

NOTAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Luiz Francisco Matias Soares*

Wagner Cardoso Jardim **

Resumo: Este artigo apresenta alguns aspectos de ordem política, econômica e social, relacionados ao ensino superior brasileiro desde sua gênese no século XIX. Esta abordagem pela conjuntura histórica ao compararmos com o panorama no final do século XX e início do século XXI contribuiria para o entendimento das transformações ocorridas e na apresentação de algumas propostas voltadas para o ensino superior.

Palavras-chave: Brasil. Ensino Superior. Conjuntura histórica.

Abstract: This article presents some aspects of political, economic and social order, related to Brazilian higher education since its genesis in the 19th century. This approach by comparing historical juncture with the panorama at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century would contribute to the understanding of the transformations and the presentation of some proposals geared to higher education.

Keywords: Brazil. Higher Education. Historic conjuncture.

Introdução

Ganha cada vez mais importância o debate sobre o ensino brasileiro; dentro desta discussão o ensino superior não foge a regra. Se antes os métodos e temas utilizados “intramuros” das universidades brasileiras reportavam-se para um ensino quase que desconectado da realidade social, passariam ao final do século XX e início do XXI a serem tratados com maior sincronia, elevando a questão como de interesse efetivo do estado. Há de se reconhecer que em comparação ao século XIX muito se modificou, trata-se de outra conjuntura, sem dúvida. Mas que ainda esta em transição e apresenta algumas *reticências*.

O objetivo deste ensaio é a abordagem do ensino superior brasileiro e de propostas que emergem na nova conjuntura. Para isto observaremos preliminarmente as implicações globais e alguns dos seus significados no contexto social, político e econômico.

1. Um olhar na Europa, século XIX

A professora e cientista política Maria Montserrat Guibernau, ao analisar em sua obra *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX* (1997) viu a formação dos estados nacionais e a importância da cultura. Observou que após a revolução francesa de 1789

* Mestrando em História do PPGH – Universidade de Passo Fundo, Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa - Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai, pela Cnpq /Univ. Federal do Pampa- UNIPAMPA. E-mail: mat_luiz@hotmail.com

** Mestrando em História do PPGH – Universidade de Passo Fundo, Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa - Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai, pela Cnpq /Univ. Federal do Pampa- UNIPAMPA. E-mail: wcjardim@hotmail.com Recebido em: 12/05/2012. Aceito em: 21/05/2012.

havia se desencadeado uma homogeneização da cultura pelo ensino via difusão da alfabetização apartir do século XIX.

Ainda para Guibernau, com o implemento do nacionalismo foi possível, entre outras ações, o estado utilizar o ensino para alcançar níveis de coesão e de identidade nacionais que ultrapassariam a questão política.

Outro ponto que a autora desenvolveu em sua obra foi a importância do ensino na formação de uma sociedade moderna industrial baseada no desenvolvimento tecnológico e científico.

Mas o que interessa-nos destacar é a ação decisiva em algumas nações, quando adquiriram a consciência de serem estados nacionais no século XIX, possíveis de serem observados em países como

[...] na França de 1854, segundo os registros matrimônios das paróquias, 31% dos noivos eram alfabetizados, em 1900 apenas 5% eram incapazes de assinar. O declínio do analfabetismo foi consistente e regular, decrescendo habitualmente numa percentagem de 1% ao ano (GUIBERNAU, 1996, p. 78)

Este fenômeno não foi homogêneo em toda a Europa dos *novecentos*. Em países fortemente agrários e católicos como na Itália e Espanha, não ocorreu da mesma forma.

Guibernau observou também que, tanto na Itália quanto na Espanha o índice de analfabetismo manteve-se alto: na Itália em 1871 era de 69%, na Espanha em 1877 era de 63% para os homens e 81% para as mulheres. E até o século XX, em 1931, 50% da população espanhola adulta permaneceram analfabetas. (GUIBERNAU, 1996)

Assim, consideramos que a questão do ensino nestes países europeus poderia estar relacionada na conjuntura do momento histórico vivido em cada país, mas também ligado pela influência hegemônica das elites agrárias e a igreja católica sobre os interesses do estado nação.

Mas é interessante observar novamente que a homogeneização do ensino e o nacionalismo europeu, no caso da França do século XIX também estariam ligados aos novos interesses hegemônicos de viés econômicos e elitistas de uma burguesia urbana industrial. (HOBSBAWM, 1996) e que teria seus reflexos em outros países, inclusive no novo mundo.

1.2 Os exemplos nas Américas do século XIX

Os Estados Unidos foi o exemplo mais exitoso das Américas. No campo político era com o republicanismo federativo que viabilizava uma economia capitalista de desenvolvimento, havia um projeto de estado nacional hegemônico, ainda que associado ao

laissez faire. Em certo modo o ensino superior combinado com a pesquisa formou uma elite acadêmica a serviço dos interesses nacionais imperialistas.

A terra das oportunidades recebeu grandes levas de imigrantes que formaram exércitos de mão de obra e uma população apta para o consumo dos produtos industrializados.

O ensino em todas as escalas, inclusive o superior, foi tratado como uma questão de interesse nacional e contribuiu efetivamente na base de sustentação do desenvolvimento econômico norte americano.

