

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA FRANCISCONI DE MORAES

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO.

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA FRANCISCONI DE MORAES

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO.

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de licenciado em
Pedagogia, sob orientação da Prof^o Dr^o
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M791i Moraes, Ana Paula Francisconi de, 1988-
A importância da leitura dos clássicos para a formação
docente: um estudo de caso / Ana Paula Francisconi de
Moraes. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Formação de professores. 2. Leitura. 3. Educação
geral. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar, 1949- II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-148-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus amigos e a professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Obrigada pelo apoio, carinho e paciência. Sem vocês não conseguiria chegar até aqui.

RESUMO.

Este trabalho tem como intenção conhecer e entender as obras clássicas como meio de se desenvolver a educação geral, educação esta, que assegura ao indivíduo apropriação de conhecimento de modo que ele consiga participar ativamente e significativamente em sua sociedade. Indo muito além do mero acesso a informação, ultrapassando a educação voltada apenas para o conhecimento de sua área específica de formação. Isto significa uma formação muito mais ampla, complexa e sólida. Focamos neste trabalho a importância da leitura dos clássicos para a formação docente, sendo que na área de educação, a leitura dos clássicos significa um instrumento para entender a educação em sua imensa complexidade e formar docentes com condições necessárias para compreender as relações da educação com as diferentes esferas da sociedade. Para analisarmos a influência da leitura dos clássicos para a formação docente, utilizamos de 62 questionários respondidos por alunos dos cursos de formação de professores em exercícios PROESF e PEFOPEX, após o contato com autores clássicos na disciplina escola e currículo, e apresentado um seminário sobre eles. Os questionários, sendo 38 referentes ao PEFOPEX e 24 de alunos do PROESF, foram organizados com questões abertas e fechadas e continham perguntas que mediam a valorização por parte desses alunos/professores da leitura dos clássicos em sua formação como professor. Sendo os alunos professores em exercício da rede pública, as perguntas do instrumento focalizava entender a relação que eles faziam entre a leitura dos clássicos com o cotidiano escolar. Para dar embasamento aos dados, este trabalho apresenta a história do termo “educação geral”, o que são os clássicos e a importância de lê-los, a história dos cursos Prosf e Pefopex, assim como, algumas obras clássicas que me levaram ao interesse em desenvolver este trabalho.

Palavras – chave: Formação do professor, Clássicos, Educação Geral, Proesf, Pefopex.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO 1 – OS CLÁSSICOS COMO MEIO DE FAZER EDUCAÇÃO GERAL	8
1.1 Os Clássicos Na Educação Geral	8
1.1.2 O Que É Um Clássico	10
1.2 Um Breve Histórico Sobre A Educação Geral Na Universidade	10
1.3 A Educação Geral Nas Universidades Brasileiras	15
CAPITULO 2 – A PESQUISA	18
2.1 Os Clássicos	19
2.1.1 Jean-Jaques Rousseau : <i>Emílio Ou Da Educação</i>	19
2.1.2 Maria Montessori: <i>Pedagogia Científica</i>	21
2.1.3Édouard Claparède : <i>A Escola E A Psicologia Experimental</i>	22
2.1.4 Célestin Freinet : <i>A Educação Do Trabalho</i>	23
2.1.5 Carls Rogers : <i>Liberdade Para Aprender</i>	24
2.1.6 Paulo Freire: <i>Pedagogia Do Oprimido</i>	25
2.1.7 Dermeval Saviani: <i>Escola E Democracia</i>	26
2.2 O Despertar	27
CAPITULO 3 - SUJEITOS DA PESQUISA	29
3.1 Pefopex – Programa Para Formação De Professores Em Exercício	29
3.1.1 Organização Curricular	30
3.1.2 O Processo Seletivo	33
3. 2 Proesf – Programa Especial Para Formação De Professores Da Região Metropolitana De Campinas	33
3.2.1 Os Aps: Assistentes Pedagógicas	35
3.2.2 Organização Curricular	37
3.2.3 O Processo Seletivo	40
3.2.4 Pólos	40
CAPITULO 4 -ANÁLISE DE DADOS	42
4.1 Instrumentos Da Pesquisa	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO.

Foi através da disciplina Escola e Currículo, que digo ser iluminadora, que surgiu a vontade de escrever esse trabalho, que tem como intenção olhar para os autores clássicos como um meio de se fazer uma educação geral, ou seja, os clássicos como um instrumento para poder se pensar em uma educação mais ampla, concreta, onde forme cidadãos atuantes e conscientes de seu papel em uma sociedade em constantes mudanças e não apenas profissionais especialistas em uma área. Focando na importância da leitura dos clássicos para a formação docente.

Para isso, iniciaremos no primeiro capítulo contextualizando o que significa o termo “educação geral”, bem como, onde e quando surgiu, quais universidades as defendem e sua história na universidade brasileira. E analisaremos ainda no primeiro capítulo, o que são “clássicos”, e a importância de sua leitura.

Posteriormente, iremos apresentar como surgiu o interesse em realizar tal pesquisa e mostraremos alguns autores clássicos e livros trabalhados em sala de aula que despertaram meu interesse sobre tal tema tão cativante e envolvente.

No terceiro capítulo iremos falar sobre os sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos do curso de formação de professores em exercício PROESF e PEFOPEX, a respeito da importância da leitura dos clássicos para a formação docente, nesse capítulo, iremos focar na apresentação desses sujeitos, chamados de alunos/professores, já que todos os alunos dos cursos também atuavam como professores. Assim como, iremos explicar o que significa o programa PROESF e PEFOPEX, como surgiu, quais suas intenções, mostraremos a grade curricular, como foi feita o processo seu seletivo, bem como seus resultados.

No quarto e último capítulo, realizaremos a análise dos dados da pesquisa utilizando como instrumentos os questionários, sendo 62 no total, interpretados através da análise do conteúdo. As respostas das perguntas abertas foram divididas em categorias, agrupando as respostas com informações em comum. Para uma melhor explicitação da abordagem qualitativa, utilizamos de citações diretas dos questionários.

Espero poder despertar com esse trabalho o interesse de outros alunos e também de professores sobre a importância da leitura dos clássicos para uma formação mais completa e abrangente, e que assim como eu, desperte a curiosidade em aprender cada vez mais sobre obras e autores clássicos que ultrapassaram seu tempo e deixaram um legado inquestionável.

CAPITULO 1 – OS CLÁSSICOS COMO MEIO DE FAZER EDUCAÇÃO GERAL.

1.1 OS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO GERAL.

É constantemente encontrado nas universidades a super - valorização da especialização e o esquecimento em oferecer disciplinas que estimulem uma formação mais ampla, que vise formar um homem consciente, responsável e que entenda e participe ativamente na sociedade que está inserido.

Segundo Ferri (2010), a educação geral se torna um caminho para ultrapassarmos o mero acesso a informação e conseguirmos apropriar de fato conhecimentos que conseqüentemente irá nos auxiliar a desenvolver uma visão mais crítica ao longo de sua vida profissional e pessoal dando melhores condições de exercermos nosso seu papel na sociedade.

O termo Educação Geral, de acordo com Pereira (2007), é usado para informar a parte comum do currículo universitário que é dado para os estudantes como algo essencial para sua formação intelectual e conseqüentemente profissional. “A educação geral é tida ainda, como preparação necessária para uma vida de contínua aprendizagem, pois oferece uma formação conceitual e não uma formação prática utilitarista” (PEREIRA, 2007, p.67).

Ainda conforme a autora, esse tipo de educação é bastante desenvolvida em instituições norte americanas, australianas e europeias, que veem esse tipo de educação como algo fundamental para formar alunos conscientes de sua importância em uma sociedade. Tais instituições tem como intuito estimular nos alunos seu desenvolvimento intelectual para assim o tornar um homem livre e preparado para se posicionar frente às questões confrontadas por ele.

Lyotard (1989) constata que as instituições de ensino superior estão envolvidas por uma cultura empresarial, elaborando seus currículos visando responder às necessidades capitalistas, tornando a educação um objeto do mercado, visando a pura instrução técnica esquecendo sua característica formativa. O resultado disso é, cada vez mais, os estudantes saírem com instrução técnica que o mercado exige, mas sem nenhuma formação humana. É formar os especialistas, limitados ao seu campo de atuação.

Tais alunos que saem das universidades moldados para o mercado de trabalho, não são capazes de desempenhar o que Pereira (2007) classifica de “ profissional – cidadão”, ou seja:

“ Entendemos como profissional cidadão aquele que se vê primeiramente como um cidadão ativo e significativo em seu tempo histórico e que age profissionalmente em sua área de tendo, primordialmente, como perspectiva, a sua condição de cidadão inserido em uma sociedade e um mundo global e complexo” (PEREIRA, 2007, p.65.).

Tais profissionais saem capacitados para desenvolver as especificidades de sua área de atuação, indiferente às demais questões culturais, sociais que envolvem a sociedade.

Contudo, essa valorização e priorização que a universidade brasileira dá a especialização, formam pessoas para entrar no mercado de trabalho e

“ Esses futuros profissionais poderão ser capazes de criar técnicas para torturar sem matar, de construir pontes ou prédios precários para lucrar mais, de aplicar a letra da lei para fazer injustiça porque passaram pela universidade sem oportunidade para refletir sobre a dignidade de pessoa humana, a prioridade da qualidade de vida sobre o mercado, os problemas éticos e axiológicos, a responsabilidade social da profissão” (SANTOS FILHO, 2007, p.19)

A educação geral trabalhada em muitas universidades especialmente europeias e norte-americana buscam favorecer ao estudante uma compreensão mais social de suas ações. Como na universidade brasileira temos tido apenas a intencionalidade da formação do estudante pela estruturação de um currículo voltado para disciplinas básicas da área de conhecimento e disciplinas de caráter técnico profissionalizante, uma preocupação com estruturação curricular que contemple uma formação mais geral não tem sido desenvolvida.

Uma formação geral por meio da leitura de autores clássicos de todas as áreas do conhecimento foi desenvolvida na Universidade de Chicago de 1936 a 1978 e é ainda hoje utilizada no Saint Johns' College (EUA). Estas instituições entendem que a leitura de obras que pensaram as grandes questões do mundo é um meio de fazer os estudantes perceberem o entrelaçamento dessas questões, adquirirem autonomia de pensamento, ter opiniões embasadas e se conduzirem por argumentos bem fundamentados (PEREIRA, 2010).

Na área da educação, a leitura dos clássicos é um importante instrumento para se pensar a educação na sua complexidade, e formar educadores com melhores condições de entender as relações da educação com a sociedade, a cultura, as tradições e com as diferentes áreas de conhecimentos que a compõem. Para Ribeiro (2001, p. 16)

“ E uma das melhores bússolas é o conhecimento dos clássicos – não porque eles deem lições imortais, invariáveis, de moral, o que não tem cabimento ou sentido;

mas porque, na sua diversidade, permite exercitar o espírito com tal liberdade diante das injunções do cotidiano que, mudando este, a mente saiba encontrar um novo nicho, embora tão provisório quanto a anterior. A ideia é, portanto, que os clássicos, longe de ancorarem seus leitores na repetição das mesmas coisas, os capacitem a lidar com as mudanças melhor do que um ensino apressado”.

1.1.2 O QUE É UM CLÁSSICO?

Gasparim responde que um clássico é: “Autor ou obra que por sua originalidade, pureza de estilo e, acima de tudo, pelo fundo e forma irreprensíveis, constitui um modelo digno de imitação” (1997, p. 40). De acordo com o autor, um clássico ultrapassa seu tempo. São grandes obras que marcam sua época. São leituras que se tornam conhecimentos permanentes e, mesmo em uma releitura existe a curiosidade e a descoberta de novos saberes. Representam fonte inesgotável de conhecimentos. A ideia de modelo expressa nas palavras de Gasparim, não significa ausência de um raciocínio crítico, ausência de uma reflexão quanto ao contexto presente, a realidade sociedade, ao tempo histórico. Ao contrário, chama a atenção para a perenidade das questões do mundo físico, natural e humano.

O autor Ítalo Calvino, diz que os clássicos

“ Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro na juventude” (CALVINO, 1993, p.10)

Assim, a leitura dos clássicos representam uma forma de se desenvolver a educação geral, pois leva a reflexão, dão base teórica e bagagem para uma análise mais crítica do mundo. Para Gasparim (1997), retornando aos clássicos, progredimos intelectualmente.

Como afirma Ribeiro (2001) as universidades que utilizam da leitura dos clássicos, estão possibilitando aos seus alunos uma formação sólida capacitando estes a lutar por melhores condições de vida em uma sociedade complexa e ter mais segurança para viver e enfrentar um mundo de constantes mudanças.

1.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO GERAL NA UNIVERSIDADE.

Segundo o autor Jaeger (1986) na Grécia e Roma antigas, os homens livres se dedicavam ao ócio, que representava até então o estudo da música, leitura, aritmética, retórica

e exercícios físicos. Cabia aos escravos, aos estrangeiros e aos pobres, as tarefas humildes e manuais da sociedade. As “escolas” de Platão e Aristóteles focavam no estudo da filosofia e na conquista do que os gregos chamavam de *Arete*¹, ou seja, a auto-realização, a virtude

Para os gregos, as artes estavam divididas em três tipos: as belas artes, as artes uteis e as artes liberais. Sendo que as artes liberais representavam formas de atividades para fins em si mesmas. As universidades medievais eram compostas por duas estruturas. De acordo com Santos Filho (2007).

as universidades medievais compunham-se de duas estruturas: a faculdade de artes e as faculdade profissionais (teologia, direito e medicina). A faculdade de artes formava o jovem mediante o currículo das chamadas sete artes liberais que constituíam os estudos preparatórios do universitário que se orientava para as profissões superiores de professor universitário, de advogado, médico ou sacerdote (RASHDALL, 1895 apud SANTOS FILHO 2007, p. 29)

Segundo Santos Filho (2007) a concepção de formação do homem da Idade Medieval é que o homem pensa e discute através de artes discursivas e aprende através das artes reais. O conjunto de tais artes está subordinado à filosofia. Em tal época, as artes discursivas do *Trivium* (artes discursivas) foram hegemônica nas Universidades até séc. XVIII, especialmente nas universidades influenciadas pela ação dos Jesuítas, assim sendo, as universidades da Europa valorizavam as humanidades e as línguas clássicas, dando pouco destaque às culturas científicas. A partir de séc XVIII é que as culturas científicas ganham espaço.

