

**Universidade Federal do Maranhão  
Centro de Ciências Sociais  
Curso de Pedagogia**



*A Educação Libertadora e a Prática Docente no Curso  
de Pedagogia em São Luís do Maranhão*

**São Luís - MA  
1996**

CDD 370  
CDU 37.014.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA

**A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PRÁTICA DOCENTE NO  
CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

*Tatiana Rocha Cruz*

Trabalho apresentado ao  
Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do  
Maranhão para obtenção do  
grau de licenciado em  
Pedagogia.

*Tatiana Rocha Cruz*

*Rua F casa 03  
Conjuntos Radial  
Bairro Dutra*

São Luís  
1996

*São Luís do Araripe  
65-016-3115  
T 0211 (98) 243-53-51*

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PRÁTICA DOCENTE NO  
CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Tatiana Rocha Cruz

Aprovada em: 16/01/96

Apresentação oral 100-100-100  
" escrita 100-100-95

9,8

BANCA EXAMINADORA

Iran de Maria Leitão Nunes

Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)

Rosemary Ferreira da Silva

Robson M<sup>c</sup> Poede Salgado

"Educar é processo  
ontológico de humaniza-  
ção."

Paulo Freire



À Nair (minha avó, mulher admirável), Uimar (exemplo de pai) e minha mãe Naimar, que através de seus exemplos, ensinaram-me a essência do que é Amar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a elaboração deste trabalho:

Àquele que é tudo em minha vida: Deus, o Mestre por excelência.

À Professora Iran de Maria, minha orientadora, pela paciência e competência, que no momento oportuno, chamou-me, orientou-me e mostrou-me a necessidade de aprender sempre.

Sinceros agradecimentos a Socorro de Nazaré, amiga e irmã das horas mais difíceis desse trabalho, que discutiu e revisou com muito carinho os originais.

A minha tia Jaqueline Rocha pelo apoio e capacidade intelectual.

A minha dindinha Nilmar Rocha, pelo exemplo de profissionalismo.

À maravilhosa Bernadeth, que sempre acreditou no meu potencial, com os agradecimentos pelo empréstimo de seu acervo particular.

Aos amigos cristãos do PROAC que acreditam na construção de uma nova sociedade.

À equipe eficiente (Mary, Mara, Patrícia, Valdeide e Onivaldo) companheiros da mesma luta e esperança.

A minha tia Nadnamara Rocha, pelas críticas e sugestões.

Às amigas Leila e Suzana, pela amizade sincera.

À Marcos Soares, por um sem número de razões.

À memória de João Mohana, o sarcedote, o intelectual e o amigo.

A todos os meus professores do Curso de Pedagogia.

Ao Secretário do Curso de Pedagogia Manoel pela paciência e disponibilidade.

A todos os alunos da UFMA, UEMA, CEUMA, que responderam os questionários, possibilitando o resultado da pesquisa.

A Professora Socorro Robson que ensinou-me a amar o magistério.

## SUMÁRIO

	p.
1	INTRODUÇÃO .....08
2	O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL .....13
2.1	Brasil Colônia .....15
2.2	Império .....17
2.3	1ª República .....17
2.4	2ª República .....19
2.5	Estado Novo .....21
2.6	4ª República .....22
2.7	Ditadura Militar .....24
2.8	Nova República .....29
3	O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO MARANHÃO .....35
4	A DOCÊNCIA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....47
4.1	A Tendência Liberal .....49
4.2	A Tendência Progressista .....53
4.3	As Tendências Liberais e Progressistas no Brasil .....57
5	A TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA .....63
5.1	Paulo Freire - Trajetória e Obra .....63
5.2	A Educação Libertadora .....70
6	A DOCÊNCIA DO 3º GRAU: PRÁTICA LIBERTADORA? .....81
6.1	A Docência no Curso de Pedagogia em São Luís do Maranhão .....81
6.2	A Docência e a Educação Libertadora .....92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....103
8	ANEXOS .....106
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....117

CDD 370  
CDU 37.014.1

## A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

*Tatiana Rocha Cruz\**

A Educação Libertadora e sua importância na prática docente do Curso de Pedagogia em São Luís. Considera-se a não existência de uma docência nesta perspectiva, como um dos fatores determinantes de uma ação pedagógica que dicotomiza teoria e prática, no âmbito das universidades analisadas. Parte-se de uma retrospectiva histórica do ensino universitário no Brasil e no Maranhão. Analisa-se as tendências pedagógicas para compreensão e valorização da proposta libertadora no contexto universitário. Finalmente tece-se considerações sobre a prática docente no Curso de Pedagogia e a necessidade de sua efetivação como mecanismo de transformação.

### X 1 INTRODUÇÃO

Os problemas educacionais só podem ser compreendidos na medida em que são referidos ao contexto em que se situam, ou seja, a educação está sempre inserida em uma sociedade concreta e historicamente situada. Pensar e fazer educação fora das condições

---

\* Concludente do Curso de Pedagogia

sociais e históricas é um grave perigo para o homem e pode significar uma ameaça para os destinos da humanidade.

O cenário educacional brasileiro passa por mudanças significativas, mas em contrapartida revela-se omissos à sua função primordial: tornar o homem mais crítico, consciente e transformador da sociedade em que vive. Estudos recentes têm demonstrado o quanto a universidade tem relegado a segundo plano a realidade de seus alunos, parecendo que a mesma tem se omitido da construção de uma sociedade mais democrática, preocupada apenas em legitimar e aumentar as desigualdades sociais.

Um dos determinantes deste quadro é a falta de um melhor entendimento das relações entre teoria e prática na docência do ensino superior, o que deve-se principalmente a precariedade da elaboração do pensamento crítico. Compreende-se, nesse sentido, que nenhuma prática é possível sem uma certa teorização, e que teoria é a possibilidade de confronto que se tem com as condições reais de ensinar e aprender. Não é viável qualquer prática escolar sem teoria, e a mesma desvinculada da teoria é impossível. Portanto, faz-se necessário e urgente, distinguir as teorias não-críticas de uma teoria-crítica. Urge, então, superar teorias não-críticas e assumir uma perspectiva crítica da

educação brasileira. Essa será a maneira mais coerente de integrar teoria à prática - educando o aluno para atuar como sujeito de sua própria história, despertando-lhe assim, para uma consciência crítica com diálogos e liberdades capazes de torná-lo mais humano.‡

A Educação Libertadora defendida pelo Educador Paulo Freire, caracteriza-se como uma pedagogia crítica e progressista, porque não está preocupada apenas com a cultura individual do aluno, tampouco em modelar o seu comportamento para viver na sociedade capitalista; pelo contrário, a proposta da Educação libertadora é partir dos problemas enfrentados pelo aluno no seu cotidiano, para que ele possa compreender criticamente a sua classe social de origem, de modo a ter uma prática transformadora da realidade da qual está inserido.

O objetivo central da Educação Libertadora é tentar conceber criticamente a educação e a escola na sociedade capitalista, buscando ainda perceber de que forma as mesmas (escola e sociedade) podem ajudar no processo de superação das desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade nova.

Convém ressaltar, que na atual conjuntura da educação, existem professores com discurso pós-moderno, ainda conduzindo

práticas coloniais, parafraseando Paulo Freire. Se analisarmos o cotidiano das salas de aulas, nas escolas e universidades brasileiras, veremos que professores não direcionam seu trabalho pedagógico a uma única e determinada tendência. Por outro prisma, há um relevante número de professores que desejam fazer um trabalho mais consciente, porém muitas vezes não encontram um direcionamento para melhor conduzir sua prática docente.

O presente trabalho se fundamenta a priori em dois objetivos: - apresentar a proposta de Educação Libertadora como aquela capaz de permear o pensamento crítico à vida cotidiana do educando, tornando-o mais humano; - analisar a atuação do professor enquanto intelectual que necessita compreender o processo educacional para além dos problemas restritos a sala de aula. Reconhecendo os limites dessa proposta, nosso objetivo não é apresentá-la como a mais correta e inacabada, pois sabemos que a Educação Libertadora não se limita a um "manual de habilidades técnicas", mas que é antes de tudo, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade pois a mesma propõe um ensino voltado para a transformação social. Almejamos que os professores da educação reflitam sobre suas práxis e redimensionem criticamente o seu fazer pedagógico. Não pretendemos invalidar as práticas docentes dos cursos de Pedagogia em São Luís, achamos necessário sim, reavaliarmos esta prática na perspectiva da Educação

Libertadora.

Ao considerarmos os intensos questionamentos que envolvem a prática docente no 3º grau, procedemos um levantamento de dados, no caso, questionário, cuja fonte de informação foram os alunos do Curso de Pedagogia do CEUMA (Centro de Ensino Unificado do Maranhão), da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), para melhor analisarmos como está acontecendo a prática pedagógica dos docentes do Curso de Pedagogia, possibilitando aos professores repensarem sua prática como educador, para assim responder, de modo eficaz às reais necessidades da educação maranhense no atual contexto social.

Ao analisarmos a prática do docente no Curso de Pedagogia, enveredamos para o estabelecimento dos seguintes objetivos:

- analisar se a prática pedagógica do corpo docente no Curso de Pedagogia tem relegado a segundo plano uma educação crítica, humanizadora e transformadora da realidade;
- verificar o nível de satisfação das expectativas dos alunos em relação à prática dos docentes;
- constatar a necessidade de uma Educação Libertadora para a efetivação do processo ensino-aprendizagem como um todo.

Iniciamos apresentando o ensino universitário no Brasil, onde fizemos um percurso na história da estruturação da universidade desde o período colonial até a Nova República, seguindo-se do histórico do ensino universitário no Maranhão, sem nos olvidarmos de uma análise do contexto pedagógico brasileiro, e de modo particular demos um destaque à tendência Progressista Libertadora onde destacamos a trajetória e as obras do divulgador da referida tendência, Paulo Freire, como também os princípios que a norteiam.

Por fim, questionamos a docência no Curso de Pedagogia através dos dados da pesquisa citada anteriormente, pois acreditamos que o processo educativo não se dá no vazio, mas entre pessoas num determinado contexto da vida social, por isso, tudo que se refere a educação passa a ser do interesse de todos e não apenas de alguns, pois a educação se dá na unidade dialética, na sua totalidade e é uma atividade humana por excelência.

## **2 O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL**

Para se chegar a uma compreensão do aparecimento das universidades, é necessário que se tenha uma visão do contexto sócio-

econômico, cultural e histórico da sociedade.

Analisar a problemática da educação a nível superior no Brasil, requer compor uma trajetória histórica, obedecendo assim a uma periodicidade bastante significativa.

A palavra universidade é usada na Idade Média para designar qualquer assembléia corporativa, não significando nessa época um estabelecimento de ensino. A partir do século XI (Idade Média), a burguesia comercial em expansão provoca o reaparecimento de cidades onde a fermentação intelectual culmina com a criação das universidades. No século XII começaram a surgir várias universidades, e no final da Idade Média já existia oitenta universidades na Europa Ocidental. A universidade tornou-se então o foco de fermentação intelectual.

No Brasil, o ensino superior foi criado durante a permanência da família portuguesa no País, de 1808 a 1821, mas a primeira organização desse ensino em universidade, só aparece em 1920.

Faremos agora um breve percurso da época do Brasil colônia à Nova República para uma melhor compreensão dos caminhos acerca

da implantação, crises, períodos de culminância pelos quais passou a universidade, e com isso nos situarmos de forma coerente diante da situação atual do ensino de 3º grau.

## **2.1 Brasil Colônia**

O regime das capitanias hereditárias instaurado no Brasil no início da colonização, levou D. João III, rei de Portugal, instituir um novo regime: o Governo Geral. Com o primeiro governador, Tomé de Sousa, vieram para o Brasil em 1549, os primeiros jesuítas com missão de catequizar e instruir os índios. E assim iniciou-se a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da companhia de Jesus.

Os Jesuítas estenderam o ensino além da escola elementar, mas o ensino superior existia somente para o clero. Os que não se destinavam ao sacerdócio deveriam, se suas condições econômicas permitissem, completar seus estudos de nível superior em Coimbra.

O trabalho educacional dos Jesuítas era apoiado pela coroa. Afinal de contas o governo de Portugal sabia o quanto a educação era

importante como meio de submissão e de domínio político e por isso não intervinha nos planos dos jesuítas - a não ser quando considerava arriscadas as inovações que poderiam ser alteradas da ordem. Assim não permite a fundação de universidades e destrói uma oficina de tipografia fundada pelos jesuítas. Dessa forma os jesuítas exerceram o verdadeiro monopólio do ensino do Brasil.

O Marquês de Pombal expulsou em 1759 os Jesuítas do Brasil, desintegrando-se com isso o Sistema Educacional implantado por eles. Na verdade, o Marquês de Pombal, só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde. Isso demonstra um retrocesso a todo o Sistema Educacional Brasileiro.

Até a vinda da família real para o Brasil, o ensino aqui desenvolvido restringiu-se a um trabalho educacional provisório. Com isso D. João VI foi levado a criar várias instituições de ensino para atender as necessidades urgentes, da nova situação da colônia. Diante dessas pressas foi inaugurado o Ensino Superior, com objetivos estritamente utilitário, de caráter profissional.

## 2.2 Império

A vida cultural do Rio de Janeiro foi enriquecida com a criação da Biblioteca Nacional, da Imprensa Régia e do Jardim Botânico. Mesmo com todas as novidades introduzidas com relação à cultura, a ênfase dada ao ensino superior não foi acompanhada por igual interesse pelos demais níveis de educação. Ao contrário, o descaso neste ponto é uma constante e as poucas medidas tomadas foram desastrosas. Dentre elas podemos citar: a descentralização e o funcionamento da educação a partir da reforma do ensino resultante do Ato Adicional à constituinte (1834); - o ensino elementar e secundário ficou sob a responsabilidade das províncias e o ensino superior a cargo da coroa.

Mesmo no ensino superior os cursos, eram transformados em faculdades e permaneciam como instituições isoladas, não havendo interesse na formação de universidades. Até o fim do império o quadro educacional continuava precário.

## 2.3 1º República

Nessa época, quanto ao ensino superior, resgatou-se a

expansão de escolas, sobretudo as de Direito. Os estabelecimentos de ensino superior visavam preparar profissionais liberais. Os bacharéis se destinavam em geral às letras, a política e a administração do País.

Embora a constituição imperial de 1834 previsse a criação de universidades, a primeira só surgiu em 1920 no Rio de Janeiro pelo Decreto nº 14.343 de sete de setembro de 1920, durante o governo de Epitácio Pessoa. No entanto essa primeira criação não passou da reunião das três escolas superiores existentes no Rio: Medicina, Direito e Politécnica.