Na América do Sul em países como Argentina, Chile, Uruguai iniciariam suas reformas de ensino em meados do século XIX, atingindo também o ensino superior e tratando como questão importante para o estado nacional.

Boaventura de Souza Santos (2010, p.47) lembra-nos que:

Nestes países, a universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX [...]. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido [...]

O estadista argentino Domingos Faustino Sarmiento foi um importante elemento impulsionador destas transformações. De origem humilde, foi escritor, jornalista, embaixador e presidente da Argentina, além de combater ferrenhamente os regimes oligárquicos.

Sua posição favorável à educação para vencer a barbárie, pode ser vista em sua obra mais famosa: *Facundo - Civilización y Barbarie - Vida de Juan Facundo Quiroga* (1845) nela ele analisou as diferenças das regiões argentinas, comparando os centros urbanos em que já existia o ensino superior e aquelas mais pobres (rurais) onde imperava a barbarie. No mesmo livro, condenou o caudilismo e o banditismo e associou-o diretamente ao ditador Juan Manuel Rosas.

Como consequência Sarmiento foi exilado no Chile, onde pode influenciar decisivamente na questão da educação, a convite do governo chileno viajou aos Estados Unidos e Europa para estudar os seus sistemas educacionais antes de implementar importantes reformas educacionais no Chile.

Com a queda de Rosas, Sarmiento pode retornar ao seu país e posteriormente tornou-se embaixador nos EUA. Chegaria à presidência da Argentina no período da guerra do Paraguai (1865-1870) quando pode também executar mudanças no ensino.

2. O Ensino Superior e a formação da “Intelligentsia” elitista no Brasil

Ao analisarmos a origem do ensino superior brasileiro nos deparamos com uma característica uterina, sempre foi tratado como um privilégio das elites e como tal contribuiu para garantir o controle social hegemônico das classes sociais mais favorecidas, formadas inicialmente por grandes proprietários rurais. (LEAL, 1949)

O ensino superior no Brasil apresentou-se também como uma necessidade de afirmação de nacionalismo, ideia que, como já vimos se cristalizara nas Américas e em alguns países da Europa, com maior intensidade, a partir do século XIX.

No período colonial, as instituições que cuidavam do ensino estavam ligadas na grande maioria a igreja católica que mantinha o ensino de primeiras letras e a educação de qualidade voltada para as elites. Em meados do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do Brasil a educação de base religiosa teve certo abalo, mas manteve-se.

Já as demais escolas primárias naquele período sofriam com o descaso

A propósito do final do século XVIII, Moreira D’Azevedo assim se manifesta: “Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’Azevedo, 1893, apud TANURI, 2000, p. 62).

No Brasil, antes do século XIX o ensino de nível superior era todo cursado na Europa, os centros universitários em Portugal, França e Inglaterra eram procurados pelas famílias abastadas da colônia para onde enviavam seus filhos para a formação superior.

Os grandes proprietários de terras e ricos comerciantes buscavam a formação de bons herdeiros, que ao retornarem para a colônia estariam aptos a ocupar cargos de destaque a serviço da metrópole, mas mantendo conjuntamente seus interesses como herdeiros proprietários. É no século XIX que ocorreriam mudanças significativas no mundo que chegariam com atraso ao Brasil

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62)

Em 1822, a independência política brasileira procurou também no ensino estabelecer quadros autônomos de atuação e buscou fundar uma *intelligentsia* nacional que atendesse suas demandas, agora desvinculada de sua outrora metrópole portuguesa, mas ainda sob o comando de uma família real de origem lusa, (SCHWARCS, 1993)

A criação das Faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e as Faculdades de Direito em 1827, uma em São Paulo e outra a principio em Olinda e transferida para Recife em 1854, correspondeu à necessidade de formação de quadros que sustentassem a intelectualidade brasileira e do interesse político.

Nos quadros das faculdades que se formavam os ministros, juízes, senadores, deputados e professores de faculdades, além de pensadores que geralmente seguiam os caminhos das letras. Somado a isto trazia a carga de simbolismo que era ostentar um diploma de nível superior (SCHWARCS, 1993).

Assim, antes de técnicos especializados, mestres de erudição inquestionável, o que se pretendia formar era uma elite independente e desvinculada dos laços culturais que nos prendiam à metrópole européia. A ideia era substituir a hegemonia estrangeira – fosse ela francesa ou portuguesa – pela criação de estabelecimentos de ensino de porte, como as escolas de direito, que se responsabilizariam pelo desenvolvimento de um pensamento próprio e dariam à nação uma nova Constituição. (SCHWARCS, 1993, p.141, 142).

É possível observarmos que, longe de projetos voltados para um estado liberal moderno e industrializado, no Brasil, em muitos casos as elites rurais teriam seus representantes mais interessados em ostentar os títulos e defender seus interesses do que propriamente pensar uma sociedade nacional.