Com o surgimento das sociedades democráticas modernas, a educação liberal/geral passou a ser questionada, já que o trabalho não era mais visto como algo humilhante e, em uma sociedade democrática, onde todos seriam livres para tomar suas decisões e participar do governo, a educação deveria preparar o “homem livre”.

É nas sociedades democráticas que o termo “educação liberal” é substituído pela “educação geral”. “Dada sua conotação originalmente elitista, o termo “educação liberal” nas sociedades democráticas passou a ser substituído pela expressão “educação liberal” a fim de denotar a superação do antigo dualismo de classe implícito no primeiro termo” (SANTOS FILHO, 2007, p. 30).

¹. Aretê é uma palavra de origem grega que expressa o conceito grego de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina

Segundo Thomas, (1962 apud Santos Filho, 2007) a primeira referência feita a educação geral se deu em 1829 em um artigo defendendo as características comuns do currículo tradicional do College.

A educação geral era explicada até metade do século XIX, como uma educação voltada “para treinar a mente, estabelecer um fundamento sólido para as profissões, desenvolver o caráter e a moralidade, oferecer um antídoto ao barbarismo e prover uma educação liberal” (BRUBACHER E RUDY, 1976 apud SANTOS FILHO, 2007, p. 31).

Em 1867, Stuart Mill escolheu o tema “educação geral” para sua aula inaugural na Universidade de Saint Andrew, desde então o termo educação geral passou a ser respeitado nos círculos acadêmico. Em tal aula, o autor defendeu não só a importância das disciplinas científicas práticas ao lado das clássicas, como a função da escola em formar pessoas com valores pessoais e cívicos acima de tudo.

No final do século XIX, surgiram movimentos pela educação geral, devido a alguns fatores relacionados a fragmentação do conhecimento em áreas específicas, a super especialização já na graduação e a falta de elementos comuns nos cursos de graduação , assim, esse movimento gerou duas formas de educação geral. A primeira foi estabelecida em Harvard, quando então reitor A. Lawrence Lowell exigiu que os alunos cursassem para se formar, seis, dentre dezesseis cursos anuais, exigidos, em três campos fora da sua área de maior ênfase. A segunda forma de educação geral foi o curso *survey* intitulado “ Instituições sociais e econômicas”. Buscava trazer aos alunos uma visão mais aberta da sociedade, dedicada a introduzir os estudantes nas ciências humanas.

Ainda de acordo com Santos Filho (2007), após a primeira guerra mundial, muitas universidades e Colleges americanos começaram a implantar programas de educação geral, sendo os programas mais famosos os da Universidade de Columbia, da Universidade de Chicago e do St. Johns’s College.

O *College* da Universidade de Chicago, tomou providências radicais com relação à educação geral. Seu Reitor, R. M. Hutchins, desenvolveu um programa de educação geral sob a crença de que existe uma gama de conhecimentos em comum que todos os estudantes devem saber.

Devido a forte influência que a Universidade de Chicago tinha, muitas escolas e Colleges do país implantaram a educação geral em seus programas. Saint John’s College é um descendente da Universidade de Chicago e implantou em seu currículo, a leitura de obras clássicas ou chamados “Grandes Livros”.

Em 1937, a Universidade de Columbia inseriu o projeto “Humanidades” o qual era centrado na leitura dos “Grandes Livros”, ao lado do programa já existente “Civilização Contemporânea” curso interdisciplinar obrigatório para alunos do primeiro ano.

Com a Grande Depressão, a educação geral sofreu um grande declínio, devido a e crise econômica, os estudantes passaram a procurar cursos nas áreas administrativas e de comércio.

Contudo, um novo movimento em favor a educação geral surge após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Santos Filho (2007), tal movimento teve influência de dois documentos importantes, o *Redbook, General Education in a free society: Report of the Harvard Committee* e o *Higher Education for American Democracy*, tais documentos tentavam explicar e deliberar suas intenções para uma sociedade livre.

Como ressalta Blakman (1969), tais obras tiveram fundamental importância para a mudança de entendimento sobre a educação geral. Até então, a educação geral era vista como uma parte do currículo que o estudante deveria cursar fora de sua área específica, a partir daí, a educação geral passa a ter objetivos mais específicos, levando sempre em consideração a importância de uma experiência intelectual comum e a importância de formar homens bem instruído para viver em uma sociedade.

Outro fato relevante a favor da educação geral, aconteceu em 1947 em uma Comissão sobre Educação Superior onde o Presidente Truman, destacou a importância da educação geral no país. “Juntamente como relatório de Harvard e de outras universidades, que mostravam a necessidade de uma cidadania bem informada numa sociedade democrática ” (SANTOS FILHO 2007, p.38).

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um grande entusiasmo das universidades americanas em implantar em seus programas a educação geral, contudo, muitas críticas apareceram aos resultados atingidos. Blakman (1969) ressalta que havia um descrédito em realizar as intenções da educação geral, já que seus fins pareciam ser irrealistas e utópicos. Assim sendo, os programas de educação geral modificaram alguns pontos de seu conceito e de seus objetivos, transformando a educação geral em “uma experiência intelectual, em busca de certa compreensão e consciência fundamental das principais divisões do saber” (MAYHEW, 1960 apud SANTOS FILHO, 2007, p. 39).

Em 1957, o satélite russo *Sputnik*, foi visto como uma vitória dos russos em sua capacidade tecnológica sobre a norte americana. Isto refletiu para uma nova desvalorização da

educação geral, já que iniciou uma valorização e uma procura por cursos de cunho científico e de especialização.

Além disso, nos anos 60, a educação geral foi atacada por movimentos sociais da época para quem o currículo obrigatório não respondia às necessidades educacionais. Negros e feministas questionavam a intenção da educação geral, defendendo que eles apresentavam uma visão fechada do mundo.

Foi na metade dos anos setenta que Harvard iniciou uma nova discussão sobre a educação geral. Devido a grande número de estudantes a procura de disciplinas mais diretas à sua área de formação, a universidade decidiu uma nova reforma curricular e propôs oito áreas importantes para a formação do estudantes, com conteúdos básicos para a formação do homem contemporâneo: literatura e artes, história, análise social, raciocínio moral, ciência e culturas estrangeiras.

Segundo Santos Filho (2007) autores como Boyer e Levine tiveram grande importância para o estudo da educação geral. Boyer (1987) defende que um currículo de educação geral deve ter sete áreas de investigação, comum a todas as pessoas e são elas: Linguagem – a conexão crucial; Arte – a experiência estética; Herança – o passado vivo; Instituições – a rede social; Ciência – o mundo natural; Trabalho – o valor da vocação; Identidade – a busca de sentido.

Para concluirmos, podemos afirmar que as principais propostas das universidades norte americanas ao decorrer do século XX para a prática da educação geral foram:

1. *“Requisitos de “distribuição” de cursos em três áreas do conhecimento: ciência da natureza, ciência sócias e humanidades(Harvard, 1909;sistema de escolha dentro das três áreas).*
2. *Cursos survey como: “ Instituições econômicas e sociais” (no Amherst College,1912) e “ Civilização contemporânea” (na Universidade de Columbia,1919).*
3. *Currículo nuclear obrigatório (Universidade de Chicago, dois anos de curso, na década de 30).*
4. *Currículo nuclear obrigatório, centrado nos “ Grandes Livros” da civilização ocidental (Saint John’s College: Década de 30 até o presente).*
5. *Currículo da Universidade de Columbia: “ Civilização Contemporânea”, “ Humanidades” (Grandes Livros) e Colloquium(para os dois últimos anos da graduação; seletivo; início: década de 30).*
6. *Requisitos de “distribuição” de cursos (obrigatório) em três áreas do conhecimento: humanidades, ciências sócias, ciência (da natureza) e matemática(Harvard,1945).*
7. *cursos survey: “ Civilização contemporânea ocidental”, “ Civilização contemporânea oriental”, “ Humanidades ocidental”, “humanidades orientais”, Colloquium (Universidade de Columbia, década de 50 até atualmente).*
8. *Currículo nuclear integrado da Universidade de Harvard (baseado em modos de pensamento,1978).*
9. *Proposta de núcleo integrado de educação geral em sete áreas(baseado em sete áreas de investigação; Ernest Boyer,1987). (SANTOS FILHO, 2007,p.48)*

1.3 A EDUCAÇÃO GERAL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Podemos dizer que a história do ensino superior brasileiro se dá no período colonial, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. Segundo Teixeira (1964) tal período marcou a formação de faculdades isoladas espalhadas por todo o território brasileiro tendo como influência o modelo educacional francês. Este modelo defende uma educação profissionalizante, e isso contribuiu para que no Brasil não desenvolvesse uma formação geral.

Contudo a história da educação geral no Brasil é, segundo Pereira (2007), contraditória pois foi o ministro da Guerra do Primeiro Governo Provisório, Benjamim Constant, que iniciou uma reforma no ensino da Escola Militar, visando formar “soldado – político” e instituiu um currículo com disciplinas de cultura geral.

As primeiras experiências com a educação geral na universidade se deu em 1934 com a criação de Universidade de São Paulo. De acordo com Bastos e Bridi (2010) a educação pensada para a USP, foi baseada no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, tal estatuto apresenta opiniões consensuais em relação aos caminhos que a educação superior brasileira deveriam tomar.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi outra instituição da época que não seguiu o modelo francês profissionalizante, fundado em 1935 no Rio de Janeiro, foi idealizada por Anísio Teixeira. Usando as palavras de Bastos e Bridi (2010, p.175) sobre Teixeira “ Para o autor, a função da universidade se difere de outros níveis de ensino e se refere a difundir a cultura humana através de um ambiente de saber vivo e criativo”.

Todavia essas Universidades que estruturaram o currículo com uma educação geral, humanista, voltada primeiramente “para formar o indivíduo e não o profissional” (PEREIRA 2007, p. 83) sofreram severas críticas e essa ênfase “foi aos poucos perdendo forças” (BASTOS E BRIDI 2010,p.175). Em 1939, com a extinção de UDF o ensino universitário brasileiro volta a ser predominando de caráter profissionalizante.

As mudanças educacionais ocorridas, vão ao encontro das políticas dos anos seguintes. A Era Vargas (1937 – 1945) e a ditadura militar (1964 – 1985) não valorizavam uma educação geral onde houvesse o desenvolvimento de um pensamento crítico, livre e bem articulado.

Nos anos de 1960, um movimento de reforma da universidade visava o Brasil ser independente tecnológica e cientificamente. Em 1968, com a Reforma Universitária, o modelo francês foi substituído pelo modelo de universidade norte – americano.

Nessa época, Darci Ribeiro defendia para a Universidade de Brasília que estava sendo criada, “uma universidade liberal, fundada no humanismo científico, na pesquisa e na extensão, nas múltiplas e variadas culturas nacionais e dos povos da América Latina” (PEREIRA 2007, p.84). Para Darcy Ribeiro(1960, p.16) “ a reforma do ensino superior para ajusta – lós ás exigências da formação de tecnólogo, é, pois, imperativo a que não podemos fugir”.

Segundo Pereira (2007), a ideia de modernização que incentivava disciplinas mais específicas foi muito bem recebido pelo governo militar, e o desejo pelo desenvolvimento técnico científico foi implementado pelos princípios de eficácia e eficiência. As Universidade passaram a ser vistas como capital humano. A influência norte – americana veio fortalecer o ensino superior voltado ao setor produtivo e ao desenvolvimento econômico.

Ainda de acordo com a autora, a influência norte americana norteou os cursos de graduação para sua organização em três momentos: - o primeiro momento semelhante aos Colleges americanos, ofereceria a todos os estudantes uma variada gama de conhecimentos, preparando os para posterior aquisição do conhecimento específico; o segundo momento prepararia para a licenciatura; e o terceiro momento, trabalharia o bacharelado superior (PEREIRA, 1989).

A Reforma Universitária instituiu o ciclo básico que veio relacionado ao pressuposto da integração do ensino, mas a Reforma impôs o oferecimento do ciclo básico comum para áreas semelhantes. De acordo com Reis (1978) o ciclo básico foi entendido de formas diferentes pelas universidades, as quais adotaram e utilizaram o ciclo básico de formas variadas. Estudos realizados por Gomes (1986, apud Pereira, 2007) mostraram que a grande parte das universidades elaborou o ciclo básico por áreas de conhecimento, não contemplando a finalidade de ampliação cultural pensado para ele. Pereira (2007 p. 86) diz que “ A implementação do ciclo básico foi na história do ensino superior brasileiro, um fracasso. Não se conhece na literatura, relato de experiência exitosa sobre ele”.

No IX Seminário de Assuntos Universitários, ocorrido em 1976, essa situação fica mais clara quando muitos Reitores se posicionaram contra o ciclo básico. Atualmente o novo Projeto de Reforma Universitária, prevê no Art. 52, que as instituições de ensino superior:

poderão organizar seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional, tecnólogos, incluindo um período de formação geral, em quaisquer campos do saber e com duração mínima de quatro semestres, com vistas a desenvolver: formação humanística, científica, tecnológica e interdisciplinar, estudos preparatórios para os níveis superiores de formação e ; orientação para a escolha profissional. (LDB apud PEREIRA 2007,p.89)

Pereira (2007) ressalta que está assegurado nesse projeto, um diploma de validade nacional para aqueles que concluírem esse período de formação geral. A superação da visão de educação voltada para o trabalho, será extremamente importante para termos a possibilidade de uma real educação geral.

Ainda segundo a autora, a educação geral é sim compatível com as necessidades da sociedade contemporânea, já que esta universidade que visa o formação geral não está acabando com preparação profissional, mas sim indo além disso, formando cidadãos cultos e críticos preparados para além dos conhecimentos específicos de sua área.

CAPITULO 2 – A PESQUISA

A ideia de estudar a influência da leitura dos clássicos na formação do docente, surgiu depois que tive a disciplina EP 162 – Escola e Currículo – no primeiro semestre de 2011 ministrado pela Professora Doutora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Em tal disciplina, estudamos temas como: o currículo e a conjuntura político educacional, as diferentes concepções curriculares – Currículo Humanístico, Currículo Acadêmico, Currículo Tecnológico, Currículo Reconstrucionista, Currículo na Pós Modernidade – o currículo e as políticas educacionais atuais e o estudo dos clássicos da educação. A partir daí, meu interesse na área começou a surgir, visto que achei extremamente interessante e importante estudar os clássicos para ter uma formação mais completa, não só como profissional, mas sim como cidadão.