No entanto convém registrar que em 1912 já funcionava a universidade do Paraná, oficializada pela lei Estadual nº 1.284, mas que só foi reconhecida em 1946. Em 1927 surgiu a universidade de Minas Gerais que reunia as escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

A pesquisa não foi impulsionada com o advento da República, destacando-se esforços isolados como: o de Oswaldo Cruz no Instituto de Manguinhos no Rio e Nina Rodrigues na universidade da Bahia.

## 2.4 2º República

Em 1930 o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde e em 1931, Francisco Campos empreendeu uma reforma, regulamentando a universidade (que deveria ser constituída por três instituições de ensino superior - Direito, Medicina e Engenharia, ou no lugar de uma delas, uma faculdade de Educação, Ciências e Letras). No que se refere ao ensino superior a reforma Francisco Campos efetivou-se através dos Decretos nº 19.851 de onze de abril de 1931 que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852 de onze de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da universidade do Rio de Janeiro. De acordo com o Decreto nº 19.851 são considerados fins do ensino universitário:

*“Art. 1º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.”* (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS apud ROMANELLI, 1983, p. 133)

O famoso "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", foi lançado em 1932 por um grupo de educadores intelectuais. As funções da universidade - afirma o documento - não se limitam a preparar profissionais do nível superior, pois cabe-lhes:

*"... desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas (as sociedades modernas) precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas."* (GHIRALDELLI apud WEREBE, 1994, p.51)

"A seleção dos "melhores" que terão acesso a universidade" (WEREBE, 1994, p.51) "não deve se processar por diferenciação econômica mas pela diferenciação de todas as capacidades". (GHIRALDELLI apud WEREBE,, 1994, p.51) Nesse período as universidades receberam um certo impulso.

As universidades fundadas encontraram um ambiente de hostilidade e prevenção que perdurou certo tempo. O espírito criador, independente, criativo - e mesmo contestador - que deveria caracterizar essas instituições não podia ser bem visto na época.

"Para Florestan Fernandes (1984, p.2115), foi uma "grande

mentira" que se impõe com a instituição da universidade de São Paulo, pois não se podia fazer" (WEREBE, 1994, p.54)

*"tábula rasa do passado - como fazê-lo com uma faculdade de direito, com uma faculdade de medicina, com uma escola de engenharia, com uma faculdade de farmácia e odontologia, etc... que comandavam a sabotagem de nova experiência?"* (FERNANDES apud WEREBE, 1994, p.54)

## 2.5 Estado Novo

O ensino superior não constituiu uma preocupação especial por parte do Governo do Estado Novo. Os professores não tinham nenhuma formação especializada, ou vinham de outras profissões ou eram autodidatas. O ensino superior que já vinha se desenvolvendo há várias décadas, tomou um grande impulso desde o fim da Segunda Guerra Mundial - multiplicaram-se as escolas isoladas, em particular, as faculdades de Filosofia, na sua maioria de má qualidade. Em 1935 havia 248 unidades do ensino superior, em 1945 - 325 e em 1955 - 848 unidades.

## 2.6 4º República

A política educacional que caracteriza o período de 1945 a 1964 reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz à luta em torno da Lei Diretrizes e Bases da Educação e à Campanha da Escola Pública.

O Ministro Clemente Mariani em 1948, apresenta o anteprojeto da L.D.B. (Lei Diretrizes e Bases da Educação), confiado a educadores sob a orientação Lourenço Filho. O percurso desse projeto é longo e tumultuoso, sendo engavetado (por ser considerado bastante progressista para a época) e retomado apenas em 1957. Um novo projeto de lei conhecido pelo nome de "Substitutivo Lacerda" é encaminhado a câmara. As inovações desse projeto em relação ao anterior refere-se a legislação educacional vigente. O texto definitivo da L.D.B. só foi sancionada em 1961, que apesar das propostas avançadas se adultera e envelhece no decorrer de confrontos e debates de interesses.

A questão da descentralização ou não, provoca as primeiras divergências. Em 1959, Carlos Lacerda apresenta um substitutivo em que defende a estimulação da iniciativa privada e a "liberdade de ensino",

considerando competência do Estado o surgimento de recursos técnicos e financeiros. É sabido que o ensino particular é pago. Que liberdades teriam os pais de um camponês para escolher uma escola particular para seus filhos? A L.D.B. reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia. A gratuidade de ensino fixada na constituição de 1946 fica omissa na nova lei. A lei sancionada na instância da sociedade política, passava a funcionar na sociedade civil.

Ao ensino secundário, área de preferência e prioridade da iniciativa privada, a nova lei consagrava quinze artigos, enquanto para o ensino superior, apenas três artigos, ainda assim com um deles consagrado ao reconhecimento das universidades particulares.

A possibilidade, pois, de que o projeto viesse a ser transformado em lei, como acabou sendo, levou as correntes progressistas a lutarem com todas as armas em favor da escola pública.

O certo é que, jamais, na história da Educação brasileira, um projeto lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses quanto este. Os resultados podem ser classificados em dois momentos: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, foram

negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos. Finalmente em 1961 a L.D.B. foi aprovada. A lei aprovada constituiu uma "solução de compromissos entre liberais e conservadores".

Ainda nos anos sessenta, num ambiente de entusiasmo e liberdade, desenvolveram-se movimentos em favor da Educação Popular, sobretudo os ligados aos meios universitários como: União Nacional dos Estudantes (UNE) e Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB). Esses movimentos promoveram atividades culturais variadas, sobretudo cursos de Educação de Base. Destacou-se na época, o trabalho dos grupos ligados a Paulo Freire, em Pernambuco, instaurando o sistema de Alfabetização e "Conscientização" proposto por esse educador. O Plano Nacional de Alfabetização foi criado em janeiro de 1964, com o objetivo de alfabetizar três milhões de brasileiros no prazo de um ano.

## **2.7 Ditadura Militar**

Ao invés de uma pretendida revolução de esquerda, o que ocorreu foi um Golpe Militar de direita, em 31 de março de 1964, dando

início a uma fase negra de nossa história, com a constituição de uma ditadura que durou vinte e um anos, e que pôs um termo às liberdades democráticas, estabelecendo no País um regime de violenta repressão e arbitrariedade.

O Ato Institucional Nº 5 (AI-5), foi marcado por perseguições, torturas e assassinatos. Instalou-se nas universidades um clima de medo e desconfiança. Marilena Chauí escreveu:

"Policiais transformados em professores, funcionários e estudantes, ou professores, estudantes e funcionários transformados em policiais, transitam em toda parte." (CHAUÍ apud WEREBE, 1994, p.78)

O terrorismo policial estendeu-se às universidades desde o início da ditadura. Professores foram demitidos, muitos foram exilados (dentre eles o educador Paulo Freire), mais de duzentos professores pediram demissão (fenômeno jamais visto no mundo universitário), vários professores foram aposentados de maneira arbitrária.

Os prejuízos causados à ciência e a cultura brasileira por causa do exílio em virtude das perseguições políticas do regime, foram indiscutivelmente enormes. Para um país como o Brasil essa perda

significou um episódio inestimável.

O governo militar extinguiu os movimentos de Educação Popular, assim como o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado pelo governo anterior. Para substituí-lo foi criado o MOBRAL com o propósito de suprir as necessidades da Educação de Base.

No ano de 1965, uma comissão de especialistas, elaborou um estudo detalhado da universidade brasileira, objetivando uma melhor estruturação de funcionamento. Essa comissão era formada por cinco americanos e dois brasileiros, com um convênio entre o MEC e USAID. Em julho de 1968 um decreto do Presidente Costa e Silva exigiu que fosse apresentado um projeto de lei dentro de um mês. Assim foi feito. O projeto foi aprovado pela Câmara e pelo Senado.

A lei deveria propor medidas para a solução da crise universitária. Os alunos descontentes pressionavam a universidade para dar-lhe "um lugar ao sol", pois os mecanismos relativos do vestibular perpetuavam as desigualdades da sociedade brasileira. O texto da lei se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: a racionalização das estruturas e dos recursos e a "democratização". A lei

da reforma do ensino superior nº 5.540 se baseia no modelo americano, introduzindo assim diversas modificações na L.D.B. e no ensino de 3º grau. A lei da reforma estrutura o ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado; adota o sistema de crédito, ou seja, de matrícula por matéria e propõe a avaliação em vez de nota por menções; introduz-se para professores o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; é sugerido um sistema de bolsas para alunos; restringe-se a participação dos estudantes nos processos de decisão interna, proibindo as organizações consideradas subversivas como a UNE (União Nacional dos Estudantes), permitindo apenas o D.A. (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso, e o D.C.E. (Diretório Central dos Estudantes) para cada universidade. Com essas medidas, o então Ministro da Educação da época Suplicy de Lacerda, declarava: faz-se necessário urgente disciplinar o estudantado, ou seja, "os estudantes devem estudar e os professores ensinar" (não fazer política), proibindo assim qualquer tentativa de ação política. Para a nomeação de Reitores e diretores, necessariamente não precisariam estar ligados ao corpo docente universitário, desde que possuíssem "ato tirocínio" da vida pública ou empresarial.

Além da perda da autonomia universitária, a departamentalização fragmentou a antiga unidade. O novo sistema de matrícula por disciplina desfez grupos relativamente estáveis. Houve

também a unificação do vestibular, a partir do Decreto nº 68.908 de 13/07/71, que previa também o caráter classificatório. Com o sistema classificatório, o vestibular foi liberado, ou seja, o número de candidatos correspondia ao número de vagas independente do nível de conhecimento. O preço do aumento substancial de alunos seria a degradação da qualidade de ensino. Isso tornou necessário medidas de contenção e expulsão do aluno durante o percurso universitário. Para resolver tal situação foi criado o "jubilamento", que dava direito às universidades de eliminarem os alunos que não atingissem a média fixa durante o básico.

"O balanço educacional do período ditatorial se caracteriza, segundo Ghiraldelli Jr.": (WEREBE, 1994, p.81)

*"... pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional." (GHIRALDELLI apud WEREBE, 1994, p.82)*

## 2.8 Nova República

A partir de 1985 passamos a ter o primeiro governo civil depois da ditadura, ainda que fossem mantidos inúmeros remanescentes da fase autoritária.

Com a abertura política, os partidos marginalizados voltam a legalidade, bem como os organismos de representação estudantil (UNE, UBE). A censura é abrandada e o debate político retorna à cena, não só nas praças, como nas salas de aula. Há uma grande mobilização por parte dos professores a fim de recuperar as perdas salariais; a oposição luta no sentido de conscientizar politicamente professores desde o nível primário até os de nível superior. Em consequência dessa conscientização, os professores além de lutarem pela reposição das perdas salariais, lutam também pela melhor regulamentação da carreira do magistério, buscando condições dignas de trabalho.

O debate propriamente pedagógico foi reativado pelas Conferências Brasileiras da Educação, pela circulação de revistas e por uma profunda produção de teses universitárias voltadas para a investigação dos problemas da educação brasileira.

Foram criados os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), onde as crianças ficariam na escola em horário integral. Essas escolas teriam uma infra-estrutura completa, com bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, vestuário, gabinete médico e odontológico, tudo isso para garantir um ensino de qualidade, pelo menos era essa a proposta. Com o plano cruzado, as mensalidades foram congeladas, mas com o fracasso do plano, os aumentos retornaram de forma exorbitantes.

O certo é que a escola pública foi um dos focos mais discutidos na Constituição de 88. Vejamos alguns pontos que merecem destaque:

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;
- Valorização dos profissionais do ensino com plano de carreira para o magistério público;
- Autonomia universitária;
- A União aplicará nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% no mínimo da receita resultante dos impostos;

- Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na forma de Projeto Lei, Projeto de Lei da Câmara (PLC) 101/93, foi aprovado na câmara dos deputados no dia 13 de maio de 1993. Tramitou por mais de um ano na Comissão de Educação do Senado, e terminou sendo aprovada no dia 20 de outubro de 1994 na forma do substitutivo do senador Cid Sabóia.

É necessário registrar, de forma sucinta, a trajetória de discussão e aprovação da nova L.D.B. O início da discussão sobre a nova L.D.B. registra-se na mobilização de entidades civis como: ANDES (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), na realização da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) e na organização do Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública. Em dezembro de 1988 é dada entrada no congresso o primeiro projeto de L.D.B. de autoria do deputado Otávio Elísio (PSDB/MG) - projeto nº 1.258/88, elaborado a partir das contribuições do professor Demerval Saviani. Em 1989, após a promulgação da Constituição em 1988, são criadas algumas subcomissões da Comissão de Educação dentre elas, a responsável pela elaboração da nova L.D.B. sob a presidência do deputado Florestan

Fernandes (PT/SP) e tendo como relator o deputado Jorge Hage (PDT/BA).

No que se refere a Educação Superior, destaca-se no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do qual o deputado Jorge Hage foi relator no Congresso Nacional, no capítulo XIII, DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, os seguintes aspectos:

*"Art. 64 - A educação superior realiza-se através do ensino, da pesquisa e da extensão.*

*§ 1º - O ensino superior tem por objetivos:*

*I - aperfeiçoar a formação do homem para a atividade cultural;*

*II - capacitá-lo para o exercício de sua profissão;*

*III - prepará-lo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber.*

*§ 2º - A pesquisa tem por objetivo o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, e deve contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais.*

*§ 3º - A extensão aberta à participação da população, visará difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição." (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1990, p.40)*

- A democratização nas instituições de ensino superior - Art.

- credenciamento, avaliação das universidades e autonomia -  
Art. 70, 72 e 76.

Convém destacar que o Art. 84 faz referência aos docentes das instituições públicas do ensino superior.

Do Parecer nº 250, de 1994, cujo relator foi o senador Cid Sabóia de Carvalho, registra-se os seguintes aspectos:

- A participação de professores, servidores e alunos na escolha dos dirigentes máximos das instituições do ensino superior públicas;
- atuação dos Estados na criação ou ampliação do ensino superior;
- instituição da obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas instituições públicas de ensino superior;
- criação do processo de avaliação externa no qual serão submetidos todas as instituições do ensino superior;
- definição da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial concedida as universidades;
- aumento dos dias letivos.

No dia 16 de março de 1995, o PLC 101/93 foi encaminhado à

Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado (CCJC). Entretanto surge um novo substitutivo, do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ). O substitutivo completamente diferente do projeto original, não passou por nenhuma discussão com a sociedade.