Isto não significava que outros setores da sociedade brasileira deixariam de lutar por melhorias na educação. Em abril de 1882 e junho de 1883, Rui Barbosa, jurista baiano e parlamentar do Império, apresentou relatórios sobre a educação brasileira que entre outras tratava da discussão dos problemas do ensino secundário e do superior. (ROCHA, 1995)

O Parlamentar entendia que passava o mundo por grandes modificações e o Brasil necessitava se adequar a estas demandas voltadas para a progressão social utilizando-se do espírito científico e nos princípios positivistas de COMTE e na metodológica do evolucionismo de SPENCER que propunha também o método intuitivo. (ROCHA, 1995)

As reformas propostas indicavam a necessidade de se transformar o ensino, inclusive o superior, em assunto de Estado, devendo-se criar para tal um ministério de instrução pública e investir urgentemente no ensino público com a elaboração de programas de ensino integral

[...] o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizadora; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um

povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instrução popular na Corte, como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregamos heróicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum. (BARBOSA, apud ROCHA, 1995, p.76).

Barbosa apresentou também um estudo aprofundado do panorama internacional, comparando-o ao nacional. Neste, abordou dados de países como: Estados Unidos, França, Prússia, Bélgica, Suíça, Dinamarca, Noruega, Canadá, Inglaterra, Itália, Argélia, Argentina, entre outros; apresentou quadros relacionando a densidade da população existente com o número de alunos e escolas. (ROCHA, 1995)

Os resultados foram cruzados com escolas brasileiras públicas e privadas, chegando à comprovação do total abandono nacional

[...] existia, para uma população de aproximadamente dez milhões de habitantes (um milhão e meio de escravos), em torno de cem mil alunos inscritos nas escolas primárias; isto indicava que apenas 1,4% da população tinha acesso à instrução. Este dado, comparado com os fornecidos no parecer, colocava o Brasil, diante de todos os países do mundo, como aquele em que a sociedade tinha o menor acesso à instrução. Segundo a pesquisa de RB, [...] salientava que o número de analfabetos no País era imenso, constituindo-se, sem contar os escravos, em cerca de 6.856.594 habitantes, ou seja, em torno de 81,43% da população. Neste contexto de crise total da educação, assinalava-se, também, que o estado das poucas escolas existentes era péssimo, faltando preparação pedagógica aos professores e melhores condições de estudo e higiene. (ROCHA, 1995, p.77)

Rui Barbosa não teve êxito em seu projeto de reforma, a demonstração da situação do ensino brasileiro no último quartel do século XIX encontrou uma Monarquia desinteressada pelo assunto e um parlamento dividido entre senadores conservadores (Monarquistas) e Liberais que disputavam espaço político; a desculpa foi de que a reforma proposta teria um custo financeiro muito alto aos cofres do império.

Em nosso entendimento a questão tinha um fundamento implícito - era contra os interesses das elites, inclusive a igreja. O Imperador Dom Pedro II exercia com o poder Moderador o controle total, defendendo os interesses monárquicos e proporcionando aos grandes proprietários rurais representatividade que não se preocupava com o ensino popular.

Assim, consideramos que o medo de uma instrução mais popular, voltado para o progresso e a industrialização colocava em risco a economia nacional baseada na mão de obra escrava. Além disto, uma população de maioria esmagadora rural e iletrada quase não participava do processo decisório político, os analfabetos não tinham direito ao voto. Os

senadores conservadores eram apoiados pelas elites rurais, quando não os próprios eram grandes proprietários e possuíam escravos, pois:

A finalidade econômica maior da reforma seria a de fornecer as condições técnicas para a industrialização. A reforma da instrução pública, contribuindo para a ampliação da cidadania, seria complementar à reforma eleitoral (e mesmo a uma futura abolição da escravidão) e à legitimação do Império. O sucesso destas medidas afastaria o povo das idéias socialistas revolucionárias que começavam a correr o mundo. (ROCHA, 1995, p.93)

Em nossa análise consideramos que o Estado para se manter em um regime monárquico, ao rejeitar a reforma no ensino optou por retardar o desenvolvimento de instituições que pudessem viabilizar uma mentalidade política emancipatória e menos dependente. Além disto, já haviam ideias revolucionárias socialistas que pairavam desde a metade do século XIX vindas da Europa e uma população mais letrada seria um risco.

Esta situação barrava o acesso das camadas sociais menos favorecidas e mantinha a divisão social em extratos controlados por grupos que dominavam o pouco ensino de qualidade desde o fundamental até o superior. As melhores escolas eram destinadas às elites que assim conservavam o poder.

Com abolição da escravatura em 1888 o estado monárquico viu desmoronar o seu sistema econômico, para os quais não havia a necessidade de se ter uma população instruída. Passaria a ter uma disputa de hegemonia entre uma elite decadente agrária e uma burguesia urbana ainda incipiente que buscava maior representatividade (ROCHA, 1995).

Em 15 de novembro de 1889 com a proclamação da República no Brasil, manteve-se como característica econômico-social o de ser essencialmente rural baseado quase que por completo, na exportação de café que ainda possibilitava a concentração de renda nas mãos das elites proprietárias.

