

**GESTÃO
EDUCACIONAL
E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES:
OLHARES,
CONTEXTOS
E VIVÊNCIAS**

**IRIS MARIA RIBEIRO PORTO
JACKSON RONIE SÁ-SILVA**

Iris Maria Ribeiro Porto
Jackson Ronie Sá-Silva
(Organizadores)

**Gestão educacional e formação de
professores: olhares, contextos e
vivências**

São Luís
2017

© copyright 2017 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Gestão educacional e formação de professores: olhares, contextos e vivências

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Claudio Eduardo de Castro

EDITOR RESPONSÁVEL

Claudio Eduardo de Castro

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Fabíola Oliveira Aguiar • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcelo Cheche Galves
Márcia Milena Galdez Ferreira • Maria Claudene Barros
Maria Sílvia Antunes Furtado

Gestão educacional e formação de professores: olhares, contextos e vivências. PORTO, Iris Maria Ribeiro; SÁ-SILVA, Jackson Ronie, Organizadores. São Luís: EDUEMA, 2017.

p. 317

ISBN- 978-85-8227-181-0

1 – Educação; 2 – formação de Professores; 3 – Gestão Educacional. I - Iris Maria Ribeiro Porto; II - Jackson Ronie Sá-Silva.



EDITORA UEMA

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical

CEP - 65055-970 São Luís – MA

www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

AS AUTORAS E OS AUTORES

Albiane Oliveira Gomes

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenadora Pedagógica da Rede de Ensino Municipal de São Luís, Maranhão. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto de Ensino Superior do Maranhão (IESMA). Especialista em Docência do Ensino Superior e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (FACAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora vinculada ao Observatório de Gestão Escolar Democrática (OBSERVE). Coordenadora da Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Qualidade da Educação Básica (GEQEB) vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas e Gestão da Educação – GEPEPGE.

Ana Lúcia Cunha Duarte

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestrado em Educação, pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribenho, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na linha de pesquisa em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisa atualmente sobre Política de Avaliação da Educação, Gestão Educacional e Qualidade da Educação. Com experiência na área de educação, atuando principalmente na formação de professores. É professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui artigos e capítulos de livros em que abordam as questões educacionais. Atualmente é diretora do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (CECEN/UEMA).

Fabiola de Jesus Soares Santana

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1993), Mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, leitura, gêneros textuais, língua.

Fernando Aquiles da Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade CEUMA, Maranhão. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Prominas / Faculdade Candido Mendes. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX). Professor da Educação Básica e Educação Profissional em nível técnico. Professor do Curso de Educação Física Licenciatura do Instituto de Educação Santa Clara, Timon – MA.

Iris Maria Ribeiro Porto (organizadora)

Professora Adjunta do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação pela Universidade Gama Filho. Especialista em Neuropsicologia pelo Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-Graduação (CENSUPEG). Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Psicologia pela Universidade CEUMA. Desenvolve pesquisa em Geografia e em Psicologia com ênfase em Educação Geográfica, Formação de professores, Métodos e Técnicas de Ensino, Interdisciplinaridade, Neuropsicologia, Neuroeducação e Aprendizagens. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino e Pesquisa em Geografia. Coordenadora do Laboratório de Ensino do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.

Jackson Ronie Sá-Silva (organizador)

Professor Adjunto do Departamento de Química e Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Especialista em Biologia (UFLA – Universidade Federal de Lavras / MG). Especialista em Micologia (UNIFESP / UFMA). Especialista em Sexologia (Universidade Candido Mendes – RJ). Farmacêutico-Bioquímico (UFMA). Licenciado em Biologia (UEMA). Licenciado em Química (UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM – Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) da Universidade Estadual do Maranhão. Em 2013 ganhou o “Prêmio CAPES de Teses” na Área: Educação como melhor tese de Educação, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Maria Célia Dias de Castro

Professora Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas. Graduiu-se na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESBA, em Letras. Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. Participou de Estágio "Doutorado Sanduíche" (PDDE - CAPES), na Universidade de Lisboa, Portugal, em 2010. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. Pós-Doutoramento (julho de 2014 - junho de 2015), na Universidade Nacional de Brasília – UnB, em Ecolinguística. Atualmente, cursa um Pós-Doutoramento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, com pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Léxico e Toponímia. Atua principalmente nos seguintes temas: Onomástica (Toponímia e antroponímia) - Municípios Maranhenses, Região de Balsas-MA, Sertanejo, Língua, Cultura e História. Coordenadora do Grupo de Estudos Língua, Cultura, História e Poder – LINCHI.

Márcia Cristina Gomes

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional de Havana/Cuba, com revalidação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão.

Maria Aparecida Ferreira de Sousa

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (UEMA); Especialista em Psicologia da Educação (UEMA); Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (UEMA); Especialista em Docência do Ensino Superior (FACAM); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e Coordenação de Polo de Apoio Presencial de Cursos Técnicos a distância. Atualmente exercendo atividade de Coordenação Pedagógica dos Cursos Técnicos a Distância mediados pelo Núcleo de Tecnologias para Educação - UemaNet/UEMA.

Melcka Yulle Conceição Ramos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), especialista em Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé (FSF). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão Educacional e Avaliação da Educação Superior. Atua nos seguintes temas: gestão democrática, planejamento participativo, avaliação institucional, políticas educacionais e qualidade da educação.

Nadja Fonsêca da Silva

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Magistério Superior pela Universidade do CEUMA (UNICEUMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Renan Dias da Silva

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutorado em Políticas Públicas em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Mestrado em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), Especialização em Historiografia Brasileira e Regional, pela Universidade Federal do Maranhão (1988) e Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de História e Geografia e do Mestrado Profissional História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão e docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Ceuma. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de História e Educação, com pesquisa nos temas da história e historiografia do Maranhão, com destaque para a Balaiada, e no campo da história da educação, com pesquisas na área de políticas educacionais, estágio curricular, ensino de História, gestão democrática, com destaque para o projeto político-pedagógico e a gestão colegiada.

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-doutoranda no PGCult/UFMA. Doutora e Mestre em Multimídia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (reconhecido pela UFRJ). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFMA). Graduada em Pedagogia (UFMA). Desenvolve investigação na área da Interdisciplinaridade, educação, currículo, formação continuada, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento profissional, tecnologia educativa, com especificidade para avaliação da aprendizagem em comunidades virtuais de aprendizagem e de meta-afetividade em práticas colaborativas em ambientes online. É da equipe editorial da revista RICS do PGCult e revisora de periódicos. Participa dos grupos de pesquisa: GEP-TED (UFMA-PGCult), Grupo de Currículo na Educação Básica (UFMA / PPGEB), GEFORP (UEMA), ECult (UFS) e o GECES (UNIT-SE).

Severino Vilar de Albuquerque

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008). Possui especialização nas seguintes áreas: Avaliação Educacional; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão e supervisão educacional e escolar. É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É professor Adjunto do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo pesquisas na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com ênfase em Gestão da Educação; Formação de Professores e Avaliação. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação Básica, Formação de Professores e Profissionalização Docente (PGEBFORP), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Uerlene do Rosário Garcês Ribeiro

Licenciada em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM – Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) da Universidade Estadual do Maranhão.

AGRADECIMENTOS

O livro "*Gestão educacional e formação docente: olhares, contextos e vivências*" foi gestado por várias mãos e construído em um ambiente agradável e acolhedor em que onze docente da Universidade Estadual do Maranhão se desafiaram a pensar um pouco mais sobre temas educacionais no contexto maranhense. Agradecemos o empenho desses professores e professoras.

Agradecemos aos docentes colaboradores, estudantes das licenciaturas, bolsistas de iniciação científica e mestrandos que estiram envolvidos nas escritas coletivas.

O apoio intelectual e logístico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG/UEMA) foi fundamental. Somos gratos!

Ao Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais – CECEN, espaço institucional que nos acolheu nas inúmeras reuniões para a concretização da obra.

À Editora UEMA, que recebeu o projeto de produção editorial com cuidado e competência.

À professora doutora Ilma Vieira do Nascimento, professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pela construção do prefácio da obra.

As estudantes das licenciaturas da UEMA, motivo maior das nossas construções pedagógicas e acadêmicas. Por fim, a todos que estiveram envolvidos na produção desta obra, nosso muito obrigado!

PREFÁCIO

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: olhares, contextos e vivências

À Formação de Professores tem sido dedicada muita atenção em variados espaços, tais como em obras diversas, pesquisas, eventos científicos e em outros âmbitos da educação formal, fenômeno marcante desde a última década do século passado. A evidente relevância de que se reveste este tema, tão caro aos estudiosos da educação, mormente aos que transitam no chão da escola, como comumente se diz, tem, por suposto, uma origem a identificar o fenômeno da formação como condição necessária ao exercício profissional nas várias modalidades de trabalho.

No que concerne à educação, a formação de professores no Brasil parece ter um passado relativamente recente, se a entendemos vinculada a exigências de inserção do país num processo de modernização pautado sob parâmetros do desenvolvimento capitalista. Assim, embora uma tímida formação já se fizesse, desde o período imperial, pelas Escolas Normais, é nos anos 30 do século XX, quando tem início um período de profundas transformações socioeconômicas em que o setor industrial passa a deter a hegemonia na política governamental, que se dá a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras com o objetivo de formar bacharéis em áreas de conteúdos específicos e licenciados para a área pedagógica.

Nessa mesma década, já se esboçava a ideia de gestão educacional atrelada à de planejamento. Concebida, hoje, na perspectiva de gestão democrática, constitui importante dimensão da educação e, nesse sentido, é inseparável da atuação daqueles que a promovem – os professores.

O livro *GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: olhares, contextos e vivências*, organizado por Iris Maria Ribeiro Porto e Jackson Ronie Sá-Silva, se inscreve na interconexão dessas dimensões – *gestão educacional e formação de professores* – que, na verdade, constituem aspectos indissociáveis de um mesmo e complexo fenômeno – a educação.

Isto se traduz nos capítulos que compõem esta obra, fruto de pesquisas realizadas por professores com efetivo envolvimento na educação. Têm como contexto a realidade educacional no Brasil e, em particular, a do Maranhão analisadas em estreita interrelação, quer do ponto de vista conceitual quer traduzidas em aspectos específicos da formação de professores - inicial e continuada.

Trata-se, com efeito, de uma obra que nos impulsiona a refletir sobre questões que embora estejam disponíveis na literatura dirigida a estudiosos em geral, e, no específico, àqueles que se interessam pela educação escolar, reforça o necessário e constante aprofundamento do conhecimento teórico-prático sobre o tema em foco.

O apelo ao aprofundamento do conhecimento, implícito nesta obra, se revela nos enfoques sobre a melhoria do ensino, a qualidade da educação escolar, o controle e uso dos resultados da avaliação pela escola ou pelos sistemas de ensino, os processos políticos educacionais em suas articulações a uma política neoliberal, a dimensão pedagógica da prática docente, o direcionamento das ações cotidianas dos professores à luz de concepções sobre formação docente, incidindo tais enfoques, direta ou indiretamente, na articulação da formação de professores com a gestão educacional.