A avaliação da turma se deu em vários momentos, além de ser uma avaliação contínua levando em consideração o comportamento dos alunos ao longo do semestre, observando sua assiduidade, pontualidade e participação nas aulas, foi solicitado trabalhos em grupo feitos em sala de aula, um seminário em grupo sobre um autor clássico da educação e o trabalho escrito, também em grupo, sobre tal autor e obra, todos esses trabalhos contaram como avaliação de desempenho. A apresentação do seminário e o trabalho escrito deveriam conter dados sobre a vida do autor, seu tempo histórico, apreciação da obra escolhida, influencia do autor e da obra para a educação.

O trabalho escrito deveria ser entregue para a professora no dia da apresentação do seminário e para os colegas da disciplina, foi distribuído um resumo sobre o trabalho. Após a apresentação do seminário, a professora criava uma questão norteadora que deveria ser respondida pelos alunos, para que assim houvesse uma participação de toda a sala no dia do seminário, e não apenas do grupo responsável pela apresentação.

A escolha dos autores clássicos pelos grupos se deu por meio de sorteio em sala de aula, podendo o autor sorteado ser trocado entre os grupos se isso fosse de comum acordo entre as partes. Os autores John Locke, Herbart, Froebel, Freinet, Pestalozzi, Dewey, Rogers, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Montessori, Claparède, Anísio Teixeira. Contudo, para a elaboração do trabalho, foram escolhidos os seguintes autores: Freinet, Claparède, Rousseau, Rogers, Saviani, Paulo Freire e Montessori, sendo apresentados dois seminários por dia.

2.1 OS CLÁSSICOS

A seguir, apresento uma breve descrição sobre os autores e as obras trabalhadas nos seminários, em ordem cronológica.

2.1.1 JEAN-JAQUES ROUSSEAU : *EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO*

Jean Jaques Rousseau nasceu em Genebra dia 28 de junho de 1712, e teve fortes influências da França por morar em Paris por muitos anos e por seus antepassados serem de origem francesa. Perdeu a mãe durante o parto e seu pai fugiu de Genebra quando ele era jovem. Abandonou os cinco filhos que teve com sua amante de Paris em um orfanato, contradizendo se a sua própria teoria pedagógica, contudo, nunca se perdoou por tê-los abandonado.

Em 1750, decide ser escritor quando fica sabendo de um concurso proposto pela Academia de Dijon, que tinha como questão “se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou aprimorar costumes”. Tomado por uma “Emoção Criadora”, redige algumas linhas e encontra a resposta para o mote, e ao mostrar ao seu amigo Diderot, é incentivando a concorrer ao prêmio e o ganha com sua obra “ Discurso Sobre as Ciências e as Artes”.

Rousseau está entre os filósofos que mais influenciaram o seu século, ao lado de pensadores como Locke, Voltaire e Montesquieu, contudo, com o filósofo Voltaire teve grande divergência teórica acerca do homem e da vida em sociedade, e trocava muitas cartas nas quais se acirravam as divergências e conseqüentemente a disputa intelectual. Pois, Rousseau era contra a razão da pura ciência, isolada de sentimentos, ideia defendida por Voltaire.

Rousseau contestava a estrutura religiosa, política e pedagógica por meio de um novo olhar sobre o ser humano, propondo um novo jeito de educação para uma sociedade democrática.

O filósofo, desenvolve suas idéias a cerca da natureza humana, que divergem do iluminismo e da ciência racional, em todos os seus principais escritos quais sejam: “ Discurso Sobre as Ciências e Artes”, “Discurso Sobre a Origem e dos Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens”, “ Discurso Sobre a Economia Política”, “Do Contrato Social”, “O Emilio, ou Da Educação”, “As Confissões”, “Devaneios de Um Caminhante Solitário”.

Sua obra está localizada no século XVIII, momento no qual surgia o Iluminismo, o século das luzes, marcado pela crítica ao absolutismo, o crescimento da sociedade industrial e por consequência a ascensão da burguesia e por mudanças sociais, políticas e intelectuais. Época marcada por revoluções burguesas, como a Revolução Francesa e Revolução Industrial.

De acordo com tal filósofo, o homem nasce livre e é naturalmente bom em essência, sendo que a vivência social civilizadora o corrompe e o aprisiona. Portanto, a vida em sociedade é que vai degenerando o homem, e parte para o conceito “bom selvagem” para explicar a origem da sociedade. Essa ideia é defendida no seu “Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da desigualdade Entre Homens”.

O livro trabalho pelo grupo no seminário foi “Emílio ou Da Educação” livro bastante influente na época (e até hoje), que rendeu a Rousseau perseguição por parte da Igreja Católica e do Estado, obrigando - o a fugir para a Suíça devido aos questionamentos sobre a estrutura de poder e a educação.

O livro traz uma modelo de educação natural, com o intuito de formar um cidadão capaz de exercer sua liberdade e lutar por ela. Contudo, é importante salientar, que o livro traz uma educação livre e natural voltada para os meninos - representado pela figura de Emílio -, para as meninas, a educação deveria ser voltada para o ambiente privado, formando uma mulher dócil, submissa e virtuosa, cabendo a ela a criação dos filhos e de homens cidadãos.

Para o trabalho, o grupo enfatizou a apresentação do Livro II, “A idade da Natureza” de 2 a 12 anos, dividido em: Educação da Sensibilidade; Educação Moral, Educação Intelectual; Educação do Corpo; Educação Sensorial;

A obra de Rousseau situa se em um momento de grandes mudanças, período no qual as crianças passam a ter um novo lugar social. Para tal pensador, a criança não é vista como um adulto em miniatura, mas sim, um ser com especificidades próprias da sua idade, com modos de pensar e agir próprio da infância, assim sendo, cada fase da vida teria características específicas que devem ser levadas em consideração quando pensamos em uma educação voltada para formação de um cidadão, educação no qual Rousseau defendia.

A obra apresentada pelo grupo no seminário nos mostrou como o Emilio ou da Educação, foi e é importante para a educação, não só por ser uma obra revolucionária que ultrapassa seu tempo histórico, mas também por valorizar a educação infantil como um processo fundamental para a formação do homem.

2.1.2 MARIA MONTESSORI: *PEDAGOGIA CIENTÍFICA*

Maria Montessori nasceu em Chiaravalle Província de Ancona, Itália no dia 31 de agosto de 1870 e faleceu dia 6 de maio de 1952 na Holanda. Em sua adolescência mudou-se para Roma com sua família. Estudou medicina na Universidade de Roma e se tornou em 1896 a primeira mulher a se formar em medicina na Itália e após formada começou um trabalho com crianças com necessidades especiais na clínica da universidade.

Em 1899 a Escola Estadual de Ortofrenia é fundada na Itália e Maria Montessori foi ser sua diretora, atendendo crianças de asilos e loucos. Por oito anos Maria Montessori atuou na Escola Estadual e na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Nesse período teve contato com as obras de médicos franceses como Jean M. Itard e Edouard Séguin.

A autora viveu no período da I e II Guerra Mundial e da Revolução Fascista, regime extremamente nacionalista, totalitário e repressivo liderado por Benedito Mussolini que durante seu governo conseguiu apoio da Igreja Católica através do tratado de Latrão, formalizando o Estado do Vaticano.

O grande número de crianças com traumas psíquicos no período pós - guerra, fez com que em 1921 fosse criado uma “Croce Bianca dei Bambini” o que se assemelha a Cruz Vermelha para os soldados feridos em guerra. Em 1929 é criado na cidade de Amsterdã, a AMI - Associação Montessori Internacional, sob a direção de Montessori. Ela se dedica por dez anos à peregrinação pela Inglaterra, Espanha e Holanda, onde é fundada a AMI.

A obra trabalhada pelo grupo no seminário foi *Pedagogia Científica* que descreve experiências da autora numa creche em Roma, onde eram atendidas crianças pobres. A vivência na creche possibilitou realizar estudos sobre o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças e a entendê-las. A obra traz muitos reflexos das guerras da Europa, contudo, a médica tem um olhar positivo do mundo apesar de todo o horror da época, acreditando que o ser humano é bom. Outro ponto trabalhado na obra, é o olhar evolucionista sobre o desenvolvimento da criança, como algo natural.

2.1.3ÉDOUARD CLAPARÈDE : A ESCOLA E A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL.

Claparède nasceu em Champel, região de Genebra, dia 24 de março de 1873 e morreu dia 29 de setembro de 1940. Descendente de uma família nobre francesa que emigrou para Suíça devido a perseguição religiosa contra os protestantes.

No ano de 1897 formou-se em medicina na Alemanha e trabalhou depois de formado em Paris em clínicas de doentes mentais. Dedicou-se à psicoterapia ao voltar para Genebra e especializou-se no estudo da psicologia normal e patológica. Em 1912, inicia seus estudos sobre a psicologia da criança e suas aplicações na educação.

O autor criticava a escola tradicional, que considerava o aluno como um ser passivo do processo de aprendizagem e defendia uma escola ativa, na qual o aluno não apenas recebe informação do professor, mas é um sujeito ativo e central no processo de ensino – aprendizagem. Propunha a aprendizagem por meio de resolução de problemas e não pela memorização. O autor viveu no período de duas Guerras Mundiais e uma crise econômica:

Mais ainda: uma crise econômica mundial de profundidade sem precedentes pôs de joelhos até mesmo as economias capitalistas mais fortes e pareceu reverter a criação de uma economia mundial única, feito bastante notável do capitalismo liberal do século XIX. Mesmo os EUA, a salvo de guerra e revolução, pareceram próximos do colapso. Enquanto a economia balançava, as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram entre 1927 e 1942; restou apenas uma borda da Europa e partes da América do Norte e da Austrália. Enquanto isso avançava o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários. (HOBSBAWM, 1995, p.16-17)

Neste contexto está situada a obra *A escola e a psicologia experimental*, escolhida por um dos grupos para ser estudada e apresentada no seminário. Tal obra contém discussões a respeito de como o trabalho pedagógico deveria ser desenvolvido, citando erros que a escola tradicional comete. Oferece orientações de como deveria ser desenvolvido o trabalho educacional.

No livro, a criança é colocada como centro de todo processo de ensino, e é exposto que a verdadeira aprendizagem acontece quando o aluno pesquisa elementos de seu interesse. Propõe uma educação mais atraente e instigante para a criança.

O autor defende um ambiente de respeito à cultura infantil de forma a entender os tempos e a individualidade das crianças.

2.1.4 CÉLESTIN FREINET : A EDUCAÇÃO DO TRABALHO

Freinet nasceu dia 15 de outubro de 1896 nos Alpes Marítimos (sudoeste da França) e faleceu dia 8 de outubro de 1966. Morou nos Alpes até seus 13 anos de idade, tendo contato direto com a natureza. Aos 13 anos foi admitido no primário superior em Grasse e depois de três anos, entrou na Escola de Formação de Professores de Nice. Seus estudos foram interrompidos ao ser convocado para o serviço militar na 1ª Guerra Mundial. A experiência em uma Guerra foi fator determinante para que buscasse uma educação inovadora.

Ainda na 1ª Guerra Mundial, foi ferido no pulmão por gases tóxicos o que o levou a ter dificuldades respiratórias. A dificuldade em falar em aulas devido ao ferimento o fez buscar formas inovadoras de dar aula e começar a pesquisar para melhorar suas condições de trabalho.

No ano de 1926 casou se com Élise Lagier Bruno, que passou a ser sua grande colaboradora em toda sua vida. Em 1933, sua escola foi submetida ao um inquérito e os textos impressos pelas crianças foram examinados, no mesmo ano, o autor foi banido do ensino público. Dois anos depois, inaugurou a primeira escola proletária particular em Vence.

Durante a 2ª Guerra Mundial, Freinet foi preso no campo de Concentração na França, e mesmo assim não desistiu de sua paixão por lecionar, passando a dar aulas para seus companheiros de prisão, lá escreveu dois livros : *A Educação do Trabalho e Ensaio de Psicologia Sensível aplicada à Educação*.

O livro “A educação do Trabalho” foi a obra escolhida pelo grupo para analisar e apresentar no seminário. Na obra, Freinet nos apresenta dois pontos de vista distintos, um representado pela figura de um pastor camponês, Mathieu, e o outro ponto representado por um professor de um povoado de uma área rural, Sr Long. Assim, existe um diálogo entre os dois personagens, Mathieu, um sábio homem que nada aceita sem antes fazer uma reflexão e um questionamento, tenta mostrar a Sr. Long que o progresso e a ciência têm causado graves consequências para a humanidade. Do outro lado, Sr. Long, um homem que se desliga de suas raízes e tem a pretensão de ser um homem moderno, contudo, sabe de seu papel como professor e o dever de educar as crianças para tira-las do papel de proletários.

Freinet desejava uma escola que possibilitasse as crianças a ter oportunidade de movimentação, exploração, autonomia, liberdade e dialogo entre professor - aluno. Ele

questionava a transmissão de conhecimentos já produzidos e defendia que o conhecimento deveria ser construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino- aprendizagem.

2.1.5 CARLS ROGERS : *LIBERDADE PARA APRENDER*.

Carls Rogers, nasceu em Oak Park, arredores de Chicago, EUA, em 8 de janeiro 1902, sendo ele o quarto de seis filhos.

Seus pais eram muito conservadores, faziam parte de uma comunidade protestante com vertente fundamentalista. Eles possuíam formação universitária e valorizavam muito a educação, sobretudo a moral, possibilitando aos seus filhos um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual de sua família.

Aos 12 anos, muda-se com sua família para uma cidade afastada de Chicago e, segundo o próprio autor, sua família opta por essa mudança para dar mais segurança a seus filhos. Por isso, Rogers restringe seus contatos à família e dedica-se a trabalhos agrícolas. Matricula-se no curso de Agronomia na Universidade de Wisconsin aos 17 anos, contudo, abandona o curso e matricula-se em História com a intenção de preparar-se para o ministério.