2.1 A República e a manutenção dos privilégios

A Constituição brasileira de 1891 trouxe os anseios das novas elites burguesas urbanas e letradas e o predomínio do liberalismo engendrado no federalismo, na teoria privilegiou aspectos dos direitos individuais (art.72): voltados para a liberdade de religião e pensamento (o estado passou a ser laico), segurança individual, de igualdade perante a lei e direito pleno a propriedade.

No campo da política a constituição incluiu a liberdade de associação e reunião e o direito ao voto, retirando-se a exigência de propriedade que se tinha no voto censitário do

Império, mas ao mesmo tempo, na prática manteve a exclusão dos analfabetos e mulheres. Embora tenha ocorrido uma reforma curricular, feita por Benjamin Constant, na prática o ensino manteve-se sem a devida valorização e o ensino superior continuou como privilégio das elites no Brasil chegando ao final do século XIX com cerca de 10.000 estudantes distribuídos em menos de 30 universidades.

No início do século XX por conta da falta de políticas para o ensino, o voto seria também privilégio para menos de 3,5% da população. Assim, até 1930 o estado brasileiro mesmo sendo republicano manteve a maioria da população sem direito a participação política e baseou-se em um “liberalismo excludente” (PINHEIRO, 1988 apud ROCHA 1995)

O Brasil entrou atrasado no século XX e buscou se reestruturar em um projeto nacional para o desenvolvimento em uma industrialização tardia tendo diversos desdobramentos e prejudicado pela ausência de uma sociedade mais homogeneia, urbana e intelectualizada.

No entanto, até 1960 mais da metade das instituições eram pertencentes à iniciativa privada, na qual tinha grande representatividade o ensino superior em universidades católicas ou ligados a alguma ordem religiosa. A questão do ensino em geral, cristalizou-se pela concentração elitista em todos os níveis, dos estudantes que iniciavam seus estudos somente 1% eram privilegiados para o ensino superior e a população das classes mais populares, quando muito, dirigidas ao ensino técnico. (PASINATO, 2011)

Intelectuais de grande nome como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes e Paulo Freire, lutariam para estabelecer um ensino mais democrático e voltado para a emancipação das classes populares. Buscavam estabelecer não o fim do ensino e a universidade privada e a hegemonia da pública, mas que ambas passassem a serem reguladas pelo estado, como interesse nacional. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003)

Em 1961, devido às pressões dos intelectuais e a sociedade civil deu-se um grande passo, a Lei nº 4.024/61 – origem da atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Porém, os avanços no sistema educacional brasileiro seriam travados pelo golpe civil-militar de 1964, quando setores conservadores e a igreja católica contribuíram para o desvio no debate. Cabe lembrar como ponto interessante neste período, o fato de que a universidade em parte foi um importante campo de resistência e de luta contra a ditadura militar, em movimentos protagonizados por acadêmicos e professores. Somente após a redemocratização do país e a promulgação da constituição de 1988 seria possível a retomada do debate de maneira mais contundente.

Não aprofundaremos aqui os desdobramentos ocorridos no século XX, que trouxeram sem dúvida melhorias consideráveis, mas observamos que passaram pelo ensino superior importantes embates ao longo deste século que o colocam em evidência quanto à necessidade de se consolidar as necessárias transformações.

3- As mudanças no ensino superior e a perversidade da não ação

Até aqui, vimos às origens elitistas do ensino superior brasileiro e de como uma posição “despolitizada” acabaria se perpetuando, em certa medida, com características perversas ligadas ao controle hegemônico social.

Para Boaventura de Souza Santos, as modificações que se deram até a última década do século XX foram conseqüências do processo neoliberal implementado pelos países centrais que se apresentou neste período, e que estava em jogo pela globalização uma nova colonização via controle das capacidades intelectuais dos países periféricos e semi-periféricos.

Isto se daria também com a transnacionalização da universidade e a diminuição do financiamento público, sendo que o modo mais eficaz de se enfrentá-lo, segundo ele, seria o de contrapor-lhe uma globalização alternativa, contra-hegemônica. (SOUZA, 2010)

Ainda nas ideias do autor, chama a atenção para a necessidade de se rever a questão nacionalismo, uma vez que

Para os países periféricos e semiperiféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do projeto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade. [...], não há nesta exigência nada de nacionalismo. Há apenas a necessidade de inventar um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressiva e excludente. (SANTOS, 2010, p.49)

Diante das transformações do final do século XX atreladas ao neoliberalismo e submetidas para a universidade é importante destacarmos que o Ministério da Educação e Cultura brasileiro desde meados dos anos 2000 vem dando maior ênfase para a questão da educação e lançou no *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020* algumas metas arrojadas para o ensino, inclusive o superior, no início do século XXI.

As perguntas que fazemos neste sentido: Até que ponto poderão ser alcançadas sem o comprometimento do ensino superior? E quais as ações que poderão resultar sucesso? Nossos questionamentos indicam para a necessidade do comprometimento das universidades brasileiras para efetivamente romper com o ciclo elitista e perverso no ensino superior.

Atualmente a grande maioria, senão todos os cursos de formação de ensino superior de professores no Brasil possuem cadeiras que oferecem: filosofia, sociologia, psicologia da educação, antropologia e didática entre outras, voltadas para a formação de professores com o conhecimento do ser humano e suas transformações sociais fora e dentro do Brasil ao longo dos tempos.