A proposta do senador Darcy Ribeiro inclui um processo regular de avaliação para autorização e reconhecimento de instituições de Ensino Superior. Aumenta os dias letivos e até garante pontualidade no pagamento das bolsas de pós-graduação. Por outro lado, estrangula e pode até destruir as instituições públicas de ensino superior, tendo em vista:

- a) A cobrança de mensalidade nas instituições públicas de ensino;
- b) abolir a exigência de qualificação para o exercício de maioria das profissões, preservando apenas saúde, engenharia e direito;
- c) ferir a autonomia e o princípio democrático das instituições ao impor o peso mínimo de 70% dos docentes em qualquer fórum de decisão;
- d) possibilitar a entrada de pessoal não concursado nos quadros das instituições públicas;
- e) inviabilizar o cumprimento do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Infelizmente, nos últimos anos o que temos visto é uma violenta política anti-universidade pública. O governo Fernando Henrique Cardoso já tem pronta a última versão do seu anteprojeto de lei para a privatização de instituições públicas, entre elas, as Universidades Federais. É necessário que a sociedade civil questione: Por que o governo insiste na privatização das universidades públicas? Será que essa medida garantirá a qualidade do ensino? Que interesses perpassam estas propostas?

É lamentável que ao invés de discutirmos o aprimoramento da Educação, o governo insiste falar em privatização, garantindo assim ao País um retrocesso educacional que poderá comprometer o nosso futuro.

### **3 O ENSINO UNIVERSITÁRIO NO MARANHÃO**

Com o que foi descrito anteriormente, tentamos mostrar, as dificuldades encontradas para estruturação do ensino universitário no Brasil. Observa-se no entanto, dificuldades semelhantes, no que se refere ao ensino universitário no Maranhão.

As primeiras tentativas de implantar no Maranhão escolas de

ensino superior, surgiram logo após a Proclamação da República e o fato concretizou-se com a instalação da Escola do Aprendizado Agrícola, na, Maiobinha em São Luís, no decorrer de 1916, com a finalidade de contribuir para maior qualificação do ensino na agricultura. Essa escola desenvolveu suas atividades pedagógicas durante cinco anos, encerrando-as por força da Lei 1.288 de 28 de abril de 1928, do Poder Executivo, devidamente autorizado pela Assembléia Legislativa.

Com esse fato, os historiadores registraram a criação da Faculdade de Direito como a primeira escola isolada do Maranhão, entrando em funcionamento no dia 10 de junho de 1918. A partir de então, surgiram várias escolas no Maranhão: A Escola de Enfermagem do Instituto de Assistência a Infância, criada em 01 de setembro de 1919 sendo que esta não constituía uma escola superior, ainda que seus estudos fossem mais elaborados.

Transcorria o ano de 1922, quando foi criada a Escola de Belas Artes, em 12 de março. Logo em seguida, a 03 de maio de 1922, é fundada no Maranhão, a Escola de Farmácia. Precisamente em 22 de maio do mesmo ano; também foi criada a Escola Superior do Comércio do Centro Caixeiral, que até o aparecimento do Decreto Federal nº 7.988 de 22 de setembro de 1945 foi considerado de nível superior. Entretanto,

a partir da vigência desse decreto a escola foi enquadrada na categoria que hoje corresponde ao 2º grau profissionalizante, conferindo o diploma técnico em contabilidade.

Evidenciando-se a necessidade de cirurgiões-dentistas em São Luís houve uma convergência de esforços que, culminou, em 1925, com a criação do curso de odontologia anexo à Escola de Farmácia, passando a ter a denominação de Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão.

Os maranhenses, interessados em possuir uma faculdade de Medicina, constituem em 11 de agosto de 1929, uma comissão que ficaria encarregada de fundar a referida escola em 08 de setembro de 1930. Porém, esta escola não chegou a funcionar devido à falta de recursos e pelas conseqüências da Revolução de 30.

A seguir em 1933, o Maranhão movimentou-se em torno da criação de sua Escola de Agronomia.

Diante do exposto, constata-se uma mobilização de esforços isolados para equipar o Maranhão com escolas de nível superior, e no

desenrolar dos acontecimentos, criam-se escolas que prematuramente se findam ou são conduzidas a nível secundários, outras sequer chegam a funcionar. Este movimento pode revelar um certo descompasso entre as efetivações do governo ou de grupos isolados com as aspirações reais da população, além de uma precária ação voltada para o planejamento.

No ano de 1941, a Escola de Farmácia e Odontologia, devido a irregularidades, cessam suas atividades. Dessa data até 1944, o Maranhão ficou sem cursos superiores, quando o então interventor do Estado, Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos, fundou em 19 de julho de 1944, a Fundação Paulo Ramos, com a finalidade de gerir o ensino superior neste Estado, tendo como missão reativar os cursos de Direito, Farmácia e Odontologia.

A terceira unidade de ensino superior no Maranhão foi a Escola de Enfermagem, reconhecida pelo MEC (Ministério de Educação Cultura), através do Decreto nº 30.628 de 11 de março de 1952. Em 1954 a Escola de Assistência Social do Maranhão também foi reconhecida.

Constata-se que foram criados vários cursos de nível superior, até que surgissem os primeiros movimentos que viriam de fato culminar com a criação da Faculdade de Filosofia. Essa iniciativa surgiu na

Academia Maranhense e seu objetivo maior era contribuir para a melhor qualificação do ensino. A Faculdade de Filosofia em São Luís do Maranhão foi fundada em 15 de agosto de 1952, por força do Decreto Federal nº 32.606 de 23 de abril de 1953, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e obteve autorização de funcionamento para os cursos de: Filosofia, Letras, Geografia e História e Pedagogia.

A partir dos anos sessenta ocorreu uma substancial transformação no contexto maranhense, cujas causas dentre outras apontamos: as aberturas das rodovias interestaduais, incremento da produção agrícola, o aparecimento de empreendimentos industriais, a criação de diversas escolas nos diversos graus, a luta mais estruturada e assumida da criação da universidade e a necessidade de maior ambiência cultural, o aparecimento de jornais de oposição política.

Contudo, apesar de todo esse processo de renovação, o desenvolvimento do Maranhão não atingiu os níveis esperados, principalmente no setor educacional.

Finalmente em 22 de junho de 1961, a Universidade do Maranhão foi reconhecida como universidade livre pelo Decreto nº 50.835, pelo então Presidente da República Jânio Quadros. A

administração superior da Universidade do Maranhão, seria composta por Reitor, Vice-Reitor, Conselho de Administração, Conselho Universitário e Assembléias Universitárias. As unidades teriam Diretor, Vice-Diretor, Conselho Técnico-Administrativo e a Congregação.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em São Luís tem suas origens da mesma forma que suas congêneres no País, como integrante da antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 15 de agosto de 1952 e autorizada a funcionar por força do Decreto nº 32.606, assinado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Simão Filho.

A Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, assumiu a responsabilidade da informação de docentes para exercício do magistério a nível médio, essa faculdade mantinha ainda o Curso de Didática e de Orientação Educacional, este em nível de pós-graduação, ministrado em um ano e fundado em 08 de julho de 1959.

O Curso de Pedagogia tinha duração de três anos, como o objetivo de formar bacharéis em área de conteúdo, enquanto o bacharel de pedagogia estava habilitado para desempenhar as funções de "técnico

em educação”.

Assim o Curso de Pedagogia da Faculdade de São Luís se completava a partir do Esquema 3+1, (introduzido no currículo de 1958) isto é, o bacharelado e licenciatura na forma da lei, emanada pelo Decreto-Lei nº 1.190/39.

Identificada com a imperiosa necessidade de deslocar a ação da universidade para o interior como fator decisivo no desenvolvimento do Maranhão, foi implantado em novembro de 1978, na cidade de Imperatriz o curso de Pedagogia e Direito.

Precisamente em 1980, obteve o reconhecimento o Curso de Engenharia Elétrica e de Educação Física, além da reativação do curso de Bacharelado em Geografia e Habilitação de Inspeção Escolar, Administração Escolar e Supervisão Escolar de 1º e 2º graus do Curso de Pedagogia, atendendo as necessidades da Secretaria de Educação do Estado e do município.

Atualmente o ensino superior de 3º grau em São Luís do Maranhão é oferecido por duas universidades públicas - uma federal -

UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e uma Estadual - UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), funcionando em campi de condições precárias, apesar de, no caso da UFMA, estar em construção num conjunto arquitetônico bastante sofisticado. Em 1990, em São Luís, passou a existir uma faculdade particular integrada, o Centro de Ensino Unificado do Maranhão - CEUMA.

No Maranhão em 1989, segundo a Sinopse Estatística do Ensino Superior, contava-se com um total de 1.397 docentes em exercício, das quais 65,7% pertenciam a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e 34,91% eram da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Dos docentes da UFMA 71,32%, encontravam-se em regime de tempo integral e 28,68% em tempo parcial. Na UFMA apenas 3,5% eram doutores, 2,7% mestres, 53,3% possuíam cursos de especialização e 16,2% eram somente graduados. A UEMA tinha 36,33% de professores indicados como em regime de tempo integral, contra 41,67% em tempo parcial, havendo 0,8% de doutores, 12,4% mestres, 31,2% com especialização e 56,6% apenas graduado.

Tanto a UFMA como a UEMA contam com estruturas descentralizadas no interior. A UFMA possui campi que funcionam em Imperatriz, Bacabal, Chapadinha, Pinheiro e Codó. Lamentavelmente

apesar das boas condições físicas do campi da UFMA no interior, as ações ali desenvolvidas têm caráter esporádico e mesmo os três cursos de graduação executados, em dois deles, são significativamente assistemáticos. A UEMA além do seu campi em São Luís, conta com núcleos em Imperatriz, Caxias, Bacabal, ministrando cursos de licenciatura, aproveitando as instalações físicas do campi da UFMA de Bacabal.

A UEMA, comemorou seus 25 anos de ensino superior do Maranhão. O governo José Sarney criou a Escola de Administração Pública do Estado do Maranhão em dezembro de 1966, em junho de 1967 surgiu a Escola de Engenharia Civil, e em seguida a Escola de Agronomia, de Veterinária e por último a Escola e Engenharia Mecânica. A UEMA tem se caracterizado como instituição de mão-de-obra qualificada a nível superior.

O CEUMA, é uma instituição privada, bastante recente, mas que apresenta uma estruturação e funcionamento sistematizado, objetivando o desenvolvimento integrado das disciplinas do curso e diversificação de experiências do conhecimento. Funciona com os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Letras, Pedagogia e Direito, principalmente no

turno noturno. Esse fato produziu uma população acadêmica muito heterogênea. Surgiram as disparidades de idade, condição social familiar, de ocupação, emprego e sobretudo de formação e estruturação básica.

As universidades, a serviço do saber superior, têm como funções imprescindíveis, também, a pesquisa e a extensão. Pois o ensino de 3º grau somente adquire sentido se tiver como ponto de partida o ato de investigar, o que confere a pesquisa a condição basilar de todo processo ensino/aprendizagem. A extensão representa a aplicação do nível de atendimento a sociedade, abrindo espaço educativo às comunidades e instituições e recebendo destas o influxo que realimenta suas concepções de ensino e define suas prioridades no campo da investigação.

Infelizmente, as universidades maranhenses podem ser classificadas hoje como instituições eminentemente voltadas para o ensino, tendo em vista a prática restrita da pesquisa e da extensão. Mas apesar das dificuldades no nível da graduação, a UFMA tem caminhado em direção a pós-graduação, com a realização de diversos cursos de especialização, tendo criado recentemente um Mestrado em Educação, que funciona com muita dificuldade.

Para que se possa ter um parâmetro de avaliação dos cursos superiores oferecidos no Maranhão, pode-se tomar como indicativos os dados publicados pelo guia do estudante (pág. 38), que apesar de restrito é o único instrumento nesse sentido. Em uma gradação que vai do fraco ao excelente, todos os 18 cursos da UEMA foram considerados como fracos. Dos 40 da UFMA, fora um, ao qual não foi dado conceito, 4 foram julgados fracos, 28 bons e 7 muito bons.

Todo fenômeno educativo deve ser explicado em relação ao contexto histórico onde ele se insere, com isso, analisar o papel da educação na construção da sociedade maranhense, e o esforço em formular propostas alternativas para a superação dos graves problemas do ensino superior no Maranhão, não foi e continua não sendo uma tarefa muito fácil.

Como vemos, os momentos históricos do sistema educacional maranhense e em especial da universidade, encontrou muitas dificuldades para se concretizar como centro de excelência. Mesmo assim, podemos dizer que as variáveis intervenientes na evolução do ensino superior no Maranhão, tais como: fator econômico, herança cultural, demanda social, sistema de poder, integrados num contexto sócio-político, possibilitaram um quadro de realizações que estiveram

atreladas ao projeto político de educação nacional. Ao longo da história o ensino superior no Maranhão caracterizou-se por transformações que trazem consigo a história de cada curso e as articulações que se estabelecem na estrutura e funcionamento de cada um deles. Durante a trajetória histórica do ensino superior no Maranhão constatou-se a dicotomia entre ensino, pesquisa e extensão.

A universidade precisa resgatar seu papel histórico. E esse é um grande desafio neste final de século e de milênio. Precisamos urgentemente buscar a construção de um tipo de conhecimento que se produza levando em conta as necessidades de nosso País, de nossa região e de nosso Estado. Não podemos mais perguntar: que universidade queremos? A pergunta mais coerente seria: que universidade temos e o que podemos fazer para transformá-la?

A universidade deve ter, portanto, uma proposta para atender às nossas necessidades, a nossa realidade concreta aqui e agora, interpretada e refletida hoje, com vistas para o futuro.

Diante dessa evolução do ensino, iremos analisar de que forma as tendências pedagógicas apresentam sua visão de mundo,

escola e sociedade, assim como a postura dos docentes diante de cada tendência.

#### 4 A DOCÊNCIA E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

No contato cotidiano com os professores, percebemos o forte questionamento em relação à sua prática tais como: - "Será que minha prática é liberal?"; - "Ou ela é progressista?"; - "Sou progressista, mas às vezes tenho de recorrer ao tradicional?"; - "Não gosto de ser autoritário mas às vezes sou, para conseguir determinados resultados?". Com todos esses questionamentos, se faz necessário urgente repensar a prática educativa em relação às tendências, seja ela liberal ou progressista.

Infelizmente o que se percebe hoje na universidade é a redução da docência à estrita função de ministrar aulas. Os docentes transformam-se em divulgadores e não em criadores culturais. É fundamental que os educadores fixem, com clareza, seu quadro de referenciais, sem equívoco a posição a respeito das questões como: que tipo de homem quero formar? Para que Sociedade? Quero continuar reproduzindo o "status quo"? Ou pretendo contribuir para a sua superação? Como podemos perceber, muitas experiências ditas

progressistas são questionadas porque de fato, o que se vê, por falta de clareza, é uma prática liberal.