Formando-se com 22 anos. Com essa idade, casa-se com uma amiga de infância Hellen Elliot, com quem terá dois filhos: David e Natalie.

Em 1928 doutora-se em Psicologia Clínica e Psicopedagogia e começa a trabalhar como psicólogo no Departamento de Estudo da Criança da *Society for the Prevention of Cruelty to Children* em Rochester, Nova Iorque. Um ano depois, começa a coordenar o Centro por doze anos.

No ano de 1939 publica seu primeiro livro “O tratamento clínico da criança – problema” e é convidado para lecionar na Universidade de Ohio, sendo responsável pela cadeira de “Técnicas de Psicoterapia”.

Em 1940 publica a “Terapia Centrada no Cliente”. Estes mesmos fundamentos mais tarde são passados para o campo da educação com a “Pedagogia centrada no aluno”. Dois anos depois, publica “Aconselhamentos e Psicoterapia” obra muito bem sucedida, um *best seller* profissional.

Entre os anos de 1949 e 1951 sofre de depressão, e submete-se a um tratamento com seu discípulo, Olie Bown, com quem experimenta a eficácia de seu próprio modelo.

Em 1961 Rogers publica o livro *Liberdade para aprender*, obra estudada pelo grupo no seminário.

Pelo seu esforço pela paz, e por participar como facilitador em workshops transculturais, Rogers tem seu nome na lista dos candidatos ao Prêmio Nobel da Paz em 1987, contudo, falece no mesmo ano aos 85 anos de idade. O autor viveu em um período marcado pela Guerra Fria, pela hegemonia política no Ocidente e o forte patriotismo nos EUA.

O livro de Rogers analisado para o seminário foi “Liberdade para Aprender”, o qual traz tipos de aprendizagem, separando-as como aprendizagem insignificante e significativa. A significativa tem como objetivo a descoberta de conteúdos onde exista o pensar e o sentir, a aprendizagem com envolvimento pessoal, que faça sentido. A não significativa representa uma aprendizagem que não faz sentido, ligada apenas à memória.

Na perspectiva do autor, a aprendizagem é algo que deve progredir nos seguintes estágios: “Não é isto que eu quero”, “Estou começando a me interessar, é quase o que preciso”, “Agora compreendo o que preciso e o que quero saber”. Quando o aluno atinge esse estágio, o aluno este emancipado para a auto - descoberta e pronto para se auto dirigir.

Para o autor, a grande maioria das escolas trabalha com a aprendizagem não significativa, com currículos padronizados, medido por notas, com obrigações igual para todos os alunos, com testes e notas dadas somente pelo professor.

2.1.6 PAULO FREIRE: *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*.

Paulo Peglus Freire, nasceu em uma família pobre no dia 19 de setembro de 1921 em Recife e falece dia 2 de maio de 1997. Devido à crise de 1929 a economia do nordeste sofreu ainda mais com grandes quedas, o que levou seu pai a se mudar com a família, em 1931, para Jaboatão dos Guararapes. Nesta cidade P. Freire termina seus estudos secundários, tornando-se depois de alguns anos professor de português do colégio Osvaldo Cruz.

Em 1944 casa-se com a professora alfabetizadora Elza Maia Costa de Oliveira. Formou-se bacharel em Direito no ano de 1947, contudo, não segue carreira e assume o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco. Nesse cargo tem a oportunidade de compreender a realidade de exploração vivida dos trabalhadores de toda América Latina.

No ano de 1963, Paulo Freire vive a experiência de alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, fato que fez com que fosse convidado pelo então presidente João Goulart a pensar as bases para o Programa Nacional de Alfabetização. Porém, com o golpe militar de 1964 foi interrompido o trabalho de alfabetização e P. Freire foi exilado para a Bolívia e

depois mudou-se para o Chile, onde consolidou sua obra iniciada no Brasil - *Pedagogia do Oprimido*.

Após morar no Chile, EUA e Suíça, visita o Brasil em 1979, ano que obtém anistia, retornando definitivamente ao Brasil um ano depois. No mesmo ano, começa a lecionar na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1989 assume o cargo de Secretário da Educação de São Paulo.

Vítima de um ataque cardíaco, Paulo Freire morre em 1997 no hospital Albert Einstein.

A obra trabalhada foi *Pedagogia do Oprimido*, nela o autor problematiza a prática educacional em vigor a qual chama de educação bancária, isto é, aquela em que os estudantes recebem informações sem a menor noção do seu significado, nem conhecimento crítico. Defende reestruturação para uma pedagogia que forme cidadãos atuantes e críticos.

O autor nos chama a pensar sobre a importância de uma sociedade menos dominadora, contudo, para que o oprimido saia dessa condição é necessário que ele tenha senso crítico, confie em si mesmo e lute para poder transformar o mundo. A filosofia de Freire tenta buscar formas de conscientizar os oprimidos de sua realidade, contudo, traz que estes devem descobrir por si próprios formas de superar essa condição e de libertar a si próprio e aos opressores.

2.1.7 DERMEVAL SAVIANI: ESCOLA E DEMOCRACIA.

Dermeval Saviani, filho de lavradores, nasceu dia 25 de Setembro de 1943 na cidade de Santo Antonio de Posse, interior de São Paulo. Aos cinco anos sua família muda-se para São Paulo, onde seu pai e irmãos começam a trabalhar como operários em fábricas.

Frequentou uma escola primária tradicional e cursou o ginásio e os anos colegiais no Seminário Nossa Senhora da Conceição e Cuiabá. No ano de 1962, entra no Seminário Central de Aparecida do Norte, onde inicia o curso de filosofia. Dois anos depois deixa o Seminário e volta para São Paulo, transferindo seu curso para a Pontifícia Universidade Católica. Em 1970 Saviani ingressa como professor efetivo na cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Plínio Barreto em São Paulo.

Através de suas experiências em escolas de periferia e de classe média, Saviani inicia sua contestação pedagógica a Dewey e afirma que uma atitude pedagógica baseada na liberdade só dará resultados quando o aluno já estiver acostumado a deveres e obrigações.

Começa a ministrar aulas de pós-graduação na PUC e na UNIMEP em 1972. Três anos depois, colabora na elaboração do projeto de curso de pós - graduação em educação da UFSCAR. No ano de 1980 ingressa na UNICAMP e obtem sua livre docência em 1986, período que se casa com Maria Aparecida Motta e tem seu único filho, Benjamim Motta Saviani. Em 1992 foi Diretor Associado da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A obra do autor, estudada para o seminário, foi *Escola e Democracia*. Este livro é composto por quatro capítulos sendo os três primeiros as conferências feitas pelo autor, onde ele apresenta aspectos das teorias da educação na sociedade ao longo do tempo e o quarto feito especialmente para o livro, apresenta as proposições do autor resumindo se em onze teses a respeito do caminho que deve ser trilhado para a construção de uma pedagogia revolucionária.

Saviani em seu livro discorre sobre as teorias pedagógicas dividindo as em dois grupos: não críticas e crítico- reprodutivistas. Na pedagogia não crítica está a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Na pedagogia crítico- reprodutivista, parte do pressuposto que a educação não pode ser entendida sem levar em consideração os condicionantes sociais. O autor traz o posicionamento das teorias educacionais frente a questão da marginalidade e apresenta as teorias não críticas como sendo aquelas que entendem a educação como o instrumento de equalização social, como instrumento de superação da marginalidade. Aponta também que o grupo das teorias crítico – reprodutivista encaram essa questão da marginalidade de maneira diferente, uma vez que, entendem a educação como um instrumento de discriminação social, ou seja, um fator de marginalização.

2.2 O DESPERTAR

Após o contato um pouco mais profundo com esses autores clássicos para a educação, minha visão de educação, minha postura como futura pedagoga e como cidadã, meu senso crítico mudou significativamente. Percebi que tais obras e autores me deram uma base sólida o que possibilitou uma formação mais completa e ampla e que tais conteúdos são imprescindíveis para a formação do professor pois nos oferece a bagagem necessária para enfrentarmos futuros desafios. Refleti muito sobre a diferença que tais conteúdos fizeram em minha vida e desejei descobrir se essa mudança havia ocorrido apenas em minha vida, ou se refletiu na vida de outros colegas.

Depois desse despertar, procurei a Prof^a Elisabete Pereira e contei sobre meu interesse em estudar a importância da leitura dos clássicos na formação de docentes. A professora, além de poder me orientar, possuía registro da apreciação de outras turmas de alunos sobre essa atividade, através de respostas a questionários elaborados para esse levantamento. Tais questionários foram respondidos por alunos – professores ²de turmas de pedagogia bem diferente da minha, já que eram dois programas especiais desenvolvido para formar professores da rede pública em exercício, que não possuíam o Ensino Superior. Estes programas foram o PROESF e o PEFOPLEX, que serão apresentados no próximo capítulo.

Disponibilizado o material, realizei a análise e a interpretação dos dados levantados pelas questões abertas e fechadas. Para a análise foi utilizada a abordagem qualitativa, uma vez que não buscamos a quantificação dos dados, mas entender a importância que os docentes dão aos conhecimentos dos clássicos para sua formação. As questões abertas foram analisadas através da análise do conteúdo, segundo Bardin (1979; p.31):

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

² A nomenclatura aluno- professor é utilizada pois todos os alunos matriculados no curso de pedagogia PEFOPLEX e PROES são também professores em exercício.

CAPITULO 3 - SUJEITOS DA PESQUISA

Nos anos de 2004 e 2005 foram investigados 62 alunos do curso de formação de professores em exercício PROESF e PEFOPLEX, cursos oferecidos pela Faculdade de Educação da Unicamp. Estes sujeitos foram pesquisados a respeito da importância da leitura dos clássicos para a sua formação como professor.

Antes de apresentar a análise, considero importante apresentar esses dois programas e assim conseguiremos entender melhor a respeito dos sujeitos investigados em nossa pesquisa.

3.1 PEFOPLEX – Programa para Formação de Professores em Exercício.

O Programa Especial para Formação de Professores em Exercício, foi oferecido a professores da rede pública e privada da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em efetivo exercício, os quais não possuíam formação universitária. Tal programa começou a ser discutido no período de 1998 a 2000 sendo implantado em 2001 tendo a última entrada de alunos no ano de 2004. O curso foi de licenciatura plena, presencial, com quatro entradas de 45 alunos, duração de 8 semestres, desenvolvido no período noturno.

Contudo, é importante salientar que apenas no ano de 2003 as 45 vagas puderam ser concorridas pelos professores da Educação Infantil, devido a uma modificação no edital para o processo seletivo especial, isso se deu devido a uma solicitação específica de professores atuantes nesse nível.

O Quadro abaixo apresenta o número de inscritos para a curso PEFOPLEX por ano. Estes dados foram retirados do Relatório de Avaliação PEFOPLEX de agosto de 2005, disponibilizado pela Coordenação de Pedagogia Unicamp. Podemos verificar que o número de inscritos vai muito de ano para ano.

Ano	Número de inscritos
2001	900
2002	171
2003	300
2004	290

Quadro 1: Número de inscritos no processo seletivo do PEFOPLEX.
Fonte: Relatório de Avaliação PEFOPLEX de Agosto de 2005.

Segundo o site na Faculdade de Educação da Unicamp (http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri_ pefopex.html), “em face de mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), determinando a formação superior para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a Faculdade de Educação foi motivada a propor a criação de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – Pedagogia.”. Assim, a criação do programa especial se deu no contexto de mudanças instituídas pela LDB de 1996, a qual instituiu que no prazo de 10 anos todos os professores deveriam possuir formação em nível superior.

Contudo, ele não foi criado apenas para satisfazer as exigências da Lei. Foi pensado por uma equipe de professores da FE da UNICAMP em defesa da melhoria da educação brasileira, cumprindo o dever de uma Universidade Pública inserida em uma região.

Como programas especiais são desenvolvidos por um tempo determinado, o PEFOPEX se encerrou em 2005 e o PROESF em 2008.

3.1.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A proposta curricular do PEFOPEX foi pensada de forma a atender as especificidades do público para o qual foi projetado - professores em exercício. O currículo foi organizado de modo a possibilitar aos alunos-professores repensarem suas práticas pedagógicas e suas atitudes como professores, refletindo seu papel e importância dentro de uma sociedade. Foi estruturado de modo a integrar o desenvolvimento pessoal, cultural, profissional e dar continuidade aos conhecimentos adquiridos no curso de magistério e na própria prática pedagógica, realizando uma reflexão teórica associada à reflexão da prática, levando em consideração os conhecimentos que esses alunos-professores traziam da experiência em sala de aula.

O Quadro 2 apresenta as disciplinas oferecidas no curso Pefopex e o Quadro 3 traz os créditos e a carga horária do curso.

1 º S	FP107 Introdução à Pedagogia - Org.Trab.Ped. (4 + 2 horas)	FP108 Pesquisa Pedagógica I (4 + 2 horas)	FP141 Comunicação , Educação e Tecnologias (4 + 2 horas)	FP162 Escola e Currículo (4 + 2 horas)	FP208 Pesquisa Pedagógica II (4 + 2 horas)	
2 º S	FP110 História da Educação I (4 + 2 horas)	FP123 Psicologia Educativa (4 + 2 horas)	FP130 Filosofia da Educação I (4 + 2 horas)	FP340 Sociologia da Educação I (4 + 2 horas)	FP143 Educação Não Escolar (2 cr. + 1) ----- - Educação Não Formal (2 cr. + 1) FP887	
3 º S	FP154 Fundamentos da Alfabetização (4 + 2 horas)	FP155 Fundamentos do Ensino de Matemática (4 + 2 horas)	FP156 Fundam. do Ensino de História e Geografia (4 + 2 horas)	FP157 Fundamentos do Ensino de Ciências (4 + 2 horas)	FP153 Metodologia do Ensino Fundamental (4 + 2 horas)	
4 º S	FP151 Leitura e Produção de Textos (4 + 2 horas)	FP255 Fundamentos do Ensino de Matemática II (4 + 2 horas)	FP256 Fundam. do Ensino de História e Geografia II (4 + 2 horas)	FP257 Fundamentos do Ensino de Ciências II (4 + 2 horas)	Eletiva (4 horas)	
5 º S	FP111 Fundamentos da Educação Especial	FP144 Metodol. da Pesquisa em Ciências da	FP158 Educação, Corpo e Arte	FP164 Organização Trab. Ped. e Gestão Escolar	FP159 Prát. Ensino nas Séries	

	(4 + 2 horas)	Educação I (4 + 2 horas)	(4 + 2 horas)	(4 + 2 horas)	Inic. do Ensino Fundamental (4 + 2 horas)	
6 º S	FP127 Pensamento, Ling. e Desenv. Humano (4 + 2 horas)	FP230 Filosofia da Educação II (4 + 2 horas)	FP152 Didática - Teoria Pedagógica (4 + 2 horas)	FP765 Fundamentos da Educação Infantil (4 + 2 horas)	FP200 Estágio Superv. I (2 + 4h)	Eletiva (4 horas)
7 º S	FP445 Sociologia da Educação II (4 + 2 horas)	FP463 Planejamento Educativo (4 + 2 horas)	FP808 Trabalho de Conclusão de Curso I (4 horas)	FP206 Estágio Superv. II (2 + 4h)	Eletiva (4 horas)	
8 º S	FP126 Psicologia, Educação e Pesquisa (4 + 2 horas)	FP210 História da Educação II (4 + 2 horas)	FP163 Polít. Educ.: Estr. e Func. da Ed. Básica (4 + 2 horas)	FP809 Trabalho de Conclusão de Curso II (4 horas)	Eletiva (4 horas)	

Quadro 2: Disciplinas e horas aula.