Convém, pois, que se reafirme que ambas as dimensões só por mecanismos artificiais poder-se-á concebê-las dotadas, cada uma, com uma aura de autonomia a distingui-las. Nesta obra, os(as) autores(as) têm presente que a *gestão educacional*, a quem compete estabelecer o direcionamento para dinamizar a cultura da escola, só se realiza na medida em que os investimentos materiais e humanos se direcionem para a aprendizagem dos alunos, o que requer, em suma, especial atenção à *formação dos professores*, ou seja, para aqueles a quem cabe promovê-la.

São *olhares, contextos e vivências* que os(as) autores(as) problematizam, ao longo do livro, sem perder o fio condutor que lhe dá consistência: relações de gênero na perspectiva de uma sociedade plural e menos desigual; representações de professores de educação física sobre o corpo humano; implicações das tecnologias da informação e da

comunicação nas mudanças que se operam na escola e nos espaços formativos; a música como recurso didático para o ensino de disciplinas no ensino fundamental; o significado político do uso dos topônimos e como esse fenômeno pode ser percebido e questionado no ensino de disciplinas.

Por fim, cabe registrar que os capítulos deste livro são, cada um, um aspecto de uma mesma trama à qual todos (as) nós estamos envolvidos (as) - que é a educação. São discursos produzidos com base em estudos e pesquisas que a Universidade Estadual do Maranhão -UEMA- agora disponibiliza à sociedade, e o faz por meio de um grupo de professores pesquisadores que se desafiaram a pensar e problematizar temas em gestão educacional e formação de professores.. Como comumente se diz (com o quê concordamos), esta obra, a partir de agora, deixa de ser "propriedade" de quem a produziu. Passa a "pertencer" a uma gama considerável de leitores anônimos que lhe vão dar sentido e reforçar a sua consistência.

Ilma Vieira do Nascimento
São Luís
2017

APRESENTAÇÃO

No cenário educacional atual, em que informação se confunde com formação, refletir sobre temas que problematizam a gestão educacional e a formação docente é uma necessidade e constitui-se em um desafio produtivo para os que vivenciam, pesquisam e se debruçam teórica e metodologicamente nos conceitos sobre esses dois campos. Não basta anunciar mais uma informação pedagógica advinda de pesquisas em escolas, universidades ou em outros ambientes formais de educação. Precisamos problematizar. Necessitamos discutir. Faz-se necessário olhar de outra forma as práticas pedagógicas contemporâneas visto que são questões complexas, abertas, contraditórias e multifacetadas.

Um grupo de professores pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão se desafiou a pensar e problematizar temas em gestão educacional e formação de professores. Desta forma, este livro propõe reflexões que apresentam diferentes realidades pedagógicas: abordam o tema das políticas educacionais no Brasil no século XXI; o discurso da qualidade da Educação e faz um mergulho teórico-metodológico nas discussões sobre formação inicial e continuada de professores e metodologias de ensino.

As temáticas trazem os desafios contemporâneos à educação como aprofundamento do debate. Assim, discute a importância atribuída ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no desenvolvimento das ações de gestão acadêmica nos cursos de licenciatura de São Luís e a posição da UEMA face às políticas educacionais para a formação de professores na Educação Básica. Pensa a formação de professores no Maranhão e os programas de Educação a distância dos anos de 1960 ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Discute a formação docente e o ensino de História no cenário da educação brasileira; do professor de Geografia e suas racionalidades construídas entre novos e velhos dilemas; do professor de Educação Física e a discussão do conteúdo 'corpo humano' na escola. Nessa perspectiva, amplia as reflexões sobre a formação de professores no potencial das tecnologias e inter-relações e

possibilidades na prática docente; o papel do professor na formação acadêmica diante da designação e poder na toponímia maranhense e focaliza as lentes sobre a formação continuada de professores universitários e a organização curricular dos cursos de graduação por intermédio de matrizes de competências. Para completar as abordagens educacionais, a obra apresenta uma discussão sobre a sociorretórica no ensino do Gênero e uma problematização acerca das representações do feminino sob a ótica do pensamento científico moderno na relação Mulheres, Educação e Ciência.

Esse livro é um convite à leitura e ao debate contemporâneo visando contribuir com uma reflexão crítica para promover a construção de novos caminhos e outros modos de perceber a realidade educacional no contexto maranhense.

Esse é o desafio! Boa leitura!

São Luís, Maranhão, 2017.

Iris Maria Ribeiro Porto
Jackson Ronie Sá-Silva
(Organizadores)

SUMÁRIO

Políticas educacionais no Brasil no século XXI e o discurso da qualidade da Educação	17
Albiane Oliveira Gomes	
A importância atribuída ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no desenvolvimento das ações de gestão acadêmica nos cursos de licenciatura de São Luís	37
Ana Lúcia Cunha Duarte Melcka Yulle Conceição Ramos	
A UEMA face às políticas educacionais: a institucionalização das DCNS para a formação de professores na Educação Básica	54
Sandra Regina Rodrigues dos Santos	
Formação de professores no Maranhão: dos programas a distância dos anos de 1960 ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)	75
Severino Vilar de Albuquerque	
A formação docente e o ensino de História no cenário da educação brasileira	107
Jackson Ronie Sá-Silva Maria Aparecida Ferreira de Sousa Sandra Regina Rodrigues dos Santos	
Formação de professor de Geografia: as racionalidades construídas entre novos e velhos dilemas	130
Iris Maria Ribeiro Porto	
Formação de professores e o potencial das tecnologias: inter-relações e possibilidades	155
Sannya Fernanda Nunes Rodrigues	
Designação e poder na toponímia maranhense: uma reflexão a partir do papel do professor em formação	177
Maria Célia Dias de Castro	

Formação continuada de professor de Geografia: o uso da música para interligar a disciplina escolar ao meio social e cultural do aluno 194
Iris Maria Ribeiro Porto
Renan Dias da Silva

Professores de Educação Física e a discussão do conteúdo 'corpo humano' na escola 220
Fernando Aquiles da Silva
Jackson Ronie Sá-Silva
Uerlene do Rosário Garcês Ribeiro

Proposta de ensino do Gênero Introdução de Monografia: uma abordagem sociorretórica. 240
Fabiola de Jesus Soares Santana

Mulheres, Educação e Ciência: representações do feminino sob a ótica do pensamento científico moderno. 267
Márcia Cristina Gomes

Formação continuada de professores universitários: a organização curricular dos cursos de graduação por intermédio de matrizes de competências 286
Nadja Fonseca da Silva

Gestão Educacional: olhares, contextos e vivências

Políticas Educacionais no Brasil no século XXI e o discurso da Qualidade da Educação

Albiane Oliveira Gomes

Introdução

Há, na presente temporalidade histórica, uma efervescência de políticas que erigem a bandeira da qualidade da educação, exaltada nos discursos oficiais e midiáticos em âmbito mundial. No Brasil, em particular, a tônica na qualidade da educação tem dado o direcionamento às políticas educacionais, sobretudo neste início de século, estando em curso um leque de ações governamentais que se apresentam no sentido de imprimir melhorias na qualidade do ensino no País.

O presente artigo busca, então, refletir acerca dos interesses que permeiam esse exacerbado discurso e como se tem projetado no âmbito da escola nos anos recentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, integrante de nossa pesquisa de doutorado, e que visa contribuir com a discussão acerca de uma questão de tamanha monta, qual seja, a questão da qualidade da educação brasileira.

Certo que a luta histórica e politizada de alguns setores da sociedade civil organizada, em especial os educadores, em prol da qualidade da educação no País não é de agora, tendo adquirido expressividade a partir dos anos de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; avançou com a Campanha em Defesa da Escola Pública, no início da década de 1960; nos anos de 1980, com as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; na década de 90 com a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9/1/2001) e; neste início de século, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 em Brasília, precedida pelas conferências municipais e estaduais em todos os entes federados, no ano de 2009, representam a grande mobilização em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), podem sintetizar a organização da sociedade civil pela garantia de direitos sociais, em especial os educacionais, no qual a universalização e, especialmente, a qualidade da educação numa perspectiva socialmente referenciada são centrais.

Atualmente, a bandeira da qualidade da educação tem sido propalada pelo Estado brasileiro em desarticulação com o ideário de qualidade educacional requerido historicamente pela sociedade civil organizada, sendo protagonizada, especialmente, por ações do setor empresarial, a exemplo do movimento “Compromisso Todos pela Educação”¹ e iniciativas das parcerias público-privadas, legitimando o caráter mercadológico que hoje se reveste a educação escolar no País.

Assim, este texto objetiva refletir acerca das intencionalidades do discurso da qualidade da educação que hoje se reveste as políticas educacionais na realidade brasileira, identificando seus desdobramentos no âmbito da escola. Para tanto, analisamos as conformações das políticas educacionais tendo por referência dois períodos: um que engloba as políticas no contexto definido por Hobsbawm (1995) como as “Décadas de Crise”, referindo-se às duas décadas pós crise de 1973² – dados os desdobramentos à saída da crise na realidade brasileira se evidenciarem a partir da década 1990, este período se estende ao término do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); no segundo período, examinamos as configurações das políticas educacionais no bojo da gestão petista – de Lula (2003-2006/2007-2010) a Dilma Rousseff³, buscando-se nesse percurso apreender as intencionalidades do discurso da qualidade da educação nelas imbricados. Por se tratar de uma temática complexa e de elevada importância, e, considerando a natureza deste estudo, não tivemos a pretensão de exaurir suas contradições, mas tão-somente levantar elementos que pudessem contribuir com o debate em torno da questão.

¹ O “Compromisso Todos pela Educação” sintetiza esse interesse da iniciativa privada pela educação nos últimos anos. Trata-se de um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, mas que congrega educadores e gestores públicos com o objetivo de contribuir com o direito à Educação Básica de qualidade. Seus principais integrantes são o Grupo Gerda, o Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, o Banco Itaú, o Banco Bradesco, Banco Santander, o Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, dentre outros (SAVIANI, 2009).

² Primeira crise em escala global do capitalismo pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizada por Mészáros (2011) de crise estrutural do capital.

³ Presidenta legitimamente eleita em 2011, reeleita em 2014, e atualmente destituída de seu segundo mandato mediante *impeachment* em agosto de 2015.

A educacional brasileira nas “Décadas de Crise”: a qualidade da educação subsumida ante o capital

Para apreender as políticas educacionais na realidade brasileira nas “Décadas de Crise” e o discurso da qualidade da educação por ela propugnado, faz-se necessário um breve recorte acerca da especificidade da própria constituição da crise capitalista, especialmente da crise estrutural do capital a partir dos anos de 1970, assim como das estratégias utilizadas para contorná-las, uma vez que são justamente seus desdobramentos os determinantes macroestruturais das conformações hoje postas às políticas educacionais no Brasil, mesmo que considerados alguns novos elementos de ordem político-econômica característicos do século em curso.

Importante frisar que, “não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 25), de modo que “o desenvolvimento do capitalismo é uma ‘crise contínua’” (GRAMSCI, 2001, p. 345). Como característica fundante do próprio *modus operandi* capitalista, a crise se constitui no mecanismo mediante o qual o capital procura restaurar, de maneira cada vez mais sofisticada, as condições para a recomposição de seu fluxo produtivo gerador de acumulação.