*“O estudo das teorias educacionais implica a análise do processo educativo e sua dimensão humana. A ação educativa é um processo de relações humanas, uma atividade de interação entre quem ensina e quem aprende, cujo vínculo é intencional, isto é,” (OLIVEIRA, 19-- , p.1)*

“...existe uma interação de idéias e atividade daqueles que aprendem pelos que ensinam.” (GARCIA apud OLIVEIRA, 19-- , p.1)

A educação pode ser analisada através de aspectos relativos ao ser humano: o individual e o social, isto porque, no homem, existem duas naturezas: a biopsíquica e a social. Essas dimensões de natureza humana fundamentam as teorias educacionais com relação ao conteúdo, método de ensino, relação professor e aluno, objetivos educacionais, papel do professor e outros fatores.

No contexto educacional brasileiro, vários estudiosos tem sistematizado as teorias educacionais a fim de que se tornem instrumentos de análise constante da prática docente como um todo.

Para desenvolver o estudo sobre a abordagem das tendências pedagógicas, Carlos Libâneo, adotou como critério, a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola. Classificando-as em: tendência liberal e progressista.

#### **4.1 Tendência Liberal**

O termo liberal que no linguajar comum, se aplica as pessoas ou instituições que tem idéias "avançadas", que defendem a liberdade contra o autoritarismo - em relação à pedagogia, não reflete esse sentido democrático e aberto. Essa tendência surge para "justificar e defender a predominância dos interesses individuais da sociedade capitalista". (LIBÂNEO, 1986, p.32)

De modo geral, as idéias pedagógicas dominantes, têm sua matriz no liberalismo. Dentro de sua complexidade, muitas vezes contraditórias, ele propõe o princípio da harmonia, em que as atividades individuais conduzem um todo harmonioso, a uma conformidade que se baseia na atividade livre de cada indivíduo.

O ideário liberal começa a ser difundido, no final do século

XVIII, quando a burguesia conquistou o poder juntando-se às camadas populares, contra a nobreza feudal; para manter-se no poder a burguesia, defendia as idéias de liberdade, igualdade e fraternidade, principalmente para as camadas populares. O fato é que, com a implantação do capitalismo a burguesia transforma-se em classe dominante, adotando a doutrina liberal como sistema político e econômico. Na verdade o ideário liberal, de uma forma ou de outra, está voltado para a manutenção do capitalismo, sustentando de forma geral, a neutralidade política da educação.

O liberalismo através das idéias pedagógicas não é senão um forma de moldar todos os homens a esse tipo de conformismo, no que se refere à sua individualidade, perante uma igualdade e liberdade formais.

As pedagogias liberais (tradicional, escola nova e tecnicismo) como ideologia do sistema capitalista têm se manifestado na escola, projetando a idéia de que a função da mesma é preparar os indivíduos para desempenharem seus papéis sociais de acordo com suas aptidões, valorizando e aceitando as normas vigentes da sociedade, só assim, conseguirão atingir sua plena realização, através do seu esforço próprio. Essa linha prega a igualdade de oportunidade, mas não leva em conta as desigualdades de condições. X

No contexto social, o liberalismo apresenta a sociedade estruturada de forma harmônica, cujo caráter político e econômico não é questionado, em razão disso, ver a escola independente das condições políticas e econômicas da sociedade. Nesse sentido a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe. Promover a integração dos indivíduos na sociedade é a sua principal função.

Com relação a visão de mundo, essa doutrina o caracteriza como fator externo ao indivíduo, ou seja, o homem conhece o mundo e se adapta a ele. Daí percebermos que o princípio liberal da educação nessa tendência se caracteriza pela transmissão de conhecimentos, com o objetivo de formar indivíduos ajustados socialmente. E é dessa forma que a classe dominante pretende incutir em todas as camadas sociais sua concepção exclusiva de mundo.

A tendência liberal é representada pelas seguintes abordagens: tradicional, escola nova e tecnicista. Apresentadas aqui sinteticamente:

A pedagogia tradicional, preocupa-se em transmitir a maior quantidade possível do conhecimento acumulado, apresentando-se de forma intelectualista e livresca. É uma educação magistrocêntrica, isto é,

centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre é quem detém o saber e a autoridade, é o professor que dirige o processo com seu verbalismo. É inegável o distanciamento da vida e dos problemas cotidianos. A aula expositiva é a metodologia usada na escola tradicional pelo professor, e o aluno faz exercícios de fixação, com leituras e cópias. A avaliação valoriza somente o aspecto cognitivo, sendo assim, as provas assumem papel central de modo a determinar o comportamento do aluno. A pedagogia da escola nova, representa um esforço em superar a pedagogia da essência pela pedagogia da existência. A pedagogia da existência se acha voltada para a problemática do indivíduo único, ou seja, o aluno passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem. A pedagogia tecnicista, não pressupõe explicitamente uma visão de homem. O eixo principal dessa pedagogia é a eficiência técnica, a produtividade, a objetividade e a operacionalização do trabalho pedagógico, procura-se eliminar a subjetividade. O professor e o aluno são executores do processo educativo.

Essas pedagogias estão voltadas para a estruturação do processo educativo, cujas modificações seriam fatores determinantes de mudanças na estruturação social.

## 4.2 Tendência Progressista

“O termo “progressista” é utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação”. (LIBÂNEO, 1986, p.6)

As pedagogias progressistas não têm como instrumentalizar-se numa sociedade capitalista, pois apresentam-se como instrumento de luta, preocupando-se em pensar a educação não como forma de adaptar os indivíduos às desigualdades sociais, mas sim concebê-la como instrumento de transformação social. As pedagogias progressistas pretendem articular a educação com as forças progressistas da sociedade, fazendo com que a educação forneça às camadas dominadas um instrumento intelectual que lhes sejam úteis em sua luta pela transformação de uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna. As pedagogias progressistas fundamentam-se na concepção dialética de educação que redefine os papéis da escola, do educador, do educando e da sociedade.

A educação nessa tendência é caracterizada como um fato

cultural e existencial, na medida em que o homem se constitui, como ser humano. O homem se humaniza e a educação adquire uma nova dimensão: "a de transformação social".

A Concepção de ser humano nessa tendência, procura proporcionar condições para que surja um homem consciente de sua ação e participação no mundo, aberto as necessidades de justiça, paz, respeito ao outro; um homem que desenvolva plenamente as suas potencialidades nas dimensões intelectual, moral, religiosa, artística e cultural, enriquecendo sua comunidade e colaborando na construção de um mundo novo.

Numa abordagem progressista almeja-se construir uma sociedade politicamente democrática, onde não haja explorador e exploradores, prevalecendo o homem sobre o capital, uma sociedade que valorize o homem como sujeito da sua própria história.

A escola, nessa abordagem está em relação dinâmica com a sociedade. Apesar da escola atuar como inculcadora da ideologia da classe dominante, apresenta uma possibilidade de intervenção e transformação da sociedade através da formação de um pensamento hegemônico.

A escola deve ser capaz de formar homens que saibam viver e conviver com conflitos, contradições e mudanças, preparar homens críticos, criativos, seguros de si, questionadores e livres para expressarem suas idéias e sentimentos.

A preocupação maior da escola deve ser com a qualidade e não apenas com a quantidade do que é aprendido. O erro deve ser encarado como hipótese provisória a ser revisto e retificado; a memorização não deve ser polarizada, mas, o mais importante é a compreensão da realidade.

A escola na concepção progressista proporciona dinamismo e transformação, acredita no saber do educando, valoriza as experiências anteriores dos mesmos, estimula a autonomia, a independência e a liberdade.

A tendência progressista é apresentada pelas seguintes abordagens: libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

A tendência libertadora, consiste em uma educação voltada para a conscientização da opressão e conseqüente ação transformadora.

Essa tendência possui um caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem. Valoriza não só o saber sistematizado, mas o saber popular e a experiência de vida dos educandos. A tendência libertária, critica a escola enquanto instituição autoritária e democratizada. Pretende desenvolver a autogestão por meio da não-diretividade, com o objetivo de formar grupos capazes de influenciar politicamente e construir uma sociedade mais igualitária. Seus representantes são: Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo. A tendência crítico social dos conteúdos, centra-se na difusão dos conteúdos, considerados de "vivos", "concretos", indissociados da significação humana e social. Valoriza a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. No processo educativo valoriza o professor, pelo fato de ser o transmissor de conteúdos concretos, capaz de fazer o aluno superar a sua visão parcial e confusa por uma visão mais clara. O processo educativo possibilitaria "a passagem da desigualdade à igualdade". Considera a educação um fato social e político.

Para melhor compreensão do nosso estudo, abordaremos nossa análise feita sobre o aparecimento das tendências pedagógicas no Brasil em cada momento histórico.

### 4.3 AS TENDÊNCIAS LIBERAIS E PROGRESSISTAS NO BRASIL

As tendências pedagógicas educacionais não emergiram do vazio, elas são frutos de um processo histórico de elaboração teórica e de prática educativas na busca da compreensão do homem, da sociedade e do mundo. As tendências pedagógicas na escola brasileira em termos práticos, nunca se encontram bem caracterizadas, pois jamais na nossa história foi possível aplicar uma das tendências pedagógicas na sua totalidade.

No Brasil, essas tendências, enquanto organização do fazer pedagógico em escolas, tiveram implicações restritas. Apesar disso, essas tendências não desapareceram, elas permanecem no horizonte pedagógico.

Os primeiros trinta anos do regime republicano representaram um período de formação e consolidação da pedagogia tradicional. As teorias pedagógicas pestalozzianas e herbartianas mescladas com princípios positivistas apontaram no País e, gradativamente se acomodaram aos procedimentos pedagógicos até então vigente, pautados pela influência jesuíticas. Não se pode dizer, que a pedagogia

tradicional brasileira originou-se de um amálgama entre tendências pedagógicas católicas (de inspiração jesuítica) e as concepções pedagógicas modernas, inspirada nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart. Tais concepções chegaram ao País através da influência americana que, já se fazia sentir nos anos iniciais da República.

A transição do império para a República passou por mudanças intelectuais e ideológicas significativas. A possibilidade de construção de um novo país, livre do regime de trabalho escravo e do arcaico arcabouço jurídico-político monárquico, entusiasmava as elites intelectuais que, discutiam os rumos da nação, proclamando idéias sobre democracia e educação para todos.

É na dinâmica desse contexto que iniciaram-se reformas de ensino, no sentido de implantar novas idéias educacionais - segundo as elites intelectuais da época - à construção de uma nação moderna. Na verdade, ser moderno no Brasil da Primeira República era ser liberal, o que levava acreditar na educação como fator decisivo na resoluções dos problemas sociais.

A década de dez foi pacto de sensíveis transformações na sociedade brasileira. A Primeira Guerra mundial, contribuiu para a

diminuição do fluxo de importações, o que, em parte possibilitou ao Brasil um surto industrial e conseqüentemente, uma elevação no grau de urbanização e o retorno das polêmicas em torno dos destinos da nação. As elites intelectuais, imbuídas de um favor nacionalista, constatavam que 85% da população era analfabeta e que a República, depois de 20 anos de vivência, pouco havia feito em matéria de educação no sentido de "transformar o súdito em cidadão".

O Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava a áreas econômicas, mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional. A literatura educacional do País também recebeu influência decisiva das universidades americanas, que produziam e disseminavam o ideário pedagógico da escola Nova. Assim em pouco tempo, grande parte dos intelectuais interessados nos problemas da educação no Brasil passaram a consagrar as idéias da pedagogia nova. Tanto os aparelhos de governo como as entidades da sociedade civil ligadas a educação serviram de instrumento de veiculação da pedagogia nova. Pelo lado da sociedade civil a ABE (Associação Brasileira de Educação) realizou as célebres Conferências de Educação, que colaboraram para tornar a pedagogia nova conhecida no conjunto dos educadores brasileiros. As Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE acompanharam a progressiva política do país. Católicos e liberais passaram a se digladiar

nesses encontros até que, após a IV Conferência, os liberais vieram a publicar suas idéias através do movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

O texto do manifesto se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no pedagógico-didático. No âmbito da política educacional o manifesto reivindicava a educação como responsabilidade do Estado. Em relação ao plano pedagógico-didático o manifesto endossava os conceitos e propostas provindas do escolanovismo americano.

O regime ditatorial do Estado Novo foi um divisor de águas no campo político e no campo da legislação educacional, porém, não foi o bastante para abalar as concepções pedagógicas estimulada pela maioria das vanguardas dos educadores do período. A pedagogia tecnicista começa a ser difundida e até se torna um dos pilares da proposta metodológica para o ensino oficial brasileiro no período subsequente a 1970. Com a instauração do Regime Militar em 1964, a tônica que tecnocratas e generais procuravam dar ao ensino vai na linha profissionalizante da mão-de-obra: capacitar trabalhadores de modo rápido. Na verdade a maior preocupação dos introdutores da tendência tecnicista no Brasil era evitar ao máximo que a escola fosse local de

debate e questionamento da vida nacional e, nesse contexto político, a proposta tecnicista parecia ser a ideal.

O movimento cultural dos anos 60 foi intenso e adquiriu uma conotação nova: a preocupação dos intelectuais com a participação popular, com a "emergência do povo" no processo político nacional. Nesse contexto, se criava a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores) no plano sindical e revigorava-se a UNE (União Nacional dos Estudantes) no plano educacional e político, nasceram diversos "movimentos de cultura popular" (MEP, MCPs, CPCs), guiados por um pensamento cristão e de esquerda.

No interior dos "movimentos de cultura popular" e "alfabetização de adultos", nasceu a pedagogia libertadora, calcada na experiência e teorização de Paulo Freire. A pedagogia libertadora nasceu como uma espécie de "escola popular", porém gradativamente, foi se desgarrando de alguns pressupostos liberais e assumindo uma postura mais crítica e próxima das postulações socialistas. O golpe de 64, abortou o desenvolvimento da pedagogia libertadora que se refugiou no exterior e no movimento de pré-escolas da década de 70, ressurgindo nos anos da "abertura política" nas CEBs (Comunidade Eclesial de Base). A pedagogia libertadora passou a se aproveitar do espaço aberto com a

proliferação de pré-escolas e de classes de alfabetização em escola de 1º grau particulares. No interior desse movimento a pedagogia libertadora passou a sofrer a concorrência da pedagogia Freinet (tendência progressista libertária), que conquistou boa parcela de educadores desejosos em implementar experiências educacionais inovadoras.

Em relação a pedagogia crítico-social dos conteúdos se apresenta no Brasil diluída na prática de muitos professores das redes oficiais, comunitária e privadas de ensino. Aparece dentro da escola a partir da postura crítica desses professores frente aos conteúdos tradicionais. Entretanto, só a partir de 1975 que tal tendência começa a se tornar mais sistematizada. É a época que vários cientistas sociais da educação popular começam a teorizar de modo mais profundo sobre essas práticas progressistas que aparecia em várias escolas.

