba/Ubaíra - BA	Jacuba/Ubaíra
E. Letras/Libras	7º	22	Masculino	Zona Rural de Itachama – BA	Amargosa
E. Química	7º	24	Feminino	Valença – BA	Amargosa
E. Pedagogia	9º	36	Feminino	Amargosa – BA	Amargosa

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do bloco 01 do roteiro de entrevistas (2018).

Conforme apresentado no quadro acima, os (as) sujeitos participantes desta pesquisa são oriundos do Recôncavo baiano, sendo três de cidades pertencentes ao Vale do Jiquiriçá – BA. Ressalta-se ainda, que todos (as) os entrevistados (as) declararam-se pertencentes da classe trabalhadora. De agora em diante, dedicaremos maior atenção às falas dos (as) Estudantes, seguindo o roteiro das entrevistas, com intuito de preservar o fluxo dos diálogos estabelecidos. Para tanto, uniremos as vozes destes sujeitos com os teóricos estudados, na tentativa de ampliar estes diálogos, sobretudo no aprofundamento reflexivo acerca das questões colocadas. Assim,

⁸⁸ O termo Estudante, quando iniciado com “E” maiúsculo, estará se referindo aos sujeitos participantes da pesquisa.

iniciaremos nossa análise destacando a trajetória escolar dos (as) participantes, de acordo com o bloco 02 do roteiro de entrevistas.

Ao serem questionados (as) sobre os primeiros passos desta trajetória as respostas foram variadas. O Estudante do curso de Física, por exemplo, destacou que seu ensino fundamental até a 4ª série foi em escola particular e a partir da 5ª série passou a estudar em escola pública. A Estudante de Educação do Campo e o Estudante de Letras/Libras fizeram as seguintes declarações:

O fundamental I eu estudei em uma escola rural, uma escola pública. No fundamental II aí eu estudei no município de Ubaíra, numa escola pública também, chamava Natú... Colégio Municipal Natú de Assis. No ensino médio, eu fiz também no mesmo município numa escola pública chamada Anísio Teixeira. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Então, eu morava em uma zona rural onde tinha ladeiras e tinha que pegar carro para ir para o distrito de Itachama, então era bem longe de onde eu estudava. Logo após, vim morar na cidade, entrei na escola municipal que é bem conhecida, que é a Escola Vilvalda Andrade Oliveira, onde cursei a 1ª e a 2ª série [...] como meus pais mudaram de bairro, eu fui estudar em uma escola particular, Sonho Meu, então minha 3ª e 4ª série foi na Sonho Meu. Logo quando eu entrei, senti logo a diferença! Porque era um pouco mais avançado que lá na Vivalda, mas também foi tranquilo. Estudei também na Escola Estadual Santa Bernadete, onde fiz todo o ensino fundamental II e logo após, fui para o Pedro Calmon, onde fiz o ensino médio. (E. LETRAS/LIBRAS, 2018)

Nas falas dos (as) entrevistados (as) de Letras/Libras e Ed. do Campo houve conformidade em relação às dificuldades enfrentadas com o deslocamento. Para a Estudante de Ed. do Campo esta dificuldade se dava pelo fato de ter que sair do campo para a cidade, principalmente, no período chuvoso: “às vezes, a gente tinha que andar quase uma hora para voltar para casa, ou senão, quando fosse pegar o ônibus também tinha que andar mais de meia hora aí chegava no ponto para a gente conseguir ir para a escola”. A declaração do Estudante de Letras/Libras perpassa por esta mesma situação, porém não necessitava deslocar-se para a cidade, sua dificuldade maior era a distância e as ladeiras que haviam entre sua casa e a escola da comunidade, conforme já sinalizado.

Quanto à trajetória escolar da Estudante de Química, a colaboradora afirmou ter cursado todo o ensino básico na rede pública de Ensino. Do mesmo modo, a Estudante de Pedagogia declarou que esta etapa foi plenamente realizada no sistema público de ensino, em sua cidade de origem, inicialmente na rede municipal depois estadual, concluída com o magistério, que até os anos 2000 existia no município de Amargosa-BA. Em relação ao acesso, as Estudantes afirmaram não terem tido dificuldades.

Quando questionados (as) sobre possíveis complicações na aprendizagem, o Estudante de Física declarou não ter apresentado. A Estudante de Ed. do Campo ressaltou a ausência de materiais didáticos e de apoio pessoal na realização das atividades que eram enviadas para casa:

Quando eu chegava em casa não tinha muito o que buscar, assim... a não ser o livro didático, que era dado na escola, eu não tinha tipo assim, alguém, outras pessoas, ou outro meio que fizesse que eu respondesse as atividades, ou algo pra me incentivar a buscar alguma outra forma de leitura, por exemplo. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

O Estudante de Letras/Libras elencou como principal dificuldade o fato de ter que acompanhar muitas disciplinas que ele era tão bom na área, mas que tinha que passar, sendo muitos dos professores: “tidos como “terroristas” e que apertavam a mente de qualquer um”. O depoimento da Estudante de Pedagogia caminhou por um viés diferente dos já citados. Para ela, sua maior dificuldade não teve nenhuma relação com a aprendizagem em si, mas pela forma como aquele período foi vivido/sentido. Conforme declarado, por pertencer a uma família grande, sendo a filha mais velha, sempre estudou, exceto nos três anos do ensino médio, no turno oposto ao que sua mãe trabalhava:

Por quê? Porque, minha mãe trabalhava pela manhã, ela era professora, da rede municipal, então eu sempre estudei a tarde porque eu ficava com meus irmãos, tomando conta dos meus irmãos e da casa, e a tarde que minha mãe estava em casa eu ia para a escola. [...] eu considero que tive uma aprendizagem que não me prejudicou, aprendi a ler, escrever, calcular, isso tudo eu aprendi... fui passando pelos anos escolares, pelas séries, nunca fui para a recuperação ou provão e, também, nunca perdi de ano! Mas isso não quer dizer que eu não tive dificuldades [...] por eu ter entrado, também, na escola com seis ou sete anos [...] assim, hoje as crianças já entram nas creches com um ano, dois anos, ou até menos. [...], mas assim a minha dificuldade maior, que eu lembro, era poder conciliar o estudo com a responsabilidade do lar que eu tinha enquanto filha mais velha. Mas assim, isso nunca me impediu de estudar porque minha mãe sempre mim... sempre me disciplinou, ou tentou me disciplinar, para que eu fizesse as coisas de casa e depois disso a responsabilidade de estudar e cuidar da vida escolar, e como ela era professora, também, ela tinha uma certa responsabilidade maior de cobrar algumas coisas para a gente. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Sobre as influências para ingressar no ensino superior, o Estudante de Letras/Libras, afirmou que seu maior incentivo se deu pelo fato de ser pobre. Para ele: “ou você é rico, ou você vai ter que batalhar para tentar uma vida melhor” e forma que ele viu foi ingressar no nível superior. Esta fala do Estudante nos remete ao que Libâneo (2010) costuma enfatizar em suas análises, em um de seus trabalhos, o autor escreveu que em decorrência dos baixos salários e instabilidade na formação algumas consequências são inevitáveis e os reflexos são sentidos, principalmente, no abandono da sala de aula, desestímulo dos alunos matriculados e a

diminuição na procura pelos cursos de licenciatura, por isso se faz necessário olhar com mais atenção a questão da profissionalização dos professores (as) em nosso país, haja vista que o resultado do ensino depende da formação do corpo docente.

Um pouco diferente, porém com mesmo sentido, a Estudante de Ed. do Campo declarou que seu maior incentivo partiu do desejo de realizar um sonho dos pais,

[...] a partir do momento que eu me formei, no ensino médio, eu disse: Não, preciso ingressar numa universidade! Por conta que... por exemplo, minhas irmãs não tiveram esse percurso, então eu acho que seria, meio que... meu pai, minha mãe sempre teve um sonho de que a gente se formasse, então seria meio que, realizar o sonho dos meus pais, sabe? (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Tanto a fala do Estudante de Letras/Libras quanto da Estudante de Educação do Campo, nos remete ao que foi discutido no capítulo III desta pesquisa. Seus argumentos corroboram com os estudos de Freitag (2005) na medida em que o ingresso no ensino superior passa a ser compreendido como possibilidade de ascensão das camadas populares, sobretudo para nós, filhos (as) da classe trabalhadora, que historicamente, fomos excluídos do sistema educacional, originalmente pensado para atender as demandas das classes dominantes. Naturalmente, muitos (os) outros (as) estudantes compartilham desse pensamento, assim como tantos outros pais e mães sonham em ver seus filhos e filhas formados (as) em uma universidade, na esperança do futuro melhor, diferente da que as gerações passadas tiveram.

O Estudante de Física, em resposta a mesma indagação, afirmou que seu ingresso no ensino superior se deu por outra perspectiva. De acordo com o Estudante, até cursar o ensino médio, o que ele mais queria era fazer “um curso técnico ou algo parecido, não pensava em fazer faculdade”, contudo, nos anos finais deste segmento educacional, sob influências de amigos, que já se encontravam no ensino superior, e também de professores (as), do ensino médio e do cursinho pré-vestibular, ele mudou de ideia. Embora não apareça de forma nítida, é possível perceber na fala do Estudante os reflexos da negação do acesso ao ensino superior para as classes populares. Seu depoimento não deixa claro as motivações que o levou a optar, inicialmente, pelo curso de nível técnico, porém se considerarmos a trajetória histórica de constituição deste segmento educacional veremos que, desde sua criação, ele foi pensado para contemplar os filhos da classe trabalhadora e que, apesar de ter passado pelo processo extenso de reconfiguração, suas finalidades não se desvincularam de seus objetivos primeiros, da formação para o mercado do trabalho.

A Estudante de Química destacou ter sido influenciada por uma professora do ensino médio que falava bastante sobre a importância de dar continuidade aos estudos e em uma de

suas aulas levou sua turma para conhecer a instituição onde estudava. Para a Estudante de Pedagogia a escolha por esta modalidade proveio das experiências de outros espaços, principalmente da formação de magistério e em Técnica Agrícola. Formações estas que lhe permitiram atuar como educadora ambiental, num período de quase 10 anos, no Grupo Ambientalista da Bahia (GAMBA), que atua na região desde a década de noventa, onde ela afirmou ter trabalhado como educadora ambiental no âmbito da extensão e articulação nas comunidades com foco a preservação ambiental.

As falas do Estudante de Física e das Estudantes de Química e Pedagogia, ao contrário das falas anteriores, não demonstram, pelo menos explicitamente, o fascínio de ascender financeiramente, por meio do ensino superior, entretanto não implica dizer que este interesse seja descartado por estes sujeitos. Sobre o depoimento da Estudante de Pedagogia, nota-se, ainda, que as experiências formativas que antecedem seu ingresso no ensino superior demonstram ter exercido grande influência para prosseguir nos estudos⁸⁹.