Fonte: Relatório de Avaliação PEFOPLEX de Agosto de 2005.

PEDAGOGIA-PEFOPEX	
Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • 144 créditos em 38 disciplinas obrigatórias • 16 créditos em 04 disciplinas eletivas • 74 créditos em Supervisão de Atividade Docente <p style="text-align: center;">Totalizando 234 créditos</p>
Carga horária total	3.510 horas

Quadro 3: Número de Créditos do curso e carga horária do PEFOPLEX.

Fonte: Relatório de Avaliação PEFOPLEX de Agosto de 2005.

3.1.2 O PROCESSO SELETIVO

Para a inscrição no processo seletivo, os candidatos deveriam atender aos critérios apresentados a seguir,

- Ter a Habilitação para o Magistério de nível médio
- Comprovar o exercício em uma das quatro séries do ensino fundamental da rede pública
- Contar, pelo menos, com oito anos para integralizar o tempo para aposentadoria conforme a legislação vigente.
- Ter sido classificado em processo seletivo, coordenado pela Faculdade de Educação e desenvolvido pela Comvest/ UNICAMP.

O Processo de seleção deu-se pelo COMVEST e exigiu dos candidatos conhecimentos práticos e teóricos específicos, relativos a área do magistério (conhecimentos fundamentais de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História), assim como conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. A prova foi elaborada por docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP, e por ser um curso de caráter especial, foi feita uma seleção de forma diferenciada onde se pudesse ter o perfil do aluno que se desejava.

3.2 PROESF – Programa Especial para Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas.

O Programa Especial para Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas – Proesf – teve início através da iniciativa de uma equipe de professores da UNICAMP e de educadores da Região Metropolitana de Campinas motivados a atender as solicitações da LBD/ 1996 a qual determinou que até o fim de uma década todos os professores, para serem admitidos ao exercício profissional, deveriam ter habilitação em nível superior ou treinados em serviço.

Além do Proesf, podemos citar outros programas de formação superior que tiveram como intenção atender a deliberação da LBD, como o caso Programa Pedagogia Cidadã (PEC) realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) destinado a professores em exercício das redes municipais de ensino do interior paulista e o projeto “PEC Formação

Universitária” arquitetado pela UNESP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) oferecida a professores efetivo da rede estadual do estado de São Paulo.

Segundo a LBD: “ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Foi criado nesse contexto o curso de pedagogia Proesf que buscou atender professores em exercício na Educação Infantil e nas Primeiras séries do Ensino Fundamental, da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas mais as cidades de Amparo e Piracicaba, sem formação superior. O programa se deu através da parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e a UNICAMP. Visava formar em pedagogia (licenciatura plena), unindo a experiência docente com o aprofundamento teórico.

O programa marcou significativamente a história da educação da Região Metropolitana, formando aproximadamente 1600 profissionais no período de 2002 a 2008 e exerceu com êxito seu papel de propor uma melhoria da qualidade de ensino nas redes públicas e da formação de professores.

Em Janeiro de 2001 foi feita a primeira reunião do Fórum de Secretários da Educação da RMC, tendo como participantes professores da FE e representantes da Pró Reitoria, tratando a respeito da arquitetura de um curso que atendesse aos professores em exercício na Região. Ao longo da elaboração do projeto do programa foram trabalhadas as, disponibilidade de verbas e as condições de infraestruturas. Em novembro de 2001 foi exposto o projeto do curso com previsão de início para 2002. Para uma efetiva participação e para um desenvolvimento do curso de forma presencial, foram instituídos 3 três polos – Campinas, Americana e Valinhos. A carga horária foi de três mil e trezentas horas e a duração foi de três anos.

A equipe de docentes da FE ficou responsável pelo programa. O curso teve uma ampla procura e para atender essa grande demanda foram abertas anualmente 400 vagas ou seja, 10 turmas de 40 alunos. Os docentes da FE foram assistidos por Assistentes Pedagógicas (APs) preparados em curso de especialização oferecido para esse fim, pela própria Faculdade de Educação.

3.2.1 OS APs : ASSISTENTES PEDAGÓGICAS.

Os APs eram professores da rede municipal de ensino das cidades da RMC, graduados em Pedagogia (preferencialmente com pós graduação).A seleção se deu através da análise de currículo e de entrevista para a assistência ao curso de especialização dado pela Pós Graduação da FE.

Depois do curso de 6 meses desenvolvido em tempo integral, as APs foram distribuídas em três eixos temáticos: Organização do trabalho docente; Teorias Pedagógicas e produção de conhecimento; Pedagogia Inclusiva e Política de Educação, cada um com 24 vagas. Inicia se então, o curso de Pós Graduação Lato Sensu na FE da Unicamp, denominado “Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”. O Quadro 4 apresenta as 3 modalidades do curso de Pós Graduação Lato Sensu FE com a estruturação das disciplinas

MODALIDADES	DISCIPLINAS
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente	PE 101 – Educação e Tecnologia PE 102 – Pensamento Histórico e Educação PE 201 – Pensamento Filosófico e Educação PE 202 – Pensamento Sociológico e Educação PE 301 – Pensamento Psicológico e Educação PE 401 – Política Educacional e Reformas Educativas PE 501 – Planejamento e Gestão Escolar PE 601 – Currículo e Escola
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento	PE 103 – Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa PE 203 – Teoria Pedagógica e Produção em Matemática PE 302 – Teoria Pedagógica e Produção em História PE 303 – Teoria Pedagógica e Produção em Arte PE 402 – Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente PE 403 – Teoria Pedagógica e Produção em Geografia PE 502 – Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade

	PE 602 – Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física
Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Política de Educação	PE 104 – Multiculturalismo e Diversidade Cultural PE 204 – Pesquisa Educacional PE 304 – Avaliação PE 404 – Educação da Criança de 0 a 6 anos PE 503 – Pedagogia Infantil PE 504 – Temas Transversais PE 603 – Educação Especial PE 604 – Educação Não Forma

Quadro 4: Modalidades do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu FE.

Fonte: Pellisson, 2008.

As APs, amparados pela LDB/1996, artigo 67, inciso II, conseguiram se afastar por seis meses de seus cargos nos respectivos municípios, a fim de se dedicarem integralmente ao curso.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;*
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL,1996.)*

Os APs foram remunerados por bolsa durante todo tempo que atuaram junto ao Proesf, não configurando vínculo empregatício com a UNICAMP.

A equipe responsável pela formação das APs, era a mesma para a supervisão das disciplinas do curso de pedagogia. Segundo Pellisson:

“Os mesmos docentes que ministraram aulas aos APs são desde o início do curso de Pedagogia, os professores supervisores do trabalho desses Assistentes Pedagógicos, responsabilizando-se pelas disciplinas oferecidas no referido curso” (PELLISSON, 2008. pág.69).

A formação dos APs, representou um grande diferencial do Proesf para os demais programas. Cada grupo foi determinado pelas notas obtidas durante o curso de especialização e pela afinidade com as disciplinas a serem ministradas. As APs poderiam ministrar até duas disciplinas, contudo, teria que ser uma por semestre, para no máximo duas salas.

Houve uma grande preocupação de toda a equipe responsável pelo Proesf em formar os APs .O programa contou com uma equipe composta de um professor doutor na

Faculdade de Educação e cinco Assistentes Pedagógicos, que davam todo o suporte necessário aos Assistentes e acompanhavam a disciplina como um todo.

Ao professor doutor coube a responsabilidade pela orientação do grupo de APs, supervisionando o andamento das aulas durante reuniões programadas para este fim, bem como a responsabilidade de ministrar aulas magnas referentes à sua disciplina, dentro do espaço das Atividades Culturais. (PELLISSON, 2008. pág 69).

É importante salientar que a PROESF abrigou dois cursos distintos, mas interligados. Um representa o curso de Pós Graduação oferecido e o outro o curso de pedagogia oferecido a professores em exercício da rede municipal da RMC.

3. 2.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O curso de pedagogia PROESF teve vários diferenciais em relação aos demais cursos de pedagogia. Além de ser restrito a professores em exercício na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental que não possuíam formação superior, seu currículo foi pensado tendo como eixo norteador as experiências dos professores, ou seja, o currículo levou em consideração as experiências anteriores do público-alvo e foi pensado de forma a favorecer ao professor uma relação entre sua vivência em sala de aula e as teorias estudadas no curso e que houvesse uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Partindo sempre da prática dos alunos, o curso buscava discutir tais práticas procurando ampliar os conhecimentos trazidos por eles .

O contato com outros professores, agora também alunos, significou uma troca de experiências e possibilitou uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Assim, houve a possibilidade de, no contato com outros profissionais, gerar a necessidade de se repensar as metodologias, as crenças, as ideologias e os mitos, muitas vezes já cristalizados, mas que necessitavam de mudanças.

Outra diferença importante entre o PROESF para demais curso de pedagogia se deu em relação ao estágio. No programa, o estágio recebeu o nome de “ Estágio Supervisionado”, e a proposta foi a de usar a atuação dos professores em sala de aula para uma nova reflexão teórico-prática

Outra grande inovação curricular foram as disciplinas denominadas Atividades Culturais. Estas foram desenvolvidas em todos os semestres, por meio de aulas magistrais, ministradas no anfiteatro para turmas do mesmo semestre. O objetivo dessas aulas já foi o de ampliar a parte cultural dos alunos com palestras sobre grandes temas educacionais e outros,

filmes relacionados ao conteúdo do semestre. As Atividades Culturais foram pensadas de modo a motivar o aluno sobre a importância da questão cultural e as relações históricas com o seu tempo e contexto histórico que estão inseridos. O currículo do curso PROESF, bem como sua estrutura, estão apresentados no Quadro 5.

COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Atividades Culturais
Práticas Curriculares
Estágio Supervisionado
Síntese da Estrutura Curricular Proposta

O curso foi desenvolvido por meio de 24 áreas curriculares, organizadas em três blocos:

1: Cultura Teórico-Educativa e Organização do Trabalho da Escola

- 1-Pensamento Filosófico e Educação;
- 2-Pensamento Psicológico e Educação;
- 3-Pensamento Sociológico e Educação;
- 4-Pensamento Histórico e Educação;
- 5-Política Educacional e Reformas Educativas;
- 6-Planejamento e Gestão Escolar;
- 7-Educação e Tecnologia;
- 8-Currículo e Escola.

O Bloco 1 contempla um aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles.

2: Cultura Pedagógica e Produção de Conhecimento

- 9 -Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa;
- 10 -Teoria Pedagógica e Produção em Matemática;
- 11- Teoria Pedagógica e Produção em Arte;
- 12- Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física;
- 13 -Teoria Pedagógica e Produção em História;
- 14 -Teoria Pedagógica e Produção em Geografia;
- 15 -Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente;
- 16 -Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

As questões deste Bloco tomaram em consideração mais aprofundada, as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas.

3: Cultura Inclusiva e Políticas de Educação

- 17 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural
- 18 - Pedagogia da Educação Infantil;
- 19 - Educação da Criança de 0 a 6 anos;

- 20 - Educação Não Formal;
- 21 - Avaliação;
- 22 - Pesquisa Educacional;
- 23 - Educação Especial;
- 24 -Temas Transversais.

Este Bloco de estudos discutiu os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar. Neste paradigma curricular os conteúdos e atividades programadas constituíram as bases para que os alunos pudessem desenvolver capacidades e constituir competências.

Atividades Culturais

Além das 24 áreas, foram desenvolvidas 450 horas em Atividades Culturais distribuídas durante os seis semestres, envolvendo temas trabalhados nas áreas curriculares.

O objetivo destas práticas foi garantir aos professores-alunos uma formação mais integral e crítica, voltada às principais questões que afetam nossa sociedade e, dentro desse contexto, o papel da Escola.

Práticas Curriculares

As Práticas Curriculares, com 600 horas, foram concebidas de acordo com o Parecer CNE 09/01, que as vê como um componente curricular, o que implica tomá-la "como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional". Nestas 600 horas foram englobadas a prática como componente curricular (Parecer CNE 09/01) e a prática de ensino.

Sendo a prática um trabalho consciente cujas atividades se nutrem da correlação teoria e prática, ela é definida como um movimento contínuo entre saber e fazer. Um movimento que, partindo da realidade, é atravessado pela teoria; assim, a prática não é uma cópia da teoria nem a teoria um reflexo da prática. Teoria e prática buscam significar, conceituar e com isto trabalhar o campo e o sentido da educação na realidade presente.

Com esse amplo entendimento, as Práticas Curriculares aconteceram desde o início do processo formativo em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, formando a identidade do professor como educador.

Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, definido no Parecer CNE/CP 21/2001, foi organizado com a duração de 450 horas. Estágio Supervisionado é um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no Projeto, foi desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável.