Se analisarmos as idéias pedagógicas no Brasil, apesar de tudo, tem caminhado, entre processos contraditórios que, muitas vezes, apresentam retrocessos, num sentido de incorporar e satisfazer, cada vez mais, os interesses das camadas populares. Observa-se que as práticas pedagógicas e o cotidiano das salas de aula nas escolas e universidades, não se apresentam de forma pura na realidade da vida escolar e na cabeça dos professores. O professorado vem incorporando

princípios diferentes das diversas pedagogias. Assim o atual trabalho pedagógico dos docentes em sala de aula, é o resultado de um amálgama de diversas tendências pedagógicas. Diante disso, vale questionar: como ser dialético em constante contradição entre o conhecimento adquirido e as perspectivas de mudanças, sem a capacidade de analisar criticamente as tendências existentes na busca da identidade de sua prática docente?

É imprescindível, portanto, que esteja evidenciado nas reflexões dos educadores, o "porquê", o "que", e o "para que" o ato de ensinar.

## **5 A TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA**

### **5.1 Paulo Freire - Trajetória e Obra**

Podemos dizer, sem risco de errar, que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, não só no Brasil mas também no mundo inteiro.

Em se tratando de Paulo Freire, o homem, a trajetória e sua

obra, confundem-se de maneira bem íntima. O educador Paulo Freire parece ser uma dessas pessoas cuja prática precedeu a sua produção teórica. Ele comprometeu-se em experiências concretas, escreveu vários livros, de modo que, falar dele, falar de suas obras, de suas experiências, constitui resgatar uma história de vida bastante significativa.

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, pequeno burguês, um homem de família de classe média do nordeste (Recife) é filho de Joaquim Temístocles Freire (oficial da polícia militar de Pernambuco), um homem bom, inteligente e espírita. E de Edeltrudes Neves Freire, uma mulher católica e justa. Com eles, Paulo Freire aprendeu o diálogo (que segundo ele, é a atividade pedagógica por excelência), diálogo esse, que procura manter com o mundo, com os homens, com Deus, com sua mulher e com seus filhos.

Paulo Freire havia conhecido dificuldades materiais bem sérias. Conheceu a fome e por isso passou a compreender a fome dos demais. Outro fato interessante relacionado com ele é que Paulo Freire é cristão, um homem de fé. Mas seu cristianismo se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre pobreza e riqueza resultante dos privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual se altera com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo e

percorrida em seguida pelos caminhos da fenomenologia, existencialismo e do neomarxismo.

Aos quinze anos, com muita dificuldade fez seus exames de admissão ao ginásio. Aos vinte anos porém, no curso pré-jurídico começava a interessar-se pelos estudos de filosofia, psicologia e linguagem. Foi professor de português. Licenciou-se em direito pela Universidade Federal de Pernambuco, profissão que logo abandonou depois da primeira causa, não que na advocacia não visse um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na sociedade. Mas não era a advocacia que ele queria. Seu desejo era ser um educador comprometido com o povo. Sentia e sabia que sua tendência era estar o mais próximo possível das necessidades humanas. Aos vinte e três anos casou-se com Elza Freire (professora primária) e com o seu falecimento, Paulo Freire casa-se novamente com sua ex-aluna, hoje Ana Freire.

Trabalhou como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Nacional da Indústria) em Pernambuco e depois na Superintendência, no período de 1946 a 1954; essas experiências muito contribuíram na construção do seu método (Educação de Adultos),

iniciado em 1961.

Mas o Golpe de Estado em 1964, não só deteve todos seus esforços feito no campo da educação de adultos e de cultura popular, como levou a pedir asilo político e sair do Brasil quando tinha apenas quarenta e três anos de idade. Teve que viver afastado de sua pátria e de seus familiares por mais de quinze anos. Paulo Freire representava um perigo, foi considerado um "subversivo internacional", um "traidor de Cristo e do povo brasileiro".

Seu "pecado" era alfabetizar para conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e, que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse ver criticamente o mundo.

Em maio de 1964 refugiou-se no consulado da Bolívia e por circunstâncias um mês depois houve um Golpe de Estado nesse país que o obrigou a refugiar-se no Chile. Do Chile foi para os Estados Unidos e daí para a Europa. Residiu nove anos na Suíça, onde fundou junto com outros exilados em 1970 o IDAC (Instituto de Ação Cultural).

Era um homem exilado que gozava do respeito dos intelectuais e educadores dos lugares por onde passava. Além do trabalho teórico que desenvolveu em livros, em seminários e encontro em vários lugares do mundo.

Envolveu-se numa experiência nova que implicava num grande desafio: recebeu convite de três ou quatro antigas colônias portuguesas na África, emancipadas da dominação colonial em 1974, e todas elas empenhadas em busca de um projeto de desenvolvimento alternativo. Países como: Guiné-Bissau, República do Cabo Verde, São Tomé, Príncipe e Angola, convidaram o educador e algumas pessoas que trabalhavam com ele para fazer uma assessoria, um apoio no plano do trabalho de alfabetização.

No plano de elaboração teórica, escreveu em 1969, o que poderia ser seu livro fundamental. "A Pedagogia do Oprimido", que foi escrito nos Estados Unidos e demorou vários anos para ser publicado no Brasil. O livro é uma elaboração bem aprofundada da educação como estrutura de dominação, da educação como um processo que, em vez de libertar e permitir que apareçam potencialidades de cada ser humano, leva o educando ao conformismo e adaptação, sem ensinar as pessoas a adquirirem uma visão crítica.

Outro fato importante no trabalho dele, é que o mesmo foi realizado fora do contexto institucional. Um trabalho educacional realizado fora da escola, foi a segunda grande inovação. Hoje esse fato nos parece comum, pois estamos familiarizados com a idéia de uma educação informal, extra-escolar, não institucional. Mas na época, estas idéias eram novas. Conceber a educação num "círculo cultural" (grupos pequenos que agem sob a coordenação de um "animador") e não entre quatro paredes de uma escola, era dar prova de um pensamento inovador, era imaginar algo que não existia e torná-lo possível.

Paulo Freire, defende e divulga uma tendência da moderna concepção progressista: a Educação Libertadora, voltada para a conscientização da opressão e a conseqüente ação transformadora.

No período de 1979 os fatos mudaram. O processo de mudança atingiu um novo escalão no Brasil: houve anistia política e Paulo Freire voltou ao Brasil. A partir daí abriu-se então um terceiro momento nessa trajetória que é uma história comum a todos nós.

Nove anos depois do retorno, aceitou mais um desafio: assumiu a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, na gestão da petista Luiza Erundina, cargo que ocupou por dois anos e meio.

Acusações semelhantes às que lhe foram dirigidas durante o regime militar, ele sofreu durante a administração petista, chefiada por Paulo Maluf; a de desenvolver uma proposta pedagógica politizada e ideológica.

Paulo Freire é, na verdade, o mais importante educador brasileiro conhecido e respeitado em todo o mundo. Não é um intelectual acadêmico distante da vida concreta, do cotidiano. Já escreveu mais de 30 livros dentre os quais podemos citar (*Educação como Prática da Liberdade*; *Medo e Ousadia*; *Diálogo e Conflito*; *A Importância do Ato de Lei*; *Educação e Mudança*; *Da Leitura do Mundo à Leitura da Palavra*; *Professor Sim, Tia Não*; *A Pedagogia da Esperança*; *Educação na Cidade*; *Extensão ou Comunicação?*; *A Pedagogia do Oprimido*; *Cartas a Cristina*; dentre outros), influenciando assim educadores em toda parte do mundo. Aos setenta e três anos, Paulo freire continua produzindo num ritmo impressionante. Já recebeu muitos "títulos honoris causa" em várias universidades européias, norte-americanas, asiáticas, latino-americanas e brasileiras. Por isso hoje, em pedagogia, pode-se estar com Paulo Freire ou contra Freire, mas não sem Freire.

Apesar de tudo, é um homem esperançoso, pois segundo ele, não se pode continuar a ser humano fazendo desaparecer de nós a

esperança, pois essa é imperativo existencial e histórico.

Ao enfatizar a Educação Libertadora defendida por Paulo Freire, destacaremos as características que norteiam essa concepção progressista da educação.

## **5.2 A Educação Libertadora**

A pedagogia libertadora foi inspirada e divulgada pelo educador Paulo Freire, fundamenta-se no humanismo, existencialismo, personalismo e no materialismo histórico.

A concepção de Educação Libertadora nasce nas experiências de educação não formal, isto influencia toda a visão de mundo que traz em seu bojo. O pressuposto básico dessa Educação Libertadora é que a mesma pode e deve contribuir num processo maior de libertação, reconhecendo o homem como sujeito, capaz de "ler" o mundo e interagir com a sua realidade concreta, buscando a transformação da realidade, como elaborador e transformador do conhecimento. A educação não deve estar voltada para a conservação desta sociedade e sim para a transformação. Sendo assim, temos duas opções: ou reproduzimos

consciente ou inconscientemente a sociedade na qual estamos inseridos, ou assumimos o projeto de transformação social. A segunda opção propicia a educação na ótica das classes emergentes. Nessa opção a educação se torna instrumento político de mudança e lugar privilegiado de criar e antecipar novas relações sociais, novo modo de ser, e se constituir como sociedade organizada.

Diferentemente daquela pedagogia preocupada pura e simplesmente em tornar a educação "um ato de depositar" (FREIRE, 1983, p.66), a pedagogia libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica. A relação é a problematização das relações homem-mundo para que os sujeitos desse processo - educando e educador - alcancem um conhecimento cada vez mais críticos da sociedade.

Enquanto as práticas derivadas da concepção "bancária" considera o educador o que sabe e os educandos os que não sabem, educador o que pensa e os educandos os pensados, o educador o que diz a palavra e os educandos os que escutam, o educador aquele que escolhe os conteúdos e os educandos aqueles que jamais são ouvidos na escolha dos mesmos. Essa relação caracteriza a passividade do

educando, tornado objeto, e o paternalismo do educador, único sujeito do processo.

A concepção bancária é verbalista, voltada para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos. O professor “deposita” o saber e o “saca” no exame. A teoria e a prática da concepção problematizadora, ao contrário da concepção bancária, considera o educador e o educando sujeitos do processo educativo, apresentando o mesmo grau de importância, apesar de serem diferentes.

O educador compreende o educando na sua globalidade e não como projeto individual, mais humanitário, isto é, “faz a si próprio ao fazer a sua história”.

O educador não se caracteriza especificamente, como transmissor de conteúdos, que forma e atualiza nível de conhecimento, mas o que procura formar o educando como pessoa, procurando despertar-lhe uma tomada de consciência que envolve a formação de espírito crítico e um compromisso político.

O papel do educador e do educando não se limita a reproduzir o conhecimento, mas "criar cultura num mundo que se desfaz e faz " construindo e desenvolvendo cultura, o homem se humaniza e a educação ganha uma nova dimensão: "a de transformação social".

Os conteúdos não apresentam-se elaborados, aquilo que deve ser ensinado vai nascendo no decorrer das experiências vivenciadas pelos alunos. Os conteúdos são extraídos a partir da problematização da prática de vida dos educandos, denominados "temas geradores". A elaboração e sistematização do conteúdo faz-se juntamente com o educando a partir daquilo que eles propõem. O mais importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, dessa maneira o conteúdo vai assumindo uma forma crítica no decorrer de um processo de reflexão - ação. Se houver necessidade de textos de leitura, estes deverão ser produzidos pelos próprios educandos.

O método de ensino da pedagogia libertadora é o diálogo, que segundo Paulo Freire é a atividade pedagógica por excelência. O diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido, permite a troca de experiência e o avanço nas reflexões direcionadas a um novo conhecimento e ao

desvelamento da sociedade. O diálogo não é apenas um método, mas também uma estratégia para respeitar o saber do educando que chega na escola e tem o que dizer e não apenas o que escutar.

O processo avaliativo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por educando e educador. Nesse sentido tanto alunos como professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos. "A avaliação é da prática educativa e não um pedaço dela." (FREIRE, 1982, p.94)

A Educação Libertadora, portanto, é caracterizada como ato eminentemente político. A neutralidade da educação é impossível. Não estarmos atentos a esse fato pode nos levar a legitimar a ideologia. Portanto, sob a aparente neutralidade de uma educação "apolítica", esconde-se de fato uma política da educação. Se queremos tornar a educação viva, não podemos dicotomizá-la do contexto social e político, onde ela se insere. Daí os pólos educação e política serem indissociáveis e complementares. Talvez a ênfase dada às necessidades da ação política pode provocar algumas distorções. Uma delas é descuidar do próprio trabalho pedagógico, tornando mais importante a ação política, o que afinal termina por "ideologizar" a educação. O que se propõe é a compreensão da ação pedagógica como dependente da política, mas a

ela subordinada. O educando tem um papel pedagógico a desenvolver, só que esse não pode ser dicotomizado do processo político onde se acha inserido.

Numa visão de Educação Libertadora, a educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si, nem a um processo de educação formal. A escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo dos educandos e do educador, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades. A escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. A Educação Libertadora valoriza não só o saber sistematizado, mas o saber popular e a experiência de vida. Esta valorização como diz Paulo Freire (FREIRE, 1983, p.13), "centra-se no pressuposto de que não há saber nem ignorâncias absolutas" e os homens estão num processo permanente de educação. Essa concepção de educação considera o homem como seres em "devir", como seres inacabados, incompletos em uma sociedade, pois o homem não existe fora do mundo, fora da realidade, são seres que possuem historicidade.

Portanto a concepção de Educação Libertadora ultrapassa o ambiente acadêmico. Começa e acaba para além da escola e tem como

referência sempre o ser humano, enquanto criador de uma cultura e construtor de conhecimentos sobre o universo que habita. Há um projeto de homem e de sociedade inserida neste paradigma pedagógico. Há também um caminho de humanização. Essa concepção não comporta conformismo, imobilismo ou ingenuidade política. Ela é fundamentalmente crítica e busca a eficiência e a criatividade em sua ação. A dimensão da liberdade implica na perspectiva de mudança, na busca de transformação e rupturas que sinalizam para o social, para o mais geral, para o holismo circundante. O ser humano não tem como se libertar sozinho. Ele não está sozinho no mundo. Vive em relação com seu grupo, seu mundo e seu tempo. Essa relação com o outro nos instiga, nos sensibiliza, nos compromete, nos força a coragem de agir e nos impõe a ousadia das grandes decisões. Isso implica sairmos do nosso individualismo e não nos distanciarmos coerência entre o discurso e a prática, que a interação dialética da reflexão/ação possibilita e faz crescer a radicalidade de nosso compromisso com a transformação.

É na ação comprometida com a libertação que percebemos a importância de juntar esforços na construção do mundo e de agir articulado com outras instâncias sociais. Por isso, temos que dirigir para além da universidade. Participar numa dimensão totalizadora, é romper com a dicotomia entre concepção e ação. É assumir a posição de sujeitos de sua história. É perceber nossos direitos de cidadãos, é mudar os

sinais de distribuição do poder. Aí o sentido político da Educação Libertadora.