Sobre a escolha dos cursos e da instituição, apenas o Estudante de Física e a Estudante de Química afirmaram ter optado pela Licenciatura, exclusivamente por aptidão. A estudante Química destacou que seu interesse maior adveio das influências de uma professora do ensino médio:

Porque Licenciatura em Química, né? Que foi a qual eu escolhi... porque eu tive uma professora no ensino médio que, ela fazia Expoquímica, ensinava a química de uma forma diferenciada. O fato dela usar essas metodologias diferenciadas fazia com que os alunos quisessem aprender, quisessem realmente participar da aula de química, a partir daí eu comecei a me interessar por química. Depois eu fui para o instituto Federal, o Fies, e lá também continuou o incentivo à química, no caso, lá tinha disciplina de química ambiental e eu passei a me interessar muito por isso e acabei escolhendo por fazer a licenciatura. (E. QUÍMICA, 2018)

O relato do Estudante de Física também destacou a influência de professores do ensino médio e sobre a escolha pelo CFP/UFRB afirmou que:

Bom, primeiro eu tentei na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) só que eu não consegui passar, aí tentei aqui no CFP porque já tinha um amigo meu, que tinha vindo para cá, aí ele falou que tinha casa para ficar e tudo, era uma coisa mais fácil do que ir pra Feira de Santana que eu não conhecia ninguém, aí eu vim parar aqui. (E. FÍSICA, 2018)

Sobre a mesma pergunta, os demais entrevistados (as) fizeram deferentes declarações. A Estudante de Ed.do Campo falou sobre sua forma de ingresso no CFP que se deu pelo

⁸⁹ As considerações sobre suas vivências no curso de matemática e a transferência para o curso de Pedagogia serão apresentadas mais adiante.

vestibular⁹⁰, ao contrário das outras licenciaturas que permite o ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sobre a escolha da Licenciatura a entrevistada fez a seguinte declaração:

Porque Licenciatura? Uma boa pergunta, que até hoje eu me pergunto (risos), mas foi mais mesmo, porque, tipo assim, eu não conseguiria, por exemplo, morar em outra cidade... aí quando surgiu a oportunidade de eu fazer o vestibular para a licenciatura em educação do campo, eu disse: Não! Eu vou tentar, porque é algo que está mais próximo de mim, mais próximo de minha realidade, mais próximo de minha vivência, então eu acho que eu vou conseguir caminhar. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Nesta mesma perspectiva, o Estudante de Letras/Libras declarou que, inicialmente, não optou pela Licenciatura: “eu sempre achava, e acho, que professor é um sofredor na vida, mas foi o que foi possível porque eu queria fazer psicologia só que na época não tive, e até hoje não tenho, meio de morar em outra cidade para poder estudar”. Nesse ponto, verifica-se que o processo de interiorização das universidades cumpre seu papel de garantir o acesso à educação superior para uma classe que historicamente esteve afastada deste segmento educacional, pois contemplou cidades interioranas, diferente de outras iniciativas que prezaram pela implantação das IES apenas nas regiões metropolitanas. Sendo assim, ao postular a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis, o REUNI cumpre o compromisso de inclusão e democratização do acesso para uma camada da população que antes não era vista nestes espaços.

Para justificar sua escolha pelo curso, a Estudante de Pedagogia apresenta suas experiências no curso de Matemática. Segundo seu relato, sua entrada foi pelo Sisu, no ano de 2011, e a escolha inicial pelo curso de Matemática no CFP adveio da ausência de informações sobre as outras licenciaturas ofertadas no referido Centro.

É, da minha entrada no curso de Pedagogia no CFP, é interessante falar, eu entrei no curso de matemática, agora... porque eu escolhi o curso de matemática? Eu dizia assim, para mim, desses cursos que estão sendo oferecidos no CFP é o que melhor eu me relaciono, eu pensava comigo! Química e Física, eu tinha consciência, eu tenho consciência, de que são áreas que eu não me relaciono muito bem, embora sejam áreas interessantes. A Pedagogia, eu tinha a ideia dessa pedagogia para o ensino de crianças então, eu disse: bom, não é a minha praia, também, ser professora de crianças [...] eu sei que eu pensei cá comigo: o curso que eu mais me aproximo, que eu posso caminhar é matemática aí eu entrei em Matemática. (E. PEDAGOGIA, 2018)

⁹⁰ De acordo com o PPC (2013, s/n), o ingresso no curso se dá por processo seletivo em duas etapas, a saber: 1ª) provas objetivas de conhecimento gerais e Redação, de caráter classificatório e eliminatório, e 2ª) Carta de Intenção, de caráter classificatório e eliminatório.

A elucidação da Estudante indica a necessidade de expandir as informações a respeito das licenciaturas ofertadas no CFP como meio de inteirar, tanto a comunidade local quanto as demais localidades do entorno, sobre os princípios formativos do referido Centro, da natureza e da importância da formação docente, pública e de qualidade, como instrumento fomentador da inserção social frente aos limites e possibilidades da sociedade contemporânea.

A Estudante conta que sua estadia no curso de Matemática teve duração de cinco semestres e, quando questionada sobre o porquê de trocar de curso, destaca a exigência como o fator crucial para esta tomada de decisão, vejamos:

[...] lá pelo 3º semestre eu percebi que o negócio era diferente... uma exigência que estava, estava assim, além da minha capacidade de responder, em que sentido? No sentido de apropriação do conhecimento, daqueles conhecimentos, porque quando a gente vê na educação básica, a matemática é uma, quando você entra no curso superior de matemática, a ideia, assim, inicialmente, que a gente vê é que é uma matemática de outro mundo, uma matemática que a gente nunca viu. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Percebe-se por esta elucidação que a crítica direcionada ao curso de Matemática do CFP é formulada a partir de uma realidade vivenciada por ela, até o 5º semestre. Seus relatos sinalizam ainda que na medida em que o curso foi caminhando ela foi percebendo que aquilo que estava sendo vivido não lhe permitia caminhar tanto quanto havia imaginado.

[...] no 5º semestre eu disse bom, aqui não dá para continuar! O curso de licenciatura em matemática no CFP, é um curso bom, são discussões, discussões entre aspas, assim, são discussões que tem conteúdos, aprofundamentos teóricos, que são interessantes, não é um curso ruim! Mas, para quem tem, ou constrói, uma habilidade para a área. No meu caso, eu percebi assim, concretamente, que não era a minha área [...] não essa matemática que se trabalha no CFP, pelo menos até aquele período que eu fui, e aí eu comecei a pensar: bom, a gente está, num Centro de Formação de Professores, no curso de matemática, mas a gente está sendo ensinado, estão ensinando para a gente a ser matemáticos e não professor ou professora de matemática! Então, essa coisa da matemática pura, como a gente diz né, então eu fui percebendo essas incongruências [...]. (E. PEDAGOGIA, 2018).

Esta fala da Estudante deixa explícita sua decisão em retirar-se do curso de Matemática, mas por que a Pedagogia? Sobre esta escolha, ela ressalta que após ingressar no ensino superior ela teve contato com o Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB) onde passou a trabalhar com a educação popular e participou de algumas discussões que tratavam da formação de professores (as) para além da profissionalização. Foi no Tecelendo, também, que ela assume ter lido seu primeiro livro na graduação, ainda no curso de Matemática, que foi “O caminho se faz caminhando”, de Paulo Freire. Essa aproximação fez com que por muitas vezes ela fosse confundida como aluna do curso de Pedagogia, principalmente quando pegava

as disciplinas mistas, conforme declarado: “O pessoal de Pedagogia pensava que eu era de Pedagogia e o pessoal da Matemática não acreditava que eu era da Matemática porque eu já estava fazendo algumas leituras que vão para além das especificidades da área”.

Por esta afirmação percebe-se que a problemática inicial desta pesquisa corresponde à uma realidade concreta quando destaca a existência de uma pauta que é aparentemente inesgotável nos diálogos entre os (as) estudantes dos CFP: a separação das Licenciaturas de acordo com a área do conhecimento, ciências exatas ou humanas. O fato de ler Paulo Freire, de participar de certas discussões, e ser confundida como estudante de Pedagogia é um sinal de que existem certos estereótipos atribuídos aos sujeitos que frequentam o curso de Pedagogia.

O relato da Estudante nos lembra ainda uma sublime passagem de Paulo Freire quando escreveu que "A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito" (FREIRE, 2016, p. 29). Percebe-se uma forte ligação entre o pensamento freiriano e a fala da Estudante, principalmente, quando ela relata sua tomada de decisão para mudar de curso.

[...] Eu escolhi mudar para a Pedagogia porque eu entendi que a minha discussão, a pedagogia, ela possibilita uma ampliação dessa discussão, da formação humana, da formação do professor, ela dá pra a gente, ou ela permite que a gente se aprofunde e estude temáticas, conteúdos [...] porque a gente discute questões políticas, sociais, raciais, e a matemática não me permitiu, pelo menos até onde eu aprendi e vivenciei, até o 5º semestre, essa matemática, não me permitiu dialogar com a minha formação e a pedagogia eu percebi que permite dialogar, então, eu optei por mudar de curso, mudar para pedagogia, aí em 2013.2 eu fiz a prova de transferência interna e mudei. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Diante das declarações acima citadas, percebe-se que o ingresso dos (as) entrevistados (as) em seus respectivos cursos se deu, aparentemente, pelo acaso. Apenas o Estudante de Física e da Estudante de Química declaram ter escolhido o curso por afinidade. A Estudante de Pedagogia, antes de Matemática, optou pela transferência de curso mediante as experiências vivenciadas no âmbito de sua formação⁹¹. O fato é que, seja pela falta de condição financeira de deslocar-se para outras cidades, e fazer um o curso dos sonhos, ou pela carência de informação sobre os princípios formativos dos cursos ofertados no CFP, próximos de suas realidades, de um jeito ou de outro, estes sujeitos, hoje, encontram-se na reta final da graduação,

⁹¹ No caso do Estudante de Física, o entrevistado relatou ter sido tudo muito tranquilo, pois a licenciatura havia se tornado a área de seu interesse, desde muito tempo. Para a Estudante de Pedagogia, estas primeiras impressões, foram tidas no seu curso inicial e se tornaram decisivas para que ela viesse estar no curso que lhe permite dialogar com suas vivências anteriores, conforme já foi destacado.

o que nos levou a questionar como tem sido esta experiência? E, como a formação docente tem sido compreendida ao longo deste processo? Passemos então para o tópico seguinte.

4.3. Falando sobre a formação docente no CFP/UFRB: com a palavra, os (as) Estudantes

No intuito de responder as indagações levantadas no tópico anterior⁹², traremos de agora em diante as falas dos (as) Estudantes contando um pouco sobre suas vivências no ensino superior e como a formação docente tem sido compreendida neste processo. Iniciamos nosso diálogo perguntando sobre as primeiras impressões tidas ao adentrar em seus respectivos cursos.

O Estudante de Letras/Libras afirmou que, apesar da Licenciatura não ter sido uma escolha primordial, a afinidade pela Língua brasileira de sinais contribuiu para seu ingresso no CFP. Quanto à realidade observada logo no primeiro semestre, o Estudante declarou que as primeiras impressões que teve do curso, de certa forma, acabaram com muitas de suas expectativas: “Olha, eu entrei no curso de Letras pensando uma coisa e no primeiro semestre, todas as minhas expectativas foram ralas à baixo! ”. Segundo relato do Estudante esta quebra da expectativa foi causada pelo seguinte fator: “eu sempre via os professores falando de qual o perfil de professor que você tem que ser, mas eles não eram dessa forma, como eles falavam”. No depoimento do Estudante nota-se uma crítica referente à forma como a relação teoria e prática tem sido trabalhada pelos (as) professores (as).