Marx e Engels, no século XIX, já analisavam as causas e consequências das crises do capital. Segundo eles, estas se encontram na base de constituição do próprio modo de produção capitalista e sua origem decorre do estreitamento das relações burguesas que não mais comportaram a riqueza que elas mesmas geraram e que passa a se manifestar na forma de “epidemia da superprodução” (causadas pelo excesso de civilização, gêneros alimentícios, indústria e comércio). As formas de superação da crise acabam sempre se revestindo em meios de sua emergência de forma “mais abrangentes e violentas e reduzindo os meios capazes de preveni-las, asseveram Marx e Engels” (2012, p. 51).

Ao analisar o contexto da crise de 1929, Gramsci afirma não existir uma única definição, ou mesmo uma causa ou origem únicas dos acontecimentos que assumem o nome de crise, tratando-se de um processo caracterizado por muitas manifestações e no qual causas e efeitos se interligam e se sobrepõem. Destaca esse teórico que as crises se originam no modo de produção, “nas relações técnicas, isto é, nas respectivas posições de classe” (GRAMSCI, 2001, p.

345) e não nos fatos políticos e jurídicos, ratificando com isso que as relações de produção estão na base de todos os outros processos sociais da existência humana.

As crises mais profundas ocorreram no século XX⁴, e desde o início do século presente vivenciamos a que é considerada “a mãe de todas as crises” (HARVEY, 2011). Suas consequências têm se mostrado cada vez mais cruéis à classe destituída dos meios de produção, haja vista o acirramento da contradição fundamental do modo de produção capitalista, qual seja, a apropriação privada da produção coletiva; fator genuíno da aguda concentração de renda e aviltantes desigualdades socioeconômicas caracterizadores da sociedade contemporânea.

De acordo com Mészáros (2011), apesar da crise deste início de século ter se evidenciado muito mais grave e sensivelmente diferente daquelas das últimas décadas do século passado, continua sendo a mesma crise estrutural que se inaugurou a partir dos anos de 1973, e que desencadeou o declínio ou quando menos, apenas o atrofiamento do Estado Providência ou *Welfare State* (Estado de Bem-Estar) consolidado nos países de capitalismo avançado durante os “trinta anos gloriosos” do capital (1945-1975).

⁴ De 1825 a 2ª Guerra Mundial, o capitalismo fora acometido por 14 crises. Inicialmente, seus impactos eram localizados, sendo que a 1ª, em 1825, envolveu praticamente somente a Inglaterra. Porém, desde meados do século XIX (1848) as crises passaram a ganhar proporção mundial. Em 1929 ocorreu a primeira grande crise do século XX, provocada pela superprodução de alimentos e que levou ao *crach* da Bolsa de Nova York. Em 1973, ocorreu a primeira grande crise de escala mundial pós-Segunda Guerra, causada pela alta nos preços do petróleo e por um *crash* no mercado imobiliário global. Esta é descrita por Mészáros de crise estrutural. A crise dos anos de 1982 fora detonada pelo escoamento do excesso de liquidez pós-crise de 1973, os quais foram direcionados aos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, Argentina e México, os quais contraíram empréstimos que não puderam liquidar. A crise capitalista atual, conhecida como a crise do *subprime*, detonada em 2008, em *Wall Street*, coraçãõ financeiro dos Estados Unidos, fora motivada mais uma vez pela explosão especulativa imobiliária. Aliás, como afirma Harvey (2011), a selvageria dos mercados imobiliários têm sido as principais causas das bancarrotas do capitalismo contemporâneo. Para saber mais sobre a crise do capital, consultar Netto e Braz (2012), Harvey (2011) e Mészáros (2011).

Para esse estudioso, o diferencial dessa crise está em haver irrompido de forma global e com grande veemência, tendo suas consequências se refletido maciçamente no fechamento de postos de trabalho e na elevação do desemprego nos Estados Unidos e em vários países europeus, tendo sido mais forte na Espanha, Irlanda e Grécia. Em países emergentes, como a China, e países da América Latina com os quais esse país mantém forte relação comercial, como é caso do Brasil, Argentina e Chile, a incidência da crise se mostrou menos atenuada à época.

Na realidade brasileira, seus impactos começaram a ser sentidos de forma mais incisiva no início do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff, com forte retração do mercado de trabalho e redução das políticas sociais, de forma excepcional, as políticas educacionais, que passaram a sofrer severos cortes no seu orçamento e reestruturações no seu escopo em atendimento aos novos rumos impostos pela atual política macroeconômica em curso no País. Para atender aos interesses do capital, se tem reinaugurado uma nova era de reformas nos campos educacional, trabalhista e previdenciário, cujos desdobramentos se vislumbram nefastos à classe trabalhadora e pouco incisiva no sentido de imprimir melhorias na qualidade da educação.

Para contornar suas crises, as práticas adotadas pelo capital sempre resultam em transferência de ônus aos cofres públicos, ou seja, para a classe trabalhadora, mediante políticas de austeridade que visam reduzir os prejuízos, ou melhor, a queda de lucro dos capitalistas, sobretudo, por meio de cortes nos serviços sociais. Assim, também, a prática de resgatar os bancos e repassar aos trabalhadores o custo da dívida tem sido uma constante desde a crise de 1982⁵ que eclodiu em vários países em desenvolvimento, especialmente nos países da América Latina.

Essa crise atingiu fortemente o Brasil, tendo sido decisiva para a crise política que acelerou o esgotamento do Regime Militar (1964-1985) e a aguda crise fiscal que alcançou seu ponto de ebulição no final dos anos de 1980, no governo de José Sarney (1985-1989). No campo social, em particular no

⁵ Essa crise mundial fora provocado pelo escoamento do excesso de liquidez pós-crise de 1973, os quais foram direcionados aos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, Argentina e México, que contraíram empréstimos junto ao tesouro norte-americano e não puderam liquidar.

educacional, o estudo de Germano (2011) evidencia que essa crise se manifestou em cortes orçamentários, com a rede pública de ensino praticamente demolida e sem condições de uso; aumento da evasão e da repetência nas primeiras séries do 1º grau (hoje denominado de anos iniciais do ensino fundamental); números alarmantes de analfabetismo da população jovem e adulta; precarização do trabalho docente e crescente privatização do ensino, quadro esse que, acrescentamos, ainda hoje se mostra agudizado e demandatário de enfrentamento por parte do poder público.

Tais consequências estão relacionadas ao fato de que o capital nunca resolve suas crises, simplesmente as contorna, conforme assevera Harvey (2011). Isto porque ela é tão necessária ao desenvolvimento do próprio capitalismo como o dinheiro, o poder do trabalho e o próprio capital. No caso da crise atual, seu diagnóstico é o de que apesar do epicentro se encontrar nas tecnologias e formas de organização do sistema de créditos, a causa central continua sendo a acumulação de excedente, apropriado por meio da mais valia do trabalho e pela expansão de novas frentes de produção.

As respostas do capital à sua “crise estrutural” (MÈSZÀROS, 2010), articularam-se dialeticamente mediante três estratégias macroeconômicas fundamentais: (i) a “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996)⁶, que designou a reorganização do mercado mundial sob a direção hegemônica dos capitais financeiro e fictício⁷, capitaneados pelos Estados Unidos e a Grã-Bretanha; (ii) a reestruturação produtiva⁸, que se assenta nas transformações no processo

⁶ Para Chesnais (1996, p. 34) o termo mundialização do capital “[...] designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde os inícios dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e a Grã-Bretanha”. São característicos dessa nova organização os ritmos de crescimento muito baixos nas diversas regiões; crescimento do desemprego em massa, cortes salariais e flexibilidade das condições de contratação e de trabalho, com a crescente explorada força de trabalho.

⁷ O capital fictício se constitui (passa a existir) com base na promessa de apropriação de uma fração de valor que ainda nem foi produzida.

⁸ A reestruturação produtiva, como uma das respostas do capital à crise dos anos 1970, designa a intensificação das transformações sofridas no processo produtivo, “por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, para o capital, especialmente, o toyotismo” (ANTUNES, 2011, p. 195).

produtivo, com o novo modelo de produção, o toyotismo, em contraposição ao taylorismo/fordismo, que demandou um novo perfil de trabalhador, com impactos diretos na escola, além de provocar uma crescente fragilização das condições de trabalho e; (iii) o neoliberalismo, com as medidas liberalizantes orientadas para o mercado e conseqüente retração do Estado no campo social. Essas estratégias se consolidaram ao longo das “Décadas de Crise” nos países de economia central, com desdobramentos diferenciados nas economias periféricas, a exemplo do Brasil, que começou a adotá-las somente a partir dos anos de 1990.

Ao localizar a política educacional brasileira nas aqui analisadas Décadas de Crise, temos que a mesma se processou de início ante um contexto em que o Estado toma forma ditatorial e se utiliza de um discurso de valorização da educação como estratégia para obtenção de consenso e garantir sua hegemonia. De 1970 a 1980, a política educacional e pautou na economia da educação de cunho liberal, mediada pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1958) que estabeleceu uma relação direta entre a educação escolar e o capital, subordinando-a à produção.

No campo pedagógico, essa subsunção ao capital se efetivou por meio da tendência tecnicista, em que a escola cumpria a tarefa de qualificar a força de trabalho para o processo de urbanização e industrialização em curso, consubstanciado no modelo econômico desenvolvimentista em franca expansão.

Durante o Regime Militar, segundo Germano (2011), as políticas educacionais se desenvolveram em torno de quatro eixos principais: (i) controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; (ii) relação direta e imediata entre a educação e produção capitalista por meio da teoria do capital humano; (iii) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e; (iv) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, com incremento da privatização do ensino, transformado em negócio rentável e subsidiado pelo Estado e assim contradizendo o discurso de valorização da educação escolar.

Ainda segundo esse mesmo autor, no contexto de crises econômica, política e civil que caracterizam os anos de 1975 a 1985, as políticas educacionais se propunham atuar como instrumento de correção das desigualdades sociais, tendo o próprio sistema educacional a função de

aparelho produtivo, capaz de promover a geração de emprego e renda. Na prática, contudo, a política educacional pós-64 se constituiu num “mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola” (GERMANO, 2011, p. 266), com índices elevados de exclusão socioeconômica e educacional.

Na contramão dos anseios da sociedade civil organizada que, mediante grande mobilização de diversos segmentos sociais impulsionou a redemocratização em meados dos anos de 1980, a partir dos anos de 1990, durante o governo de FHC, o modelo de desenvolvimento neoliberal é consolidado no País.

Em linhas gerais, a doutrina neoliberal surge logo após a Segunda Guerra Mundial, fruto do pensamento da Escola australiana de Friedrich Von Hayek e Ludwig Von Mises e do americano Milton Friedman, como reação ao Estado Intervencionista de inspiração keynesiana/beveridgiano⁹. Em virtude do forte crescimento alcançado pelo modelo macroeconômico keynesiano, que combinado à organização da produção taylorista-fordista protagonizou a “Era de Ouro” (HOBBSAWM, 1995) do capital, tal diretriz se manteve silenciada. Com a crise de 1973, voltou à cena, tornando-se hegemônica a partir da década de 1980, quando se difundiu por quase todos os países da Europa, Estados Unidos, China e América Latina (HARVEY, 2008). No Brasil, esse novo padrão econômico mundial se fez sentir somente a partir da década de 1990, tardiamente, se comparado às nações centrais e a alguns países da América Latina, como Chile¹⁰, Colômbia e Argentina.