Quanto aos Princípios da Educação Libertadora, os mesmos não são fechados, eles se desenvolvem pelo conflito - o conflito é então considerado como uma categoria fundamental para a explicação da sociedade, de sua história, de seu processo educativo. Está no cerne da Educação Libertadora a reflexão-crítica. Uma reflexão sobre o conhecimento construído historicamente, sobre as forças que atuaram e ainda atuam, sobre a sociedade em cada momento histórico - uma reflexão sobre si mesma. A Educação Libertadora não é uma mera aplicação de seus princípios propostos, ela é sim, uma educação crítica de si mesma. Na verdade, parece que não se pode falar em liberdade que é um de seus pressupostos básicos, sem falar em críticidade. A educação libertadora sendo crítica, não pode ser ingênua, ela se conhece como sendo apenas uma das esferas que atuam sobre o real, portanto, limitada e, em parte, condicionada pela relações nas quais se encontra.

Toda ação educativa para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se

quer ajudar para que se eduque - homem sujeito da educação.

A Educação Libertadora não é uma simples tendência pedagógica, uma metodologia, muito menos um simples modismo educacional. Ela contém uma proposta global de sociedade, dentro dos pressupostos já delineados. Não se esgota na metodologia, nos movimentos, nas relações interpessoais - mais do que isso, é um projeto político-pedagógico de transformação social. Essa educação contém em si o germe da mudança, pois ao mesmo tempo que rompe com as epistemes, as crenças e as estruturas já estabelecidas, propondo novas alternativas e rejeitando outras, com certeza compromete-se de forma indubitável.

Qualquer projeto de transformação exige que tenhamos clareza sobre o que significa "transformar" e sobre o que queremos construir a partir da transformação. É necessário saber para onde queremos "caminhar", o que se tem chamado de utopia. Não utopia do inatingível, mas aquela que impulsiona a ação. Sem essa definição clara corremos o risco de caminhar sem sabermos se avançamos ou não, pois muitas vezes nem sabemos ao certo onde queremos chegar. Sem opção clara não há caminho que possa ser percorrido de forma coerente. E sem utopia, uma idéia-força - para que caminhar se não sabemos para onde

vamos? Sem sonho, a história não caminha. Sem história, o sonho não se concretiza. Paulo Freire afirma "que o sonho não é só necessidade ontológica, mas é também ato político necessário e motor da história. ✶ Ensinar não é somente legitimar, é também suscitar sonhos." (FREIRE, 1992, p.91)

A Educação Libertadora tem se caracterizado como um processo que visa libertar os educandos de toda forma de opressão e escravidão, trata-se de uma construção pessoal e social aberta aos outros, a natureza e ao universo como um todo. A grande ruptura que essa educação exige, é entender o ser humano como sujeito de sua educação e de seu desenvolvimento pessoal. Indivíduo livre para assumir suas opções. É nisto que consiste a radicalidade da opção pela Educação Libertadora.

Apesar de tudo, a urgência e a convicção da necessidade de transformar, continua viva. A Educação Libertadora procura descobrir onde brota o novo, o transformador, o diferente. Engaja-se nessa esperança porque acredita que nascemos para nos humanizar e "para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações limites nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas."

(FREIRE, 1974, p.34)

Para melhor compreensão apresentaremos um quadro sintético da Educação Libertadora, feito através de estudos acerca do referido assunto.

#### **PEDAGOGIA LIBERTADORA**

- **Visão do homem:** ser de busca; inconcluso; ser de relações (conseqüente, transcendente e temporal); corpo consciente; sujeito concreto.
- **Eixo principal:** a práxis (reflexão-ação).
- **Importante:** relação professor e aluno (diálogo, comunicação); não autoritarismo; pré-saber, e saber; amor, humildade, esperança; o sócio-político-histórico-cultural (compromisso político); a conscientização (superação da consciência ingênua); a pergunta; o debate em grupo.
- **Preocupação política:** integrar o indivíduo à sociedade, visando a uma transformação social. Interesse pela classe oprimida.  
"Integrar: capacidade do homem de ajustar-se à realidade, acrescida à capacidade de transformá-la e de optar (criticidade)."
- **Papel da Escola:** ao criticar a pedagogia tradicional, denominada "Bancária", Paulo Freire desenvolve uma experiência de alfabetização de adultos nos "Círculos de Cultura" e "Centro de Cultura", propondo a superação de alguns conceitos tradicionais:  
escola - círculo de cultura  
professor - coordenador de debates e educador-educando  
aluno - participante do grupo e educando-educador  
aula discursiva - diálogo  
pontos ou programas - programação compacta.  
O papel do "círculo da cultura" seria o de contribuir para a transformação da sociedade através da produção de conhecimento, da cultura e do processo de conscientização política.
- **Papel do educador:** deve caminhar junto ao aluno (educador e educandos, sujeitos do conhecimento). Dialogar sobre situações concretas para que ocorra a superação da consciência ingênua para atingir a consciência crítica e práxis (reflexão e ação).
- **Papel do educando:** participar do processo ensino-aprendizagem e do conhecimento; compreender criticamente a realidade e assumir um compromisso político.
- **Inspiração:** Existencialismo, Personalismo, Materialismo Dialético.
- **Método:** dialógico (intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo)

FONTE: Curso de Formação para o Magistério. Teorias Educacionais Brasileiras. UNESPa.

## 6 A DOCÊNCIA DO 3º GRAU: PRÁTICA LIBERTADORA?

### 6.1 A Docência No Curso de Pedagogia em São Luís do Maranhão

Nos propomos a apresentar nesse tópico o resultado da pesquisa realizada no Curso de Pedagogia das três instituições de ensino superior em São Luís, conforme exposto anteriormente. Destacaremos os dados a partir do questionário aplicado aos alunos dos diferentes períodos do referido curso (ver ANEXO I), em seguida apresentaremos a análise dos mesmos.

A pesquisa buscou responder se a prática pedagógica do corpo docente do Curso de Pedagogia em São Luís do Maranhão tem relegado a segundo plano uma educação crítica, humanizadora e transformadora da realidade. Para tanto, foram destacados três indicadores desta prática:

- 1) a participação dos alunos na seleção do conteúdo;
- 2) a metodologia utilizada pelo professor;
- 3) o papel do professor e do aluno.

Optou-se por destacar os aspectos acima citados,

considerando que os mesmos são referência básica de uma práxis pedagógica libertadora: o educando como sujeito cognoscente.

Para conhecimento da clientela pesquisada, foram solicitados os seguintes dados: idade, sexo, estado civil, naturalidade, período que está cursando e instituição.

Os questionários foram respondidos por 42 alunos, sendo 41 do sexo feminino e um do sexo masculino, com variante de idade entre 18 e 43 anos, tendo maior frequência no intervalo de 23 a 27 anos, estado civil solteiro e naturalidade maranhense. No que se refere ao período que os alunos estão cursando 23,5 e 28,57% encontra-se no 7º e 8º período respectivamente. (ver ANEXO II)

A distribuição dos alunos nas instituições pesquisadas, estão assim discriminada:

X	Y	Z	TOTAL
22	06	14	42

Constatou-se que 69,03% dos alunos encontram-se no

mercado de trabalho, sendo 40,47% na área do magistério. Dos alunos pesquisados somente dois possuem outros cursos de graduação, com licenciatura em Ciências Religiosas, História e Geografia, atuando na área de magistério. (Ver ANEXOII)

Quando perguntamos se havia a participação dos alunos na seleção dos conteúdos 76,19% dos mesmos responderam que não, enfatizando ainda que os conteúdos eram apresentados prontos e acabados. No tocante à metodologia mais adotada pelos professores em sala de aula 57,43% dos alunos responderam ser, a aula expositiva e o estudo de textos, os mais freqüentes recursos metodológicos utilizados. Quanto a visão do aluno sobre o seu papel e do professor obtivemos a resposta de 19,05% que conceberam o professor como dono do saber e 11,9% como reprodutor do conhecimento. Em 30,95% o aluno é visto como passivo no processo ensino-aprendizagem.

A expectativa dos alunos em torno de sua relação com o professor apresenta 35,7% de que seja uma relação de troca e 28,37% uma relação afetiva.

Constatou-se que apesar de serem usadas diferentes

denominações (ver ANEXOII) há um eixo comum de referência: o aspecto afetivo e humanizador da relação pedagógica. Os instrumentos de avaliação sugeridos pelos alunos foram: seminário (16,67%) e discussão (21,43%). Convém ressaltar que o maior percentual apresentado (26,19%) refere-se ao resgate da totalidade do processo avaliativo.

Evidenciamos que 76,19% dos alunos têm conhecimento das tendências que norteiam a prática escolar, enquanto que somente 2,38% não possuem referencial teórico sobre as mesmas. Contudo tal constatação apresenta-se como respaldo para análise das questões seguintes.

A tendência tradicional foi apontada como a mais conhecida, num percentual de 40,47%. Tendo as tendências progressistas o mesmo índice percentual de 11,9%.

Ao questionarmos que tendência pedagógica vêm predominando na universidade, 66,67% dos alunos responderam ser a tendência pedagógica liberal tradicional, aquela mais utilizada pela docência universitária. Em contrapartida 30,95% reconhecem ser a tendência crítico social dos conteúdos a de maior evidência.

No que se refere à tendência pedagógica que mais responde às atuais exigências da educação brasileira, houve coincidência dos resultados, 26,19% com relação às tendências progressistas (libertadora e crítico-social).

O objetivo a priori, era realizar a pesquisa com o corpo docente e discente das instituições citadas. Infelizmente foi impossível fazer tal análise, considerando a inviabilidade do retorno dos questionários dos docentes.

Evidenciamos o contraste nas respostas dadas pelos alunos. Muitas vezes os alunos não respondiam de maneira clara o que era perguntado. A linguagem é uma variável que se pode considerar, observou-se que a instituição "Z" apresentava uma certa fragilidade teórica ao responder as questões. O mesmo não foi observado nas instituições "X" e "Y", pois os alunos dessas instituições apresentaram um maior embasamento teórico.

É interessante destacar que os alunos criticavam determinadas posturas dos professores, mas ao mesmo tempo reconheciam sua omissão para que ambas as práticas fossem melhoradas.

Achou-se necessário destacar algumas respostas dadas pelos alunos:

"Alguns professores ainda não perceberam que dizem uma coisa e fazem outra. O discurso é distante da prática, outros contagiaram com suas práticas progressistas, são poucos". (Questão 3, instituição X) (ver ANEXO I)

"O papel do professor de 3º grau, não é muito diferente dos professores do 1º e 2º graus. Alguns se preocupam em trabalhar o conteúdo de forma diferente. Na universidade o modismo é o estudo de texto, parece que não existe outra forma de dar aula". (Questão 3, instituição X) (ver ANEXO I)

"O professor tem o papel de formar a consciência crítica dos alunos". (Questão 3, instituição X) (ver ANEXO I)

"Os alunos são desinteressados e os professores desqualificados". (Questão 3, instituição Y) (ver ANEXO I)

"Os professores só pensam em aplicar textos, não se

preocupam se os alunos estão aprendendo ou não, são autoritários”.

(Questão 3, instituição X) (ver ANEXO I)

“O professor pouco se afasta do tradicional, o aluno idem”.

(Questão 3, instituição Z) (ver ANEXO I)

“Já se vê alguns avanços com relação ao papel do professor e do aluno”. (Questão 3, instituição Z) (ver ANEXO I)

“Deve ser deixada de lado as práticas autoritárias que ainda permeiam na escola e inclusive na universidade”. (Questão 4, instituição Y) (ver ANEXO I)

“Deve ser de interação, um contribuindo com o outro no processo ensino-aprendizagem. Na ação educativa deve participar todos os envolvidos no processo, mas o que geralmente se vê é o professor com a postura de que o aluno deve se colocar em seu lugar; o aluno não tem conhecimento suficiente para discutir com o professor. É espantoso, mas isso ainda acontece, às portas do século XXI”. (Questão 4, instituição X) (ver ANEXO I)

“Alguns nem entregam o programa, outros até lêem com a gente, mas modificações não ocorrem”. (Questão 5, instituição X) (ver ANEXO I)

“Muitos professores estão tomando consciência de que os alunos precisam participar da seleção dos conteúdos”. (Questão 5, instituição X) (ver ANEXO I)

“São selecionados pelo departamento e reproduzido pelo professor”. (Questão 5, instituição X) (ver ANEXO I)

“Isso varia de acordo com a disciplina, cada professor usa uma metodologia diferente, mais o mais utilizado é o método expositivo”. (Questão 6, instituição X) (ver ANEXO I)

“O importante é sermos avaliados não só por prova, a gente faz mil coisas, mas não é levado em conta, aí na hora da prova você se sai mal e tá ferrado”. (Questão 7, instituição Y) (ver ANEXO I)

“Ambos deveriam ser avaliados e não só o aluno”. (Questão 7, instituição Z) (ver ANEXO I)

"Tenho noções gerais porque faço pedagogia". (Questão 8, instituição X) (ver ANEXO I)

"Durante o curso tive contato com textos que tratavam do assunto". (Questão 8, instituição X) (ver ANEXO I)

"Sim, a mais usada é a tradicional, ou seja, nada de muito novo é mostrado". (Questão 8, instituição Z) (ver ANEXO I)

"É notório a mesclagem das tendências pedagógicas. Há professores que se dizem progressistas, no entanto, praticam atitudes às vezes tradicionais. Bem poucos são os que praticam suas atividades pedagógicas numa linha progressista". (Questão 9, instituição X) (ver ANEXO I)

"Alguns professores adotam a tendência tradicional, mas o mais novos tentam adotar a crítico-social". (Questão 9, instituição Y) (ver ANEXO I)

"No discurso são as tendências críticas, na prática ainda há muita coisa de tradicional". (Questão 9, instituição X) (ver ANEXO I)

"O assunto é um pouco delicado, pois as tendências mais atuais na teoria são ótimas, mas ainda temos todo esse carma tradicional que nos persegue. Eu optaria pela crítico-social dos conteúdos".  
(Questão 10, instituição X) (ver ANEXO I)

Os dados expostos levam a constatar o quanto a prática do 3º grau em São Luís do Maranhão tem forte resquícios da educação tradicional. No que se refere aos aspectos acima citados, observa-se ainda no meio universitário a "pedagogia do depósito" onde os professores são sujeitos e os alunos objetos passivos do processo ensino-aprendizagem, não possibilitando com isso uma relação dialógica.

Outro aspecto que buscou-se verificar foi o nível das expectativas dos alunos em relação à prática dos docentes do 3º grau em São Luís do Maranhão, com referência à relação professor X aluno, assim como o processo avaliativo.

Na concepção freiriana, no que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, a relação é horizontal, ou seja, o educador reconhece que nem tudo sabe. Assim sendo, o processo educacional torna-se real, pois educador se torna educando e o educando por sua vez, educador. Constatou-se o quanto a relação professor-aluno, e aluno-professor dá-

se de forma superficial. O relacionamento professor-aluno, restringe-se a encontros repetidos, durante espaços de tempo controlados (de 50 min. a 4 ou 5 horas). Esse relacionamento é limitado por programa, normas diversas da instituição de ensino. O relacionamento em sala de aula é de reprodução, imposição e de autoritarismo, pois o professor continua assumindo uma postura de detentor do saber, transmitindo conteúdo em forma de verdade. Eis porque é preciso dizer - parafraseando Aristóteles - o ensino é ato comum do professor e do aluno.

A mesma prática observa-se com o processo avaliativo. O termo avaliar tem sido associado as expressões como: fazer prova, atribuir nota, resultando assim uma concepção pedagógica tradicionalmente dominante. As experiências acumuladas pelos alunos não são levadas em conta, e os mesmos acabam se transformando em receptores passivos. O professor parece esquecer que o aluno precisa ser avaliado de forma globalizada, pois o educando não possui apenas a dimensão cognitiva, ele possui também uma dimensão humana (afetiva) que precisa ser trabalhada, para que possa não apenas "ter" mais, mas "ser" mais. A avaliação é da prática educativa e não um pedaço dela, como nos afirma Paulo Freire. O interagir do professor e do aluno, é que vai formar o cerne do processo educativo.

A avaliação numa perspectiva libertadora não considera um sujeito que avalia e outro, que é avaliado (objeto passivo), mas é o ser humano sujeito do seu próprio desenvolvimento, que deve avaliar-se, identificando sua situação real para assim mudá-la.

## **6.2 A Docência e a Educação Libertadora**

“O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.” (FREIRE, 1992, p.68)

Analisar os compromissos do docente de ensino superior requer, inicialmente um exame da atual situação que determina muito do sentido do seu cotidiano e de suas práticas, ao mesmo tempo que permite indicar certos elementos a partir dos quais esse sujeito concreto constrói o seu mundo.

A prática concreta do docente, fundamenta-se sobre três pontos: - o conteúdo da área no qual o docente é um especialista; - sua visão de educação, de homem e de mundo; - a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala

de aula. No desempenho do docente, é comum existir uma lacuna: - o professor se especializa como um especialista no seu campo de conhecimento, este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação. Essa fragmentação do professor, o impede de ter uma visão holística na área educacional como um todo. Percebe-se que o professor tem feito um grande esforço para superar tal lacuna, ora aprendendo coisas novas, ora reciclando-se. A docência universitária requer um preparo para o ensino que não se limite à transmissão repetitiva de conhecimentos estabelecidos.

Quando pensamos no docente de 3º grau, idealizamos: um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação que vão alinhar o seu proceder na direção desejada. Além do arcabouço teórico que o educador deve ter, faz-se necessário também o seu compromisso político, pois o principal elemento na condição humana do educador é a sua cidadania. Por isso não há como dicotomizar o educador do cidadão, pois se o educador não tiver em si a figura do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou autoritária. O educador não pode estar alheio a esta dimensão (política). Se ele quer mudanças, tem que realizá-la nos dois níveis - dentro e fora da universidade. Tem que

interagir seu papel de educador ao seu papel de político. O educador-político envolve-se com o processo de transformação, pensa a realidade politicamente, e pensar politicamente é uma coisa que não se aprende fora da prática.

A universidade não será neutra, desde que seja projetada numa esfera de ação política. Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade, ao nível político. Daí a necessidade, de o educador, no seu cotidiano ter uma consciência política coerente, fundamentada, firme e exemplar. Porém observamos é que a prática docente nesse ponto deixa muito a desejar.

É na sala de aula, no dia-a-dia, no acontecer de cada situação do ensino, que se caracteriza a aprendizagem. Ensinar não reduz a repetir informações em sala de aula e exibir conhecimentos estáticos. Ensinar e aprender só é válido, "quando os educandos aprendem a aprender a razão de ser do seu conteúdo". Só ensina verdadeiramente na medida em que conhece o conteúdo, ou seja, na medida que se apropria dele, em que o aprende. Ao ensinar o educador refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é um ato

criador, crítico, de amor, de coragem, político e não um ato mecânico. É na busca incessante da curiosidade epistemológica do educador e do educando, em ação, que se encontra a base do ensinar - aprender.

*"Para ensinar a quem não sabe, é preciso que, primeiro, quem sabe, saiba, que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância, é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática ensinar a quem não sabe." (FREIRE, 19-- , p.88).*

O papel do docente não é ensinar, mas ajudar o educando a aprender, não é transmitir informações, mas criar condições p/ que o aluno adquira informações, não é fazer brilhantes preleções p/ divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

É sabido, que todo aprendizado humano se encontra num contínuo e rápido processo de mudança e transformação. Por isso, ao mesmo tempo em que o educador desencadeia o interesse pela pesquisa, indagação e análise de todos os aspectos da vida humana, entenderá também que a aprendizagem, antes de mais nada, exige uma contínua abertura p/ modificações, tanto por parte de quem aprende, como por parte de quem ensina, o professor não trabalha sozinho, nem

sala de aula existe no vazio. Diante disso, não pode ignorar as condições precárias do ensino em geral e das seqüelas negativas para o docente, por outro lado a sobrecarga de horas-aulas, dificulta o exercício competente da docência. O professor reconhecer a necessidade de se reciclar, mas há de convir que muitas vezes essas condições não lhes são oferecidas. O baixo salário é outra variável que não se pode desconsiderar. Porém percebemos a necessidade de enfatizar, que nenhuma instituição de ensino superior, por mais eficiente que seja sua prática pedagógica dos profissionais que nela atuam e por mais articulados e consistentes que sejam seus currículos, pode fornecer a formação completa e definitiva. Esses fatores não podem justificar o nosso descompromisso por uma educação libertadora, baixando a qualidade pela qualidade. Daí a necessidade que o profissional que atua no nível de 3º grau, por sua vez, investigue, reflita e redimensione, sempre que necessário, sua prática educativa. O certo é que a docência não pode ser tratada como uma atividade restrita a sala de aula, nem aos muros da universidade, pois a prática educativa é uma prática social e universal. É notório que a prática libertadora ainda deixa muito a desejar no ambiente universitário. Como podemos analisar:

- 1) A docência restringiu-se a função de ministrar aulas de baixa produtividade e questionável eficácia no contexto social e político
- 2) O docente já traz tudo pronto e o aluno acaba valorizando o que vem pronto, fugindo da reflexão das dificuldades teóricas;

3) O docente ainda ministra um ensino tradicional, caracterizado pelo espírito formalista, apresentando ênfase na verticalidade da autoridade imposta;

4) O ensino ministrado é caracterizado pelo verbalismo e a realidade passar a ter existência independente do ensino;

5) O modelo de ensino ao qual o docente se submete, com poucas exceções, é o da transmissão - recepção - reprodução via exposição; exercício e provas.

6) Os recursos, quando são utilizados, servem como uma atividade para descanso do professor, ou ainda uma aula tradicional, muitas vezes não há preocupação em selecionar o conteúdo para que ele se torne compatível com a atividade desenvolvida no currículo;

7) O que mais o professor leva em conta no processo avaliativo é a nota;

8) O compromisso social e político não aparecem na seleção dos conteúdos, na metodologia e, na sistematização da avaliação;

9) Os docentes quase sempre não conseguem escapar das tentações de repetir os dogmas já definidos pelos "guias" e cair nos slogans de quem não quer pensar criticamente, ou de aceitar comodamente o pacto da mediocridade. Como se não bastasse, muitas vezes os docentes esquecem que o aluno possui uma dimensão humana.

"É extraordinário como nossos currículos estão sempre

tratando de tudo, menos da vida , das coisas essenciais, do viver.” (GADOTTI apud WANDERLEY et al, 1992, p.92) Parece que os docentes não estão preocupados com a apreensão mais totalizadora da realidade, com isso relegam a segundo plano, as relações pessoais, existenciais dos alunos. Insistem em separar o emocional do cognitivo, o afetivo do intelectual, o sentir do pensar. Muitos professores não levam em conta no processo educativo o que é fundamental para a construção do conhecimento: o diálogo, esse é uma relação epistemológica. "O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo "(WANDERLEY et al apud FREIRE, 1992, p.95)

A capacidade de sonhar é uma outra dimensão pouco suscitada pelos professores. É pela imaginação criadora que chegamos ao sonho, mas também é pela sensibilidade histórica que tocamos o concreto da existência. Esses são os dois componentes fundamentais da vida humana: O sonho e a história. Somos incentivados para termos mais e não para sermos mais. Nessa perspectiva, não podemos aceitar a morte de muitos e a vida de poucos. Nosso compromisso deve ser libertador, esse compromisso implica em uma educação no direcionamento à vida.

Diante dessa análise podemos perceber, o quanto a prática libertadora, por parte dos docentes, requer estudos mais aprofundados. Com base nisso, Paulo Freire sugere algumas virtudes capazes de nortear a prática docente. Essas virtudes não podem ser vistas como algo como o qual algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comporta-se, de compreender e comprometer-se através da prática, na busca da transformação. Essas virtudes não são abstratas, elas se consubstanciam no decorrer da prática. Não são virtudes de qualquer educador, mas daqueles que estão comprometidos com a transformação de uma sociedade mais justa. São elas:

- a) Discurso e Prática
- b) Palavra e Silêncio
- c) Subjetividade e objetividade
- d) Aqui e ali
- e) Espontaneismo e manipulação
- f) Teoria e prática
- g) Paciência e impaciência
- h) Texto e contexto

a) Discurso e Prática- O educador precisa ter coerência entre o diz e o que faz, ou seja, precisa diminuir a distância entre o discurso e a prática, de tal maneira que em algum momento a prática seja discurso e o

discurso seja prática. Isso não é fácil de se conseguir, e essa coerência total não é possível. O que eu não posso enquanto educador é proclamar a minha opção por uma sociedade mais justa, e ao mesmo tempo, desprezar um aluno que faz críticas de mim enquanto professores. A coerência é uma virtude libertadora.

b) Palavra e Silêncio: o educador precisa saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio, ou seja, trabalhar a tensão que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educados e o silêncio do educador. Se como educador não sei escutar os educandos, termino discursando "para eles" baseado nisso, é preciso levar em conta algumas questões. Tais como:

- Não existe pergunta boba nem resposta definitiva, a necessidade de perguntar faz parte da natureza humana, o educador precisa testemunhar aos educandos o gosto pela palavra e o respeito à pergunta. A pergunta é fundamental na prática. É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta, e muitas vezes os professores respondem as perguntas que os alunos nos fizeram.

c) Subjetividade e objetividade: o educador precisa trabalhar de forma crítica a tensão entre subjetividade e objetividade, entre

consciência e mundo, entre ser social e consciente. Trabalhar essa tensão é difícil porque nenhum de nós escapa à tentativa de minimizar a objetividade e reduzi-la frente ao poder da subjetividade. Não se pode transformar o mundo, a realidade, sem transformar as consciências das pessoas, isto é um mito em que muitas pessoas caíram. Isto simplesmente não existia. A subjetividade muda o processo de objetividade, ou seja, eu me transformo ao transformar, eu sou feito pela história, ao fazê-la.

d) Aqui e ali: o educador precisa aprender a viver com a tensão do “aqui” e “agora” dos educadores e o aqui e agora do próprio educador. Na medida em que não compreendo a relação entre o “aqui do educador” e o “aqui” dos educandos é que começo a descobrir que o “meu aqui” é o lá dos educandos. Ninguém chega lá partindo de lá, por essa razão é preciso a compreensão do mundo, da sociedade, a sabedoria popular, o senso comum que os educandos trazem. Isso não significa que o educador deva ficar permanentemente ao nível do saber popular, pois existe uma diferença entre ficar e partir. É preciso partir do nível que o educando se encontra, porque alcançar o “lá” passa pelo “aqui”.

e) Espontaneísmo e manipulação: o educador precisa evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação, evitar cair em práticas

espotaneistas sem cair em posturas manipuladoras, é preciso assumir portanto uma posição democrática.

f) Teoria e prática: o educador precisa viver intensamente a relação profunda entre teoria e a prática, não com suposição, mas como unidade contraditória, ou seja, viver esta relação de maneira que, a prática não possa prescindir da teoria. Faz-se necessário pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Pensar que tudo que é teórico mal, é algo absurdo, a teoria deixa de ter qualquer significado se não existir uma prática que a motive.

g) Paciência e impaciência: outra virtude do educador é a de aprender a experimentar a relação tensa entre paciência e impaciência, de tal maneira que jamais se rompa a relação entre as duas posturas. Nunca só paciente e nunca só impaciente.

h) Texto e contexto: faz-se necessário ler o texto à partir da leitura do contexto, é necessário ler a realidade antes mesmo da palavra.

Diante das considerações feitas sobre as virtudes necessárias ao educador, fica evidente a necessidade dos docentes trabalharem tais

virtudes no seu fazer pedagógico, tendo em vista que elas interessam a todos os envolvidos com a prática cotidiana da educação, possibilitando uma melhor relação pedagógica, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou apresentar a proposta da Educação Libertadora como aquela possível de ser trabalhada no meio do fazer pedagógico universitário, assim como possibilitar à docência do 3º grau a reflexão, e o possível redimensionamento de sua própria ação educativa.

Através de estudos, observamos que a ação pedagógica que ainda permeia na universidade é uma ação centrada no descrédito da interação afeto/cognição, ou seja, uma ação pedagógica sem um direcionamento coerente, mas sim limitado apenas na estruturação de conhecimentos. É bem verdade que o conhecimento é uma forma teórico-prático da compreensão de mundo, por isso não podemos isolar a sala de aula do contexto histórico e cultural, pois quanto mais alienarmos a realidade das questões sociais, mais difícil e precário será conseguirmos uma reflexão séria e coerente.

Pelo exposto no presente trabalho, não há dúvidas de que, a prática tradicional no meio universitário ainda é muito presente e que o professor se vê pressionado a seguir seus modelos. Percebemos por parte do docente, uma preocupação com a transmissão de conteúdos,, criação de estratégias que garantam a aquisição por parte do aluno, do que lhe foi transmitido. Nesse sentido o ensino conduzido pelo professor é caracterizado pelo verbalismo, fragmentação, formalismo e memorização. Juntamente com a prática tradicional, muitos docentes ainda optam em buscar respaldo na tendência tecnicista, em nome da racionalidade e da produtividade do sistema e do trabalho.

É notório considerar o posicionamento de um número significativo de docentes na busca de uma prática pedagógica mais progressista, voltada para a tendência crítico-social dos conteúdos, onde a difusão de conteúdos é o objetivo principal, não conteúdos abstratos, mas concretos e indissociáveis das realidades sociais. Realidade essa, que se concretiza de forma dialética, não para garantir a manutenção do "status quo", mas uma ferramenta a mais no processo de transformação social. Nessa perspectiva, não se pode negar que as tendências progressistas são as que mais respondem às exigências educacionais de hoje, merecendo destaque a Pedagogia Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos.

O escopo principal do nosso trabalho é possibilitar que na universidade se concretize não apenas como centro crítico de produção de conhecimento da realidade, mas um meio onde seja essencial o anseio e a ousadia de mudar e acreditar que através de uma Educação Libertadora podemos conceber uma universidade que fecunde os espaços para a liberdade, pois enquanto pensamos livremente, questionamos livremente, propomos livremente, e conseqüentemente livres, poderemos avaliar a nossa ação pedagógica e com isso acreditar naquilo é possível ser realizado através e pela Educação Libertadora.

#### SUMMARY

The liberating education and it's importance in docent practice of pedagogy course in São Luís. It considers the non-existence of a docency on this perpesctive, as one of determining factor of a pedagogical action that dichotomize theory and practice in the ambit of analysed universities. It starts from a historical retrospective of university education in Brazil and in Maranhão. It analyses the pedagogical tendency to understanding and valorization of the liberating proposal in the university context. Finaly it devises considerations about the docent practice in the pedagogy course and needs it's of accomplishment as transformation mechanism.

8 ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS DIFERENTES PERÍODOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS TRÊS INSTITUIÇÕES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA  
PROJETO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO  
ALUNA TATIANA ROCHA CRUZ

FORMULÁRIO - ALUNOS

1 - Dados de identificação:

- a) Idade \_\_\_\_\_
- b) Sexo \_\_\_\_\_
- c) Estado Civil \_\_\_\_\_
- d) Naturalidade \_\_\_\_\_
- e) Período \_\_\_\_\_
- f) Instituição \_\_\_\_\_

2 - Dados Profissionais:

- a) Local de trabalho \_\_\_\_\_
- b) Função \_\_\_\_\_
- c) Turno \_\_\_\_\_
- d) Possui outros cursos de graduação? ( ) sim não ( )
- e) Qual? \_\_\_\_\_
- f) Período de formação \_\_\_\_\_
- g) Área de atuação \_\_\_\_\_

3 - Como você vê no ensino de 3º grau o papel do professor e do aluno?

4 - Como deve estabelecer a relação professor X aluno, aluno X professor?

- 5 - Há participação dos alunos na seleção dos conteúdos, de que forma eles são apresentados?
- 6 - Qual a metodologia mais adotada pelos seus professores em sala de aula?
- 7 - Na sua opinião, quais instrumentos de avaliação deveriam ser adotados em sala de aula?
- 8 - Você aluno, conhece as tendências pedagógicas que norteiam a prática escolar?
- 9 - Na sua opinião que tendências pedagógicas vêm predominando na universidade?
- 10 - Na sua opinião qual a tendência pedagógica que mais responde as atuais exigências da educação brasileira?

## ANEXO II - DADOS DA PESQUISA

## 1 - Dados de identificação

a) Idade	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
18 - 22	03	-	01	04	9,52
23 - 27	11	01	02	14	33,33
28 - 32	02	02	05	09	21,43
33 - 37	05	01	02	08	19,05
38 - 42	01	01	03	05	11,9
43 - ...	-	01	01	02	4,76
TOTAL	22	06	14	42	

b) Sexo	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Masculino	01	-	-	01	2,38
Feminino	21	06	14	41	97,6
TOTAL	22	06	14	42	

c) Estado Civil	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Solteira	17	01	05	23	54,76
Casada	05	05	08	18	42,86
Viúva	-	-	-	-	-
Desquitada	-	-	01	01	2,38
TOTAL	22	06	14	42	

d) Naturalidade	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Maranhense	21	06	12	39	92,86
Rio Grandense do Norte	-	-	01	01	2,38
Paraense	-	-	01	01	2,38
Piauiense	01	-	-	01	2,38
TOTAL	22	06	14	42	

e) Período	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
1º	-	-	-	-	-
2º	-	-	-	-	-
3º	-	-	-	-	-
4º	-	06	-	06	14,28
5º	02	-	-	02	4,76
6º	05	-	03	08	19,05
7º	05	-	05	10	23,8
8º	06	-	06	12	28,57
9º	04	-	-	04	9,52
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>06</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	

## 2 - Dados Profissionais

## a) Local de Trabalho

Local de trabalho	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Escola	11	05	02	18	42,86
Repartição pública	03	01	03	07	16,67
Empresa	01	-	03	04	9,52
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>06</b>	<b>08</b>	<b>29</b>	

## b) Função

Função	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Professora	11	04	02	17	40,47
Diretora	01	01	-	02	4,76
Coordenadora	-	01	-	01	2,38
Empresária	-	-	02	02	4,76
Agente administrativo	01	-	01	02	4,76
Auxiliar de Escritório	01	-	-	01	2,38
Secretária	-	-	01	01	2,38
Escriturário	-	-	01	01	2,38
Funcionário Público	-	-	01	01	2,38
Estagiário	01	-	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>06</b>	<b>08</b>	<b>29</b>	

## c) Turno

Turno	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Matutino	12	03	08	22	52,38
Vespertino	03	06	07	15	35,7
Noturno	03	-	01	04	9,52
Não trabalha	06	-	05	11	26,19
Em branco	01	-	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>09</b>	<b>21</b>	<b>53</b>	

## d) Possui outros cursos de graduação

Outros Cursos?	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Sim	01	01	-	02	4,76
Não	21	05	12	38	90,47
Em branco	-	-	02	02	4,76
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>06</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	

## e) Qual?

Curso	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
História	01	-	-	01	2,38
Geografia	01	-	-	01	2,38
Ciências Religiosas	-	01	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>-</b>	<b>03</b>	

## f) Período de formação

Período	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
1989	01	-	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>01</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>01</b>	

## g) Área de atuação

Área	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Magistério	02	-	-	02	4,76
TOTAL	02	-	-	02	

## 3 - Como você vê no ensino de 3º grau o papel do professor e do aluno?

Papel do Professor	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Dono do saber	07	-	01	08	19,05
Reprodutor de conhecimento	04	-	01	05	11,9
Orientador	01	03	-	04	9,52
Mediador do conhecimento	02	-	01	03	7,14
Desqualificado	01	01	01	03	7,14
Produtor do conhecimento	02	-	-	02	4,76
Facilitador	01	01	-	02	4,76
Autoritário	02	-	-	02	4,76
Sistematizador do conhecimento	01	-	-	01	2,38
Despreparado	01	-	-	01	2,38
Desatualizado	01	-	-	01	2,38
Orientador do aluno	-	01	-	01	2,38
Democrático	-	-	01	01	2,38
Incoerente	01	-	-	01	2,38
TOTAL	24	06	05	02	

Papel do Aluno	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Passivo	11	-	02	13	30,95
Produtor de conhecimento	02	-	-	02	4,76
Empenhado	-	02	-	02	4,76
Participativo	-	-	01	01	2,38
Alienado	01	-	-	01	2,38
Questionador	01	-	-	01	2,38
Desinteressado	-	01	-	01	2,38
Agente de Transformação	-	01	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>22</b>	

4 - Como deve estabelecer a relação professor X aluno, aluno X professor

Relação	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Relação de troca	07	02	06	15	35,7
Relação afetiva	05	04	03	12	28,57
Relação integração	06	-	03	09	21,43
Relação dialógica	04	01	03	08	19,05
Relação democrática	02	-	04	06	14,28
Relação horizontal	03	-	-	03	7,14
Relação de igualdade	01	-	01	02	4,76
Relação aberta	01	01	-	02	4,76
Relação de construção	01	-	-	01	2,38
Relação mediadora	-	01	-	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>09</b>	<b>20</b>	<b>59</b>	

5 - Há participação dos alunos na seleção dos conteúdos? De que forma eles são apresentados?

Participação	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Sim	-	01	05	06	14,28
Não	22	05	05	32	76,19
Às vezes	-	-	04	04	9,52
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>06</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	

Forma de Apresentação	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Apresentados no 1º dia de aula já elaborados	11	02	06	19	45,24
Apresentados e revistos durante o ano letivo	01	-	02	03	7,14
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>22</b>	

6 - Qual a metodologia mais adotada pelos seus professores em sala de aula?

Metodologia	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Aula expositiva	12	04	08	24	57,43
Leitura de texto	08	02	06	16	38,10
Seminário	04	02	06	12	28,57
Discussão de texto	04	02	05	11	26,19
Apresentação de trabalho	01	01	03	05	11,9
Trabalho em grupo	01	02	02	05	11,9
Recursos	03	-	01	04	9,52
Pesquisa de campo	-	-	04	04	9,52
Aula expositiva dialógica	01	-	-	01	2,38
Painel	-	01	-	01	2,38
Fórum	-	-	01	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>84</b>	

7 - Na sua opinião, quais os instrumentos de avaliação deveriam ser adotados em sala de aula?

Instrumentos de Avaliação	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Avaliação no todo	06	01	04	11	26,19
Discussão	04	01	04	09	21,43
Seminário	06	-	01	07	16,67
Apresentação de trabalho	04	01	01	06	14,28
Avaliação escrita	03	02	01	06	14,28
Questionário	-	-	04	04	9,52
Pesquisas	02	01	-	03	7,14
Auto-avaliação	01	01	01	03	7,14
Dramatização	01	01	-	02	4,76
Conteúdo atualizado	-	02	-	02	4,76
Estudo de texto	-	-	02	02	4,76
Trabalhos monográficos	01	-	-	01	2,38
Recursos audiovisuais	01	-	-	01	2,38
Aula expositiva	01	-	-	01	2,38
Palestra	01	-	-	01	2,38
Projetos	01	-	-	01	2,38
Produção de texto	01	-	-	01	2,38
Observação	01	-	-	01	2,38
Fórum	-	-	01	01	2,38
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>84</b>	

8 - Você aluno, conhece as tendências pedagógicas que norteiam a prática escolar?

Conhecimento das tendências	INSTITUIÇÃO			Total	%
	X	Y	Z		
Sim	18	06	08	32	76,19
Não	01	-	-	01	2,38
Liberal 01	Tradicional	07	-	10	40,47
	Tecnicismo	06	-	08	33,33
	Escola Nova	03	-	01	9,52
Progressista 06	Libertadora	02	-	03	11,9
	Libertária	02	-	03	11,9
	Crítico social dos conteúdos	05	-	-	05
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>06</b>	<b>33</b>	<b>83</b>	

9 - Na sua opinião que tendências vêm predominando na universidade?

Tendências		INSTITUIÇÃO			Total	%
		X	Y	Z		
Liberal		-	-	-	-	-
	Tradicional	20	03	05	28	66,67
	Escolanovista	06	-	-	06	14,28
	Tecnicista	11	-	-	11	26,19
Progressista		-	-	04	04	9,52
	Libertadora	03	-	-	03	7,14
	Libertária	02	-	-	02	4,76
	Crítico social dos conteúdos	08	03	02	13	30,95
Em Branco		-	-	02	02	4,76
TOTAL		50	06	13	69	

10 - Na sua opinião qual a tendência pedagógica que mais responde às atuais exigências da educação brasileira?

Tendências		INSTITUIÇÃO			Total	%
		X	Y	Z		
Liberal		-	-	-	-	-
	Tradicional	01	-	02	03	7,14
	Escolanovista	01	-	01	02	4,76
	Tecnicista	-	-	-	-	-
Progressista		05	01	05	11	26,19
	Libertadora	06	01	04	11	26,19
	Libertária	01	01	-	02	4,76
	Crítico social dos conteúdos	08	03	-	11	26,19
Em Branco		-	-	02	02	4,76
Não arriscaria dizer		01	-	-	01	2,38
Os aspectos positivos das tendências		01	-	-	01	2,38
TOTAL		24	06	14	44	

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABREU, Maria Célia de, MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3.ed. São Paulo: MG. Ed. Associados, 1983.130p.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. 101p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1989.288p.
- CATANI, Denice Bárbara, et al. **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 199p.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Educação libertadora como projeto político social. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.22, n.27, p.15-33. abr./jun. 1993.
- DANTAS, Inácio Ferreira. Avaliação: uma abordagem dentro do processo da educação libertadora. **Brasilnorte**, Recife, v. 42, n.2, p.57-73, jul./dez.1989.
- Visão crítico-filosófica e tendências pedagógicas atuais da educação brasileira. **Brasilnorte**. Recife, v.45, n.1, p.61-75, jan./jun. 1992.
- FREIRE, Paulo, BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1991. 95p.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224p.
- ✓ FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.
- **Virtudes do educador**. São Luís;Abr./1982. Palestra proferida na Reunião Preparatória da 3ª Assembléia Mundial de Educação para Adultos.
- **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218p.
- **Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.245p.

— **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 158p.

— **A educação na cidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 114p.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1988. 160p.

— **Educação e compromisso.** 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988. 171p.

— et al. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. 127p.

GANDIN, Danilo. A dialética identificação-libertação. **Revista de Educação AEC.** Brasília, v.22, n.27, p.50-58. abr./jun. 1993.

GANDIN, Luís Armando. Educação libertadora: rediscutindo o "óbvio". **Revista de Educação AEC.** Brasília, v.22, n.87, p.7-14. abr./jun. 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. São Paulo: Cortez, 1990. 151p.

LUCKESI, Cipriano, et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991. 231p.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação** - uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1992. 109p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPV, 1986. 119p.

NOGUEIRA, Adriano, GERALDI, João W. **Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. 86p.

✓ PAIVA, Hugo de Vasconcelos. Educação Libertadora numa sociedade de conflito. **Revista de Educação AEC.** Brasília, v.22, n.27, p.59-68. abr./jun. 1993.

PIMENTEL, Maria da Glória B. **O professor em construção.** 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 95p.

✓ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira** - a organização escolar. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 207p.

- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **O papel da educação na construção da sociedade maranhense**. São Luís: Instituto do Homem, 1991. 52p.
- ✓ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. 267p.
- ROSSA, Leandro. Educação Libertadora e planejamento participativo. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.22, n.27, p.34-48. abr./jun. 1993.
- ✓ SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. IN: *Polêmicas do nosso tempo*. 25.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. 103p.
- SILVA, Dinora Fraga, et al. Construtivismo e Educação Libertadora. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v.22, n.27, p.69-76. abr./jun. 1993.
- SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luís: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1984. 114p.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. 86p.
- WANDERLEY, Luis Eduardo W. et al. **A prática docente na universidade**. IN: *Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1992, 104p.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**: 30 anos depois. São Paulo: Ática, 1994. 304p.