Eu sempre via os professores falando de qual o perfil de professor que você tem que ser, mas eles não eram dessa forma como eles falavam. Então, na língua portuguesa mesmo, há dificuldade dos alunos em entender gramática, então os professores sempre falavam em respeito da sua formação, da formação do aluno de Letras, que assim que eles adentrassem na sala de aula deveriam trabalhar a gramática contextualizada, só que eu já estou terminando o curso e nunca vi um professor do curso trabalhar gramática contextualizada. (E. LETRAS/LIBRAS, 2018)

Este ponto também foi destacado pela Estudante de Pedagogia. Como exemplo desta contradição a Estudante fez a seguinte declaração:

O professor, a professora, muitas vezes eles dizem o que a gente não deve fazer, mas eles fazem, coisas simples, simples, simples.... A disposição das cadeiras em sala de aula, o professor diz, façam o máximo para colocar a sala em círculos para que vocês possam ver os alunos, falam dessa organização da sala, da disposição do quadro, cadeiras enfileiradas, mas dentro das salas da universidade todas as salas são nesse... todos os professores dão aula assim!

⁹² Ainda com base no bloco 02 do roteiro das entrevistas.

Se não todos, a grande maioria [...]é difícil você passar em uma sala da Pedagogia em todos os turnos e ver que o professor está trabalhando em círculo, que está trabalhando com música, com poesia... não o professor está lá com a data show ligado, os slides e falando, falando, falando... coisa que nas orientações, né, eles dizem não façam isso nas salas de aula, mas que a gente está aprendendo pelo exemplo a fazer o que é dito para não fazer. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Diferente das situações anteriores, a Estudante de Ed. do Campo declarou que quando entrou no curso não sabia, ainda, para que estaria sendo formada, mas aos poucos foi se familiarizando com sua área de estudo:

Primeiro eu entrei boiando, sem saber o que... o que é isso de... quer dizer, licenciatura em educação do campo até vai, mas o que era isso de Ciências agrárias? Aí disse: não! Será que a gente vai ter, meio que, uma formação para o campo da Agronomia? É isso que eu quero! Óh pra aí! Eu estou no campo, estou na roça, eu vou buscar isso! Mas, quando eu cheguei aqui eu me deparei com algumas coisas um pouco diferente do que imaginava, mas isso não me fez perder o encanto pela discussão da educação do campo. Então, basicamente minha vinda em escolher a licenciatura, foi meio do acaso, não é uma proposta de dizer: ah, eu sempre sonhei em ser professora, mas que eu estou gostando! (E. ED. DO CAMPO, 2018)

De acordo com PDI, da UFRB, (2015 – 2019, p. 22) é comum que se tenha este sentimento de estranheza, pois ao ingressar na universidade o sujeito se depara com um mundo novo que exige que o estudante aprenda a se tornar parte dele. Nesse sentido, considerando o pouco tempo de existência da universidade nas cidades do interior, este advento constitui-se como um acontecimento de alto impacto na vida do estudante. Assim, faz-se necessário que se promova ações com vistas a vinculação da universidade com a sociedade, a realidade social, em que esteja inserida.

Observando os depoimentos dos (as) colaboradores (as) desta pesquisa nota-se que as opiniões se divergem e se assemelham em vários aspectos e que as reflexões tecidas nos capítulos anteriores são de fundamental importância para compreensão das informações coletadas. Sendo assim, iniciaremos uma análise, mais aprofundada, acerca do olhar dos (as) Estudantes sobre o processo de formação docente no CFP/UFRB, dialogando com as reflexões da bibliografia estudada, pois entende-se que estabelecer este diálogo, evidenciando as questões colocadas por estes sujeitos, é uma forma de lhes dar a voz dentro de um processo em que são os protagonistas.

4.4 . Sobre os limites e potencialidades da formação – (Bloco 03)

As reflexões empreendidas acerca dos limites e potencialidades da formação docente, no âmbito do CFP/UFRB, perpassaram por diferentes pontos de vista. Para a Estudante de Pedagogia, o processo formativo em seu curso é preenchido por uma variedade de discussões, na maioria das vezes profundas, que exigem do (a) estudante determinada postura, mas que em decorrência das próprias particularidades do curso, por exemplo, a carga horária, não pode ser abraçada, tal como deveria.

O curso de pedagogia do CFP, ele tem algumas vertentes que eu considero interessante. Eu estou no 9º semestre, já passei aí por mais de 80% do curso e, por exemplo, é um curso que apresenta, em sua grande, a vertente social, como discute, né? Quando a gente tem disciplina de sociologia, tem as disciplinas sociológicas, a antropologia ... a gente tem discussões sobre a educação infantil, Educação de Jovens e Adultos, educação em espaços não escolares... então, eu penso que isso nos dar a oportunidade de refletir sobre esta formação docente, que professor? Ao escolher a Pedagogia, que professora eu estou me constituindo, a partir desta apropriação teórica? É claro que aí, a gente faz os recortes né, é um curso que tem muita coisa, discussões né, muitas discussões, mas às vezes a gente fica se perguntando: o que faz, qual é a função do pedagogo? (E. PEDAGOGIA, 2018)

Nos atendo as indagações levantadas pela Estudante, é pertinente resgatar as reflexões empreendidas por Santos (2018) ao tratar da questão da construção da identidade do pedagogo a partir da visão de estudantes do CFP. Nesse ponto a autora observa que “o conhecimento está em constante transformação” e “a identidade profissional passa por mudanças a partir das experiências de vida e formativas de cada sujeito”, assim “antes de pensar na constituição da identidade profissional exclusivamente, essa perpassa pela autopercepção de si próprio, como o sujeito que se reconhece enquanto tal”. Entende-se, portanto, que a identidade é transformada a partir das experiências formativas, sobretudo quando se trata do percurso formativo em um curso de graduação, “onde a maioria dos estudantes está na primeira formação em nível superior”. (SANTOS, 2018, p. 57)

Observa-se que os questionamentos da Estudante de Pedagogia demonstram uma preocupação quanto ao perfil do (a) pedagogo (a) que está sendo formado (a). Durante o período em que falava sobre os limites percebidos em sua área de formação, a Estudante referia-se a amplitude posta na grade curricular do curso como “um bombeado de vertentes” e questionava: “Que caminho escolher? Que caminho trilhar?”. No seu entendimento, esta é uma reflexão que precisa ser feita desde o início da graduação e que deve se estender até o final.

Essa discussão ela precisa ser travada do ponto de vista de uma reflexão, principalmente nossa, o sujeito que está em formação e aí quem é que tem a responsabilidade de proporcionar essas reflexões? Ou de fomentar essas discussões? O professor! O docente, que está ali para formar o professor. Então, eu considero que essa variação, essa diversidade, ela é interessante,

mais ao mesmo tempo é desafiadora [...] porque a pessoa sai assim, o que que eu vou fazer? Eu vou atuar onde? Ele em algum momento do curso ele precisa, se não já escolheu, ele precisa escolher qual é o caminho que ele vai traçar enquanto docente, porque o curso de pedagogia hoje, ele não tem uma vertente, assim, primordial, eu li o PPC que a gente tinha até o semestre passado, eu li, estudei o PPC, então assim, a vertente dele é uma vertente dessa constituição docente, com base nessa reflexão né, na reflexão do que é ser docente, de estudo, mas não dar pra dizer, assim, o pedagogo, o sujeito formado aqui do CFP ele tem uma característica “y”, “x ou y”? Não! (E. PEDAGOGIA, 2018)

Mais uma vez, retomaremos as reflexões de Santos (2018, p.56) de que “a construção da identidade profissional está permeada por diferentes elementos ao longo da vida de cada sujeito” e que “não tem sua base apenas nos conhecimentos da grade curricular do curso”. É importante pontuar, porém, que estes conhecimentos exercem grande influência no processo formativo do (a) futuro (a) pedagogo (a), pois, conforme afirma Gatti (2013, p. 54) os profissionais da educação constroem suas práticas educativas a partir de formações diversas e vão aprimorando-as em seu exercício docente.

Quanto ao perfil do egresso, o Projeto Político Pedagógico (PPC)⁹³ do curso afirma que ao ser formado, este profissional, poderá atuar como docente nos seguintes níveis da educação básica:

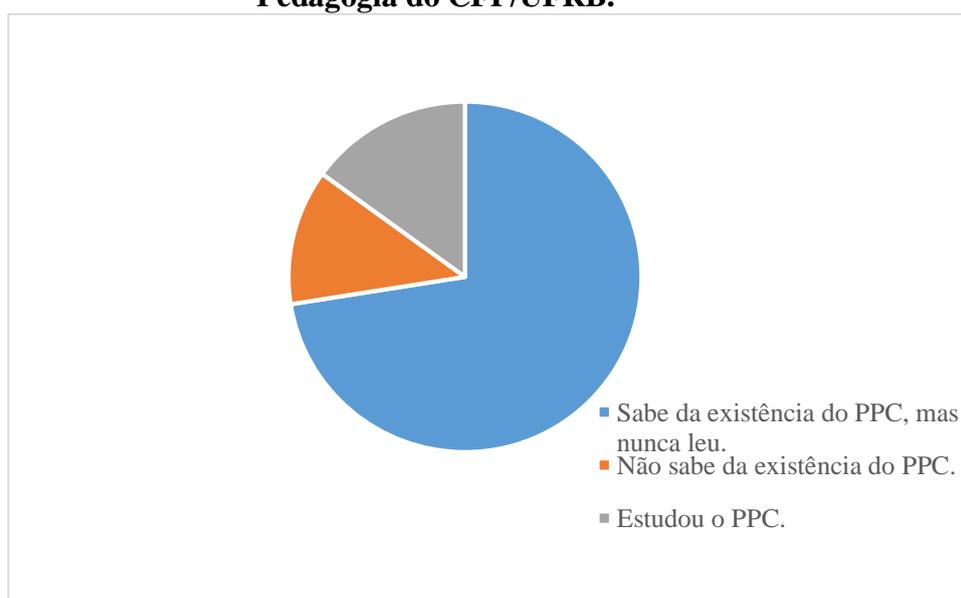
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de 1a. A 4a. Série e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] possibilita também propiciar oportunidades formativas de preparar sujeitos para discutir de forma autônoma processos de gestão em educação e atuação efetiva em movimentos sociais e outros cenários pedagógicos. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 10)

Observando as informações contidas no PPC e os questionamentos levantados pela Estudante inferimos que suas considerações são de grande relevância para se pensar em melhorias na formação do (a) futuro (a) pedagogo (a). Verificamos que apesar de ser apresentado um prognóstico, quanto ao perfil do egresso, se considerarmos a variedade no campo de atuação deste (a) profissional, notaremos certa ambiguidade quanto à escolha do mesmo, principalmente, se confrontado com outras licenciaturas que possuem seus campos específicos.

⁹³ Este documento encontra-se em reformulação e sua versão atualizada, até o momento desta análise, não foi divulgada publicamente.