No campo da educação, as ideias neoliberais se fizeram sentir por meio de múltiplas reformas estruturais, com particularidades e intensidades diferenciadas em cada nação, todavia com o propósito de reduzir a intervenção do Estado na alocação e execução do serviço educativo. Para tanto, utilizou-se

⁹O modelo keynesiano, idealizado por John Maynard Keynes, como resposta à crise de 1929, propunha a intervenção do Estado na economia para assegurar altos níveis de atividade econômica mediante investimento público, trabalho intensivo, consumo e pleno emprego. Nos países onde se construiu o *Welfare State*, as políticas sociais, balizadas pelo Plano Beveridge, de William Beveridge, postulava o *status* de cidadania como prerrogativa de todos, com direitos incondicionais (PEREIRA, 1998).

¹⁰ O primeiro experimento neoliberal ocorreu na América Latina, no Chile, em 1973, no governo de Augusto Pinochet. Em 1979, com Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1980, com Ronald Reagan, nos Estados Unidos e em 1982 com Helmut Kohl, na Alemanha, o neoliberal tornou-se hegemônico.

de uma retórica de crítica ao serviço público estatal, conjugada ao “encorajamento do mercado” (BARROSO, 2005) no campo educacional como forma de imprimir qualidade ao serviço ofertado.

No quadro de mudanças postas pelas políticas de ajustes neoliberais, a redefinição do papel do Estado impactou sobremaneira na conformação das políticas sociais, em particular nas políticas educacionais, com regulação concernente à lógica do mercado, num processo de subsunção ativa ao capital, em que o discurso da qualidade da educação passa a assumir novas nuances.

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, a educação básica, sobretudo, o ensino fundamental, adquiriu centralidade. A ênfase na escolarização básica atendeu às exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para os quais o simples aumento da escolarização seria fator suficiente para garantir o desenvolvimento das nações, em consonância à teoria do capital humano. Trata-se, contudo, de um discurso ideológico que coloca a educação como importante para a inserção e ascensão sociais, mas, de modo geral, não se traduz em prática concreta.

Ressalte-se que a ênfase no atendimento ao ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica se deu em virtude, sobretudo, da necessidade do capital em qualificar a força de trabalho para atender a demanda do mercado em consonância com o processo de reestruturação produtiva¹¹ em franca adequação no País na década de 1990.

Nesse período, o espírito reformista se assentou no discurso oficial de que a crise tinha como endereço o Estado, que se tornara ineficiente em seu papel de alocar os serviços sociais básicos, dentre os quais saúde e educação. Tal discurso, sustentado pela retórica conservadora da qualidade da “coisa pública”, passou a introduzir no setor público, em especial na gestão das políticas educativas, o *modus operandi* do setor privado, com vistas a modernizá-lo, tornando-o mais eficiente e eficaz e, desse modo, elevar o padrão de qualidade de seus serviços.

Inserida como um dos eixos centrais das reformas no campo educacional, a Gestão Escolar se estabeleceu como o mecanismo por excelência

¹¹ A reestruturação produtiva está relacionada às mudanças no âmbito da produção advindas com revolução tecnológica e organizacional desencadeada nos anos de 1980 nos países centrais, no bojo das estratégias para saída da crise estrutural que se originou na década de 1970.

para assegurar a modernização dos sistemas educativos, supostamente carentes de maior eficiência e eficácia nos seus processos. As políticas educacionais com ênfase na gestão escolar, com destaque ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), pela sua originalidade e abrangência (GOMES, 2016), passam a conferir à escola centralidade no enfrentamento da questão da qualidade da educação mediante a melhoria nos processos de gestão da escola, no sentido de sua modernização.

Tal apelo à gestão escolar se coaduna aos novos direcionamentos para a organização escolar, projetada no tripé: descentralização, autonomia e liderança; princípios congêneres do setor privado que passam a gerir a organização da estrutura da escola, tendo por base um “modelo que se diferencia da abordagem administrativa tradicionalmente utilizada na escola pública e que a instiga a adotar o *modus operandi* do setor privado” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 11) como prerrogativa para alçar melhorias na qualidade do ensino nas escolas.

Em linhas gerais, a qualidade dos serviços ofertados pelo Estado passa a ser objeto de atenção no bojo das políticas erigidas pelo Estado de Bem-Estar no pós-Segunda Guerra Mundial, num contexto em que às políticas sociais era atribuída a função de garantir a igualdade de oportunidade para todos, sendo a educação escolar a via para a inserção no mercado de trabalho e nas burocracias estatais e privadas. Com base no paradigma da igualdade¹², a concepção de qualidade da educação nesse momento esteve relacionada diretamente a quantificação dos recursos humanos e materiais dos sistemas de ensino, em que pressupunha-se que mais custo ou mais recursos por usuários por si garantiriam a qualidade dos serviços sociais (ENGUITA, 2000). Na década de 1980, o foco de atenção em torno da qualidade se desloca para a eficácia do processo educacional, no qual se quer conseguir o máximo resultado com menos custos, no contexto de crise fiscal e conseguinte retração das políticas sociais.

A partir da década de 1990, o discurso da qualidade no campo educacional passa a incorporar os moldes do conceito orquestrado no campo

¹² O paradigma da igualdade de oportunidades nasce com o ideal de isonomia dos gregos, reaparece com vigor no Iluminismo e no espírito democrático rousseauriano durante a Revolução Francesa e como meta a ser alcançada pelo Estado intervencionista no pós Segunda Guerra. Para aprofundamento, consultar Libânio; Oliveira; Toschi (2012).

produtivo, introduzindo nas políticas educativas um teor mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas, que assume a “fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das minorias” (GENTILLI, 2002, p. 115).

A tônica da qualidade da educação na gestão petista (de Lula a Dilma): novas perspectivas para uma velha questão?

A despeito do projetado, os primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva se evidenciaram tão-somente numa espécie de *continuum* das diretrizes postas pelo governo anterior. A partir do seu segundo mandato, mesmo que conservando a essência excludente da educação no âmbito do capital, as políticas educacionais sinalizaram para imprimir uma marca “um pouco mais democratizante e menos seletiva”, mantendo-se sob as mesmas bases o discurso da qualidade da educação, porém com ações mais intensificadas no campo social e, em especial, no educacional.

Conforme Oliva (2010), o padrão de políticas sociais praticado no País pelos governos petista seguiu um novo modelo de desenvolvimento: o “novo-desenvolvimentismo” ou “neodesenvolvimentismo”, considerado um padrão substancialmente distinto tanto do neoliberalismo adotado pelo seu antecessor quanto do modelo nacional-desenvolvimentismo predominante no período militar. Santos (2014) afirma que as mudanças incorporadas por esse modelo de desenvolvimento preconizado pelo governo petista buscou atender as necessidades de um novo momento do capital, porém mantendo intacta a sua essência, ou seja, de subordinação aos ditames do mercado.

Gentilli e Oliveira (2013) em recente balanço dos dez anos das políticas educacionais efetivadas pelos governos do PT – Lula a Dilma – apontam a consecução de expressivas mudanças na educação do País, impulsionadas em virtude de uma reversão significativa no processo de desenvolvimento social que marcara o governo anterior. O diagnóstico a que chegam é o de que, mesmo desconsiderando o ideal de educação almejado pela sociedade civil organizada, a gestão do PT tem méritos relevantes no campo educacional, pois contribuiu para “colocar a educação como um direito humano fundamental, um

bem público que não pode ser discriminado ou sonogado da vontade popular. [...]” (Idem, p. 263).

De acordo com os mesmos autores, esse avanço tem se originado por meio de “processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios”, que se materializam em iniciativas para com a universalização e melhoria da educação básica¹³, e fortes investimentos na democratização do acesso à educação superior, reconhecendo a gestão petista como o governo que promoveu a maior democratização do ensino superior na história do país¹⁴. No que se refere à qualidade da educação, são do ponto de vista de que “ainda há um enorme caminho por percorrer na construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros”.

Para Oliveira (2009) as políticas educacionais no governo de Lula se caracterizaram por políticas ambivalentes que apresentaram rupturas e permanências em relação às políticas implementadas na gestão de seu antecessor. Por um lado, buscaram garantir os direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, com um leque de legislações que salvaguardou a democratização do acesso à educação em todos os seus níveis e, por outro, propuseram a elevação dos padrões de desempenho educativo sustentado no atendimento a crescente competitividade internacional, com a criação do Ideb como padrão de desempenho educacional. Estudos têm evidenciado que nesse contexto o problema dos baixos níveis de desempenho passa a ser encarados como resultados da falta de compromisso dos próprios sujeitos, da má gestão e não de outras carências de ordem estruturais.

¹³No tocante às políticas com focalização na Educação Básica são significativas a positividade da obrigatoriedade e gratuidade da educação escolar à faixa etária de 4 a 17 anos de idade¹³, pois antes restrita ao ensino fundamental. Com a Lei 11.494/2007, se regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) ampliando o foco de investimento¹³ às três etapas da educação básica. A conquista do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei 11.738/2008, longe de condizer com o real reconhecimento da função social desempenhada pela categoria representa, certamente, um ganho histórico ao garantir uma remuneração padrão mínimo aos docentes. Além disso, o Decreto nº 6.755/2009, que criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Profuncionário, por meio do Decreto nº 7.415/2010, representam a iniciativas desenvolvidas na gestão petista com vistas à valorização do professorado.

¹⁴ Dados consistentes sobre os investimentos na Educação Superior podem ser encontrados em Olive (2010).

Em outro estudo, essa mesma estudiosa distingue diferenças entre os dois mandatos de Lula da Silva; o primeiro se caracteriza no campo educacional muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior, marcado pela ausência de políticas regulares e de ação firme que se contrapusessem às reformas arregimentadas pelo governo do seu antecessor. As incipientes iniciativas realizadas se coadunaram em “ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidas a um público focalizado entre os mais vulneráveis”. (OLIVEIRA, 2009a, p. 198). Porém, no segundo mandato, pode-se observar iniciativas importantes, já com políticas regulares no sentido de recuperar o papel protagonista do governo federal como promotor de políticas educacionais.

A bandeira da qualidade da educação na gestão petista se materializou em uma das mais importantes legislações no campo educacional deste século: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Criado em 2007, é considerado “um grande guarda-chuva” (SAVIANI, 2009) que abriga um leque de programas que se propõem ações no sentido de melhorias na qualidade da educação no país, com foco na educação básica.

O PDE se apresenta pautado numa concepção de educação que se propõe perpassar por todos os níveis, etapas e modalidades educacionais e desse modo enfrentar o problema educacional por uma perspectiva diferente da até então praticada, que baseada numa visão fragmentada da educação, não considerava a interdependência entre os diversos níveis do processo educativo e, dessa maneira, propunha ações desarticuladas, quase sempre fadadas ao insucesso. Do contrário, a visão sistêmica da educação adotada pelo PDE implica compreender o ciclo educacional de forma integrada e articulada, reconhecendo as “conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização” (BRASIL, 2007) potencializando-as mutuamente.