Isto torna praticamente impossível que não haja por parte do futuro profissional um contato mínimo com os problemas da desigualdade social e suas conseqüências dentro da sala de aula, desde o ensino fundamental até o superior.

Entendemos assim que, em certa medida, a falta de ação para proporcionar ao aluno uma educação libertaria pode ser considerada uma atitude perversa e elitista da universidade.

3.1 Na ação, a urgência de se priorizar a aprendizagem e a pesquisa

Passamos a relacionar algumas possibilidades ao ensino superior, já que a universidade é o local onde são formados os professores, a mão de obra culta e a intelectualidade nacional e onde são constituídas as pesquisas que devem buscar relevância para a sociedade.

Iniciamos pela obra de Marcos Masseto, *Docência Universitária: Repensando a aula*, nela o autor propõem uma mudança paradigmática na forma de se dar aula na universidade, a partir da revisão com objetividade nos processos que ocorrem dentro da sala de aula, quando os alunos não são os atores ou agentes no processo. Neste aspecto é que se torna necessário priorizar a aprendizagem ao invés do ensino, uma vez que:

[...]A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas. (MASSETO, 2005, p. 80)

Masseto considera preliminarmente sua fundamentação para mudanças no ensino superior baseada em três pontos que permeiam a docência na universidade - Primeiro: uma organização curricular que dá ênfase para disciplinas conteudistas e técnicas, fechadas; segundo: professores que compõem o corpo docente bem qualificados profissionalmente, geralmente com mestrado e doutorado, mas que às vezes não possuem capacitação pedagógica; ou melhor, não sabem dar aula, resumem ao seu conhecimento dominando a matéria. E terceiro privilegiam uma metodologia que se preocupa exclusivamente a cumprir o programa, baseada em uma aula que apresenta 90% de aulas expositivas.

O autor apresenta que desta forma paradigmática o professor é o sujeito do processo “ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota.” (MASSETO, 2005,81)

Para o autor, trata-se da necessidade do professor universitário viabilizar ao acadêmico:

[...] desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimento; desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais que se esperam de um profissional atualizado: trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes de pesquisas, dialogar com profissionais de outras especialidades dentro de sua área e com profissionais de outras áreas que se complementam para a realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. Quanto às habilidades próprias de cada profissão, [...] é importante também fazer uma investigação para verificar se, de fato, os currículos permitem que todas as habilidades profissionais possuísse espaço para a aprendizagem, ou se grande parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos. (MASETTO, 2005, p. 82,83)

Além do que, trata-se de uma proposta de mudança dentro da sala de aula, mas que visa alcançar a formação de indivíduos que chegaram ao mercado com outra mentalidade. É sempre interessante recordar que o professor antes de ser, um dia também foi aluno.

[...] desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que, juntamente com o aspecto tecnológico, contemplem o contexto da população, do meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências, as condições culturais, políticas e econômicas da sociedade, os princípios éticos na condução de sua atividade profissional e que estão presentes em toda decisão técnica que se toma. *Pretendemos formar um profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria de qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão.* (MASETTO, 2005, p. 82,83, grifo nosso)

Também é possível destacar nesta nova proposta a questão da autonomia progressiva em que se daria pela difusão dos conhecimentos compartilhados e viabilizados também pela pesquisa. Pois segundo o que Masseto descreve os professores que formam o corpo docente seriam além de excelentes profissionais, também pesquisadores e desenvolvem uma aprendizagem num relacionamento interpessoal, com a colaboração dos alunos e trabalhos em conjunto.

Assim, concordamos com a proposta de Masseto que haja um deslocamento do foco no sentido de priorizar mais a aprendizagem ao invés do ensino, e não só mudando as palavras, mas atuando de forma contundente neste sentido.

Também concordamos ao que Masseto chama a atenção em seu entendimento ao se falar em aprendizagem, o professor universitário deve observar que se trata do desenvolvimento de um indivíduo, “o universitário” e a sua personalidade composta por diferentes capacidades e habilidades a serem desenvolvidas.

Outra proposta ligada a necessidade de aproximação do professor com a pesquisa educacional e seus resultados compõem o trabalho de Bernard Charlot, intitulado *Formação de professores: pesquisa e a política educacional*.

Nele o autor apresenta os problemas do afastamento entre o professor e o pesquisador e a necessidade de se fazer a pesquisa educacional presente na sala de aula.

Em seu texto o autor, quando se refere ao pesquisador, esta se remetendo ao ensino superior, pois é lá que são elaboradas as pesquisas. Daí é que vemos a importância de abordar as idéias.

Charlot identifica que a pesquisa educacional não estaria entrando na sala de aula porque os professores estariam se formando mais com outros professores no interior das escolas do que dentro das universidades ou institutos voltados para a formação de docentes.