Esta reflexão torna-se mais consistente se considerarmos o fato de que muitos (as) estudantes que chegam no curso de Pedagogia acabam concluindo a graduação sem saber exatamente em qual área pretende atuar sob alegação de que as vivências formativas não são suficientes para definir esta orientação. Além do mais, apesar do PPC do curso traçar o perfil do egresso, de modo infeliz, muitos (as) estudantes passam pelo curso, concluem a graduação, e sequer conhece este documento. Dados obtidos a partir de um levantamento, feito por questionário, aplicado para estudantes, de 6º, 7º e 8º semestres, do curso de Pedagogia do CFP/UFRB dão conta de comprovar esta afirmação, vejamos:

Gráfico 03: Conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CFP/UFRB.



Fonte: Elaboração da pesquisa, 2018.

Dos 80 estudantes que responderam ao questionário, apenas 12 declararam ter estudado o documento; 58 afirmaram ter conhecimento da existência, mas nunca leram; e, 10 disseram não saber da sua existência do PPC. Sobre este levantamento, cabe ressaltar que dos (as) discentes que declararam ter estudado o PPC, boa parte afirmou ter tido contato com o documento através do Diretório Acadêmico de Pedagogia (DAP), seja na condição de membro do DAP ou pelas ações empreendidas pelo mesmo.

Considerando que o processo formativo no curso de Pedagogia é preenchido por uma variedade de discussões, que essa amplitude na formação acaba comprometendo a escolha do campo de atuação do egresso, e que as orientações contidas no PPC, por si só, não garantem que os (as) estudantes tenham conhecimento desta dimensão, como proposta para potencializar a formação acadêmica, a Estudante de Pedagogia recomenda o aprimoramento da grade curricular do curso de modo que o (a) estudante, ao chegar na universidade, tenha conhecimento

acerca do que é a Pedagogia e das possibilidades de atuação do (a) profissional formado (a) nesta área. Por esta proposta, além dos (as) estudantes conhecerem os possíveis campos de atuação, logo no 1º semestre, eles poderiam escolher, de acordo com suas aptidões, o percurso formativo a ser trilhado na sua trajetória acadêmica.

Se eu tenho uma relação ou um perfil para a educação infantil eu preciso ir travando o meu caminhar partindo da educação infantil, se eu tenho uma habilidade ou perfil para a educação de jovens e adultos, inclusive você só vai pegar EJA, por exemplo, lá no 7º semestre, então assim o aluno passa esse percurso todo para chegar no 7º semestre e dizer assim: Ah, educação de jovens e adultos, bacana, eu vou trabalhar com jovens e adultos, mas aí ele já tá no final do curso, né? [...] essa diversidade de temática, ela é interessante, mas ao mesmo tempo ela fragiliza a nossa formação porque a gente ver tudo e não ver nada, por exemplo, se a minha discussão eu consigo identificar se é na área da Educação de Jovens e Adultos, eu vou trilhando aquilo ali, mas ao mesmo tempo, mesmo que eu não vou trabalhar com educação infantil, eu preciso dar conta da discussão de educação infantil, preciso fazer estágio, cumprir os requisitos que o curso exige da educação infantil. Ou seja, a gente vai, meio que... sabe? Parece que é muito grande e ao mesmo tempo muito pequeno, é uma contradição que se a gente, enquanto sujeito dessa formação, desde muito cedo não consegue entender que formação é essa que a gente está trilhando, se a gente não identificar logo cedo, por exemplo, a nossa concepção de educação a gente vai se perder [...] penso que isso é fundamental, desde o início a gente precisava já ir trabalhando essa concepção de educação mesmo pra entender mesmo, assim, há uma polarização da educação tradicional, mas quais são as dimensões da educação tradicional? Aí a gente fala em educação progressista, mas assim o que é que está posto dentro da educação progressista? Por exemplo. (E. PEDAGOGIA, 2018)

A proposta da Estudante nos parece pertinente, diante das justificativas apresentadas e, ao nosso entendimento, trata-se de uma reflexão plausível cujo debate deve ser travado no âmbito do currículo do curso e do próprio CFP, pois envolve questões teóricas e políticas que implicarão diretamente no processo formativo do corpo discente e, por conseguinte, no trabalho docente. Nota-se ainda que suas ponderações partem de uma reflexão acerca do seu processo formativo, de suas vivências, mostrando que a práxis assume um papel fundamental na construção do sujeito, que além de constituir uma identidade profissional, submete-se à auto avaliação e se reconhece enquanto protagonista deste processo. Esta reflexão nos remete aos escritos de Freire (2016, p. 39) quando desta que a prática docente crítica “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar o fazer”.

Prosseguindo com o debate acerca dos limites e possibilidades da formação docente no CFP/UFRB, passaremos a analisar como este processo é compreendido pelo Estudante do curso de Licenciatura em Física que iniciou suas considerações falando sobre as áreas abarcadas pelo currículo do curso e como os (as) professores (as) trabalham com o ensino.

Olha, o curso de Física, ele visa várias áreas, não somente a Física em si, como muita gente diz por aí. Por exemplo, temos as disciplinas pedagógicas que a gente, geralmente, faz com professores e até mesmo nas turmas de outros cursos. Nessas disciplinas pedagógicas e de ensino, os professores procuram trabalhar bastante a formação teórica do aluno para que ele tenha algum embasamento para argumentar com os alunos, fazer questionamentos essas coisas. (E. FÍSICA, 2018)

Os argumentos do Estudante, apesar de destacar as contribuições de outras áreas do conhecimento no processo formativo, nos leva a compreender que as discussões de cunho pedagógico só são realizadas em disciplinas específicas. Esta primeira impressão foi confirmada pelo Estudante entrevistado quando relatou que, no seu entendimento, as disciplinas pedagógicas e de ensino contribuem em grande escala para a formação docente, pois trata de questões que não são abordadas no cotidiano. Instigadas pela elucidação do Estudante recorremos ao PPC a fim de analisar o perfil esperado deste profissional ao receber o título de graduado.

O Curso de Licenciatura em Física da UFRB campus de Amargosa se propõe a formar o Físico-Educador que se dedica preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA, 2007, p. 9)

Após verificar que o Curso de Física versa sobre a formação do educador, buscamos analisar como as disciplinas de cunho pedagógico e de ensino aparecem na matriz curricular do curso e verificamos que, assim como as específicas, estas disciplinas dispõem de uma carga horária reduzida, se comparada com outras licenciaturas. São destinadas 4 horas/aula por semana do 1º ao 3º semestre, sendo ofertada uma disciplina a cada semestre, a saber: 1º semestre - Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas; 2º semestre - Filosofia da Educação; e, no 3º semestre – Psicologia e Educação. No 4º semestre são disponibilizadas as disciplinas de Didática e Sociologia e Educação: Estudos Básicos, com a mesma carga horária. Nos semestres seguintes, mais especificamente do 5º ao 7º, não é ofertada nenhuma disciplina de cunho pedagógico, somente no 8º que são dedicadas 3 horas/aulas para o componente de Libras.

Sobre esta sistematização da carga horária, o PPC do curso de Física (2007, p. 13) observa que a redução da carga horária nesta licenciatura “é uma estratégia comum nos cursos de Física, pois, em geral, as disciplinas possuem conteúdos bastante extensos que demandam muito tempo de estudo”. Ainda que estes componentes sejam ofertados em pouco tempo, conforme relatado pelo entrevistado, muitos alunos do curso não se dedicam a estas disciplinas como deveriam e “fazem de qualquer jeito, só para passar”. Quando questionado sobre o porquê desse desleixo com as disciplinas supracitadas, o Estudante acrescenta que:

Depende muito do aluno... Tipo, se ele quer aprender isso aí ou não, alguns pegam mais disciplinas de Física e as de ensino, conseguem passar, e nas pedagógicas não se saem muito bem, ou não pegam, ficam atrasados no curso por conta disso, mas de modo geral, assim, a Física na maneira que os professores trabalham aqui é bem tranquilo, bem interessante. (E. FÍSICA, 2018)

Mediante esta afirmação é pertinente observar as possíveis áreas de atuação do (a) licenciado (a) em Física, conforme postula o PPC (p. 9): “O Curso de Licenciatura é voltado preferencialmente para a formação de professores de Física para as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. Como pode-se observar, a missão primordial do curso de Física, posta pelo PCC, é a formação docente para atuar na educação básica. Nesse sentido nos convém perguntar: Como as disciplinas de cunho pedagógico e de ensino podem ser deixadas de lado por estudantes cuja formação lhes darão o título de professores (as)? Sobre esta indagação, o Estudante entrevistado respondeu que para muitos (as) colegas estas disciplinas não são tão importantes, já que “no curso de física, têm muitas pessoas que queriam a Física pura e que estão aqui por falta de opção, porque não puderam fazer o bacharelado”.

Vejamos pela reflexão de Freire (1997) que um dos saberes indispensáveis para uma boa atuação do (a) profissional docente é o reconhecimento da dignidade e da importância de sua tarefa. Nesse sentido, a formação docente não deve ser concebida apenas pela ausência de oportunidades, pois sem esta convicção do reconhecimento da importância do papel desempenhado pelos (as) professores (as), o exercício da profissão, acaba emergindo num descaso generalizado onde “à docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção”. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 17)

Sobre as dificuldades enfrentadas, o Estudante declarou que, de modo geral, a evasão tem se constituído como um grande desafio:

O principal desafio que vejo, aqui no CFP, é manter os alunos no curso de Física. É um grande desafio isso aí, porquê? Tipo, muitos alunos chegam para o curso já com a ideia de mudar de curso... entra, porque, praticamente, não tem nota de corte, então você se inscreve e passa depois faz a transferência interna, tenta mudar de curso, isso eu acho que seria... que é, um grande desafio no curso de Física porque, realmente, são poucos alunos que ficam. Das turmas que entram com 50... aí saem um monte, e formam dois, três e, tipo assim, não são semestralizados, formam com alunos de outras turmas... isso é um problema que tenho visto bastante no curso de Física, o número de evasão, o problema é a evasão no caso. (E. FÍSICA, 2018)

Outro ponto destacado, como um desafio do curso, foi a questão dos estágios, haja vista que o número de escola disponível no município não é suficiente para atender quantidade de estagiários (as), considerando os (as) estudantes de outros cursos que também necessitam

desses espaços. E, também, em relação aos experimentos, pois, conforme relatado, “muitos deles necessitam de lugares e materiais específicos, que o CFP não dispõe, até mesmo os que são desenvolvidos com os softwares, no computador”. Sobre as potencialidades, foi relatado que apesar dos empecilhos supracitados, a concepção que ele tem sobre a formação docente no CFP/UFRB, de modo geral, é que o Centro tem dado conta de formar profissionais capacitados para atuar no ensino básico, em todas as licenciaturas, e que apesar do alto índice de evasão no curso de Física o resultado tem sido animador:

De modo geral, falando da formação docente aqui no CFP, eu acho que é boa, em todos os cursos. Porque eu acho que é boa? A gente conversando com o pessoal, os professores, coordenador de curso, a gente percebe, a gente ver que eles conseguem enxergar onde tem algum defeito, quando acontece alguma coisa e a gente procura, eles tentam resolver, trabalhar para suprir isso, as vezes fazem o que eles acham que é necessário, no caso... Mas, então, você pode perceber pelo número de ingresso em mestrados, aprovação em concursos...que a formação é boa! Até no curso de Física, que tem muita evasão e que a gente demora tantos semestres a mais para poder formar, mas quando forma e vai trabalhar, vai fazer mestrado, concurso, o resultado é bom, maioria passa. (E. FÍSICA, 2018)