Para consecução desses objetivos, é criado pelo governo federal, ainda em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁵, programa

¹⁵ Segundo justificado no próprio documento de constituição do PDE (BRASIL, 2007), as 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas resultam de estudos realizados em escolas cujo desempenho do alunado se evidenciaram, a partir dos resultados da Prova Brasil, em 2006, acima da média. O objetivo era identificar as boas praticas que pudessem caracterizar o bom desempenho dos alunos.

estratégico do PDE. Com o Plano de Metas, os convênios antes realizados de forma desarticulada passam a ser gestados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo este formulado com base nas 28 diretrizes do Plano de Metas. O PAR tem caráter plurianual, elaborado com a participação da comunidade educativa local que formula o diagnóstico do seu sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. As transferências voluntárias e a assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal passam a se basearem nessa nova metodologia, tendo como pilar o regime de colaboração, que visa o “compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p. 12).

Outra medida no âmbito do PDE se relaciona à criação de mecanismos responsáveis pela ampliação da política de avaliação da educação no país em todos os níveis, e de modo particular na educação básica com a criação, ainda no ano de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador oficial da qualidade da educação no País, o que é identificado por Saviani como a “identidade própria” do PDE.

A formulação do Ideb se realizou mediante a combinação dos dados de desempenho aferido pela Prova Brasil – criada em 2005, como a primeira avaliação de caráter universal da educação pública, inserida no âmbito da nova configuração do SAEB, criado desde 1990 –, e as informações do rendimento escolar apuradas pelo Censo Escolar, viabilizadas pelo Programa Educacenso, também criado naquele ano.

Embora alicerçado em critérios claramente mensuráveis, e carente de mecanismos que retratem a fisiologia das escolas numa perspectiva mais ampla que considere elementos das “dimensões intra e extra escolares” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2011), os dados do Ideb têm possibilitado mapear a educação brasileira de forma mais individualizada e, assim, atacar as realidades mais críticas, com a implementação de diversos programas, a exemplo do PDE Escola. Este se constitui, justamente, em um dos principais programas do governo federal que visam servir de apoio aos municípios com baixos índices de qualidade aferidos pelo Ideb, tendo como especificidade atuar na gestão

escolar para o alcance de melhorias na qualidade do ensino das escolas públicas.

São quantitativamente expressivas as ações empreendidas no âmbito do PDE para a consecução de suas razões constitutivas, ou seja, a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades de oportunidade educacionais, conforme dispôs o documento oficial que o instituiu. No que concerne à Educação Básica, além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do IDEB, do Piso do Magistério, do PDE-Escola e da intensificação de políticas de Formação de Professores¹⁶, são evidenciados hoje no âmbito da esfera federal uma diversidade de programas¹⁷ que se propõem intervir nas questões acima apontadas.

Para Saviani (2009), embora o PDE não se constitua em um Plano de educação propriamente dito, mas somente num conjunto de ações que visam a realização dos objetivos e metas anunciados no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁸, em o mérito de se preocupar com uma questão crucial antes não priorizada: o problema da qualidade da educação brasileira. E, é justamente nesse sentido que cabem sérias preocupações no tocante à eficácia de seus resultados.

Segundo frisa esse autor, essa política é guiada por uma lógica que se baseia na chamada pedagogia dos resultados, na qual o discurso da qualidade

¹⁶ A UAB, a “Nova Capes” e o PIBID são apontados como as ações para fomentar um pretense sistema nacional de formação docente.

¹⁷ Os principais programas federais com foco na educação Básica; ProInfância Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), Programa Escola Ativa Programa, Mais Educação (PME), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Caminho da Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Educacenso e o PDE Escola, conforme Relatório de Gestão da Secretaria Executiva do MEC (2013).

¹⁸ O atual Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente ao decênio 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Quando dessa análise, vigia o PNE de 2001-2010, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

se alicerça numa concepção mercadológica constituída com base em uma relação de prestação de serviços organicamente mercantil e não numa relação de formação humana, que se queira inclusiva e transformadora. A lógica que perpassa a concepção de educação e de escola é a de que

[...] assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. [...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2009, p. 45).

É sob essa perspectiva que se tem forjado o discurso da qualidade da educação na atualidade das políticas educacionais brasileiras. Por essa ótica, a qualidade da educação tem se projetado basicamente na aferição do rendimento escolar, mediante testes estandardizados, como o Ideb e a Prova Brasil, compreendida numa perspectiva quantificável em termos estatísticos, desarticulada de outros aspectos de natureza humana, social e cultural que possam apreender as múltiplas determinações do fenômeno educativo.

Considerações finais

O padrão das políticas educativas hoje em voga no País tem se proposto abarcar a totalidade dos níveis da educação escolar, com iniciativas que vão da educação infantil ao ensino superior, na perspectiva de universalização de seu acesso, especialmente da Educação Básica. No tocante à qualidade dessas ações, ou seja, das condições objetivas para se construir uma educação de qualidade a todos os brasileiros ainda há enorme caminho a percorrer, demandando do Estado a implementação de políticas para o enfrentamento da questão.

A relevância da qualidade da educação na agenda das políticas educacionais nos dias atuais, para além de representar mais uma das estratégias de adaptação e acumulação do capital em tempos de crise, responde a um contexto no qual, visto termos já alcançado (mais não

totalmente, é bom frisar) a dimensão quantitativa da problemática da educação, o foco na dimensão da qualidade da educação se evidencia coerente com a busca pelo atendimento a uma demanda reprimida que ora se mostra de forma mais intensa em vista de uma anterior já satisfatória, ou seja, a garantia do acesso à escola. A questão chave é que essa demanda reprimida precisa focalizar em ações que se propunham melhorias nas condições de permanência dos alunos na escola e na conseguinte garantia de uma aprendizagem significativa para todos e todas. Para tanto, faz-se necessário maiores investimentos na melhoria da infraestrutura das instituições educativas, assim como na formação e valorização do seu corpo docente, administrativo e operacional, além de ações socioeducativas regulares no sentido de intervir nas condições socioeconômicas desfavoráveis que grande parte do alunado brasileiro vivencia.

Do contrário, o horizonte de qualidade da educação que permeia o discurso vigente a tem tomado tão-somente como mais uma estratégia do capital, forjada em atendimento às exigências postas como resposta à saída de sua crise estrutural. Com efeito, subsumido ante essa lógica, o atual discurso de qualidade da educação tem se prestado mais a um desserviço à melhoria da educação no País e menos para projetá-la numa perspectiva crítica e emancipatória, verdadeiramente inclusiva.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007a.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos; GRAU, **O público não-estatal na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 1996.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011-2010)**: avaliação e perspectivas. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, out. p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da Educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmedicas, 1989.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 95-110.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo social. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11 ed. Petropolis: Vozes, 2002. p. 111-178.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos**

pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 253-263.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 4 de. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

HARVEY, D. **O neoliberalismo história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: set. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Col. Os Economistas).

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Sao Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVA, Aloizio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil**: análise do governo Lula (2003-2010). 2010. 509f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p.197-209, mai./ago., 2009.

_____. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, O poder, O Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, A P. Potyara. A política social no contexto da seguridade social e do *Welfare State*: a particularidade da assistência social. In: **Revista Quadrimestral de Serviço Social**. V. 19, n. 56, marco 1998.

SADER, Emir. **Perspectivas**: os porquês da desordem mundial. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul., 2012.

_____. A administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v.2, n. 1, jan./jun., 2012a.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

A importância atribuída ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no desenvolvimento das ações de gestão acadêmica nos cursos de licenciatura de São Luís

Ana Lúcia Cunha Duarte
Melcka Yulle Conceição Ramos

Introdução

Este estudo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Avaliação da Educação Superior: uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) na gestão dos cursos de licenciatura em São Luís”. Tem como objetivo analisar a importância atribuída ao Enade no desenvolvimento de ações pela gestão acadêmica dos cursos de licenciatura, em São Luís, com vistas a melhoria da qualidade.

A pesquisa foi motivada pelo interesse em estudar a política de avaliação da educação superior desenvolvida a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com recorte de pesquisa o Enade. O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861/04 de 14 de abril de 2004, tem como objetivo avaliar três eixos: avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), identificando o perfil das instituições a partir da autoavaliação, avaliação de curso, onde seu foco é identificar as condições de ensino, a partir das visitas de comissões de especialistas das áreas do conhecimento e avaliação do desempenho dos estudantes, cujo objetivo é aferir o desempenho destes quanto aos conteúdos programáticos do seu curso, e identificar as habilidades e competências que lhe são esperadas ao final do curso.

Este último eixo é realizado mediante a aplicação do Enade, operacionalizado por meio de um exame de conhecimento, um questionário de percepção da prova e um questionário socioeconômico com a finalidade de construir um perfil dos estudantes. O Sinaes é atualmente o elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira. Esse sistema amplia o modo de perceber a avaliação ao avaliar as três dimensões, avaliação institucional, avaliação dos cursos e estudantes, tendo por maior desafio revelar a qualidade da educação ofertada ao povo brasileiro.

Além disso, as informações fornecidas a partir dos resultados das avaliações poderão proporcionar as instituições, se houver apropriação e

utilização dos resultados, desenvolverem ações voltadas para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, objeto desse estudo. Os resultados das avaliações só têm sentidos se se constituírem em instrumentos de gestão acadêmica, objetivando alcançar indicadores de qualidade no processo de formação dos futuros professores da educação básica. Os resultados não devem ser vistos apenas como instrumento burocrático, servindo para a construção de *ranking* de instituições. Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro (2006, p. 430-431) enfatizam a importância das informações vindas das avaliações:

É fundamental que o Sistema permita que as IES desenvolvam a sua gestão com base nas informações advindas deste processo de avaliação, e que, em última instância, os resultados provindos deste processo amplo de avaliação da educação superior sirvam como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas.

Os resultados deste sistema de avaliação podem contribuir para que as IES possam evidenciar sua realidade, revendo seus pontos positivos e negativos. A avaliação pode ser uma referência “[...] para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações”. (BRITO, 2008, p. 841).

No que se refere ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), na Lei nº10. 861/2004 que institui o Sinaes, este visa aferir, conforme Art.5º § 1º,

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

O exame é direcionado aos estudantes, visa identificar suas habilidades e competências que lhe são esperadas ao final do curso. Brito (2008, p. 846)

retrata estes dois focos do exame. Segundo a autora “a habilidade acadêmica é a capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente”. Refere-se, portanto ao domínio do conhecimento, em seguida a sua utilização.

Já a competência acadêmica, refere-se ao desempenho e atuação profissional, logo a “[...] mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho [...]” (BRITO, 2008, p. 846). O estudante ao chegar à graduação traz na sua bagagem, adquirida ao longo de sua trajetória estudantil, conhecimentos que os ajudaram na construção e ampliação do seu universo de conhecimento.