Em vista disto, o autor aponta também que as dificuldades de se equacionar este afastamento esbarram em problemas desde ordem material e econômica até a de relacionamento entre professores e pesquisadores. Pois os professores ao terem a companhia de um pesquisador na sala de aula muitas vezes se sentem como se estivessem sendo avaliados e hierarquizados pelos pesquisadores das universidades. Mas entende que devesse tentar buscar o entendimento entre as partes, embora saiba da difícil tarefa que é

O professor formador pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber. Também o professor do Ensino Fundamental e Médio pertence a esse mundo do saber onde, acima, está a universidade; e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja o professor do Ensino Fundamental ou do Médio vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual. (CHARLOT, 2005, p.95)

Bernard Charlot, ainda destaca que não teria nenhum problema com a prática dos professores e sim com as categorias usadas para dizerem as suas práticas. Coloca isto como ponto chave do debate entre pesquisadores e a universidade “e suas teorias” com os professores” e suas práticas”, resumindo a isto como nó górdio da questão.

O autor observa que o professor ao colocar as suas categorias (palavras) também estaria desenvolvendo uma teoria implicitamente e caberia então ao pesquisador questionar ao professor: “Quais são as categorias que você está usando para dizer a sua prática?”. E é aí que está o problema: de que está falando o pesquisador?”(CHARLOT, 2005, p.95)

Assim, define o autor que a base na falta de comunicação entre as partes se reside em que o professor não vê sentido na teoria do pesquisador por ela estar longe do mundo do professor, pois segundo ele “O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias.” (Idem)

O autor cita como exemplo problemático do uso das categorias ao se referir quando os professores dizem que podem ver as carências socioculturais das crianças da periferia. E diz ser isto impossível, pois ninguém poderia ver uma carência devido a ela se referir a um “não ser”. Para Charlot, neste caso uma carência seria uma ausência.

Em nossa opinião, aqui podemos perceber, de certo modo, o distanciamento da universidade e seus pesquisadores quanto ao professor e suas práticas na sala de aula. E discordamos do autor por remeter a questão quanto às categorias ou palavras utilizadas pelo professor. Pois, se o problema se resumisse a este ponto, caberia ao pesquisador entender de tais categorias e se apropriar delas. No exemplo dado pelo autor acima, entendemos que para sua compreensão bastaria que ele comparasse uma criança da periferia a uma criança de outra classe social. Comparativamente poderia observar sim as carências, pois uma terá falta de alimentação, vestuário apropriado e na maioria das vezes a desestruturação familiar por conta da pobreza. Isto pode ser categorizado como carência, basta comparar.

Em síntese, trata-se a nosso ver de se definir os objetivos claros a que se destinam as pesquisas por uma ação política clara dos papéis que devem ser desempenhados em forma de dialogo, que preliminarmente deveriam estar sendo compartilhadas com os professores antes de se dar inicio aos trabalhos de pesquisa em sala de aula. Lembramos aqui novamente que mesmo o professor antes de ser, um dia foi aluno, esteve dentro dos muros da universidade, e mesmo não sendo um pesquisador, sabe que é importante o resultado da pesquisa, mas uma pesquisa que vá ter relevância no meio social, onde está o objetivo que deveria ser atingido.

3.2 Os prós e os contras do necessário “Professor reflexivo”

No campo das propostas do final do século XX, a do Professor reflexivo ganhou espaço no cenário mundial e no Brasil. Baseada nas ideias de Donald Schön que por sua vez fundamentou o seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey propõe a aprendizagem

através do fazer com uma nova epistemologia da prática, utilizando conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação.

É interessante observarmos a conjuntura histórica em que estas propostas ganharam espaço, claro que não podemos desconsiderar a relevância das ideias de Schön para a questão do professor reflexivo e a importância da pesquisa dentro do ensino superior, mas sim de se saber se naquele momento histórico haveria condições de se implantar tais propostas da maneira em que estavam sendo apresentadas.

Selma Garrido Pimenta em “*Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica*”, analisa as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos do professor reflexivo e o professor pesquisador no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores no surgimento das propostas do norte-americano D. Schön seu principal formulador.

Pimenta esclarece que o conceito se basearia nos estudos de Schön, feitos nos EUA na sua tese de doutorado em 1983 e posteriormente ampliadas e divulgadas até 1998. Estes estudos baseado em Dewey, Polanyi e Wittgenstein, são pautados na experiência com aprendizagem de camponeses a partir de problemas, valorizando o raciocínio e a repetição depois da reflexão – pondo em prática como experiência significativa que segundo Schön às considera como sendo “o pensamento ou reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”

Também pelo pensamento nós prevemos (hipótese) as consequências [...] o que significa uma solução proposta ou tentada (página 208). Para que a hipótese seja aperfeiçoada é necessário que se analise cuidadosamente “as condições existentes e o conteúdo da hipótese adotada – ato que se chama raciocínio. Então, a solução sugerida – a ideia ou teoria – tem que ser posta em prova, procedendo-se de acordo com ela. Se acarretar certas consequências determinadas mudanças no mundo admite-se como valiosa, se tal não se der, modificamo-la e fazemos novas experiências” Dewey, John. *Democracia e educação*. Trad. De Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Ed”. Nacional, 1952” p.208).

A partir daí, a autora coloca que haveria uma grande confusão dentro da conceituação do Professor reflexivo – adjetivo ou conceito? Já que a reflexão é um atributo próprio do ser humano, ou seja – todo o ser humano reflete.