Falando sobre os limites e possibilidades na formação, a Estudante de Química ressaltou que por se tratar de uma de licenciatura ela acredita que o curso deveria conter um número maior de disciplinas voltadas para a parte do ensino, pois apesar da existência de algumas disciplinas pedagógicas: “o curso é muito mais voltado para a questão da especificidade do que para a parte da licenciatura em si”, e que os reflexos desta ausência poderão impactar na atuação futura: “A gente tem alguns estágios, quatro estágios, mas o único que você assume regência, de fato, é no 4º estágio então, eu acho que, isso não deixa o aluno totalmente preparado para ir para sala de aula, então essa seria um dos limites”. (E. Química, 2018)

Este pensamento da Estudante corrobora com os resultados das pesquisas empreendidas por Gatti (2000) cujos resultados apontam que a formação de professores para a educação básica tem sido caracterizada pela não-articulação dos conteúdos específicos com as disciplinas de cunho pedagógico, que na maioria das vezes aparecem com uma carga horária escassa no cômputo geral do curso. Feita esta observação, a autora destaca que qualquer ação que tenha por finalidade melhorar os índices de qualidade nos cursos de licenciaturas deve adotar como ponto básico a correção das seguintes condições:

a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um professor; b) a

falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores. (GATTI, 2000, p. 52 e 53)

A nível de potencialidade, a Estudante destacou que o curso de Licenciatura em Química do CFP/UFRB permite uma amplitude na formação que não fica limitado ao exercício da docência:

[...] O curso de química é um curso que lhe permite outras atuações... você pode ser professor de química especificamente, você pode trabalhar em alguma indústria ou outra coisa porque o curso tem essa flexibilidade [...] também eu vejo na questão dos professores que são muito bem preparados, muitos deles, que se envolvem, que estimula os alunos. (E. Química, 2018)

Sobre esta amplitude na formação o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química (2012, s/n) aponta que ao receber o título de Licenciado o egresso será constantemente desafiado a exercitar sua criatividade na resolução de problemas, seja no trabalho individual ou em coletivo, transmitindo “claramente conteúdos e dificuldades e a desenvolver iniciativas e agilidade na atualização e aprofundamento constante de seus conhecimentos para que possa acompanhar as rápidas mudanças da área em termos de tecnologia”. Para isso,

torna-se indispensável que de sua formação faça parte conhecimentos em informática, necessário para o acompanhamento tecnológico da informática educacional e instrucional, e o desenvolvimento de habilidade no uso do acervo existente na biblioteca, para contínua atualização técnica e científica. A atividade para o exercício pedagógico procurará desenvolver, sobretudo a capacidade de identificar o nível de desenvolvimento cognitivo e adequar metodologias e material instrucional a realidade em que este educador/cidadão está inserido [...] entre outras atividades, a preparação de substâncias químicas em diversos graus de pureza, sua análise química, com elaboração de parecer atestando sua especialidade e execução precisa civil e jurídica, direção de responsabilidade em laboratórios ou departamentos de empresas comerciais ou industriais, desde que sejam cursadas disciplinas optativas relativas à tecnologia química. É também de competência do Químico licenciado e somente dele, lecionar as disciplinas de química para o Ensino Fundamental, Médio e Terceiro Grau. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2012, s/n)

As orientações do PPC ratificam o depoimento da Estudante, no que tange a amplitude na formação recebida, e ao mesmo tempo, evidencia a priorização das disciplinas específicas, uma vez que as competências inerentes à atuação do professor aparecem ao fim das considerações sobre o perfil do egresso. Nota-se, portanto, que as reflexões de Gatti (2000) são de grande relevância, pois, se tratando de um curso de Licenciatura, entende-se que esta formação necessita de conteúdos informacionais, cognitivos e relativos às variáveis formas de efetivar o trabalho escolar, e que a titulação de docente por si só não dá conta de preparar estes

(as) profissionais que, em suma, são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2000, p. 3)

Para a Estudante de Ed. do Campo sua área de formação representa um marco na história da educação para as comunidades do interior, pois em nenhum outro momento houve preocupação com a formação docente com vistas a preparar os sujeitos do campo para atuarem no campo. Contudo, existem algumas lacunas que precisam de um olhar mais acentuado, sobretudo: “no que diz respeito aos componentes mais específicos na área de agrárias, já que a nossa formação é na área de agrárias e componentes mais específicos, também, na área pedagógica porque é necessário” (E. ED. DO CAMPO, 2018). A respeito deste depoimento, em partes, inferimos as mesmas considerações do parágrafo anterior, mais especificamente, as reflexões de Gatti (2000) de que os cursos de licenciatura tendem a apresentar-se como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não dialogam com as disciplinas de cunho pedagógico. Ressalta-se, porém, que a crítica da Estudante perpassa pela dimensão da carência de discussões específicas de sua área de formação, as Ciências Agrárias.

Outro ponto observado pela Estudante foi a questão da alternância. De acordo com o PPC da Licenciatura e Educação do Campo o regime da alternância adotado pelo curso busca aproximar-se da alternância integrativa pela qual, conforme estabelecido no parecer CNE/CEB Nº 1/2006, 1º/2/2006, indica que nesta modalidade,

Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. (CNE/CEB nº 1/2006, 1º/2/2006).

Entretanto, segundo o depoimento da Estudante os resultados não correspondem ao esperado:

No tempo universidade que é quando a gente está aqui na universidade mais ou menos de 30 a 45 dias, depende do semestre, a gente trabalha a parte mais teórica do curso. Aí a gente tem o tempo comunidade, que são mais ou menos de 90 dias, era para ser assim, a gente ir para a comunidade a partir do que a gente vivenciou no tempo universidade, levar uma integração dos componentes que foram trabalhados, e fazer um trabalho de base. Isso é uma expectativa! Realidade: a gente volta para o tempo comunidade com vários trabalhos, passados por cada área específica, para a gente fazer pesquisa na comunidade aí cabe, também a nós, alunos, a fazer essa devolutiva, quando a gente faz a devolutiva para a comunidade a gente não tem apoio nem da universidade e muito menos dos professores porque os professores, às vezes,

ficam dependendo da universidade para ir para a comunidade fazer o acompanhamento, aí o acompanhamento a gente também muitas vezes não tem. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

A ausência sinalizada pela Estudante, no que tange ao acompanhamento das atividades do tempo comunidade, assim como outros problemas enfrentados pelo curso, ao seu entendimento, perpassa pela questão da composição do corpo docente, pois “uma parte dos professores, do quadro dos professores, não se enquadram no perfil da Educação do Campo e, muito menos da área de agrárias”. Neste ponto a Estudante faz uma crítica a rotatividade no quadro de professores, ressaltando que boa parte dos (as) professores (as) migram para a Educação do Campo por se aproximarem das discussões, geralmente nas áreas pedagógicas e de agrárias. Ao seu entendimento a migração destes (as) profissionais é aceitável, pois dialoga com a organização do curso, entretanto: “tem professor que não vai nem para um nem para outro, muito menos se reconhece como educador de uma licenciatura que é totalmente voltada para os sujeitos que fazem esta licenciatura, a maioria da LEDOC é de camponeses”. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Percebe-se que esta fala da Estudante dialoga com as lutas que diversidade de lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação do/no campo. Arroyo (2012), falando sobre a formação de educadores do campo, ressalta que é preciso acabar com o protótipo único da formação de docente-educador para a educação básica⁹⁴, sobretudo, pela necessidade de considerar as especificidades dos sujeitos do campo que historicamente têm sido vistos pela como uma espécie em extinção, carentes da educação escolar urbana que chegam nas escolas do campo totalmente desvinculada da cultura e dos saberes camponeses.

As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida. (ARROYO, 2012, p. 361)

Arroyo (2012) acrescenta que esta visão genérica do professor tem sido contestada pelos movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que buscam superar as desastrosas estas consequências para a afirmação da educação do campo. Cabe ressaltar que estes “movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e

⁹⁴ Esta demanda, segundo o autor, emergiu ainda na década de 1940, quando na história do ruralismo pedagógico tentou-se estabelecer a formação de professores para a especificidade das escolas rurais; entretanto, permaneceu “a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos” (ARROYO, p. 361).

de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores”, busca-se, portanto, a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo⁹⁵. (ARROYO, 2012, p. 362)

Em seu depoimento, a Estudante repetiu, por diversas vezes, que o fato de pertencer a segunda turma, pelo curso ser recente, tem gerado algumas incertezas, o que demonstra uma preocupação com o processo formativo, principalmente pelo fato do curso ainda não ter sido reconhecido, pelo atual cenário político em que estamos vivendo e pela falta de campo para futura atuação:

Eu estou no 7º semestre, começando a escrever meu TCC e não quero apresentar se meu curso não for reconhecido pelo MEC! Então, quando a gente sair daqui, nessa conjuntura política que a gente está, a gente vai ser sucateado, ainda mais, se a gente não lutar contra isso. E aí eu falo que não é só da Educação do campo não é de todos os cursos de formação de professores. Eu acho que, como se diz, a atual conjuntura política quer formar técnicos ao invés de seres críticos [...] Às vezes, a gente sente muito insegurança, a gente fica meio que pensando: meu Deus! O que eu mais penso é assim... Meu Deus, eu vou sair daqui da universidade, não vou encontrar uma educação do campo, eu tenho que construir isso? Como? Me explique aí! Me dê uma fórmula! E, para a gente está sendo difícil, porque a gente vai sair da universidade, mas não tem uma área de atuação, concreta, por que a gente precisa construir, as escolas que estão postas no campo elas não são voltadas para a educação do Campo! E, é todo um processo político, partidário também, para a gente lutar contra tudo isso, o negócio já está sendo feio... (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Gatti (2000) e Libâneo (2010) convergem que a carreira docente tem se constituído como uma profissão pouco atraente, principalmente, pela ausência da valorização social e das condições inerentes ao exercício profissional. Ao destacar a sensação de incerteza, a fala da Estudante faz recordar as reflexões empreendidas por Gatti (2013, p. 53) quando ressalta a necessidade de se considerar que os contextos sociais contemporâneos exigem o reconhecimento de que a educação, enquanto direito humano e um bem público, permite que as pessoas exerçam os outros direitos humanos.

No entendimento da autora, a apropriação do conhecimento tem sido um determinante das desigualdades sociais e conforme sinalizado pela Estudante, uma de suas preocupações corresponde à forma como o ensino tem sido tratado no âmbito das políticas governamentais. Frente a isto, inferimos que as reflexões tecidas no capítulo II desta monografia, sobretudo, no que concerne às finalidades da educação no imaginário social, são de grande relevância para

⁹⁵ Os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). (ARROYO, p. 362)

compreensão dos avanços e retrocessos pelos quais a educação brasileira vem se constituindo em nossa sociedade.