As habilidades e competências são construídas a partir das relações durante o curso, do contexto vivido, do contato com leituras pertinentes, de metodologias que facilitam a compreensão dos conteúdos, da relação professor-aluno, da articulação teoria e prática, e principalmente na formação em que o estudante, futuro profissional se torne um sujeito crítico e atuante, por uma sociedade justa e igualitária.

As expectativas geradas quanto ao processo de formação devem ir além, segundo Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro (2006, p.432), “[...] do domínio de conteúdo, do desenvolvimento de posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado”. Espera-se deste estudante formado, muito mais do que acúmulo de informações, mas que na sua atuação possa ser perceptível a formação de qualidade que obteve durante sua graduação, o que inegavelmente terá por consequência excelentes resultados, o que refletirá na sociedade.

Além de seu principal objetivo, cabe mencionar algumas características do Enade, sua realização é trienal, a cada três anos os estudantes dos cursos de acordo com a área do triênio são avaliados. Já foram realizadas quatro edições do Enade nos cursos de Licenciatura, 2005, 2008, 2011, 2014 e em novembro de 2017 todas as licenciaturas terão seus estudantes concluintes realizando o Enade, pois o exame é um componente curricular obrigatório.

Destaca-se que o exame, nas duas primeiras versões, era amostral, em 2009 passou a ser censitária aplicada a todos os estudantes dos cursos selecionados que estejam no último ano do curso, ou seja, concluintes. Os estudantes que se enquadram nesta condição são aqueles que tiverem

concluído pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES. No histórico escolar do estudante é apenas registrada a situação regular com relação ao Enade. Aos poucos o exame vem sendo reformulado, passando por ajustes e adequações, muito pesquisadores da área fazem críticas quanto a esses ajustes, pois consideram alguns como deformações que prejudicam a concepção inicial do exame no Sinaes. Nesse sentido, é preciso analisar as questões das mudanças do exame.

Sendo um exame que é usado como componente de um sistema mais amplo de avaliação, as exigências para o exame não podem mudar a cada ano, pois as IES precisam sentir que existem critérios claros que elas devem cumprir para atingir metas de qualidade (BRITO, 2008, p. 847).

Reconhece-se que existe necessidade de modificar as falhas que vão aparecendo durante o processo de avaliação, mas tais mudanças precisam estar de acordo com a concepção do Sinaes. Este exame tomou uma notoriedade demasiada, colocando as outras avaliações que compõem o sistema para o segundo plano. Isto se agrava no sentido do ranqueamento, prática presente nos sistemas anteriores de avaliação. Embora os resultados sejam uma forma possível de visualizar a realidade das IES, ao menos é isto que se espera, o problema se constitui na utilização destes resultados, que geram competitividade entre as IES. Surgem, então, indagações sobre o uso dos resultados do Enade, é este objeto deste estudo, o uso dos resultados do Enade na gestão dos cursos de licenciatura de São Luís.

A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, esta escolha foi em razão dessa abordagem não utilizar somente a representatividade numérica, mas possibilita um aprofundamento do contexto estudado, porque existe uma atenção para número, não como fim em si mesmo, mas como um ponto inicial para uma discussão, e visualização da realidade.

De acordo com Gressler (2007, p. 102) esse tipo de abordagem visa: “à compreensão de uma realidade específica, ideográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto”. Neste caso, a realidade a desvelar foi o contexto dos cursos de licenciatura de São Luís, considerando os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Cabe mencionar que todos os procedimentos técnicos de pesquisa foram adequados a essa abordagem.

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e documental e de campo. Bibliográfica, pelas informações sobre Estado, gestão acadêmica, qualidade da educação, avaliação institucional estarem disponíveis em livros, revistas, artigos, etc. A pesquisa foi documental, foi realizada em relatórios e base de dados do Inep sobre os cursos avaliados em 2008 e 2011, verificou-se os conceitos obtidos pelos estudantes, além da Lei nº 10.861/04 de 14 de abril de 2004 que estabelece o Sinaes. Por fim, o levantamento de dados e informações no campo da pesquisa nas instituições que ofertam os cursos de licenciatura de São Luís. O campo de pesquisa, as instituições, bem como seus cursos todos passaram por critérios estabelecidos para o recorte do estudo, desse modo, somente os cursos de licenciatura de São Luís avaliados no exame nos anos de 2008 e 2011, foram analisados.

Participaram desta pesquisa, vinte oito coordenadores de cursos de licenciatura a partir de critérios estabelecidos pelas pesquisadoras. Deste, apenas vinte coordenadores foram entrevistados, pois cinco deles respondiam por mais de um curso. Foram analisadas as instituições e as informações levantadas nas entrevistas com os coordenadores dos cursos. Para garantir o anonimato foram estabelecidos números romanos par (I, II, III, IV, V, VI e VII), os cursos são agrupados por siglas, Biologia (BL), Física (FS), Geografia (GF), Letras (LT), Matemática (MT), Pedagogia (PD), Química (QM). Aos cursos que se apresentam em mais de uma instituição foram acrescentados números, distinguindo-os em cada uma delas. As concepções dos estudiosos e dos colaboradores da pesquisa permitiram analisar dados e informações sobre o uso dos resultados do Enade que levaram uma maior aproximação com a realidade estudada.

Enade: qual o uso dos resultados?

Na análise da importância do uso dos resultados do Enade no desenvolvimento de ações pela gestão acadêmica dos cursos avaliados nas duas versões (2008 e 2011), torna-se pertinente conhecer como o conceito é construído a partir do desempenho acadêmico dos estudantes. O conceito dependente de duas variáveis, o desempenho dos estudantes concluintes na formação geral, sendo composto por 10 questões, contribui com 25% da nota final, e o desempenho dos estudantes concluintes no componente

conhecimento específico, com 30 questões contribui com 75% do conceito. A escola dos conceitos tem a variação de 1 a 5, é evidente que quanto maior o conceito, melhor é o desempenho no exame. Os conceitos e os possíveis intervalos de nota são organizados desta forma: 1 (0,0 a 0,94); 2 (0,95 a 1,94); 3 (1,95 a 2,94); 4 (2,95 a 3,94); 5 (3,95 a 5,0) e sem conceito (S/C). A seguir, o Quadro 1 com os conceitos Enade dos estudantes dos cursos de licenciatura avaliados nas duas versões (2008 e 2011).

Quadro 1 – Instituições, cursos e conceito Enade de 2008 e 2011

Nome da IES	Conceitos ENADE	
	2008	2011
IBL01	5	4
IIBL03	3	5
IFS05	3	3
IIFS07	3	3
IGF08	3	5
IIIGF09	4	4
ILT12	5	4
IIILT13	2	4
IVLT14	2	3
VLT15	2	3
VILT16	4	3
IMT17	3	4
IIMT18	3	3
IIIPD20	3	2
IVPD21	3	4
VPD22	3	3
VIPD23	4	2
VIIPD25	5	3
IIIQM26	3	2
IIQM28	2	3

Fonte: Construção com base em dados do Inep – 2008 e 2011.

Com base nas informações, foi possível estabelecer categorias destacas a partir dos conceitos das licenciaturas objeto da pesquisa, a saber: permanência, avanço e retrocesso. Dos vinte cursos de licenciatura de São Luís, 25% (5) permaneceram com o mesmo conceito, 40% (8) avançaram no conceito e 35% (7) retrocederam o conceito caiu. Percebeu-se que a permanência dos conceitos foi no 3, dos cinco cursos com estudantes avaliados, quatro permaneceram com o 3. No que se refere ao avanço dos conceitos, apenas dois cursos obtiveram conceito 5 em 2011, e três cursos dentre os que melhoraram obtiveram conceito 4. São poucos os cursos que mesmo melhorando seu desempenho conseguem obter 5 no Enade. Quanto ao retrocesso, em 2008 os três cursos que obtiveram conceito 5 não permaneceram com o mesmo resultado no Enade seguinte, dos três cursos com o conceito 4 apenas um permaneceu com mesmo resultado. Observa-se que os que tinham bons resultados não conseguiram manter-se com a condição de excelência, e os que melhoraram tiveram poucas alterações no conceito.

Polidori; Marinho-Araújo; Barreyro (2006, p. 432) expõem sobre os resultados do Enade, pois mediante a coleta de informações possibilita “[...] as IES e às suas coordenações, a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas com base em informações consistentes”. Tal exposição pode favorecer ao entendimento de que se os coordenadores de cursos, professores e estudantes ao participassem de discussão sobre a qualidade dos seus cursos, da formação, teriam um olhar fundamentado sobre os resultados destas avaliações, e a concepção de que avaliação proporciona informações que podem com base em reflexão e análise nortear e direcionar para tomadas de decisões seguras, que resultaria em caminhos para chegar a desejada qualidade na educação superior.

Precisa-se de maior discussão sobre o Sinaes, especificamente, sobre o Enade, pois o uso dos seus resultados ainda merece muita atenção, tendo em vista que estes deveriam ser entendidos como instrumento de gestão acadêmica. Esse tipo de exame, apesar das críticas e limitações o mesmo pode orientar o trabalho dos coordenadores com vistas a qualidade dos cursos. A partir dos indicadores de qualidade do referido exame, percebe-se os pontos fracos que precisam ser melhorados, o nível da formação dos estudantes, avanços e retrocessos e possibilidades de caminhos possíveis de serem percorridos.

Com as discussões no interior da gestão dos cursos, discutindo a importância da avaliação da educação investir em ações direcionadas no fortalecimento da qualidade do curso. As mudanças na matriz curricular dos cursos, objetivando ampliar o processo de formação, reuniões de departamento, realização de seminários e encontros, reunindo a comunidade acadêmica, são possibilidades que poderão suscitar ideias, estratégias, caminhos para se atingir na busca constante da qualidade dos cursos de formação de professores para a educação básica.

Concepções dos coordenadores de curso sobre o uso dos resultados do Enade

Foram analisados trechos de vinte entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de licenciatura de São Luís sobre o uso dos resultados do Enade de 2008 e 2011. Na tentativa de identificar as concepções dos coordenadores sobre a importância da avaliação da educação superior brasileira, fez-se algumas perguntas, focando como cada um percebe no processo de gestão acadêmica os resultados alcançados pelos estudantes no Enade.

As falas sobre a importância da avaliação da educação superior brasileira revelam que os coordenadores possuem consciência de que é importante avaliar, atribuem a importância ao enfatizar que a avaliação proporciona um diagnóstico do trabalho realizado no curso pela gestão. Ilustramos alguns pontos nos trechos,

A importância é grande porque sem avaliação nós não temos um retorno do que realmente acontece com a educação brasileira [...]. (ILT12, informação verbal, 2015).

[...] é de suma importância ter essa avaliação da educação superior para se saber em que nível se esta, o que falta fazer, o que foi feito e assim a gente pode atingir uma educação de qualidade. (IIFS07, informação verbal, 2015).

[...] eu penso que a avaliação ela se volta para isso, para perceber os pontos positivos e pontos negativos e a partir da observância dos pontos negativos, é, trabalhar estratégias para sana-las. (IVLT14, informação verbal, 2015).

A importância é porque a partir disso a gente, nesse mecanismo de avaliação, a gente consegue perceber pontos a serem ajustados [...]. A avaliação vai dar dados, vai dar informações, de tópicos, de áreas, de estratégias que precisam ser aperfeiçoadas e não estão bem para que possa replanejar e buscar uma meta. (VIPD23, informação verbal, 2015).