[...]Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas, pontua que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que

não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. (PIMENTA, 2005,24)

Estas propostas seriam rapidamente absorvidas em diferentes países a partir dos anos 1990 e teriam também influência em pesquisas e discursos de pesquisadores e políticos brasileiros.

Sem que houvesse a preocupação de se formar profissionais com capacidade para lecionar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas. Além de não buscar a compreensão do contexto histórico e a necessidade de um ensino como prática social em contextos historicamente situados necessidade de envolver os professores e não mais tê-los como meros executores sujeitos participantes da ação requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças (PIMENTA).

Para Boaventura de Souza Santos (2010), este é um período em que o neoliberalismo busca uniformizar o conhecimento em ações globalizantes via Banco Mundial, primeiro tentando diminuir os investimentos e a oferta do ensino superior público em detrimento de uma massificação pela universidade particular, com propostas pedagógicas e flexibilização nos currículos

O caso do Brasil é representativo da tentativa de aplicar a mesma lógica na semiperiferia [...] Basta referir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não vão (isto é, que não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre salários de docentes) [...] (SANTOS, 2010, p. 24)

Combinado a isto, Selma Garrido Pimenta (2005) também faz a crítica a apropriação generalizada dos conceitos e discute as bases políticas e ideológicas em confronto com as políticas de formação de professores no Brasil naquele período.

Pimenta coloca que Schön ampliaria a proposta para o professor reflexivo ao observar professores que não conseguiriam dar respostas às situações que emergiriam no dia-a-dia profissional porque estas ultrapassavam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam emergir ainda não estariam formuladas.

Assim, Schön propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática profissional como momento de construção do conhecimento, pela reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontrariam no fazer (ato).

Pimenta observou que esse movimento ou ação com várias etapas é chamado por Schön de reflexão sobre a reflexão na ação e há uma forte valorização da prática na formação dos profissionais – mas uma prática refletida – que permita responder às situações novas – nas situações de incerteza e indefinição.

Segundo Pimenta, o autor observava que os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Tomando a prática como bom caminho a ser percorrido (tanto a prática de outros profissionais quanto dos próprios professores) desde o início da formação e não só ao final.

Neste aspecto é que surgem as primeiras questões na implicação da utilização da proposta de Schön. A crítica mais contundente para as ideias de Schön é de que se baseia em um reducionismo limitante, pois ignoraria o contexto institucional e sustenta a prática reflexiva em um modo individual (PIMENTA, 2005).

A autora relata a necessidade de ampliar a discussão também para as questões organizacionais, entre elas o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo e autonomia dos professores e das escolas, além das condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização – identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios) os processos de formação dessa identidade inclusive: a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional.

Também se somam a estas as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e conhecimento relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independendo do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego – requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação pelos cursos de formação continua na escola, uma vez que aí se explicita as demandas da prática – as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

Para Pimenta, a utilização da proposta do professor reflexivo também não poderia se reduzir somente ao treinamento dos profissionais, ela deveria inclusive ultrapassar a compreensão que se tinha de educação permanente com a valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores. Haveria a necessidade de que esta se torne como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instancias formadoras: a universidade e as escolas (Idem, 2005)

A autora relata que surgiram críticas de diversos autores que apontavam para o risco do desenvolvimento de um possível “praticismo” para o qual bastaria a prática para a

construção do saber docente de um possível “individualismo” onde figuraria hegemonia autoritária.

E além, tratava-se de um modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que poderia levar a banalização da perspectiva de reflexão.

E mais, segundo Pimenta autores como Liston e Zeichner (1993) em Rocha (1999) apontavam que as ideias de Schön se limitavam a aplicação para profissionais individuais e voltadas somente para as situações das salas de aula. Acreditam que Schön sabia dessa limitação dos profissionais reflexivos.

Para eles Schön não especificava às reflexões sobre linguagem, sistemas de valores, processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, elementos fundamentais sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça.

Estes autores ainda criticavam que só a reflexão não bastava, era necessário que o professor fosse capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas – (quebrar barreiras- classe, posição social, nível social). Estes autores questionavam a missão de mediação pública ou de facilitadores do diálogo público nos problemas sociais que Schön concedia aos profissionais, mas que não esclarecia qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores.

Consideramos que provavelmente isto tenha ocorrido porque Schön não se tenha colocado como objetivo a alcançar o de elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se nas práticas individuais. Segundo Pimenta alguns autores diante disto, consideram que seguir tais preceitos é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que vinha ocorrendo com o conceito: “um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo” (FREITAS 1999, apud PIMENTA 2005).

Outra análise voltada para o professor reflexivo encontramos na obra de Evandro Ghedin, *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. Nela o autor critica o tecnicismo na formação dos professores de base positivista pragmática e que não se enquadraria com a proposta de Schön ante ao professor reflexivo e os problemas contemporâneos.