Sobre os possíveis campos de atuação o PPC explicita que ao licenciarem-se em Educação do Campo os sujeitos estarão aptos para, entre tantas outras possibilidades:

Exercer uma docência multidisciplinar na área das Ciências Agrárias; Criar estratégias de produção do conhecimento apropriadas para interferir e mudar a realidade agrária local, regional e nacional em favor dos povos do campo; Fazer a gestão de processos educativos escolares e comunitários, considerando a complexidade e diversidade do campo, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços (biomas); Fazer a gestão de processos educativos e comunitários, respeitando a complexidade e diversidade do campo, dialogando e intervindo nos processos de elaboração e condução das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil, tendo como foco a Agroecologia, o Associativismo e a Cooperação [...] O licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade do campo do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões étnico raciais e portadores de necessidades especiais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, s/n)

Pela leitura do documento norteador da Licenciatura em Educação do Campo entende-se que o (a) estudante ao sair da graduação estará munido de um repertório de informações, competências e habilidades, advindos de uma pluralidade de conhecimentos tanto no campo prático quanto da teoria. Contudo, o que se percebe na fala da Estudante é que, no seu entendimento, assim como nas outras licenciaturas, existem muitas especificidades no curso que poderiam ter sido melhores analisadas, contudo o fato do curso ser recente faz com que o corpo discente se auto considere como objetos de experimentação. Dentre os elementos citados pela Estudante destacam-se a questão da formação política, as dificuldades com os estágios, o trabalho com a ludicidade, uma vez que no seu entendimento “para ser professor tem que ser criativo”, e a ausência de projetos de extensão:

[...] trabalhar mais a formação política, pra que a gente não se torne um mero reprodutor do que a gente tá tendo na universidade porque se a gente for reproduzir o que tá posto aí a gente acaba se perdendo [...] quando a gente sai daqui pra fazer os estágios, a gente não encontra componentes da área específica de agrárias, porque são voltados para a educação que está no campo e a educação que está no campo é articulada, está juntada, com a educação urbana [...] a gente tenta encaixar porque a gente também não pode mudar do dia pra noite, em um curto período de estágio. É muito difícil porque a gente não parte da nossa realidade, os estágios deveriam ser voltados pra isso, numa escola de família agrícola ou qualquer outro espaço, mas que tivesse e trabalhasse com as questões trabalhadas no curso [...] Pra ser professor tem que ser pesquisador, e aí eu acho que falta mais projeto de extensão dentro da universidade e aí não é só pra educação do campo, é pra o CFP inteiro, porque os projetos de extensão faz com que a gente fique pesquisando mais e o

professor ele necessita, é necessário pra ele ser professor ele ser pesquisador. (E. ED. DO. CAMPO, 2018)

Ressalta-se que as críticas da Estudante não se limitam a apontar as lacunas percebidas no seu campo de formação, mas sim como sugestões para melhoria do curso e da formação docente, de modo geral. Diante das justificativas apresentadas, as propostas da Estudante são de grande relevância, sobretudo se analisadas à luz das reflexões de Freire (2016) de que ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica e, por isso mesmo, exige pesquisa, criticidade e tomada de decisões. Assim, compreende-se que na ausência do reconhecimento especificidades o ensino acaba sendo visto “como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” e, por conseguinte, “A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, por que sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho” (TARDIF E LESSARD, 2009, p. 17)

Na visão do Estudante de Letras/Libras a formação tem sido concentrada muito mais no campo teórico do que da formação efetiva para a docência, sobretudo se consideramos o tripé de sustentação das IES: ensino-pesquisa-extensão. De acordo com seus apontamentos: “A universidade, ela trabalha com ensino, pesquisa e extensão, então, o curso de Letras, fica praticamente um curso de ensino, a pesquisa em alguns trabalhos e TCC, e a extensão Deus livre! ”. Vejamos a declaração:

Ou você entra em um projeto de extensão e vai conhecer uma sala de aula, ou vai conhecer outros âmbitos, ou então você vai, você assim que chegar na sala de aula e ver um aluno arrastando uma cadeira você nunca mais vai querer pisar em uma sala de aula, então acho que o que falta mesmo para potencializar o aprendizado do aluno de Letras seria isso, trabalhar mais com a prática, enquanto vejo outros cursos trabalhando em sala de aula, fazendo atividades práticas o curso de Letras não tem isso. Não sei se pela estrutura do curso, em exigir mais teoria, não sei, mas acho que falta esse teor, um pouco mais extensionista. (E. LETRAS/LIBRAS, 2018)

Gatti (2000) chama a atenção para a forma como a relação teoria e prática tem sido colocada nos cursos de licenciatura, “É notório que predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu”. A autora aponta um grande desafio advindo desta concepção que é a criação de um quadro curricular simplório pelo qual espera-se que o aluno, a partir dos métodos discutidos, consiga estabelecer as relações necessárias e delas absorver as práticas de ensino. Em um estudo mais recente, em que versou sobre as questões inerentes ao papel dos professores face às demandas socioculturais, a autora inferiu a seguinte reflexão:

Se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*. (GATTI, 2013, p.55)

Ressalta-se que a crítica do Estudante em relação a abrangência do campo teórico perpassa pela necessidade de ampliação das atividades voltadas para os eixos da pesquisa e da extensão. Ao seu entendimento, à medida que a formação fica concentrada apenas no campo do ensino cria-se uma lacuna cujos reflexos serão sentidos futuramente no exercício da profissão. Assim como boa parte dos (as) entrevistados (as), a fala do Estudante de Letras/Libras, também demonstrou insatisfação em relação aos estágios. De acordo com seu depoimento, o curso possui três tipos de estágios, em diferentes modalidades, e período destinado para a realização das atividades acaba sendo insuficiente:

Não é o suficiente porque quem não tem experiência em sala de aula, chega assustado e quando vai pegar o ritmo da sala de aula já tem que entregar todas as notas e terminar o estágio então, não é suficiente. E as outras duas modalidades já vão ser em espaços não escolar, que é o estágio em Libras e estágio em comunidades, então é muito pouco a experiência que a gente tem em sala de aula. Só mesmo os projetos que trabalham com a sala de aula como o PIBID, que não tem mais, que era o que possibilitava alguns alunos estar na sala de aula antes do estágio, mas o estágio em si só não é suficiente [...] o estágio no curso de Letras é 6º e 7º semestre, então quando você já tá no final do curso, terminado a graduação, aí você vai pra sala de aula e você toma aquele susto: ah vou ter que terminar porque perdi esse tempo todo aqui... então se tivesse desde os primeiros semestres, o trabalho de os alunos estarem nas salas de aula, se familiarizando com o ambiente escolar eu creio que seria mais proveitoso por se tratar de uma licenciatura (E. LETRAS/LIBRAS, 2018)

Compreendendo esta etapa como parte crucial na formação dos (as) estudantes dos cursos de Graduação da UFRB, conforme estabelecido no Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB (2018, p. 14), na seção II, que o estágio é “um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular”, as ponderações do Estudante são relevantes, no sentido de fomentar a ampliação dos debates, sobretudo se consideramos os argumentos de Pimenta e Lima (2005/2006) de que o estágio, embora não seja, uma preparação completa para a docência magistério, possibilita que, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas de alicerce e, por esta relação,

contribuir para construção do sentido da profissão, do que é e como ser professor na escola concreta.

Conforme aponta Freire (1997), o trabalho do professor consiste na mediação de uma educação para o desenvolvimento social, político, cultural, que conceda um espaço de emancipação, ultrapassando a dimensão educacional como mera transmissora de conteúdos, um trabalho que não se limite a transferir conhecimentos, mas, sobretudo, que permita a construção do conhecimento e a convicção de que a mudança é possível, sendo, portanto, uma relação dinâmica. Sobre a construção do sentido da profissão, Imbernón (2006) afirma que ao transitar pelos sistemas de ensino os cidadãos tendem a assumir uma determinada visão de educação, por isso é importante que este processo seja atravessado por experiências interdisciplinares que permitam que os (as) futuros (as) professores (as) possam incorporar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas uma vez que os modelos com os quais estes sujeitos aprendem podem ser tomados como exercício de sua profissão.

Nesse sentido, é fundamental que a formação seja direcionada para o desenvolvimento e consolidação de um pensamento educativo onde as práticas institucionais sejam transformadas como aprendizagens práticas ao invés de ser um mecanismo para assumir determinada cultura de trabalho como acontece na maioria das vezes (IMBERNÓN, 2006). Diante desta reflexão, no intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, analisar o percurso acadêmico de estudantes de diferentes cursos de Licenciaturas do CFP/UFRB para compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente, na visão dos (as) estudantes, o tópico a seguir, de acordo com o bloco 04 do roteiro de entrevista, traz o posicionamento dos (as) Estudantes entrevistados (as) à respeito da convivência e o trato dos (as) estudantes das diferentes áreas do conhecimento na referida Instituição de Ensino Superior, onde se passa boa parte do processo de formação.

4.5. Sobre as relações estabelecidas entre os cursos

Conforme introduzido no tópico anterior, compreendendo a Educação como fomento que permite a emancipação do homem tal como uma ação socializadora cujas orientações sejam capazes de envolver e transformar a sociedade (FREIRE, 1997), é importante conhecer como as relações entre os estudantes das diferentes licenciaturas têm sido estabelecidas nas IES, pois a forma como as vivências e os saberes são construídos nesses espaços implicam diretamente

na forma como as atribuições e funções destinadas serão desenvolvidas no exercício da profissão frente aos desafios apontados para a educação contemporânea, considerando que a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN 2006).

Colocados (as) diante da questão: “na sua opinião, como se dão as relações entre os (as) estudantes das diferentes licenciaturas no CFP/UFRB? ” Os sujeitos participantes responderam de diferentes maneiras, vejamos a fala da Estudante de Pedagogia:

É também um desafio falar sobre isso, porque eu acho que essas relações ela são muito é incháveis. Porque eu digo isso? Vou dizer o lugar de quem participou do diretório acadêmico por um ano e meio. Claro que existe as conversas de corredores as animosidades e aquele burburinho que a gente sabe quem tem, a gente sente nos olhares, a gente fica sabendo de comentários nos espaços dos colegas sobre curso de Pedagogia, por exemplo, mas penso, também, que isso é aprendido dentro do CFP! Os colegas de outros cursos aprendem e aprendem muito rápido isso aí. (E. PEDAGOGIA, 2018)

A Estudante justificou que, no seu entendimento, este “aprender” é resultado de pulsos historicamente construídos, principalmente nos cursos de exatas, onde iniciou sua vida acadêmica, nos quais os professores possuem a concepção de que a formação exige mais do estudante e, por isso, “não é qualquer estudante que pode fazer, tem que ser um estudante inteligente, estudantes que tenham certas habilidades, alguns dons...”. Para ela, existe um preconceito estabelecido e que é rapidamente aprendido pelos estudantes na medida em que se apropriam de determinados conhecimentos e, principalmente, do discurso dos professores: “ele é convencido de que seu curso é o melhor, de que ele é o que estuda mais do que o outro da pedagogia, por exemplo, porque ele precisa de oito horas de estudo para fazer uma prova enquanto pedagogia é só ler texto e fazer roda de conversa, é por aí”. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Os Estudantes de Física e Letras/Libras falaram sobre a interação com colegas de outras licenciaturas no sentido da convivência do dia-a-dia e da militância acadêmica. Para o Estudante de Física também existe um preconceito com sua área de formação: “No caso, logo quando eu entrei não tinha muita, porque diziam que o povo de Física, geralmente, era um povo mais fechado, que não está nem aí para nada, que quando tem os movimentos não participam, que só vivem no seu mudinho, etc.”. Quanto ao Estudante de Letras/Libras, ele afirmou que desde quando ingressou no CFP já ouvia que seu curso possuía um perfil elitizado e que, de certa forma: “é um curso que ele em si, ele não... digamos assim, ele não se mistura”.

Segundo o relato do Estudante de Física, o corpo discente tem trabalhado para romper com a falta de diálogo entre as licenciaturas: “a gente está tentando quebrar um pouco isso, estamos participando das assembleias, de algumas reuniões, e quando recebemos alguma informação repassamos para os colegas que não participam”. Cabe ressaltar que o Estudante

entrevistado é membro do Centro Acadêmico de Física (CAF), seu posicionamento deixa evidente que ocupar estes espaços de representação contribuem para o fortalecimento das relações estabelecidas tanto no âmbito da formação acadêmica quanto pessoal: “é uma coisa interna que estamos precisando melhorar, tentando aos poucos, porque a gente marca assembleia, reunião, do curso e são poucas pessoas que vão, a gente fica brigando sempre porque a gente vê que é importante participar, pra dialogar com os outros...” (E. FÍSICA, 2018)

Esta contribuição torna-se ainda mais evidente pela fala do Estudante de Letras/Libras ao colocar que a falta de diálogo é um grande problema e que os reflexos dessa individualidade acabam comprometendo a própria organização interna dos (as) estudantes: “o curso de Letras não se organiza por conta de brigas de ego, então quando tem que tomar alguma decisão junto com os outros cursos é muito complicado porque se o curso em si ele não é organizado, como é que ele vai se unir para trabalhar com outros cursos? ”

A questão do preconceito também apareceu no depoimento da Estudante de Ed. do Campo que, inclusive, considerou a pergunta um tanto quanto polêmica:

Olha, a relação do curso com os outros cursos, agora está sendo mais amigável, mas antes não era! Porque a gente era tomada como a pedagogia da roça, já fomos tomados como vermes, vindo de colegas dos outros cursos! E, eu vejo que até hoje os outros cursos olham pra Educação do Campo, para os licenciandos em Educação do Campo, como se nós não tivéssemos a capacidade, ou tipo, a inteligência ou conhecimento de estar nesse espaço, tem gente que olha pra a gente com pena, eu não acho que tenha uma boa relação com os outros cursos [...] É tanto que quando tem eventos mesmo aqui na universidade, eu acho que de um curso por outro é bem difícil ajustar as áreas de humanas com as áreas específicas, imagina pra a gente que é educação do campo, que foi tomada como pedagogia da roça? (E. ED. DO CAMPO)

O depoimento da Estudante verifica-se a necessidade e a importância de adentrar no campo histórico, conforme realizado nos capítulos II e III, para compreensão de como os resquícios da sistematização da educação escolar brasileira, da concessão e negação do acesso à educação escolar a partir da divisão das classes sociais, seja no caráter político ou metodológico, ainda hoje, exercem grande influência sob o modelo educacional ao qual estamos submetidos (as).

Quando a Estudante destaca o menosprezo sentido pela forma como estudantes de outros cursos olham para os (as) estudantes da LEDOC, percebe-se que é necessário problematizar o lugar que a escola tem ocupado na organização social e que essa discussão deve ser expandida para todos os cursos de formação de professores, principalmente no caso do CFP/UFRB, pois trata-se de um Centro acadêmico localizado no interior do Recôncavo da Bahia, em uma cidade que tem um histórico e uma rotina predominantemente rural, e que tem

por missão preparar os sujeitos para a docência, independente da área do conhecimento. Estabelecer estes diálogos, inclusive, é uma forma de atender as orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB quando ressalta que ao discutir o processo de interiorização da universidade é necessário compreender que este processo representa a chegada de pessoas de categorias historicamente alijadas da educação universitária.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFRB “entende a educação como produção social e política que se realiza no espaço de relações humanas contextualizadas” (p. 18), portanto, é necessário que as propostas pedagógicas dos cursos da UFRB sejam construídas na “compreensão de que o currículo é um caminho que comporta intercorrências, mudanças, interrogações e que não se materializa exclusivamente no formato de atividades pedagógicas e em sala de aula”. Com efeito,

O currículo deve respirar o mundo da vida, das relações, das trocas que ocorrem, às vezes de forma invisível e não necessariamente planejada. Mas o projeto-curriculo não pode se ater ao caminho que leva a um perfil profissiográfico específico, mais que isso, resultando da convivência espaço-temporal entre estudantes, professores e servidores técnico-administrativos ele se destina à formação geral do estudante, pensado aqui como sujeito e agente de seu percurso. (PDI-UFRB, 2015-2019, p. 20)

Após análise dos depoimentos dos (as) Estudantes, sobre as relações interpessoais, e dos intentos da UFRB, conforme apresentados no PPI, os colaboradores (as) da pesquisa foram questionados (as) sobre a forma como a interlocução entre os diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos. Analisando os documentos que orientam a organização das licenciaturas em Pedagogia, Química, Física, Letras/Libras, e Ed. do Campo, constatamos que a interdisciplinaridade aparece como possibilidade de potencializar a formação docente, mas que as disciplinas aparecem sistematizadas de acordo com os campos do conhecimento e dos saberes específicos de cada área.

Diante da amplitude conceitual do termo interdisciplinaridade, nosso objetivo não consiste na análise minuciosa de como ele tem sido abordado do ponto de vista teórico nas licenciaturas investigadas, pois entendemos que esta problemática envolve questões epistemológicas cuja análise precisa ser bastante cautelosa. Assim, buscamos, meramente, responder a seguinte questão: “como a interlocução entre os diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados nos cursos de licenciatura do CFP/UFRB? Dito isto, passemos, então, a analisar as falas dos (as) colaboradores (as).

De acordo com o Estudante de Física esta interação é percebida, principalmente, nas disciplinas de Instrumentação, Metodologia, Estágio e, também, na elaboração de projetos.

Conforme relatado, os professores do curso de Física além de trabalhar com esta interlocução buscam incentivar o corpo discente para que incorporem isso à suas práticas: “Os professores trabalham muito isso, no estágio III, o professor deu um assunto, que foi saneamento básico, e dividiu entre áreas aí pediu para a gente contextualizar a física nisso aí”. (E. FÍSICA, 2018)

Na fala da Estudante de Química, a interlocução entre as áreas do conhecimento aparece tanto nas disciplinas específicas quanto pedagógicas. Como exemplo a Estudante citou a possibilidade de estudar a Química ambiental fazendo uma ligação com outras disciplinas, relacionando umas com as outras: “quando você trabalha com química ambiental aí vai ter os impactos do solo, o impacto social, político, econômico, então, assim, a interdisciplinaridade seria você conseguir fazer o link entre diversas disciplinas e conteúdos”.

A Estudante de Educação do Campo por sua vez afirmou que no seu ponto de vista essa questão deveria ser mais trabalhada no curso, pois não existe uma contextualização do que seja a interdisciplinaridade e de como colocá-la em prática: “a gente ver que cada componente, cada área trabalha a sua área específica, não tenta fazer que um se encaixe ou um se englobe com o outro”. (E. ED. DO CAMPO, 2018)

Segundo o depoimento do Estudante de Letras/Libras sua área de formação também deixa a desejar quando se fala de interlocução. Neste ponto o Estudante retomou sua crítica inicial sobre a concentração das discussões específicas:

O que acaba acontecendo no curso de Letras é que acaba tendo muitas discussões específicas, como linguística, literatura, Libras... então Libras vai falar apenas de assuntos sobre Libras, a literatura que poderia ser algo mais... mais aberto, por ser, pela literatura falar de tudo, acaba sendo falada apenas de cânones literários, então apenas de um modelo. Na linguística também, então não há essa relação de trabalhar com outras áreas do conhecimento, apesar de a linguística surgir da literatura, mas não se discute a relação, então acaba tendo uma visão, até mesmo de conteúdos do próprio curso distintos. (E. LETRAS/LIBRAS)

A Estudante de Pedagogia fez uma análise mais geral da forma como essa interlocução tem sido percebida. De início, a Estudante falou que este diálogo precisa ser mais exercitado no CFP/UFRB, tanto pelos professores quanto pelos alunos, pois este debate acaba sendo muito pontual, por iniciativas de alguns professores que tentam promover a interdisciplinaridade.

Falando do curso de Pedagogia, a gente precisa trabalhar muito para que isso aconteça. Eu não saberia dizer, exatamente, com relação ao CFP, aos outros cursos, mas penso também que o que acontece no CFP reflete, de algum modo, os respectivos cursos de licenciatura. Os cursos, eles, raramente se comunicam, eles dialogam pedagogicamente. O que temos é, de maneira bem pontual, a iniciativa de alguns professores em promover a interdisciplinaridade, promover esse diálogo entre outras áreas de conhecimento. No nosso curso de Pedagogia não é diferente! Há

possibilidades sim, de promover a interdisciplinaridade, porque nós, quando estamos estudando as disciplinas, percebemos estas possibilidades, alguns conteúdos são complementares, mas professores, infelizmente, pedagogicamente ainda estão numa condição, extremamente, disciplinar continuam cada um na sua caixinha dando suas aulas, dando seus conteúdos, de respectivas disciplinas. (E. PEDAGOGIA, 2018)

Pelo depoimento da Estudante inferimos que esta discussão é algo que precisa avançar coletivamente na proposta pedagógica do curso e do próprio CFP, porém, se considerarmos que essa compreensão parte de iniciativas pontuais, de uma pequena parcela do corpo discente, notaremos que a possibilidade de romper com o protótipo disciplinar acaba sendo fragilizada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Reflexões que não se findam

A partir da análise dos dados, este capítulo reúne provocações que não são definitivas, mas que acreditamos ser pertinentes para fomentar novos debates e outras investigações acerca da formação docente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Como indicado no início, o objetivo desta pesquisa foi analisar o percurso acadêmico de estudantes de diferentes cursos de Licenciaturas do CFP/UFRB a fim de compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente, na visão dos (as) estudantes.

O estudo desenvolveu-se à sombra da abordagem qualitativa do tipo exploratória a partir da pesquisa de campo, no intuito de responder as seguintes indagações: “como a interlocução entre os diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados nos cursos de licenciatura do CFP/UFRB? ” E, “quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica dos (as) licenciandos (as) para a formação docente? ”.

Diante de todos os relatos, reflexões e debates apresentados, priorizamos destacar alguns pontos que, ao nosso entendimento, são fundamentais para repensar a formação inicial no âmbito do CFP/UFRB, sobretudo, por considerar que os reflexos desta formação serão sentidos na educação para as classes populares que, conforme apresentado nos capítulos II e III, possui uma trajetória marcada pela negação deste direito que, inclusive, se deu no bojo de conflitos, tensões e contradições.

Verificamos que o processo de expansão e interiorização das universidades tem possibilitado o adentro de jovens interioranos (as), filhos das classes populares, neste segmento educacional que até pouco tempo destinava-se, exclusivamente, à elite. Considerando esta trajetória, inferimos que os cursos de Licenciaturas do CFP/UFRB possuem grande potencial para avançar no índice de qualidade, contudo, existem questões subjacentes que merecem maior atenção, vejamos.

Apesar de ser um Centro de Formação de Professores, as posturas adotadas pelos (as) Estudantes mostram que não existe um entendimento comum, uma compreensão, da missão institucional do CFP/UFRB que é a formação para a docência: portanto, é preciso ampliar o debate acerca do profissional que se deseja formar, pois nem todos (as) estudantes tem acesso aos documentos norteadores das Licenciaturas, bem como o próprio Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB, o que acaba fragmentando o processo formativo.

Constatamos a necessidade de superar a fragilidade teórica que, em alguns cursos é mais visível que em outros, e de ultrapassar a dicotomia na relação “prática e teoria”: ou seja, superar o pensamento de que esta relação comporta duas coisas distintas que acontecem de forma dissociada uma da outra. Outro ponto comprovado foi a necessidade de ampliar a relação da universidade com a comunidade externa, de modo que este espaço não seja compreendido no imaginário social, apenas, como possibilidade para ascensão financeira dos sujeitos, principalmente, das finalidades dos cursos de licenciatura, do papel primordial da figura do professor para formação de tantas outras profissões, pois na ausência deste entendimento o cerne deste processo acaba sendo negligenciado.

Em suma, todas essas condições e contradições apontam para a necessidade de aprofundar a investigação acerca da convivência e o trato dos (as) estudantes das diferentes áreas do conhecimento, da ausência de diálogo entre os cursos de licenciatura, entre outras questões sinalizadas ao longo do trabalho e que permeiam a formação inicial dos estudantes de licenciatura do CFP/UFRB, uma vez que as motivações, percepções e atitudes estabelecidas e construídas neste espaço estão diretamente relacionadas com a constituição profissional destes sujeitos.

Assim, esperamos que este trabalho, alcançando a qualidade e profundidade necessária, possa impulsionar novas produções, além de fomentar o debate sobre as contribuições dos diferentes saberes e áreas do conhecimento na formação dos (as) estudantes de licenciatura do CFP/UFRB, bem como contribuir na reflexão destes (as) estudantes acerca do tipo de professor (a) que se é e que se pode ser frente aos limites e possibilidades da sociedade contemporânea, sem perder de vista que o contexto educacional brasileiro possui uma extensa trajetória que precisa ser reconhecida, sobretudo no que se refere às lutas pela democratização do acesso para todos os seguimentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. **Educação: um novo patamar institucional**. Novos estudos. - CEBRAP [online]. 2010, n.87, pp.131-143. ISSN 0101-3300. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200008>>. Acesso em 12/11/ 2018.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. **ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**. Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064/pdf>>. Acesso em 12/01/2019.
- ALVAREZ, Adrian; RADAELLI, Andressa Benvenuti. **POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2003-2010): DEMOCRATIZAÇÃO OU EXPANSÃO?** Revista do Departamento de Ciências Humanas, Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.46, p.217-232, jan. /jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i46.5126>>. Acesso em 16/01/2019.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; Gaudêncio FRIGOTTO, Dicionário **da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BOAVENTURA, Edivaldo, M. **O contexto histórico nacional da educação superior baiana**. [online] Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-06.pdf>>. Acesso em 07/11/2018.
- BORGES, Edson. MEDEIROS, Carlos Alberto. D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. 7ª. ed. – São Paulo: Atual, 2009.
- BORTOLANZA, Juarez. **TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – UMA BUSCA DA ORIGEM ATÉ A ATUALIDADE**. XII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento 22, 23 e 24 de novembro de 2017 – Mar del Plata – Argentina.
- BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 19/01/2019.
- BRAZ, Marcelo. **O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan. /abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.095>>. Acesso em: 05/01/2019.
- CAMARGO, Arlete Maria Monte de. ARAÚJO, Israel Martin. **Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate**. Acta Scientiarum. Education, v. 40(1), e37659, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/acta>>. Acesso em: 18/01/2019.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação.** – 1. ed.- Curitiba, PR: IESD Brasil, 2017.
 CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23. ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação.** São Paulo: Saraiva, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE NO BRASIL.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação nas constituições brasileiras.** In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** In: Educação em Revista - Educ. rev. n.48 Belo Horizonte dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>>. Acesso em 22/11/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia.** In: Revista de Ciência da Educação: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29/11/2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder: análise crítica.** – 2. ed. – Brasília: Editora Plano, 2000.

FERNANDES, Rubeneide Oliveira Lima. **O projeto de universidade no Brasil: a reforma universitária de 1968.** – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANCO, José Eduardo. **A reforma pombalina da Universidade Portuguesa no quadro da reforma anti-jesuítica da Educação.** In: PEREIRA, Sara Marques; FRANCO, José Eduardo (org.). **Compêndio histórico da Universidade de Coimbra.** Porto: Campo das Letras, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/20111031-marques_de_pombal_compendio_historico_da_universidade_de_coimbra.pdf>. Acesso em 12/10/2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro: 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos**. In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. In: Revista de Ciência da Educação: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, Bernadete A. **Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses**. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR*.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GADOTTI, Moacir. **PÁTRIA EDUCADORA: Marca política do segundo mandato do governo Dilma Rousseff**. (S/D). Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Patria_Educadora-Gadotti-290915.pdf>. Acesso em 22/11/2018

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas**. EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 253-274 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71570202.pdf>>. Acesso em: 19/10/2018.

IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed.-São Paulo, Cortez, 2006.

JESUS, Flávia Sabina de; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. A expansão interiorizada e os desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114809/2013158%20-%20A%20expans%C3%A3o%20interiorizada%20e%20os%20desafios.pdf?sequence=1>. Acesso em 11/10/2018.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LINS, Robson Oliveira. **A região de Amargosa**: transformações e dinâmica atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos) - Salvador, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Jorge Borges de. **A Reforma da Educação Portuguesa**. PEREIRA, Sara Marques; FRANCO, José Eduardo (org.). **Compêndio histórico da Universidade de Coimbra**. Porto: Campo das Letras, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/20111031-marques_de_pombal_compendio_historico_da_universidade_de_coimbra.pdf>. Acesso em 12/09/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**. In **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PAIVA, José Maria de. **Educação jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, Vol. 3. 2005/2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e sentido do Brasil. – São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

RESOLUÇÃO Nº 004/2018. Dispõe sobre o Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas - BA, 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis – Brasil. 25 a 27 de Novembro de 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35836>>. Acesso em 15/12/2018.

SANTOS, Edna Lima Santos dos. **PEDAGOGIA DA UFRB: o olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional**. Amargosa, 2018.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12/12/2018.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. - 2. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poésis Pedagógica - V.8, n.2, pp.4-17. Ago./Dez. 2010.

SEVERINO. Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>>. Acesso em 16/01/2019.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES**. Revista Poésis Pedagógica – **Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação – Catalão - GO**. V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SILVA, Miguel Jose da. **“Um educandário para a formação religiosa da mocidade feminina”**: Colégio Santa Bernadete em Amargosa – BA (1953-1973). XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social. Natal –RN, 22 a 25 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364950041_ARQUIVO_TEXTOANPUHNATAL.pdf>. Acesso em 05/01/2019.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch, 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UFRB. UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias. Cruz das Almas, 2010.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015 – 2019)**. Cruz das Almas – BA.

UFRB. Centro de Formação de Professores. **ESTATUTO DO DIRETÓRIO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA**. Amargosa: 2014.

UFRB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Licenciatura plena em Educação do Campo**. Amargosa, 2013.

UFRB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Física**: diurno. Amargosa, 2007.

UFRB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Letras/Libras**. Amargosa (S/D).

UFRB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Pedagogia**: diurno. Amargosa, 2008.

UFRB. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Química**. Amargosa, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Página institucional: <<https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb?id=4408>>. Acesso em 20/01/2019.

VEIGA, Cynthia Greive. Universidades, colégios e saberes (séculos XII a XVIII). In: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e Processo Educativo**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALDON, Carmem. **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DILMA, A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A QUESTÃO DO PRONATEC: REFLEXÕES INICIAIS**. In: Reunião Científica da ANPED - X ANPED Sul, realizada em 26 a 29 de outubro de 2014, no campus I da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em 12/12/ 2018.

WERLE, Flávia. **Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação**. In: STEPHANOU, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Roteiro de entrevista semiestruturada**

A presente entrevista tem por finalidade levantar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “ A formação docente sob os olhares atentos dos (as) estudantes de licenciatura do cfp/ufrb” de minha responsabilidade, Manuela da Silva Oliveira, graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CFP/UFRB), e da Profa Orientadora Dra Gilsélia Freitas (CFP/UFRB), tendo como objetivo geral: analisar o percurso acadêmico de estudantes de diferentes cursos de Licenciaturas do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a fim de compreender como a interlocução dos diferentes saberes e campos do conhecimento são trabalhados em seus respectivos cursos e quais as implicações desta interação na trajetória acadêmica para a formação docente, na visão dos (as) estudantes.

BLOCO 01 – Identificação do (a) entrevistado (a).

(Idade, Gênero, Cor, Curso, Semestre, Cidade natal, Cidade atual)

BLOCO 02 – Trajetória escolar – Educação básica

1. Em qual modalidade de ensino cursou a educação básica?
2. Teve alguma dificuldade durante este percurso? (Acesso e aprendizagem)
3. Qual o intervalo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior?
4. Quais as motivações para ingressar no ensino superior?
5. Forma de ingresso.
6. Por que fazer um curso na modalidade de Licenciatura?
7. Por que escolheu o respectivo curso?
8. Porque no CFP?

BLOCO 03 – Sobre a Formação docente

1. Na sua visão quais os elementos fundamentais para uma formação docente de qualidade?
2. Como considera a formação docente na sua área de estudo?
3. Quais os principais desafios/limitações encontrados no seu cotidiano na sua área de formação?
4. Possui alguma experiência ou atua como professor (a)?
5. O que representa ser estudante de graduação, ser professor (a), no contexto atual da nossa sociedade?

Bloco 04 – Relação com os outros cursos

1. Quais as relações estabelecidas entre seu curso e as demais licenciaturas do CFP? (Existe alguma integração? Se não existir, por que você acha que não existe?)
2. Como você considera as relações estabelecidas entre os (as) estudantes das demais licenciaturas do CFP?
3. Quais saberes e práticas pedagógicas vem sendo construídos no âmbito de sua formação para o exercício da profissão docente?
4. Como a interdisciplinaridade é trabalhada em seu curso?
5. Estando na reta final do curso, você se considera apto (a) para exercer a profissão docente nas diferentes etapas do ensino básico ou apenas na sua área de profissão? (justifique)
6. Quais medidas poderiam ser adotadas para potencializar a qualidade das licenciaturas no CFP?

APÊNDICE B – Questionário: nível de conhecimento acerca do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

1 – Curso: _____

2 - Semestre: _____

3 - Você conhece o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)?

Sim

Sim e já estudei

Sei da existência, mas nunca li.

Não

4- Se sua resposta foi sim, como ficou sabendo da existência do PPC?