Síntese da Estrutura Curricular Proposta

Estrutura

24 áreas curriculares.....	1.800 horas
Atividades Culturais.....	450 horas
Práticas Curriculares.....	600 horas

Estágio Supervisionado	450 horas
TOTAL.....	3.300 horas

Quadro 5: Composição Curricular

Fonte: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html>, acesso em: 2 de fevereiro de 2012

3.2.3 O PROCESSO SELETIVO

No que diz respeito ao processo seletivo, ele se deu em todas as edições através da Comissão Permanente para Vestibulares da Unicamp (COMVEST). A prova foi desenvolvida por uma comissão de professores envolvidos no programa PROESF, em fase única, “abrangendo, de um lado, questões gerais sobre políticas públicas e educação e, de outro, questões-chave sobre cada componente curricular do núcleo comum do Ensino Fundamental” (PELLISSON, 2008 p. 61).

3.2.4 PÓLOS

Para melhor atender os alunos do curso da PROESF, o programa foi oferecido inicialmente em três polos distintos para que assim os alunos conseguissem se locomover com mais facilidade para as aulas. Essa foi uma forma encontrada para o problema da distância entre as cidades que compõem a RCM e a Cidade Universitária.

Para a seleção dos municípios que comporiam os outros dois polos, foi feita uma pesquisa para identificar quais teriam melhores condições de suportar o curso de pedagogia, tendo como critérios: cidades de fácil acesso; locais para o curso dentro das cidades fácil de chegar; apoio explícito da administração pública; envolvimento da equipe da escola de forma responsável para com a infraestrutura; condições de mobiliário adequadas para receber pessoas adultas. Através desse levantamento, determinou-se que as cidades que abrigariam o programa seriam, além de Campinas, os municípios de Americana e Vinhedo.

Após a escolha dos locais, os municípios foram responsáveis em estruturar os polos de modo a comportar um ensino universitário, possibilitando toda uma infraestrutura para que o curso fosse oferecido com qualidade, segurança e conforto.

Em 2004, o polo de Vinhedo foi incorporado ao de Campinas, ficando apenas duas cidades. O município de Americana possuía 4 salas, e Campinas passou a ter 06 salas.

A análise dos dois programas de formação de professores em exercício possibilitou entendermos que ambos os cursos de grande importância para a educação do país,

não apenas atendeu com as solicitações da LDB, mas sim, cumpriu o papel de uma Universidade Pública inserida em uma sociedade em prol a melhoria da educação brasileira, formando com qualidade aproximadamente 1780 professores que antes atuavam sem ter um curso superior, marcando significativamente a educação do país.

CAPITULO 4 - ANÁLISE DE DADOS.

Analisaremos os dados dos questionários referentes à importância do conhecimento dos clássicos na formação docente.

Os questionários foram aplicados pela Prof^a Dr^a Elisabete Monteiro Aguiar de Pereira, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na disciplina Escola e Currículo em alunos dos dois cursos de formação de professores em exercício, conforme já apresentado, – PEFOPLEX-, no 1º semestre de 2004, e com alunos do PROESF, aplicado em 2005. O questionário não teve, a princípio, a intenção de se tornar uma pesquisa, mas sim, a de analisar a valorização, pelos alunos professores, da leitura dos clássicos como um aspecto fundamental para a formação docente. Sendo os alunos professores em exercício, as questões do instrumento se voltaram para conhecer a relação que faziam entre a leitura e o cotidiano escolar, mas especificamente, onde a leitura dos clássicos os auxiliava na compreensão e na ação de sala de aula. Embora o número de alunos-professores tenha sido muito significativo, os questionários foram levantados com representações aleatória dos sujeitos. No total, são 62 questionários, sendo 38 referentes ao PEFOPLEX e 24 de alunos do PROESF.

Os questionários foram organizados com questões abertas e fechadas (num total de 4, sendo 2 abertas e 2 fechadas) e aplicados após a elaboração e a apresentação dos seminários a respeito dos autores clássicos, trabalhados em grupo. Para a apresentação, além da elaboração do seminário, o grupo apresentava informações sobre a vida do autor, seu tempo histórico, análise da obra escolhida, influência do autor e da obra para a educação. Tais autores foram escolhidos de acordo com sua influência no seu tempo histórico e sobre os demais autores.

A seguir, apresentamos o Quadro 6 com os autores trabalhados, o período histórico e a obra apresentada no seminário e trabalho escrito.

AUTOR	OBRA	TEMPO HISTÓRICO
John Locke 1632-1704	Alguns Pensamentos sobre Educação	<u>Educação do séc. XVII</u>
Pestalozzi 1746 – 1827	Pestalozzi: Educação e Ética Autora- Dora Incontri	<u>Educação do Séc. XVIII</u>

Herbart 1776 – 1841	Esbôço de Lições Pedagógicas	<u>Educação do Séc. XIX</u>
Froebel 1782 – 1852	A Educação do Homem	<u>Educação do Séc. XIX</u>
M.Montessori 1870 -1952	Pedagogia Científica	<u>Educação do Séc. XX</u>
Dewey 1884 – 1952	Experiência e Educação	<u>Educação do Séc. XX</u>
Freinet 1896 – 1966	Educação pelo Trabalho	<u>Educação do Séc. XX</u>
Anísio Teixeira 1900-1971	Pequeno Introdução à Filosofia	<u>Educação do Séc. XX</u>
Rogers 1902 – 1987	Liberdade para Aprender	<u>Educação do Séc. XX</u>
Paulo Freire 1921 – 1997	Pedagogia do Oprimido	<u>Educação do Séc. XX</u>
Dermeval Saviani 1944 – atual	Escola e Democracia	<u>Educação do Séc. XX</u>

Quadro 6: Autores e obras trabalhados na disciplina Escola e Currículo

Para a análise das respostas das questões abertas utilizamos a análise de conteúdo, pois esta metodologia é utilizada para analisar o conteúdo de textos e documentos, auxiliando na interpretação de mensagens ou de comunicação do pensamento dos sujeitos.

Para a análise dos conteúdos, inicialmente foi feita uma leitura de todos os questionários e colocado um código para permitir fácil identificação do material e do depoimento. O código utilizado foi o de números, o que possibilita o retorno ao documento quando necessário.

Após esta leitura, uma segunda foi realizada e iniciamos o agrupamento dos dados levando-se em consideração as respostas com conteúdos em comum. É importante salientar que as categorias não foram estabelecidas em uma única etapa, mas no processo de várias leituras do

material e do refinamento das categorias. Sabemos que a interpretação e a categorização dos dados não se dá de forma neutra, mas a partir dos significados dados pelo pesquisador.

A análise será apresentada a seguir utilizando-se gráficos e textos que demonstrem os significados encontrados nas categorias. Para a explicitação da abordagem qualitativa, utilizaremos citações diretas dos documentos originais e, além disso, interpretaremos os dados tentando sempre ter uma compreensão mais apurada do conteúdo das mensagens.

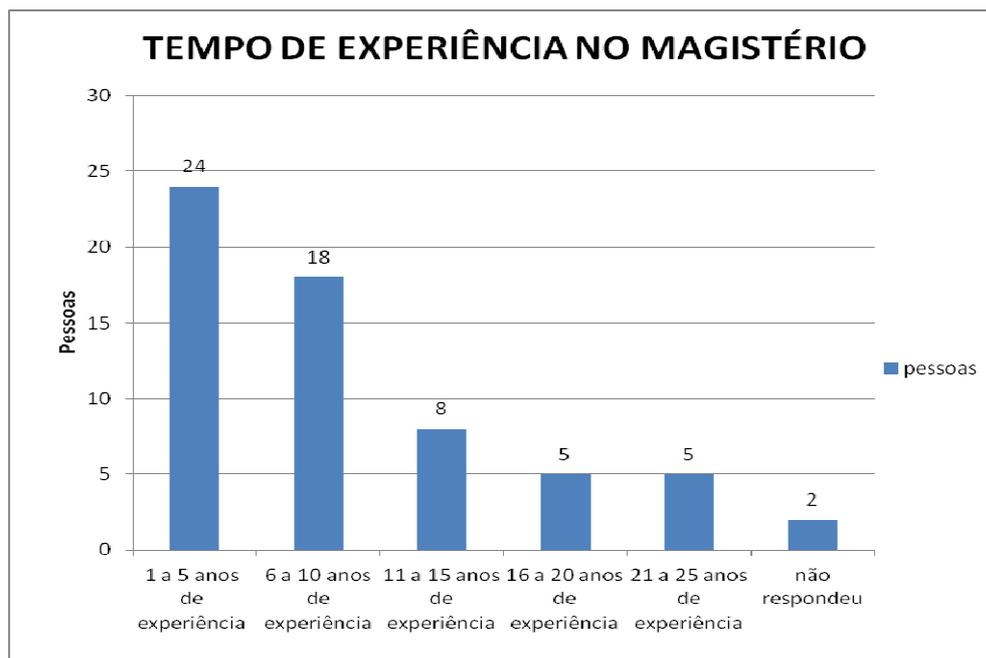
Para a análise das questões fechadas utilizamos a porcentagem e a média, buscando, pela explicitação dos dados, a interpretação dos objetivos pretendidos.

4.1 INSTRUMENTO DA PESQUISA.

O questionário, com questões abertas e fechadas, foi organizado de forma a conhecer as opiniões dos alunos-professores sobre os objetivos do levantamento. No entanto, o questionário aplicado para os alunos PEFOPEX possuía uma questão a mais e esta era: Ítalo Calvino diz que “cada um tem o seu clássico” (p.13) qual seria o seu (ou os seus)?

Os questionários não tiveram mais nenhuma diferença nas questões. Ambos apresentavam duas partes, a primeira sendo uma pergunta aberta a respeito do tempo que os professores possuíam de magistério e a segunda parte, perguntas desenhadas para levantar informações dos clássicos na formação do educador.

Através da análise da primeira parte do questionário, encontramos o tempo de magistério dos professores dos cursos PROESF e PEFOPEX, conforme Quadro 7 abaixo.



Quadro 7- Tempo de carreira dos professores dos cursos - PROESF e PEFOPLEX

Percebemos através do gráfico que a maioria dos professores possuía de um a cinco anos de experiência, seguido dos de seis a dez anos. Por esses dados podemos assumir que a maioria está no início da carreira.

A segunda parte do questionário foi desenvolvida para conhecer a reflexão dos alunos-professores sobre os autores clássicos na sua formação. Foram elaboradas questões abertas e fechadas apresentadas a seguir

Primeira questão : O QUE SIGNIFICOU PARA VOCÊ CONHECER ALGUNS DOS AUTORES CLÁSSICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

As respostas que obtivemos foram divididas em quatro categorias:

1º Categoria: Aprimoramento Pessoal e Profissional. Nesta categoria encontramos respostas relacionadas a crescimento na atuação como docente, crescimento como pessoa e cidadão dentro de uma sociedade, ganho de conteúdo e de fundamentos que dão suporte para novas maneiras de se portar e agir pedagogicamente.

Das sessenta e duas pessoas, vinte e nove delas citaram que conhecer os autores clássicos lhes trouxe aprimoramento tanto pessoal como profissional, particularmente no sentido de novos conhecimentos e aperfeiçoamento teórico. Além disso, demonstram que a leitura refletiu significativamente na atuação cotidiana, auxiliando no dia a dia em sala de aula e nas práticas escolares. Os sujeitos relataram ainda que esses conhecimentos lhe fizeram

peessoas melhores e profissionais mais informados sobre as razões das suas ações pedagógicas, conforme podemos ler nas “falas” abaixo.

(S7) “ *Significou um crescimento profissional e me deu um embasamento muito grande*”.

(S 30) *O conhecimento dos autores clássicos significou um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no curso de magistério.*

(S57) “*Significou encontrar, de fato, o que vim buscar na Universidade: conhecimento, cultura e embasamento teórico*”.

(S62) *Sem dúvida acrescentou muito a minha vida, principalmente, porém não somente, como professora.*

2º Categoria: Despertar para uma reflexão. Entram aqui respostas pautadas na reflexão gerada após a leitura dos clássicos, bem como o despertar para pensar novas questões, pensar a importância da profissão, seu papel na sociedade e para despertar o senso crítico.

Treze sujeitos trouxeram que conhecer os clássicos representou um despertar para a reflexão, salientando que tais autores lhe chamaram a refletir sobre a prática docente na sociedade e na política educacional. Afirmam que antes dessa leitura, não pensavam na relação de sua profissão com a sociedade e com a política educacional. Não dimensionavam a importância da profissão, nem a importância do agir coletivamente como categoria profissional. Notaram, após a leitura dos clássicos, que nada é por acaso, mas reflexo de uma história e de uma sociedade na qual estão inseridos. Como podemos ver nas “falas abaixo”

(S8) “*Refletir que nada é “por acaso”, tudo faz parte da história social, política, econômica e cultural da sociedade. Os autores clássicos, homens que estavam frente a sua época e que colaboravam hoje para nossa reflexão*”

(S12) “*É a consciência despertada*”

(S 17) *Valeu por acrescentar, me fez refletir e rever minha práxis*”

(S 49) “*A criação de um conflito interno que me levou a repensar minha prática docente*”

3º Categoria: Esclarecedor. Tal categoria abrange respostas relacionadas a vários esclarecimentos que a leitura dos clássicos trouxe. Esclarecimentos sobre o papel do

educador, qual a melhor maneira de agir em determinadas situações, quais conteúdos são importantes e relevantes para a vida do aluno e como embasar as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Esta categoria foi citada por oito pessoas. Mencionaram que tiraram várias dúvidas de como se portar em sala de aula, como reagir em determinados momentos e o que fazer, ou não fazer, para ser um bom educador. Além disso, perceberam que todo esse embasamento teórico lhes trouxe informações necessárias para uma boa prática docente.

(S5) "Ter maior esclarecimento sobre o que fazemos em sala, o que é certo e errado"

(S55) "Um esclarecimento sobre minhas direções enquanto professor"

4º Categoria: Importante. Nessa categoria entram respostas que alegaram a importância das leituras das obras clássicas para a formação, bem como a importância de rever tais autores .

Onze pessoas relataram que achavam muito importante conhecer os autores clássicos e salientaram que essa importância se dá por ser a obra em si, um clássico.

A categoria " Importante" difere-se da categoria " Aprimoramento Pessoal e Profissional, pois nesta última os sujeitos afirmam que a leitura do clássicos lhes trouxe novos conhecimentos e isso os fez melhor como pessoa e profissional. Na categoria " Importante" apenas se referem à importância de se ler os clássicos e se atualizar para poder desempenhar um bom trabalho docente, mas sem mencionar que houve uma mudança.