Expõem que as abordagens utilizadas pela epistemologia da profissionalização de docentes (e não só docentes) estariam concentradas em situações práticas não suficientemente

voltadas para uma possibilidade de um saber pedagógico fundamentado, que não ofereceria condições adequadas e explícitas na formação de professores e define que a questão necessária a se colocar seria a: “*em que base epistemológica se fundamenta a atual proposta de formação dos profissionais da educação?*” (GHEDIN, 2005, p.131)

O autor coloca que esta crítica não seria somente para Schön, mas sim para a razão positivista tecnicista que estaria sendo difundida no ensino superior e escolas profissionais, os centros de formação de onde saem os professores que vão difundir sua aprendizagem

O caminho aberto pela necessidade de reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores. Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão de formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. (GHEDIN, 2005, p.131)

Ocorreria então que esta aprendizagem baseada somente em repertório teórico, ao se esgotar, o profissional não saberia como lidar com a situação em sala de aula.

Também de outro lado, não podemos ignorar que há toda uma relação ainda com resquícios elitistas como componente envolvendo o ensino brasileiro, e os professores são condicionados ao contexto em que atuam e antes de exercerem suas atividades, estão inseridos na malha social, fazem parte de uma sociedade dividida em classes perversamente desigual.

Esta desigualdade obriga muitas vezes a procurar adequar-se a um mercado fazendo com que o entendimento para o conceito reflexão como superação dos problemas seja substituído pela massificação do termo, dificultando o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico.

Em nosso entendimento, no caso brasileiro, deveria estar implícito se todos os profissionais estivessem dispostos a cumprir sua função voltada para a sociedade com a consciência dos problemas e necessidades sociais nada impede que seja utilizada a proposta do professor reflexivo.

As ações e cobranças deveriam iniciar pelos órgãos governamentais, estabelecendo os limites e também proporcionando condições dignas para os professores exercerem suas atividades, já que o ensino deve ser tratado como assunto ligado à capacidade de inserção dos indivíduos da sociedade ao mundo do trabalho, obviamente uma nação sem mão de obra instruída já não pertence ao mundo atual. Sem desconsiderar que trata-se de um direito civil consagrado pelas constituições e pertence ao campo do social e político em que o professor

esta também inserido, antes de reflexivo na sala de aula, deve ser reflexivo em seu papel em diversos graus.

Algumas considerações finais

Em nossa análise buscamos apresentar pontos vistos no processo histórico desde o século XIX relacionados ao ensino superior e as algumas propostas relacionadas ao desenvolvimento na universidade brasileira no final do século XX e início do XXI, tais como: o professor reflexivo e a pesquisa pautada no dialogo entre professor e pesquisador da universidade.

Observamos as implicações globais e alguns dos seus significados no contexto social, político e econômico em comparação ao século XIX, em outra conjuntura e que muito já se modificou. Assim foi possível vermos que, enquanto em outros países o ensino servia para sacramentar o advento do estado nação moderno, em comparação ao caso brasileiro perdemos o bonde da história e as mudanças não ocorreriam por completo. Alguns resquícios ainda perdurariam como herança, numa mentalidade em que o ensino superior ainda guardaria a possibilidade de acesso à elite. Para que então repensar as formas de ensino se isto pode colocar em risco este *Portal Dourado*?

Por fim, observamos que as propostas e teorias apresentadas para o ensino superior só ganham valor se utilizadas considerando a conjuntura social brasileira e todo o seu histórico, pois entendemos que não há sentido em uma mudança sem que se saiba minimamente o seu propósito e o seu significado para a sociedade. Antes de se refletir é necessário conhecer.

Referências Bibliográficas

CHARLOT, Bernad. *Formação de professores: pesquisa e a política educacional*. In : PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

FAUSTO, Boris(org.). *O Brasil Republicano, sociedade e instituições (1889- 1930)*. Tomo III 2º vol. In *Classes Médias Urbanas: Formação, Natureza, Intervenção na Vida Política*. Pinheiro, Paulo Sergio. Difel, São Paulo/SP, 1988.

FÁVERO, Altair Alberto; Gaboardi, Ediovani Antonio(Org.) RAUBER, Jaime José .et al. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas – 4ª ed.*, Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

GUIBERNAU, Monserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. RJ: Ed. Jorge Zahar, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. . *A era do capital, 1848-1875*, RJ: Paz e Terra,1996.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*, RJ: Ed. Nova Fronteira, 1949.

MASETTO, Marcos. *Docência universitária: repensando a aula*. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p.79-108.

PASINATO, Darciel. *Importância do Manifesto de 1959 Para a Educação Brasileira*. In Revista Semina, Universidade de Passo Fundo - Volume 10 - nº 1 – 2011. Disponível em: http://www.upf.br/ppgh/index.php?option=com_content&view=article&id=90%3Arevista-semina&catid=9&Itemid=3

PIMENTA, Selma. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

ROCHA, Leonel Severo da. *A Democracia em Rui Barbosa – O Projeto Político Liberal-Racional*. Ed. Líber Júris. Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, 3. ed – São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e Cultura: Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças - cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Pesquisado em 05/10/2011, em <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

TANURI, Leonor Maria *História da formação de professores*. Universidade Estadual de São Paulo. Pesquisado em 05/10/2011, em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf