



Artigo

**Eternos aprendizes de perpétuos fazeres: uma análise sobre
a docência para o ensino superior e o pensamento
constitucional brasileiro**

*Eternal learners of perpetual doings: an analysis about
teaching for higher education and Brazilian constitutional
thinking*

*Aprendices de quehaceres perpetuos: un análisis sobre la
docencia para la enseñanza superior y el pensamiento
constitucional brasileño*

Ingrid Rodrigues Gonçalves¹, Pedro Paulo Ferreira Felipe da Silva², Omar Calazans Nogueira
Pereira³, Maiara de Souza Benedito⁴, Juan Tomás Arregui Nisivoccia⁵

¹ Filiação institucional. Bacharela em Gestão de Políticas Públicas - Escola de Artes, Ciências e Humanidades e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: ingrid.goncalves@usp.br

² Filiação institucional. Graduado em Ciências Sociais e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: pedro.felippe.silva@usp.br



³ Filiação institucional. Psicólogo e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: omar.calazans@gmail.com

⁴ Filiação institucional. Graduação em Psicologia, pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, Brasil. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: maiarabenedito@usp.br

⁵ Filiação institucional. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: tomas.arregui@usp.br

Resumo

A formação docente vindica movimentos perpétuos entrelaçados à própria vida dos professores e das professoras. Eternos aprendizes de um mundo em constantes transformações, conjugando suas trajetórias de vida pessoais e formativas com as práticas docentes. Aprendizado ininterrupto e tanto mais avolumado, quanto maior a compreensão de que possuir a palavra em uma sala de aula, constitui-se num importante lugar político. A proposta deste trabalho é pensar acerca dos deslocamentos do processo de formação profissional do docente de educação superior, e, sobre a multiplicidade dos fazeres que tomam parte no cotidiano desses profissionais na contemporaneidade. Para tal, foi realizada uma análise de documentos históricos que influenciaram as políticas públicas educacionais brasileiras. Apresentaremos algumas articulações entre a formação para a docência no ensino superior; a multidimensionalidade dessa profissão na contemporaneidade; e, alguns movimentos do pensamento constitucional brasileiro acerca do trabalho e da formação para a docência nas cartas magnas, e, na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Palavras-chaves: educação; formação de professores; professor universitário; ensino superior; Brasil.

Abstract

Teacher training demands perpetual movements entangled with professor's own lives. Eternal apprentices of a world in constant transformations, combining their personal and formative life trajectories with the teaching practices. Uninterrupted learning and so much greater, as increases the understanding that having the say in a classroom constitutes an important political place. The purpose of this paper is to think about the displacements of teacher training process, and about the multiplicity of doings that take part in the daily life of these professionals in the contemporary world. For this purpose, an analysis of historical documents that influenced Brazilian public educational policies was carried out. We will discuss about some articulations between teacher training for higher education; the

multidimensionality of this profession in contemporary times; and, some movements in Brazilian constitutional thinking about teacher training and work in the Constitutions and the Law of Directives and Bases of National Education.

Keywords: education; teacher training; university professors; higher education; Brazil.

Resumen

La formación docente reclama movimientos perpetuos entrelazados con la propia vida de los profesores y las profesoras. Aprendizajes eternos de un mundo envuelto en transformaciones constantes, integrando sus trayectorias de vida personal y formativa con las prácticas docentes. Aprendizaje sin interrupción y tanto más voluminoso, cuanto mayor sea la comprensión de las profesoras y de los profesores de que poseer la palabra en una clase, se constituye en un importante lugar político. Este trabajo se propone pensar sobre los desplazamientos del proceso de formación profesional del docente de educación superior y sobre la multiplicidad de los quehaceres que forman parte del cotidiano de esos profesionales en la actualidad. Para ello, se analizaron documentos históricos que influenciaron las políticas públicas educativas brasileñas. Se discutirán algunas articulaciones entre la formación para la docencia en la enseñanza superior; la multidimensionalidad de esa profesión en la contemporaneidad; y, algunos movimientos en el pensamiento constitucional brasileño sobre el trabajo y sobre la formación para la docencia en las cartas magnas, y en la Ley 9.394 / 96 (Ley de Directrices y Bases de la Educación).

Palabras Clave: educación; formación de docentes; profesor de universidad; educación superior; Brasil.

Resumé

Les politiques publiques et les législations relatives à l'éducation au Brésil ont traversé un processus de transformation depuis la Constitution de 1988. Le développement de l'enseignement supérieur privé dans le pays a été influencé par la croissance économique et par le marché financier, en élargissant l'accès à l'enseignement supérieur et le nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans le pays. Ce scénario a provoqué un grand intérêt aux recherches visant à exploiter les aspects culturels, sociaux et économiques impliqués dans l'enseignement supérieur. De cette façon, cette étude vise à comprendre comment se passe la formation des enseignants de Psychologie et à quels défis ils sont confrontés dans cette formation. Par l'intermédiaire d'une recherche documentaire et de l'hypothèse d'un projet éducatif intégratif, le travail a cherché à articuler des discussions sur le modèle d'intégration en licence, l'enseignement supérieur au Brésil, les lignes directrices nationales des programmes d'enseignement de Psychologie, la relation entre la Psychologie et la Transdisciplinarité, ainsi que l'application de ce concept à l'enseignement dans le domaine mentionné ci-dessus, avec une formation plus intégrée d'un enseignant en Psychologie, et comment elle se rapporte à la construction des connaissances par les apprenants.

Mots-clés: enseignement de psychologie; transdisciplinarité; traversement de paradigmes; préparation curriculaire; formation d'enseignants.

Introdução

Desnecessário dizer que meu próprio conhecimento do conhecimento é incompleto [...]
(Peter Burke).

A formação docente vindica movimentos perpétuos, entrelaçados à própria vida dos professores e professoras. Eternos aprendizes de um mundo em constantes transformações, conjugando suas trajetórias de vida pessoais e formativas às práticas docentes, combinando saberes e fazeres multidisciplinares, “um sujeito de práxis [...] em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. Pensá-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado” (Farias e cols. 2009:68).

Aprendizado ininterrupto e tanto mais avolumado, quanto maior for a compreensão das professoras e dos professores de que possuir a palavra em uma sala de aula, constitui-se num importante lugar político. Ao entenderem a escola como um espaço de pensamento e de formação de cidadãos participantes ativos do mundo, os professores e professoras vindicam da própria vida disposição e movimentos de aprendizados constantes, pois, tais revoluções (e/ou circunvoluções) são improváveis se não tomarem parte na própria existência cotidiana das educadoras e dos educadores (Silva, 2007; Silva e Ansara, 2014).

A proposta desse trabalho é pensar acerca dos deslocamentos do processo de formação profissional do docente de educação superior, e sobre a multiplicidade dos fazeres que tomam parte no cotidiano desses profissionais na contemporaneidade. Para tal, serão expostas algumas articulações entre essa multidimensionalidade, e o pensamento constitucional brasileiro sobre educação e docência, através de uma análise de documentos históricos que influenciaram e influenciam as políticas públicas educacionais brasileiras. Apresentaremos algumas articulações entre a formação para a docência no ensino superior; a multidimensionalidade dessa profissão na contemporaneidade; e, alguns movimentos do pensamento constitucional brasileiro acerca do trabalho e da formação para a docência nas cartas magnas, desde a Constituição do Império (1824), passando pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) e rumando às observações das cartas constitucionais promulgadas no século XX (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Em seguida, versaremos brevemente acerca da formação e do trabalho docente, adentrando alguns tópicos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

1. Ensino Superior nas Constituições do Brasil

O tema da educação esteve presente em todas as cartas constitucionais brasileiras, desde a primeira em 1824 até a atual, promulgada em 1988. Isso não significa, porém, que tenha sido abordado da mesma maneira em todas elas, ou sequer em duas delas apenas. Um estudo cuidadoso do conjunto das cartas, desvela não apenas continuidades de uma às outras, mas também deslocamentos. Uns menores, outros maiores, mas sempre evidenciando transformações

de concepção, de foco, de conjuntura. Se observarmos atentamente alguns desses deslocamentos, veremos por exemplo, que a questão da preparação para a docência em nível superior é francamente um problema de nosso tempo, mas também, que alijá-la de seu complexo processo de formação histórica ilhando-a no presente, pode resultar numa atitude política e pedagogicamente negligente.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 talvez seja um dos melhores exemplos para o exercício reflexivo que ora fazemos, e por isso, o utilizamos como fio condutor da análise. Assim consta: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 2004).

A primeira premissa apresenta a educação como um direito de todos. E aqui encontramos um primeiro sinal de continuidade do que podemos chamar de pensamento constitucional brasileiro, sobretudo no que se refere à educação. No texto da Constituição de 1824, tal questão já estava de certa forma disposta, nos seguintes termos: “Art. 179. XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” (Nogueira, 1999). A localização deste artigo sob o título “Direitos Cívicos e Políticos do Cidadão Brasileiro”, nos indica que falar em educação na primeira metade do século XIX no Brasil, significava falar de um direito civil. Nesta condição, percebe-se que a instrução primária estava, ao menos conceitualmente, sujeita à pretensa universalidade dos direitos constitucionais. A ideia de gratuidade é, contudo o reforço dessa pretensão, ao indicar supressão da barreira econômica no acesso à instrução num país onde havia uma quantidade enorme de pessoas vivendo sob regime de escravidão e que, portanto, jamais seriam instruídas se para isso tivessem que pagar.

O limite da universalidade da cidadania, está situado em termos nesse texto, pois não há referência indiscriminada a todas as pessoas ou a todos os seres humanos, mas exclusivamente aos cidadãos, isto é, àqueles discriminados no universo dos seres humanos pela própria Constituição. Uma parcela bastante considerável da população não estava incluída; entre eles os homens menores de 25 anos, os escravos e as mulheres (Santos, 2009). É curioso que a dita inspiração iluminista da carta de 1824 simplesmente não considerasse a universalização da cidadania, ou o fizesse apenas numa perspectiva de longo prazo (Vianna, 1925). Similarmente, é interessante observar como a prática da instrução primária no início do século XIX no Brasil articulava-se de maneira tão peculiar à noção de cidadania. Pois, se era direito do cidadão, o era somente porque participava efetivamente de sua preparação para a vida de cidadão. Sabemos que articulações análogas estão presentes nas outras constituições do Brasil, porém não com o mesmo teor.

Ao avançarmos para a Constituição de 1891 notaremos um outro deslocamento interessante. No que tange explicitamente à educação, ela se limita a instituir o ensino leigo nos estabelecimentos públicos e, se o faz, é provavelmente porque esta era uma questão relevante para a época. Mas que importância seria esta? Como percebê-la? Pois vejamos algo mais daquela carta: “Art. 72. § 24. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual ou industrial” (Aliomar, 1999a). Se analisarmos com calma o parágrafo, notaremos a forte marca da abolição no texto, pois não trata de trabalho, mas de profissão, não trata de escravidão, mas de liberdade, não fala de propriedade, mas de exercício. Parece haver não uma definição no foco da

composição, como havia a de cidadão no texto de 1824, mas sim uma possibilidade de indefinição, quando se fala em qualquer profissão. Ainda assim há um limite: estamos falando de qualquer profissão moral, intelectual ou industrial, ou seja, novamente emerge uma frágil pretensão de universalidade de algo em uma constituição brasileira. Mas agora, de algo totalmente diferente. Ainda que implícita e indiretamente, podemos encontrar aqui uma primeira referência possível a práticas análogas àquelas que hoje classificamos como trabalho docente. Sob o título de profissão moral e intelectual, tais práticas poderiam ser exercidas por qualquer pessoa e não somente os cidadãos, desde que fossem profissionais. Podemos observar o descentramento da cidadania e, no que tange à educação, o direito protegido pela Constituição não é mais o de acesso à instrução para ser instruído, mas para instruir. Logo, parece emergir uma preocupação em regulamentar a instituição escolar, por um lado, discernindo práticas religiosas de práticas escolares e, por outro, suscitando regras para o exercício da profissão docente.

Tal preocupação, entretanto, orientou a questão da educação somente na Constituição de 1934, quando pela primeira vez um capítulo exclusivo na carta constitucional foi dedicado para a Educação e a Cultura. Também aparecem pela primeira vez: plano e conselho nacionais de educação; sistemas educativos; fiscalização e administração do ensino; ensino superior, universitário, supletivo e profissional; obrigatoriedade e liberdade de ensino; alunos, professores e cátedras; solução dos problemas educacionais; ensino nas zonas rurais; assistência e bolsas de estudo; fundos de educação; concurso para provimento de cargos do magistério oficial; legislação do trabalho.

É notória a aquisição de uma nova dimensão pelo tema naquele momento, de importância e complexidade indubitavelmente alargados. Porém, gostaríamos de chamar a atenção para um trecho específico da carta:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Poletti, 1999).

Temos aqui uma espécie de embrião da segunda premissa presente no supracitado Art. 205 da Constituição de 1988, no qual consta a educação como um dever da família e do Estado. No entanto, a ordem invertida dos termos não deve ser negligenciada, pois em 1934, pela primeira vez um capítulo foi dedicado à família, de modo que nos respectivos textos existem correspondências entre a ordem de responsabilidade para com a educação (enunciada nos dois artigos), e a ordem relativa dos capítulos sobre os deveres educativos do Estado e da família. Alterando a ordem, a ênfase da educação pela família, mudou para a educação pelo Estado. Movimento demasiado recente portanto, pois isso ocorreu apenas entre a Constituição de 1967 e a de 1988.

Há, contudo, outros elementos que nos chamam atenção neste Art. 149. Em primeiro lugar, lançaram-se as bases para uma efetiva empreitada de universalização do ensino. Sabemos da marcada expansão da cidadania no Brasil naquele período, porém, ela não aparece vinculada à educação como era na carta de 1824, afinal, estrangeiros não são cidadãos e, como se pode ver,

eles agora também têm direito à educação. Em segundo lugar, havendo alguma obrigatoriedade do ensino, deduz-se a necessidade de professores para realizá-lo. Desse modo, ficaram instituídos tanto os direitos de quem acessa a educação como aluno, quanto de quem o faz como profissional. Em terceiro lugar, mas não menos importante, há concepções explícitas sobre o que seriam os objetivos principais da educação, os quais podemos resumir como favoráveis à eficiência política e econômica do país. Está aí portanto a ideia de que a educação deve servir, por um lado, à cidadania e, por outro, ao trabalho.

Quando passamos à Constituição de 1937, temos o seguinte:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos estados e municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Porto, 1999).

A colaboração entre família e Estado para a educação está posta. A precedência da primeira no provimento de condições básicas para o sucesso da atividade educativa foi mantida e reforçada. Porém, a ênfase do texto constitucional pousa claramente sobre o papel do Estado no tocante às instituições públicas e privadas que oferecem e podem vir a oferecer ensino nos diversos graus. Já há, portanto, uma marcada diferenciação entre níveis e sistemas de ensino, denotando a multidimensionalidade de posições ocupadas por profissionais classificados simplesmente como professores. Se a profissão era exercida em instituições instaladas nos mais variados contextos políticos, econômicos e sociais, como sobreleva este artigo, então podemos dizer que existia já nesse momento uma enorme variedade de fazeres escolares, em alguma medida conformes com esses contextos institucionais.

As instituições de ensino proliferaram em todo o país na década de 1930. O ensino pareceu então atravessar uma inédita fase de expansão. As estratégias adotadas para a ampliação da oferta de ensino primário sugerem um aumento gradativo da população instruída e, com ele, ampliação da quantidade de professores ativos e em potencial. O trabalho, antes tão somente um efeito do acesso à instrução, começa a tornar-se objeto de disputa, envolto pela série de confortos e garantias oferecidos ao seu realizador pela legislação trabalhista, de modo que concursos de títulos e provas passaram a ser exigidos para o exercício da atividade docente. Daí a concepção da medida da formação efetivamente recebida da instituição escolar, como uma linha fronteira entre alunos e professores: o governo estabelecia o conteúdo do ensino e, avaliando a capacidade do aluno de absorvê-lo, confiava-lhe ou não a responsabilidade educativa.

Notoriamente, destaca-se nesse período uma atenção com a preparação do profissional que exercerá o trabalho docente. Todavia, uma atenção aparentemente menos pedagógica do que

política. O foco estava, é verdade, na capacidade do aluno absorver o conteúdo das disciplinas escolares, mas o fator determinante para o seu sucesso como profissional da educação, parecia ser antes a forma e a medida pelas quais a escola se articulava efetivamente com o que era exigido nas provas, e, que o governo estabeleceria nos planos nacionais de educação. Assim, o professor deveria ser alguém com títulos conquistados por dominar os conteúdos escolares e, indiretamente, alguém que houvesse estudado em uma boa escola, isto é, numa alinhada às exigências dos concursos.

Tal concepção se expande expressamente para o ensino secundário oficial e para o ensino superior oficial ou livre na Constituição de 1946 e ganha ainda mais força quando lemos em seu Artigo 168: “aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade” (Aliomar, 1999b). O prestígio da profissão docente é notório naquele momento, assim como sua complexidade política. As melhores condições de trabalho e de sobrevivência pensáveis para a época eram garantidas ao professorado e, em alguma medida, eram indistintos os profissionais de níveis diversos da educação, apesar da gradativa segmentação da profissão observada de um texto a outro, e de um período a outro de nossa história constitucional. Entretanto, não há dúvidas de que a formalização da diferenciação entre os níveis de ensino estabeleceria uma condição progressivamente mais complexa para a docência no ensino superior. Sendo necessário obter diploma do ensino superior para lecionar nele, o tempo de dedicação aos estudos seria consideravelmente maior do que para lecionar no ensino primário por exemplo. Dessa maneira, não somente os diversos níveis do ensino começam a desenvolver-se em suas particularidades institucionais e práticas, como também a experiência na área educacional na condição de aluno passa a ser cogitada como elemento importante para a formação do profissional docente, inclusive em nível superior.

Há mais algo de interessante a se mencionar sobre esta Constituição: “Art. 174. Parágrafo Único. A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.” (Aliomar, 1999b). Institutos de pesquisas já eram mencionados na carta de 37, sob o jugo dos interesses do Conselho Nacional de Economia, cuja função era dar apoio consultivo ao Poder Executivo em suas incumbências deliberativas. Aqui, porém, eles passam a ser criados pelo Poder Legislativo, a quem sabemos cumpre antes regulamentar coletivamente os meios pelos quais o governo poderá exercer suas funções em geral. Trata-se de um deslocamento importante, sobretudo porque tais equipamentos passam a ser instalados no seio das emergentes instituições de ensino superior, e não mais nas cercanias das antigas instituições propriamente políticas.

A estratégia constitucional para o desenvolvimento político e econômico do país não era mais a mesma, e agora o ensino superior estava em posição de contribuir com o processo, especialmente na medida em que se articulava com atividades de pesquisa. Nesse período, a preparação de professores de nível superior passou a ser pensada, ao menos de maneira superficial, no bojo das atividades de pesquisa, e vice-versa. E isso iria mais tarde ser mantido tanto na Constituição de 1967, quanto na de 1988, ainda que com algumas mudanças.

Ainda assim, é outro aspecto da carta de 67 que tem aqui nossa atenção: “Art. 176. § 3º: IV – O Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará.”

(Cavalcanti e cols. 1999). Esse artigo deve ser analisado com cuidado em dois elementos fundamentais. Primeiro, porque registrou exatamente um movimento de passagem, de uma forma de se pensar e de se praticar a educação, a outra. Se até então pensava-se a gratuidade do ensino como estratégia política voltada à universalização da cidadania, os termos agora são outros. Não é mais o Estado o único a possuir deveres para com a educação pública, mas também o aluno, pois pode continuar avançando nos estudos, mesmo não dispondo de recursos financeiros, porém, mediante um compromisso econômico de longo prazo para com a instituição governamental. As noções de público e de privado sofrem grandes transformações neste momento, nos parece.

Em segundo lugar, apesar da figura do professor estar implícita na ideia de regime de gratuidade do ensino, ela não o está quando se pensa em sistema de bolsas de estudo. Em um caso ele é simplesmente o meio principal de investimento do Estado: garantindo-lhe o emprego, o ensino gratuito poderá ser oferecido. Na proposta da carta de 67, porém, o cidadão que exerce a profissão do ensino só pode aparecer na condição de bolsista, ou de estudante, isso com a condição de que haja bolsas de estudo em jogo. Seria preciso, contudo, investigar melhor os desdobramentos desse artigo nas práticas legislativas e educativas do Brasil nos anos subsequentes para que pudéssemos compreender melhor este movimento.

Algo que sabemos através de Barreyro e Costa (2014) e de outros estudos recentes sobre políticas educacionais é que, sobretudo a partir dos anos 90, o governo brasileiro empreendeu um acentuado movimento de expansão do ensino superior no país por meio da privatização. Não pela transferência de propriedade das instituições, mas pelo estímulo à criação de instituições particulares e, mais tarde, pela ampliação dos programas de financiamento estudantil, principalmente através de bolsas de estudo. Não obstante a ênfase normalmente atribuída à carta de 88, vemos que alguns elementos básicos desse projeto privatista já encenavam nuances na cena política da década de 1960.

Ao tomarmos a Constituição de 1988 em mãos, o que primeiro nos chama a atenção é o seu tamanho, substancialmente maior do que qualquer das anteriores. Não porque possua um número consideravelmente maior de artigos que as outras, mas sobretudo porque há um outro modo de abordar e detalhar determinados assuntos. Alguns trechos são muito similares aos de cartas anteriores: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 2004). Outros excertos evidenciam disputas políticas latentes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (Brasil, 2004).

De outro modo, alguns que simplesmente não pareciam ter qualquer importância nas cartas prévias agora estão em destaque, como são os casos da questão indígena e da questão ambiental, por exemplo, tratados detalhada e separadamente em capítulos específicos (Capítulos VI e VIII do Título VIII, “Da Ordem Social”). O capítulo que antes tratava da família desdobrou-se em um outro, intitulado “Da família, da criança, do adolescente e do idoso”. A “Educação” e a “Cultura” se separam, ganhando detalhamentos em seções próprias.

Por fim, notemos este trecho da carta de 1967: “Art 171 - As ciências, as letras e as artes são livres. Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.” (Cavalcanti e cols. 1999). Este artigo foi o primeiro na história constitucional brasileira a mencionar o campo tecnológico de maneira explícita, ainda que de forma genérica. Em 1988, porém, menos de vinte anos depois, veio a ganhar um espaço considerável e uma abordagem própria, tornando-se o quarto capítulo do já mencionado Título VIII, sob a epígrafe “Da Ciência e Tecnologia”.

O tempo corrido entre a Constituição de 1967 e a de 1988 ocasionou algumas transformações na linguagem constitucional brasileira, sobretudo no que diz respeito à “Ordem Social”, onde parece residir substancialmente a questão educacional. O mapeamento de tais transformações pode expor deslocamentos importantes no pensamento político brasileiro e, mais do que isso, nas estratégias de construção e enfrentamento da problemática política nacional, onde insere-se, sem dúvida, a questão da formação para a docência em nível superior.

Acerca das universidades, elas estão agora em evidência, como nunca estiveram antes:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei;

§ 2º O disposto nesse artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Brasil, 2004).

A relação que emerge na Constituição de 1946, entre o ensino de nível superior e as atividades de pesquisa, mostra-se num certo sentido amadurecida. Estão em pauta: professores; técnicos e cientistas de nível superior; autonomia didático-científica e administrativa. Não há diferenciação entre instituições de ensino superior e instituições de pesquisa científica e tecnológica, nem no que tange aos gozos, nem às obrigações.

Embora o ensino superior esteja em pauta, é abordado de uma maneira cuidadosamente ampla e bastante estratégica, especialmente no que diz respeito aos seus propósitos constitucionais. Alguns outros trechos nos levarão direto ao ponto:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos,

compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e o desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Brasil, 2004).

Parece estar em curso um largo processo de diferenciação institucional e profissional dentro do campo educacional, ao mesmo tempo que algumas prioridades e premissas se indiferenciam. Diferenciação de natureza entre instituições públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas; de nível entre o básico, o fundamental, o médio, o técnico, e o superior; de fontes e possibilidades de financiamento entre federal, estadual, municipal e privado. É curioso, pois, que nessa onda distintiva interna, a educação esteja repleta de áreas de indistinção, como entre os recursos que serão destinados às escolas públicas e os que poderão ser destinados às comunitárias, confessionais ou filantrópicas; entre as porcentagens que serão aplicadas ao desenvolvimento do ensino obrigatório e aquilo que, através do plano nacional, poderá ser definido como prioridade. Mas, o que mais nos chama atenção é, em outros trechos, o teor indistinto do qual emergem o ensino superior e o campo tecnológico. Vejamos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. (Brasil, 2004).

Vemos portanto, essa indistinção emergir no vasto horizonte do futuro plano nacional de educação, das políticas de incentivo ao desenvolvimento, das condições especiais de trabalho e das prioridades do Estado nacional e federativo, nessa ordem. A articulação entre a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística e tecnológica, é atribuída ao grupo que será responsável pela redação do futuro plano nacional de educação. A pesquisa científica consta como prioridade, da mesma forma que o ensino obrigatório no trecho que lemos anteriormente. E, é nesta senda, que junto à ciência e à tecnologia o ensino superior é colocado defronte aos problemas brasileiros, de um lado; e ao sistema produtivo nacional, de outro.

Mas há um problema epistêmico aqui: afinal, do que se tratam os “problemas brasileiros” e “o sistema produtivo nacional”? Acreditamos tratarem de uma abordagem dupla e relativamente recente da realidade política nacional, pois não encontramos quaisquer dessas expressões nas constituições anteriores.

Por um lado, a educação superior adquire oficialmente uma posição política altamente relevante ao se distinguir no campo educacional, tendo em vista encontrar-se em relação sintática com problemas mais amplos que os educacionais. Por outro lado, conforme se aproxima do campo tecnológico, o ensino de alto nível sobressai no campo econômico, este estrategicamente distinto em meio ao oceano dos problemas nacionais.

É conveniente, portanto, que a Constituição de 1988 seja tão volumosa. Ela define uma série de prioridades não necessariamente contraditórias, mas certamente concorrentes. Projeta assim, disputas político-jurídicas por recursos e posicionamentos públicos e, ao fazê-lo, cria espaços e entidades, regulamentos e regulamentações, cargos e responsabilidades, fiscos e distribuições, planos, projetos, leis complementares, e muito mais. Ora estabelece premissas e deixa em aberto seus possíveis desdobramentos, ora toma iniciativas e camufla suas premissas, e, constantemente, prorroga o trabalho legislativo.

Assim, a liberalidade de uma época se multiplica nas ranhuras de um jogo político que nunca se encerra. Apesar de ser possível em alguma medida rastreá-lo pelas consequências jurídicas que podemos entrever numa carta constitucional, não pode ser mais que superficial um estudo das constituições que não avance para a produção legislativa subsequente. Para relacionar o estudo das cartas constitucionais a tópicos relativos à formação docente, aproximaremos agora as lentes a um dos principais instrumentos regimentais da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Ensino Superior e suas especificidades na formação docente

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apresenta-se como o documento regulamentador do ensino no país, da educação básica ao ensino superior. Visto sua importância, consideramos basilar a compreensão de suas diretrizes no que se refere ao ensino superior, mais especificamente à preparação de docentes para esse campo de atuação.

Acerca do ensino superior, a LDB discorre sobre as atribuições da União, dos Estados, das instituições de ensino e dos docentes. Em seu artigo 9º, dispõe da União como a responsável, entre outras funções: pela regulamentação de cursos de graduação e pós-graduação; pela avaliação, objetivando melhorias no ensino superior e respaldo às unidades federativas; pela gestão e progresso de seus sistemas de ensino, aos quais é também garantida a autonomia organizacional, possibilitando que cada instituição de ensino construa seus espaços educacionais a partir de sua compreensão da LDB.

As especificidades dos Estados são apresentadas no artigo 10º, ao tratar da organização, manutenção e desenvolvimento institucional, bem como do respaldo técnico-administrativo desde a autorização à avaliação de seus estabelecimentos de ensino.

Nos artigos 12 e 13, constam as obrigações dos estabelecimentos de ensino, versando acerca dos planos pedagógicos e de particularidades burocráticas do trabalho docente, como as horas-aula, os dias letivos a cumprir, e a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes.

Tal recorte da LDB ressalta a importância do Estado na regulamentação do ensino brasileiro, das instituições de ensino, e, dos docentes (atores de basilar monta nesse contexto). Tais entrecruzamentos podem ser percebidos no desenvolvimento das propostas pedagógicas que norteiam o cotidiano dos sistemas de ensino e, para as quais, o artigo 43 da LDB, aponta as finalidades, nesse caso, as do Ensino Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Lei 9.394, 1996).

Percebemos no referido trecho, diversas ressonâncias com os deslocamentos estudados nas cartas constitucionais brasileiras. A ideia de educação para inserção profissional, que visa o progresso, assim como a promoção da pesquisa científica que de algum modo possa suprir e/ou estimular o desenvolvimento e a difusão de especificidades regionais, figuram como justificativas para a existência do ensino superior. Atravessamentos que interligam necessidades educativas, com questões nacionais e locais, rumo às finalidades de desenvolvimento sócio-econômico, historicamente e gradativamente ambicionadas. Não nos parece claro, entretanto, quais das finalidades mencionadas seriam atribuições específicas do docente. O documento também enfatiza a formação de professores da educação básica, mas não a de docentes do ensino superior. Desta forma, fica a cargo dos estabelecimentos de ensino decidirem quais as atribuições dos professores, bem como o que propõem para sua formação inicial e continuada.

Considerações finais

A formação e o exercício docente para o ensino superior passaram historicamente por diversos deslocamentos no que tange ao pensamento constitucional brasileiro, assim como à importância e ao status social dessa profissão. Diante desses movimentos, bem como da amplitude das atribuições e fazeres docentes, algumas perguntas ainda pulsam entre essas linhas: como se darão as circunvoluções esperadas e desejadas para a educação brasileira, diante da complexidade dos movimentos contemporâneos que mais recusam do que comportam fronteiras? Mais: como professoras e professores podem habitar esse lugar, o qual conjunina múltiplas

dimensões laborais a um processo formativo infindável, e, entrelaça-se a suas próprias trajetórias e modos de vida, além de coabitar historicamente com tantos deslocamentos?

Profissão esta, que nas cartas magnas trafejou de elevada aura a um certo apagamento (e, da qual, formalmente há muito se espera uma feliz conjunção com as expectativas e finalidades desenvolvimentistas nacionais e/ou regionais), depara-se em nossos dias com contextos e desafios gradativamente mais complexos, decorrentes de fatores como “a heterogeneidade de saberes e experiências dos alunos; o desconhecimento ou a inexistência do projeto político-pedagógico; a intensificação e precarização do trabalho docente; a fragilidade da formação dos professores, apenas para citar alguns” (Farias e cols. 2009:155).

Saberes formais e não-formais figuram como igualmente importantes na trajetória profissional docente, pois além dos conhecimentos específicos relativos à área de atuação e ensino, o manejo das práticas pedagógicas e das diferentes funções que compõem o trabalho do professor requerem combinações multidimensionais, além de “decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar” (Farias e cols. 2009:69).

Tratando dos múltiplos aspectos dos fazeres docentes, Veiga (2006:86-87) especifica as seguintes funções atribuídas aos professores e professoras de ensino superior: (i) o tripé ensino, pesquisa e extensão como práticas correlacionadas. Isso significa que os professores de ensino superior devem buscar atrelar a produção de conhecimentos e a investigação dos fenômenos em seus pormenores, a movimentos conjuntos de dobra e desdobra extensionistas. Ou seja, o ensino como pesquisa focando na compreensão dos instrumentos necessários para a formação dos estudantes, e, concomitantemente, mirando as principais questões sociais e estratégicas vindicadas pela contemporaneidade; (ii) a orientação acadêmica de teses, dissertações e monografias; (iii) fazeres estratégico-burocráticos relacionados à administração; ao chamado business (busca de fomentos e negociações diversas); e, às relações institucionais (entre a universidade e outras instituições ou do próprio docente com redes de pesquisa e interação).

Em meio a essa multiplicidade de fazeres, é notório que a formação docente para o ensino superior não se restringe apenas a treinamentos. Não basta aliar metodologias estratégicas e aplicadas aos conhecimentos específicos de uma área para assim obter uma equação lógica, delimitadora dos métodos de trabalho docente e de seu escopo profissional. Prescrições não bastam para lidar com os encontros de várias ordens que perpassam o cotidiano dos professores e professoras; desde os saberes discentes que compõem-se em diferentes combinações e contextos; até os deslocamentos burocráticos, políticos, estratégicos, constitucionais e institucionais, os quais atravessam os fazeres docentes.

Trata-se sim, de um processo em que adultos produzem seus movimentos formativos, compondo com saberes que já possuem (Oliveira e Vasconcellos, 2016:08), e, conjugando a estes, além de treinos, métodos e conteúdos, suas linhas e marcas de vida, num trabalho que extrapola o espaço-tempo da(s) aula(s).

Pois ensinar não se trata de transferir conhecimento, mas possibilitar sua construção, estar perpetuamente à espreita de indagações; atentar-se aos movimentos de uma aula; perceber as inquietações e curiosidades dos estudantes; e, noutros termos, viver de modo a encarnar essa

construção, para que esses saberes entrelaçados à sua própria vida sejam testemunhados pelos alunos (Freire, 1996:21).

Os estudantes que testemunham esses movimentos do pensamento de um professor em uma sala de aula, podem experimentar o néctar do entusiasmo docente pela vida, pelas ideias e pelos turbilhões de arquivos com os quais professoras e professores se relacionam e embrenham seus pensamentos horas a fio; ou mesmo dias, meses e anos a pensar e viver. Dessarte, aquilo que por fim compartilham com seus alunos, não passa de fragmentos; rastros das trajetórias com os quais imiscuiu a própria vida; sementes jogadas ao vento, que podem, quiçá, perpetuar-se, florescer, frutificar (Aquino, 2009:13).

E deles, também eternos aprendizes, fica apenas uma sombra difusa, uma promessa não cumprida. Professores ensinam sim, mas uma matéria incorpórea e indelével. Ensinam uma forma muito peculiar de bem-querer: aquele pelo próprio exercício do pensar, um bem-querer intransitivo que dispensa objetos. Toda aula em que, juntos, professores e alunos entregam-se à errância e à desmesura do ato de pensar torna-se uma lição de liberdade e de solidão – todas essas propriedades de um encontro, como aquele que, por vezes, se consegue estabelecer numa sala de aula. (Aquino, 2009:13, destaque nosso).

Eternos aprendizes de perpétuos e multidimensionais fazeres, movimentando forças vitais para ensinar essa forma peculiar de bem-querer, o exercício do pensar, o qual dispensa objetos e fomenta múltiplas possibilidades compositivas.

Importante pensar nessa multiplicidade e complexidade das linhas que atravessam os saberes e fazeres da profissão docente para o ensino superior, pois, além da instrução técnico-científica, para formar professores capacitados ao enfrentamento de questões fundamentais, habitantes desses espaços de formação reflexiva e crítica, faz-se necessário pensar as múltiplas dimensões da docência - territórios que conjuminam sala de aula, espaços intelectuais, institucionais e extra-institucionais.

Os fazeres docentes não se encerram em sala de aula, e, ao mesmo tempo, carecem dela para existir. Assim, é possível pensarmos, que além dos aspectos multidimensionais sobrelevados, o movimento formativo docente desenrola-se de modo perpétuo e processual, em circunvoluções conjuminadas politicamente a esferas formais (daí nossa lente analítica ter pousado nas cartas constitucionais e na LDB), e, a práticas e conhecimentos tácitos que permeiam suas relações cotidianas. Destarte, entendemos que para um professor, o pensamento sobre o seu próprio processo formativo constitui-se também como um movimento que se volta para sua própria vida. Eternos aprendizes de fazeres que não findam. Habitantes de movimentos perpétuos, que, de certo modo, não fenecem.

Referências Bibliográficas

- Aquino, Julio Groppa. (2009). *Das coisas vivas: memorial de um professor*. Memorial. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Baleeiro, Aliomar. (1999a). *Constituições Brasileiras: 1891*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Baleeiro, Aliomar. (1999b). *Constituições Brasileiras: 1946*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Barreyro, Gladys Beatriz., & Costa, Fábio Luciano Oliveira. (2014). Expansão da educação superior brasileira (1999-2010): políticas, instituições e matrículas. Em: *IV Congresso Ibero Americano e VII Congresso Luso Brasileiro de política e administração da educação*, Porto, Portugal.
- Barreyro, Gladys Beatriz., & Costa, Fábio Luciano Oliveira. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. (XX), p. 17-46.
- Brasil. Lei No 9.394, de 20 dezembro de 1996. Acessado em: 12 de abril de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2004). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Barueri: Manole.
- Burke, Peter. (2003). *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cavalcanti, Themístocles B., Brito, Luiz Navarro de., & Baleeiro, Aliomar. (1999). *Constituições Brasileiras: 1967*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Farias, Isabel Maria Sabino de., Sales, Josete de Oliveira Castelo Branco., Braga, Maria Margarete Sampaio de Carvalho., & França, Maria do Socorro Lima Marques. (2009). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Nogueira, Octaciano. (1999). *Constituições Brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Oliveira, Cláudia Chueire de., & Vasconcellos, Maura Maria Morita. (2016). Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. Em: *Reunião científica regional da ANPED: Educação, Movimentos sociais e Políticas governamentais*. Curitiba, UFPR.
- Poletti, Ronaldo. (1999). *Constituições Brasileiras: 1934*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Porto, Walter Costa. (1999). *Constituições Brasileiras: 1937*. Brasília Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

- Santos, Tânia Maria. (2009). A mulher nas constituições brasileiras. Em: *2º Seminário Nacional de Ciência Política: América Latina em debate*. Porto Alegre, UFRGS.
- Silva, Alessandro Soares da., & Ansara, Soraia. (2014). Escola e comunidade: o difícil jogo da participação. Em: Fraudelin Vidigal de Paula, & Denise D'Aurea-Tardeli. (Org.). *Formadores da criança e do jovem: interfaces da comunidade escolar*. São Paulo: Cengage Learnig.
- Silva, Alessandro Soares da. (2007). Direitos Humanos e lugares minoritários: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola. *Programa Ética e Cidadania*. Brasília: MEC.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2006). Docência Universitária na Educação Superior. Em: Ristof, Dilvo, & Sevegnani, Palmira. (Org.). *Docência na Educação Superior*. 1ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Vianna, Oliveira. (1925). *O Ocaso do Império*. São Paulo: Melhoramentos.

Recebido em 21/01/2016
Revisado em 23/04/2016
Aceito 074/06/2016