(S 34) " Tudo referente a educação do meu interesse. Conhecer grandes pensadores e suas ideias não só sobre educação mas também sobre a grandiosidade do ser humano, visto como um todo.

(S 58) " Eu já conhecia de outro curso, porém é sempre bom estar em contato com esses grandes mestres".

Em síntese, podemos dizer que a questão "o que significou para vocês conhecer alguns dos autores clássicos da área da educação?" nos mostrou que todos acharam ser de alguma forma positivo conhecer os clássicos. Não obtivemos resposta negativa sobre a questão ou a atividade pedagógica. Percebemos também que a maioria dos sujeitos mostraram que os clássicos os tornaram pessoas melhores e mais conscientes de seus atos, que os levou a uma reflexão a respeito de seu fazer pedagógico, de seu lugar na sociedade e

despertou em vários sujeitos, uma consciência mais crítica saindo do senso comum. Foi analisado ainda, a importância dos clássicos para o esclarecimento de muitas dúvidas a respeito da educação e que muitos se sentiram mais seguros após conhecer os clássicos. O mais importante foi perceber que, para os sujeitos, tais autores ultrapassam seu tempo, continuando atuais.

A segunda questão: VOCÊ ACREDITA QUE ESSE CONHECIMENTO FARÁ DIFERENÇA NA SUA FORMAÇÃO DE PROFESSOR? POR QUÊ? foi dividida, para análise, em duas partes. Na primeira parte da questão “ Você acredita que esse conhecimento fará diferença na sua formação de professor? ”, obtivemos respostas classificadas em 4 categorias.

1º Categoria: Suporte teórico. Nesta categoria estão respostas relacionadas ao suporte teórico que os sujeitos obtiveram depois de ter contato com os autores clássicos, a relação teoria e prática, o suporte para realizar outros cursos e especializações.

Das sessenta e duas respostas analisadas, quarenta e três relataram que a diferença na formação se deu devido ao suporte teórico que tiveram depois do contato com os clássicos. Elas afirmaram que a leitura dos clássicos representam algo de extrema importância para formação do professor, visto que tais leituras são a base da educação.

(S 5) “ *Me embasa na teoria para saber a melhor maneira de trabalhar na sala*”

(S6) “ *Para através da teoria pensar qual seria a melhor forma de realizar a prática*”

(S7) “*Sim, me tornou mais conhecedora e com um embasamento teórico*”

(S10) “ *Com certeza fará. Pois posso embasar minha prática com as teorias aprendidas*”.

(S 48) “*Sim, pois é necessário termos embasamento teórico de nossas práticas pedagógicas, e identificamos nos com pelo menos um deles.*”

2º Categoria : Reflexão. Na segunda categoria, ingressam respostas relacionadas ao convite a reflexão, reflexão da prática docente, de seus saberes pedagógicos, de suas ações como cidadão, bem como o ato repensar atitudes já incorporadas ao cotidiano e o desenvolvimento de um olhar mais crítico.

O convite para reflexão foi citado por dezesseis pessoas, elas mencionaram que os clássicos os instigaram a pensar e repensar práticas pedagógicas que muitas vezes já estava fixado em seu cotidiano.

(S4) “ *com certeza pois me faz refletir e procurar aprofundar em clássicos dos quais me identifiquei*”

(S8) “ *Sim, porque posso refletir sobre saberes que autores pensaram e transforma – los em fazeres dentro de minha prática pedagógica*”

(S20) “*Sim, o pensamento será outro nas atitudes com concepções mais reflexivas.*

(S 50) “ *com certeza esse conhecimento fará diferença porque conhecendo (sabendo) como se desenvolveram alguns métodos e teorias terei condições de fazer reflexões mais profundas sobre educação.*

3º Categoria – Respeito ao tempo do indivíduo. Em tal categoria, foi abrangido respostas que diziam que o conhecimento dos clássicos fizeram diferença na formação, pois houve um mudança de postura do docente em relação ao tempo de cada aluno. Respostas relacionadas a importância de entender as diferenças entre os alunos, levando em conta suas histórias seus conhecimentos prévios e os diferentes tempo de aprendizado de cada um, entraram na terceira categoria.

Apenas uma pessoa citou que a leitura dos clássicos fez diferença na formação como professor.

S16 “ *Passei a respeitar o tempo de cada aluno e não levando somente sua idade*”

4º Categoria – Não fez diferença. Nessa categoria entram respostas que relatam que a leitura dos clássicos não fez diferença na sua formação. Ou por não ter tido muito tempo para o desenvolvimento da leitura, ou pelo fato de não achar importante tais leituras.

Apenas uma pessoa relatou que os clássicos não fez diferença na sua formação, contudo, expos que acredita que tais leituras fará diferença com mais tempo de reflexão e análise.

S2 “ *Não de imediato pois foi pouco o que se teve para conhecer, mas acredito que fará muita diferença*”.

Para a segunda parte da segunda questão O QUE SIGNIFICOU PARA VOCÊS CONHECER ALGUNS DOS AUTORES CLÁSSICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO? NA SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR? POR QUÊ? Foram criadas 3 categorias

1ª Categoria : Teoria aliado na prática . Tal categoria engloba questões relacionadas a importância da teoria aliada a prática, a teoria como suporte para a prática docente, o embasamento teórico adquirido após a leitura dos clássicos e sua utilização em sala de aula, teoria auxiliando na postura em sala de aula e exemplos retirados nas leituras dos clássicos que devem ser seguidos.

Trinta e uma das sessenta e duas pessoas participantes da pesquisa acreditam que os clássicos fizeram diferença na atuação como professor, pois, representam o embasamento teórico necessário para se ter uma boa prática docente. Os clássicos representam a teoria em que será embasada às ações dos professores, e assim, estes desenvolverão de forma mais coerente suas práticas pedagógicas.

(S2) “ *Sim, da mesma forma que na formação e na atuação vai me ajudar na prática pedagógica*”

(S4) “*Pois pudemos conhecer algumas teorias que se passarmos para a prática fica mais fácil de trabalhar*”

(S13) “ *Posso usar teorias como forma de enriquecer minhas concepções pedagógicas*”

(S22) “*Sim cada conhecimento adquirido sempre são combinados com as nossas práticas*”

2ª Categoria : Reflexão sobre suas práticas pedagógicas – Nessa categoria entram respostas associadas a reflexão sobre as práticas docentes após a leitura dos clássicos, a reflexão e desenvolvimento de um pensamento crítico, a mudança de postura frente a educação, a busca por um nova postura pedagógica e o despertar sobre a importância do professor na sociedade.

Vinte e oito sujeitos relataram que o conhecimento dos clássicos fará diferença na atuação como professor, pois tais leituras os levaram a uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e as fizeram desenvolver um pensamento mais crítico. Foi relatado que houve uma mudança de postura frente à educação depois que tiveram contato com as leituras clássicas, levando os a buscar melhores formas de atuação docente.

(S17) “*A reflexão sempre nos faz rever a prática, mudanças de posturas.*”

(S30) “Sim. Os autores clássicos defendem questões que servem como reflexão mediante à nossa prática pedagógica”

(S57) “Já esta fazendo porque refleti muito com Kant, Dewey e Rogers que sinto me transformar enquanto pessoa no relacionamento interpessoal com o s alunos

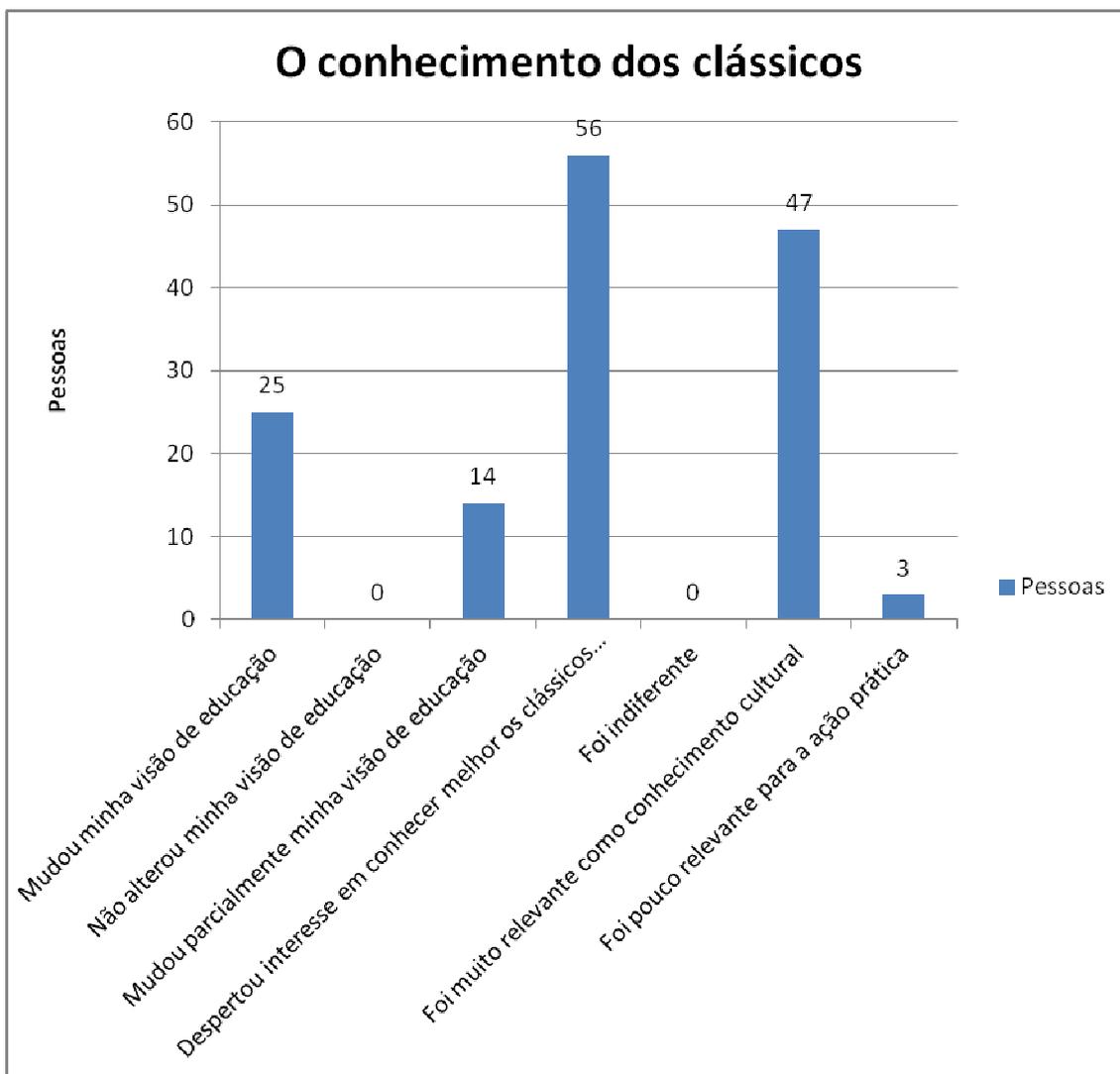
3º Categoria: Educação como algo dinâmico – A terceira e última categoria, atinge respostas relacionadas a: educação como algo dinâmico em eterno movimento , necessidade de aulas preparadas levando em consideração o público que deseja atingir, necessidade de conhecer seus alunos para saber a melhor maneira de planejar e desenvolver a aula.

Dois sujeitos relataram que a leitura dos clássicos os fizeram entender que a educação é algo dinâmico, e por ser algo em constante mudança, a ação docente também deve ser dinâmica, adaptando se de acordo com o contexto histórico, econômico e social que o aluno esta inserido.

S3 “Sim, Hoje posso entender melhor as diferentes visões de educação, principalmente quanto a conscientização e inclusão social”

A terceira questão “ ASSINALE A(S) ALTERNATIVA(S) QUE DIZ RESPEITO A VOCÊ : O CONHECIMENTO DOS CLÁSSICOS”: foi elaborada de forma fechada e dá aos sujeitos sete alternativas para assinalar conforme disser mais a respeito deles, podendo ser assinalada uma, mais que uma, ou todas.

A seguir, o Quadro 8 representa o gráfico com o número de sujeitos e as respostas sobre o conhecimento dos clássicos



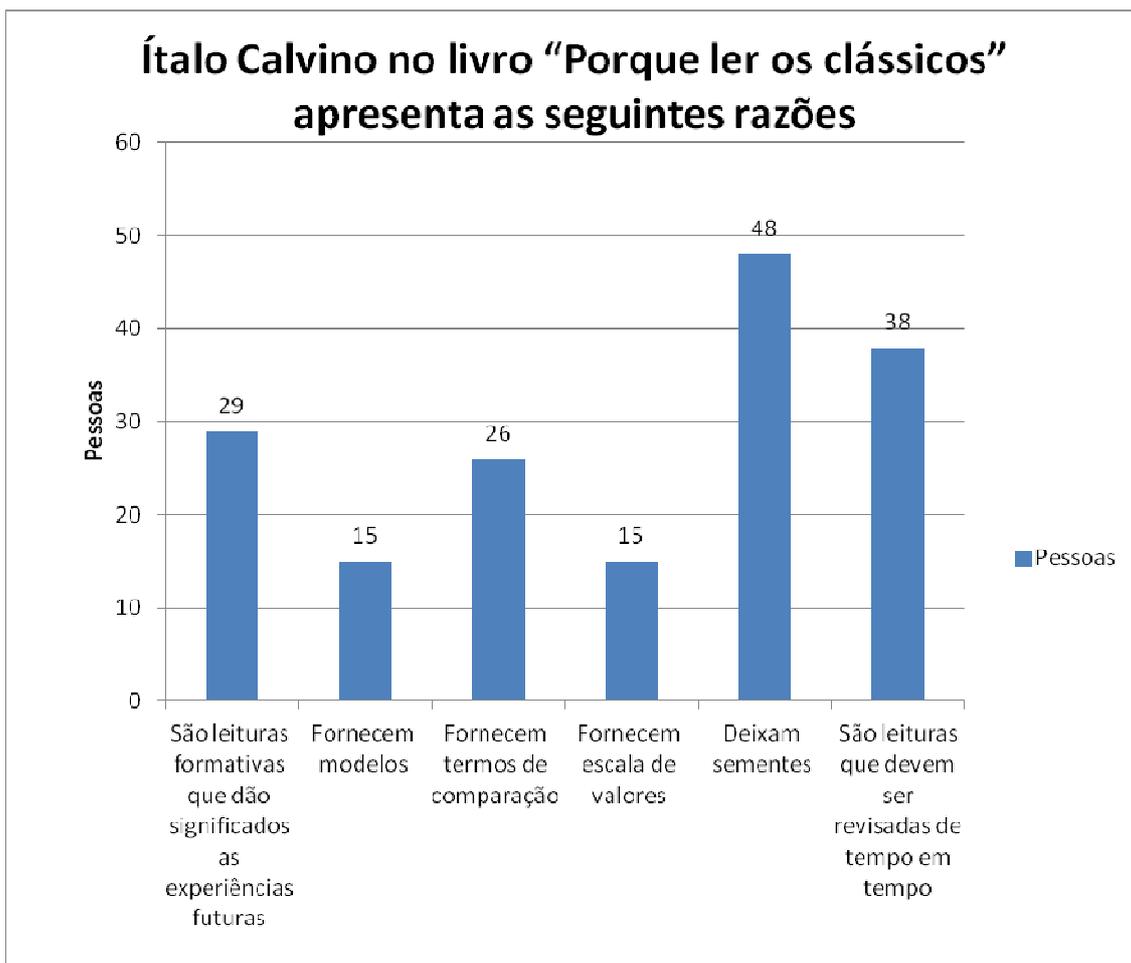
Quadro 8 : Número de sujeitos em relação ao conhecimento dos clássicos

Notamos que um grande número de alunos acreditam que conhecer os clássicos desperta interesse em conhecer melhor os autores lidos, outra resposta bastante citada foi que os clássicos lhes trouxeram conhecimento cultural muito relevante.

A quarta questão: ÍTALO CALVINO NO LIVRO “ PORQUE LER OS CLÁSSICOS”, APRESENTA AS SEGUINTE RAZÕES(P.10). ASSINALE AS QUE SÃO VERDADES PARA VOCÊ. Também se deu de forma fechada e apresenta aos alunos razões de ler os clássicos, utilizando se para isso, seis citações de Ítalo Calvino no livro. Em tal questão, os sujeitos poderiam assinalar uma ou mais questões, ou todos se forem pertinentes.

O Quadro 9, representa o gráfico relativo ao número de pessoas em relação as respostas sobre “por que ler os clássicos.”

Percebemos que a grande maioria, quarenta e oito pessoas, acreditam que os clássicos deixam sementes em suas vidas.



Quadro 9: Relação de sujeito por razões de ler os Clássicos segundo Calvino

A quinta questão: **QUAL A AVALIAÇÃO DA LEITURA DOS CLÁSSICOS NUM CURSO COMO ESTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?** Foi criado duas categorias:

1º Categoria: Positiva – Tal categoria engloba respostas que representem uma avaliação positiva em relação a leitura dos clássicos no curso de pedagogia, entram respostas relacionadas a como foi positivo e importante ler os clássicos para ter embasamento teórico, acervo cultural, mudança de atitudes e valores e o despertar para um reflexão crítica.

Cinquenta e oito sujeitos relataram de forma positiva a leitura dos clássicos.

(S1) “*Imprescindível para a formação de qualquer educador; riquíssimo de ideias, valores e posições de interpretar o mundo do ser humano (interior) cognitivo e social*”

(S3) “ *Foi excelente, pois tivemos a oportunidade de conhecer em profundidade todo conhecimento e visão de homem, mundo, educação e sociedade*”.

(S15) “ *A leitura desses clássicos foi excelente para todos os que tiveram a oportunidade ou melhor, o privilégios de lê-los. Contribuíram significativamente para meu acervo cultural e será de grande valia ter a experiência de grandes homens como recursos a serem usados em sala de aula*”

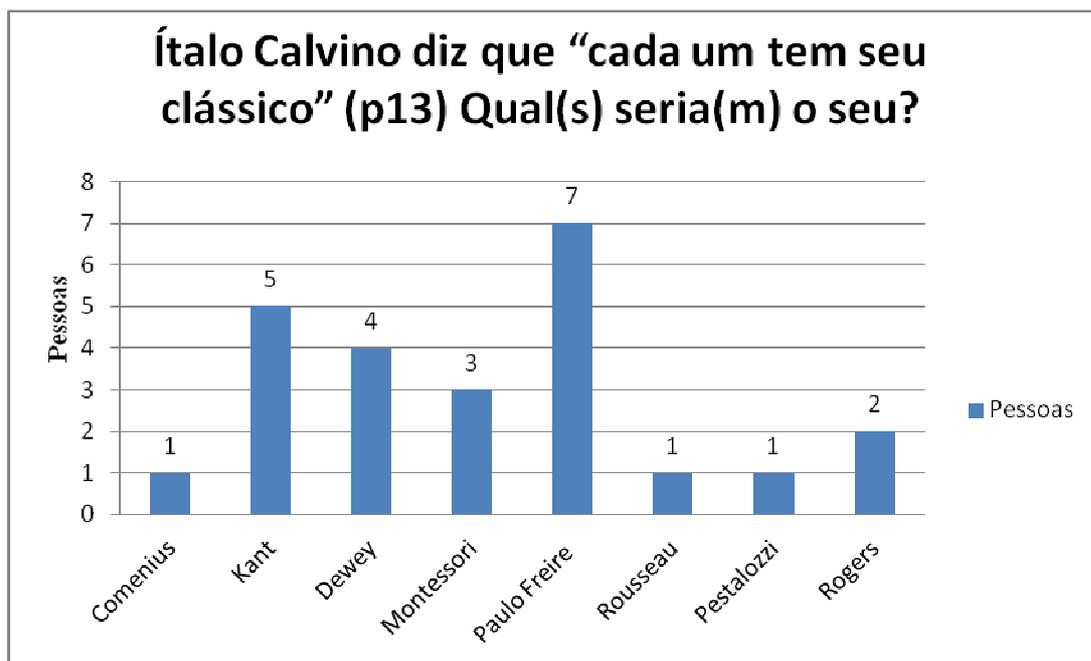
(S 16) “*Excelente! Valeu em todos os sentidos, apresentei mudanças de atitudes e valores*”

2º Categoria: Neutra - Nesta categoria, os sujeitos não opinaram se foi positivo ou não ter lido os clássicos, mantendo se neutro nas resposta.

Quatro sujeitos entram em tal categoria, um deles por não responder, e os demais pois não expressaram de forma clara sua opinião

(S5) “*Gostaria que tivéssemos tido mais tempo para nos aprofundar mais*”

A última questão: ITALO CALVINO DIZ QUE “ CADA UM TEM SEU CLÁSSICO” (P13). QUAL SERIA O SEU?, constava apenas no questionário dos alunos do curso PEFOPEX. O resultado dessa questão, será apresentada no Quadro 10, com a relação de sujeitos e autores clássicos apresentados pelos aluno-professores, como sendo o “seu clássico”



Quadro 10: Relação dos clássicos

Percebemos através do Quadro 10 que a maioria citou Paulo Freire como sendo o seu autor clássico, notamos também, que autores como Comenius, Kant e Rousseau foram citados, contudo, não foram trabalhados no seminário. Além disso, pensadores como Locke, Herbart, Froebel, Anísio Teixeira e Dermeval Saviani, não foram mencionados, mesmo sendo estudados na disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Analisando atentamente a temática de tal trabalho, percebemos que a educação geral significa um tipo de educação extremamente importante e que se deve ser mais discutida e valorizada nas universidades brasileiras, que veem como uma “boa formação” preparar o aluno para o mercado de trabalho, tornando os especialistas, esquecendo de desenvolver neles o lado humano e cidadão. Para Almeida (2007, p.217) “A Educação Geral tem como objetivo realizar dois propósitos básicos: Auxiliar s educandos a prepararem se para o exercício de uma profissão e engendrar –los na sociedade civil e política, como cidadãos”. Assim, não estamos defendendo o fim da preparação profissional, contudo, acreditamos que deva haver essa ligação entre os saberes, ou seja “prepara – lós para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 2007, p.8).

Assim sendo, os clássicos vem como um meio de desenvolver esse importante tipo de educação, que prepara o individuo para formação mais completa e sólida, preparando o para enfrentar todos os tipos de dificuldades encontrado ao longo de sua vida, em uma sociedade complexa e em constante mudança.

Infelizmente no Brasil, não temos muitas experiência bem sucedidas de educação geral, uma vez que até mesmo os ciclos básicos que seriam uma forma de integrar diversas áreas do conhecimento e um meio de se envolver com pessoas de diferentes áreas, não foi desenvolvido da maneira a incentivar esse tipo educação, já que, continuou fragmentando as áreas humanas, exatas e biológicas entre si. Contudo, discussões a respeito da educação geral estão sendo feitas com mais frequência no Brasil, e começa a surgir concretas iniciativas de implantação de um novo programa de educação geral nos cursos universitário.

“Como nosso sistema universitário está ainda em construção e a sociedade brasileira vive um processo democrático razoavelmente consolidado, é oportuno, pertinente e sábio tomar conhecimento da experiência de universidade com longa tradição histórica e procurar adaptar à realidade universitária brasileira práticas que possam enriquecer nossa cultura acadêmica e contribuir para resolver os problemas enfrentados por nossa democracia incipiente e imatura” (SANTOS FILHO, 2010, p.66)

Focando na formação docente, a pesquisa realizada em alunos/professore do curso de formação de professores em exercício Proesf e Pefopex, dois importantes programas realizados pela Faculdade de Educação da UNICAMP, nos mostrou através dos questionário respondidos em sala de aula, após terem contato com alguns clássicos da educação através da disciplina Escola e Currículo, que esses profissionais que já estão inserido em sala de aula,

além de constatarem que cresceram e se desenvolveram muito como ser humano e como profissional, conseguem fazer ligação e utilizar em sala de aula as idéias retiradas dos autores clássicos. Além disso, percebemos que ter o contato com alguns autores clássicos incentivou neles a curiosidade de conhecer outros, bem como, tais leituras deixaram sementes que será sempre importante na vida desses profissionais.

Nesse sentido, a leitura dos clássicos são extremamente importante para a formação docente, já que leva aos educadores entender melhor sua sociedade e a de seus alunos, gerando uma reflexão, dando bases teóricas e suporte para uma apreciação mais crítica e apurada do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P. *Educação Geral, Universidade Pública e Liberalismo Econômico: algumas considerações*. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Educação Geral: para além da especialização*. Campinas – SP: Alínea, 2007, p. 217 – 238.
- BADINTER, E. *Um amor construído: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1997.
- BASTOS, C. C. B. C; BRIDI, J. C. A. *A Educação Geral na História Curricular da Universidade Brasileira*. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010, p. 169 – 189.
- BLAKMAN, E.B. *Encyclopédia of educacion research*. London: Macmillan. 1969.
- BOURDIEU, P. (autor); NOGUEIRA, Maria Alice (org.); CATANI, Afrânio M. (org.). *Escritos de educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOYER, E. *College: The urdenggraduate experiência in America*. New York: Harper e Row, 1987.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – No. 9.394/96*, Brasília, 1996.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CLAPARÈDE, Edouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928. Tradução: Lourenço Filho. 2a ed.
- DORE, R. S. Gramsci, *O Estado e a Escola*. Ijuí: RGS, 2000.
- FERRARI, C. *Educação Geral: um desafio. Pedagogo no ensino superior*. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas : Mercado das Letras, 2010, p. 157 – 168.
- FERRARI, M. Jean-Jacques Rousseau, o filósofo da liberdade como valor supremo, [s.d]. In: *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em: 02/06/2011.
- FONSECA, A. H.L. *O Modelo de Trabalho com Grupos da Abordagem Centrada na Pessoa*. In: GOBBI, Sérgio L. & MISSEL, Sinara Tozzi. *Abordagem Centrada na Pessoa: Vocabulário e Noções Básicas*. Tubarão: Editora Universitária UNISUL , 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- GASPARIN, J. L. *Comenio: A emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. A organização da Cultura (cap II). In *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOBBSBAWM, E. J. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAGÔA, V. *Estudos do Sistema Montessori: Fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LA ROSA, J.(Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LYOTARD, J. F. *A Condição pós – moderna*. Lisboa: Gradiva Publicações, 1989.

MACHADO, I. L. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. São Paulo: Pioneira, 1983.

NOGUEIRA, Adriano & GERALDI, João Wanderley. *Paulo Freire: trabalho, comentário e reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.

PELLISSON, M.C.R.M. *Análise do processo de produção de memoriais de formação pelos alunos do Proesf*. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PEREIRA, E. M. A. Reforma Curricular da Universidade Harvard: A centralização da educação geral no século XXI. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010, p. 41 – 64.

_____. Educação Geral: com que propósito?. In: PEREIRA, E. M. A. *Universidade e Educação Geral: para além da especialização*. Campinas – SP: Alínea, 2007, p. 65 – 92.

RIBEIRO, D. *Universidade de Brasília. Educação e ciência sociais*. Rio de Janeiro. 1960.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ROUSSEAU, J-J. Livro XII, In. *As confissões*. São Paulo: Atena, 1959.

_____. Livro II. In : *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS FILHO, J. C. *Educação Geral na Universidade como um instrumento de Preservação da Herança Cultural, Religação dos Saberes e Diálogo das Culturas*. In:

PEREIRA, E. M. A. Universidade e Educação Geral: para além da especialização. Campinas – SP: Alínea, 2007, p. 17 – 64.

_____. *Princípios Subjacentes aos programas de educação geral de universidade e “colleges” americanos*. In: PEREIRA, E. M. A. Universidade e Currículo: Perspectivas de Educação Geral. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 65 – 86.

SANTOS, S. *Multiculturalismo: Currículo e Formação Docente*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, W. *Pefopex, uma avaliação no olhar de seus alunos e professores*. TCC (Trabalho Conclusão de Curso) . Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jun./ set. 1964.

APRESENTAÇÃO, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS. PROESF: PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS. (Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas - SP. Disponível em < <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html> > Acesso em: 23 de maio de 2012).

CURRÍCULO PEFOPEX. (Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas – SP. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia-curri_pefopex.html > Acesso em: 14 de abril de 2012).