A avaliação como é afirmada pelos coordenadores de curso é um interessante instrumento de conhecimento, de observação da realidade. Nos últimos anos houve um esforço de aperfeiçoar a avaliação para que se atinja dados referenciais confiáveis sobre a educação brasileira. Entende-se que é por meio da avaliação que se pode chegar a um diagnóstico com dados mais próximo da realidade, é preciso entendê-la como processo de melhoria da qualidade. Dias Sobrinho (2005, p. 65) ressalta a ideia de avaliação como processo.

Ela certamente conhecerá as carências e tudo o que pode estar ocorrendo de negativo na instituição. Entretanto, não é a sua função punir, e sim corrigir ou superar os equívocos e promover a qualidade, pois é antes de mais nada um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida de uma instituição.

Constata-se que a conscientização da importância de avaliar a educação superior já representa um passo necessário para que se efetive um trabalho coerente na coordenação dos cursos. A fala de um coordenador chama atenção, no sentido de colocar a avaliação como caráter somente político, conforme demonstramos no trecho a seguir: “eu acho, no momento, que não tem importância nenhuma, é mais político do que a avaliação da educação, até porque é mais para efeito político e não para avaliação”. (IMT17, informação verbal, 2015).

É importante destacar que avaliação produz efeitos, os de ordem formativo e pedagógico relacionados a melhoria dos cursos, mudanças no âmbito educativo da instituição. E de ordem política, relacionada aos interesses políticos, principalmente de grupos dominantes. Dias Sobrinho (2003, p. 94) expõe que “[...] os efeitos políticos podem ter uma função pedagógica e os pedagógicos também têm significação política”. Estas duas ordens estão vinculadas intrinsecamente.

É impossível a avaliação assumir-se neutra, pois tende a ter influências do seu contexto, seja ele pedagógico, histórico, político e econômico. Tais contextos estão imersos de ideologias e valores, situados em uma sociedade com interesses antagônicos, com disputas de poder. Os coordenadores de cursos não podem perder de vista, o seu próprio trabalho, pois é ele que irá fazer a diferença frente ao resultado e efeitos das avaliações.

No tocante a concepção do Sinaes, os coordenadores apontam que é um sistema que permite analisar a educação superior, pois são avaliados vários aspectos, e que pode promover o desenvolvimento das instituições. As falas seguintes demonstram uma concepção positiva acerca do Sinaes:

[...] vem dando resultados até porque dá uns dados referenciais importantes para que as universidades possam a partir daí elaborar suas estratégias, suas metas e fazer com que o modifiquem suas atuações e seus projetos políticos pedagógicos. (IIIPD20, informação verbal, 2015).

[...] tem estratégias eficientes por que ele não só avalia a educação superior, os cursos como ele também proporcionam por meio dos eixos que a própria Instituição se avalie enquanto espaço da promoção da aprendizagem [...] (VIIPD25, informação verbal, 2015).

Tais falas demonstram a ideia de que o Sinaes proporciona uma análise sobre a educação superior, impulsiona as instituições a se avaliarem enquanto espaço de formação, e a partir disso buscar alternativas para melhorar a qualidade. As avaliações realizadas pelos três componentes do Sinaes apresentam uma visão global das IES. Espera-se que o conhecimento adquirido a partir das avaliações a comunidade acadêmica possa analisar e discutir os resultados alcançados pelos estudantes. Grego (2005, p.117-118) expõe o que se espera em torno do processo de uma avaliação.

[...] o desafio e a expectativa da comunidade universitária é que o processo da avaliação institucional seja assumido pelas universidades, como condição para o desenvolvimento de um espaço de reflexão e transformação dos projetos político-pedagógicos, e de produção e socialização do conhecimento, em função de sua missão e compromisso social.

Ao se considerar a avaliação como espaço de reflexão e transformação, a gestão acadêmica tem em suas mãos um importante aliado para o seu trabalho. De acordo com Leite (2006, p.187), “as avaliações podem induzir mudanças nos comportamentos organizacionais e de gestão das IES [...]”. Embora existam coordenadores de curso com conhecimento da política de avaliação por meio do Sinaes, infelizmente, ainda é evidente desconhecimento de muitos coordenadores de curso de licenciatura dessa política de avaliação, conforme trecho de uma das falas: “bom, é, eu não conheço o Sinaes, infelizmente, eu não posso emitir uma opinião sobre ele”. (IFS05, informação verbal, 2015) e “[...] eu ainda não tenho uma concepção fechada, direta sobre essa política específica, entendeu”. (VILT16, informação verbal, 2015).

Como explicitado, as falas demonstram o desconhecimento da atual política de avaliação da educação superior, esta situação é preocupante em se tratando da própria gestão acadêmica dos cursos de licenciatura. De acordo com Tanaka e Pessoni (2011, p. 2) “muitas vezes os gestores estão mal preparados para dirigirem estas instituições, imprimindo-lhe uma má qualidade aos cursos de formação”. Sabe-se que a gestão acadêmica tem um papel fundamental na organização e funcionamento de sua instituição, isto porque atua em vários aspectos, físico, político, pedagógico.

Desta maneira, os coordenadores de curso devem-se manter atualizados nos assuntos que permeiam sua atuação. É inconcebível o desconhecimento de uma política de âmbito nacional. Ainda de acordo com Tanaka; Pessoni (2011, p.11) “o gestor tem que ter estratégias, eficácias, adequar-se à globalização e transcendê-la. Enfim acompanhar a evolução tecnologia e as mudanças contemporâneas”.

No que se refere ao Enade, destaca-se que o seu resultado não deve ser o único a ser utilizado na tentativa de desenvolver ações de melhoria dos cursos de licenciatura, mas ignorá-lo, não submetê-lo a discussões pode se constituir em erro de gestão. As falas a seguir refletem exatamente a importância da provocação de discussão e do desenvolvimento de ações a partir do referido exame.

[...] é por meio do Enade que a gente fica sabendo que tipo de conhecimento tá sendo difundido, que tipo de trabalho ta sendo desenvolvido, será que os eixos tão sendo realmente contemplados?

Será que a competência e habilidades dos alunos de cada área elas tão sendo fomentadas? Será que esses alunos no final do curso realmente tão aprendendo? [...] (VIIPD25, informação verbal, 2015).

[...] é importante, é um exame que traz uma realidade da educação superior para que os técnicos e as pessoas envolvidas na educação superior possam ter políticas de atuação mais eficazes e mais adequadas para que a gente tenha melhores profissionais formados no curso superior. (ILT12, informação verbal, 2015).

É necessário deixar claro que o Enade tem seus indicadores, mas estes sem análise pouco valem para um trabalho que busca a alcançar resultados de qualidade no processo de formação de professores. Portanto, ao final de uma avaliação é importante fazer reflexão, compreender os significados dos dados apontados, pois os mesmos irão subsidiar a tomada de decisão e orientar as possíveis mudanças. Para Polidori; Marinho-Araujo; Barreyro (2006, p. 434) “o Enade pretende proporcionar reflexão no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes [...]”. O interessante é que os coordenadores de curso utilizem os resultados deste exame como algo que possibilita um caminho, sendo objeto de trabalho a ser realizado com vistas a qualidade nos cursos de graduação.

Sobre a qualidade, os coordenadores ressaltaram: “[...] o Enade ele se tornou um componente interessante porque ele força as faculdades a criarem certa rigidez e preocupação com a qualidade [...]” (VILT16, informação verbal, 2015) e “acredito que é exatamente para buscar essa melhoria no ensino superior, [...] para mim é válida, até a própria preocupação das instituições nessa qualidade do ensino”. (VPD22, informação verbal, 2015). Percebe-se que o Enade suscita nos coordenadores de cursos a preocupação com a qualidade, no entanto, é preciso ter muita cautela ao atribuir a qualidade da educação superior somente pelo resultado deste exame, pois é o conjunto das três dimensões do Sinaes que irá possibilitar isto. Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 822), “não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um curso”.

Reconhece-se que o Enade não pode ser o único indicador de qualidade da educação, porém defende-se que os resultados do Enade sejam usados, e que tenham importância na provocação de discussão sobre o conceito obtido pelo curso. O resultado do Enade é um instrumento de gestão, logo requer a compreensão dos dados e implica uma análise do trabalho do coordenador de curso. Ressalta-se que o trabalho dos coordenadores deve ter como objetivo atingir uma educação de qualidade. De acordo com Davok (2007, p. 506), a educação de qualidade vai possuir uma variedade de significados, uma vez que,

[...] pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

O Enade sinaliza por meio dos seus resultados aspectos que podem ser considerados positivos e outros negativos, quanto aos negativos, por exemplo, uma possível carência de domínio de conteúdos demonstrado pelos estudantes. A partir desses resultados os coordenadores de curso podem trabalhar dando continuidade ao que está sendo positivo ou ainda desenvolver ações para solucionar os problemas evidenciados e assim melhorar a qualidade. É relevante discutir o trabalho realizado pelos coordenadores de cursos não só com a intenção de observar a qualidade a partir de conceitos considerados baixos no Enade. A fala do coordenador, a seguir destaca bem essa questão.

[...] então parece que muito está sendo feito não por conta de talvez uma intencional qualidade, mas o receio de uma nota baixa. Então políticas são feitas, articulações são estabelecidas, práticas são ressignificadas por conta de um pânico de uma nota baixa, o número parece que acaba sendo muito importante, quando na verdade não deveria ser assim, a qualidade não deveria passar por essas instâncias [...] (VLT15, informação verbal, 2015).

Diante disso, é importante destacar o objetivo das ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação de formação de professores. Há de certa maneira um pânico sobre o conceito obtido, até porque isto poderá ser refletido na imagem da instituição, especialmente as instituições privadas. Porém, as ações desenvolvidas a partir do resultado no exame não podem acontecer neste viés, mas com a consciência da busca pelo alcance da qualidade da educação superior. Pimenta; Anastasiou (2002, p.173) enfatizam essa questão.

É preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade [...]

A gestão acadêmica deve ter por base o papel da universidade para guiar seu trabalho, em se tratando do uso dos resultados do Enade espera-se que as ações aconteçam em prol da melhoria dos cursos de formação de professores para a educação básica.

Considerações finais

A importância desta pesquisa sobre avaliação dos cursos de graduação em licenciatura de São Luís se dá exatamente na formação de professores, uma vez que foram pesquisadas as licenciaturas. Desta forma, é necessário trazer a discussão à comunidade acadêmica sobre a qualidade na formação dos futuros professores deste município, pois o mesmo tem repercussão em todo Estado do Maranhão.

Cabe ressaltar que as informações utilizadas nesta pesquisa são de domínio público, portanto coordenadores de curso, professores, estudantes tem acesso aos dados referentes ao Enade. Os relatórios são disponibilizados

no site do Inep, podendo ser objeto de estudos e reflexões por toda a comunidade acadêmica.

Os relatórios de curso de 2008 e 2011 divulgado pelo Inep com os resultados do Enade dos cursos de licenciatura de São Luís possibilitou acesso às informações sobre os conceitos obtidos pelos estudantes. A partir da organização e interpretação dos dados dos relatórios dos vinte cursos de licenciatura participantes, observou-se a evolução dos resultados de 2008 para 2011, entretanto ainda é pouca a conquista de indicadores de qualidade. Além disso, os cursos que tinham bons resultados não conseguiram manter-se com a condição de excelência, e os que melhoram tiveram poucas alterações no conceito, pois poucos cursos atingiram conceito máximo.

No desenvolvimento da pesquisa foi possível evidenciar a importância dada pelos coordenadores aos resultados do Enade. Quanto a possibilidade do uso dos resultados nas ações da gestão, as falas dos coordenadores revelam que possuem consciência de que é importante avaliar, isto é um grande passo.

No que se refere à concepção do Sinaes, apesar de alguns coordenadores de curso perceberem a importância desse tipo de avaliação, ainda existem carências de conhecimento da atual política de avaliação por parte de alguns coordenadores de curso, isto é problemático, uma vez que é difícil propor melhorias a partir de algo que não se conhece. Sobre o Enade, os coordenadores de curso apontam que é por meio deste que podem obter conhecimento do trabalho desenvolvido nos cursos, na questão das competências e habilidades que os graduandos adquiriram na formação acadêmica. Ressaltamos que o resultado do Enade não deve ser o único a ser utilizado na tentativa de desenvolver ações de melhoria dos cursos, porém é importante a provocação de discussão das ações de gestão acadêmica a partir deste exame, seus dados devem ser objeto de reflexão, pois sinaliza aspectos positivos e negativos da formação acadêmica dos estudantes, a partir disto o coordenador de curso poderá desenvolver ações junto à comunidade acadêmica, visando persistir com o que foi positivo e principalmente buscar solucionar os problemas evidenciados.

No que diz respeito à qualidade, é interessante que o trabalho destes profissionais seja com base na reflexão das suas práticas, mas o que ficou evidente em algumas falas é que existe ainda a “cultura” do trabalho por receio de um conceito baixo. Alerta-se que a intenção proposta ao criar as ações de

melhoria deve ser com a consciência de alcançar índices de qualidade da educação superior, tais ações não devem ser criadas por um pânico sobre o conceito obtido no exame.

Conclui-se que apesar de existir um conhecimento superficial do Sinaes, especificamente do Enade, torna-se pertinente um amadurecimento de ideias a respeito da temática, para que desta forma aconteçam ações desenvolvidas a partir do resultado deste exame. Destaca-se que o Enade tem suas críticas e limitações, mas ressaltamos que é um instrumento que se bem analisado pode contribuir para o trabalho dos coordenadores de curso. Os seus resultados podem contribuir para a discussão nas IES, impulsionando para mudanças significativas nos seus cursos de graduação, neste caso especificamente nas licenciaturas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 72,15 maio 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios de curso Enade/2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>. Acesso em: 15 Set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios de curso Enade/2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>. Acesso em: 20 Set. 2013.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v 13, n. 3, p. 841-850, Nov. 2008.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3, p.505-513, set.2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, Newton César; _____. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-86.

_____. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes a Índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.817-825, n. 2008.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação Institucional e autonomia universitária. In: TÓVOLI, Emília Maria G; SEGATTO, José Antônio; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs). **Gestão Universitária**. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2005, p.101-120.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3ed. Rev. São Paulo: Loyola, 2007.

LEITE, Denise. Modelos Institucionais, Avaliação e Isomorfismos. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p.165-195.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensino Superior: Finalidades. In: _____. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p.161-174.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

TANAKA, Valdete Rodrigues da Silva; PESSONI, Lucineide M. de Lima. A gestão do ensino superior: o gestor e seu papel. In: I Seminário sobre docência universitária, v.1, n.1, 2011, Inhumas. **Anais...** Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2011, p. 1-18. Disponível em: http://www.anais.ueg.br/index.php/isemdocuniv_inhumas/article/view/5. Acesso em: 10 Out. 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

A UEMA face às políticas educacionais: a institucionalização das DCNS para a formação de professores na Educação Básica

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Introdução

Ninguém nasce professor, este é um processo que se aprende na longa duração. Porém, é na formação inicial que tem início este processo, pois é no contexto dos cursos das Licenciaturas que os futuros professores (as) receberão os conhecimentos teóricos e práticos que lhes darão os fundamentos necessários para o exercício da docência.

A literatura que trata sobre a formação inicial diverge em vários pontos no tocante ao (s) modelo (s) desta formação, no entanto, percebe-se que no Brasil, a partir dos anos 90, existe certo consenso sobre a necessidade de romper com o modelo da racionalidade técnico-instrumental, que impõe ao professor(a) ser um mero repetidor de conhecimentos, propondo um novo modelo fundado na epistemologia da prática. A legislação brasileira deste período busca nestes novos fundamentos a ancoragem para propor uma formação inicial de professores assentada neste modelo.

Assim, é exigido das instituições formadoras que repensem seu currículo, para a superação do modelo da racionalidade técnica, bem como para estabelecer de fato uma formação em que a teoria e prática estejam de fato imbrincadas na preparação dos futuros profissionais da docência, para assumir os papéis que lhes serão exigidos pelo contexto real, a escola.

Percebe-se na literatura que trata da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, alguns avanços e recuos, demonstrando que a mesma, é responsável por muitas transformações que desde as duas últimas décadas do século XX, até os dias atuais vem se processando no Sistema Educacional brasileiro. Dentre estas transformações nos interessa neste estudo enfatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais pensadas para as diferentes Licenciaturas (2001, 2015), bem como a institucionalização das disciplinas Estágios e Práticas Curriculares (PCC), “procurando romper com a racionalidade técnico-instrumental presente no modelo hegemônico da formação de professores no Brasil, conforme explicitado no parecer do Conselho Nacional de Educação” (CNE nº 009/2001).

As PCC e os Estágios, conforme o exigido pelas Resoluções nº 01 e nº 02 do CNE/ CP/ 2001, bem como pela Resolução nº 2 do CNE/ 2015, deverão ser trabalhadas com 800 h/a nos cursos das Licenciaturas, como disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos, devendo, portanto, ocupar um lugar fundamental na formação dos futuros professores, bem como na constituição da identidade desses futuros profissionais. Uma vez que o campo de trabalho do professor é o ensino, pressupõe-se que é no processo da sua formação que ele se inicia como professor, aprendendo a ensinar e também a compreender este fazer.

Este estudo reflete a nossa vivência em sala de aula como professora das Práticas e dos Estágios na UEMA, desde 2009. Nas disciplinas práticas curriculares e estágios, os licenciados começam a refletir e a dialogar com o espaço escolar através das atividades de pesquisa, extensão e ensino, voltadas para o contexto concreto daquela realidade, lhes permitindo perceber estes momentos como o começo da profissão docente. Acredita-se que ensinar as Práticas Curriculares e os estágios nesta perspectiva demonstra a intencionalidade do(a) professor(a) formador (a), com a formação de qualidade dos futuros professores.

Portanto, neste estudo o objetivo é demonstrar que as Práticas como componentes Curriculares (PCC) devem ser ensinadas como disciplinas cuja intencionalidade seja propiciadora de uma formação que possibilite atitudes reflexivas e investigativas e que de fato contribua para estabelecer os nexos entre o sentido da pesquisa e da extensão, cujos resultados serão obtidos no processo do ato de pesquisar, voltado para a realidade escolar.

Por outro lado, busca-se pontuar que as disciplinas de estágio serão desenvolvidas visando romper com a dicotomia presente na formação dos futuros (as) professores (as), que até então separavam as atividades teóricas das atividades práticas.

O caminho escolhido para o percurso metodológico deste estudo foi a análise e interpretação de leituras bibliográficas, relatórios de estágios e a legislação que trata sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores no ensino básico, bem como resoluções e normais internas da Universidade Estadual do Maranhão que tratam sobre esta matéria.

Neste percurso a pesquisa empírica se desenvolveu com o cruzamento dos dados coletados, levando em consideração as dimensões conceituais

orientadoras dos instrumentos (a escolha pelo curso de história, a formação para o exercício da docência, a profissionalidade e identidade profissional, a epistemologia da prática e os saberes docentes), analisadas à luz do referencial teórico, abordado na literatura especializada, para o alcance das respostas das questões propostas em torno das dimensões conceituais.

O percurso metodológico está organizado em três momentos: (Re)visitando a literatura sobre Formação de Professores; documentos sobre a Formação de Professores; os instrumentos da coleta de dados confrontados pelo referencial teórico que trata das categorias conceituais ali contempladas.

O estudo está organizado em tópicos e sub tópicos: 1- Introdução 2- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; 2.1-As Práticas e os estágios como componentes curriculares obrigatórios na formação dos licenciados; 3-A institucionalização das Práticas e dos estágios na UEMA; 4- O curso de História e o processo de Planejamento das Práticas e dos estágios como componentes curriculares obrigatórios na formação dos licenciados; 5- A nova Dimensão Prática para os cursos de Licenciatura da UEMA face a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e a DCNs para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores do Ensino Básico em Nível Superior

As diretrizes curriculares nacionais nº 01 e nº 02 do CNE/CP 2001/2002

Logo após a aprovação da LDB 9394/96, fica bem evidenciada a preocupação dos órgãos gestores da educação nacional, a exemplo do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, em implementar determinações legais para o campo da educação com ênfase na formação dos professores. Neste novo cenário, uma das vias de intervenção é a reforma curricular.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) publicou em 3/12/1997, o edital SESU nº 4, convidando as IES a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior, e compôs uma comissão de Especialistas por curso cujos nomes foram

indicados pelas instituições, para analisar e sistematizar tais propostas (AGUIAR, 2004, p.199-200).

Severino (2004, p.178) em seu estudo enfatiza que “do ponto de vista da definição dos dispositivos regulamentados pela nova lei, foi exatamente no concernente à formação dos profissionais da área que mais mudanças ocorreram”.

A referida reforma apoia-se, então, na crítica de que o modelo escolar brasileiro está fundado no ensino e não na aprendizagem. “É por isso que, em vez de estabelecer currículos, o novo modelo estabelece apenas diretrizes curriculares, deixando às instituições a atribuição de delinear seus currículos concretos fundados nelas. (...) as diretrizes curriculares indicam os critérios que os cursos formadores devem assumir para a implementação de Projetos” (SEVERINO, 2004, p. 179).

Esta preocupação passa a ser defendida pelo discurso oficial, conforme expresso no Parecer 776/97 do CNE/CES. Segundo este parecer, os currículos propostos “vêm se revelando ineficazes para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e benéfica diversificação da formação oferecida”.

No contexto da elaboração das Diretrizes propostas, o Conselho Nacional de Educação institucionalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a de professores da educação básica de nível superior (CNE /CP 009/ 2001). “O modelo de formação de professores pautado na racionalidade técnica mostrou-se inadequado à realidade da prática profissional docente contemporânea. Como alternativa, o discurso oficial optou pelo modelo da racionalidade prática” (CAMPANI e MENEZES, 2008, p. 255).

Como se observa, a primeira DCN enfatiza o modelo da racionalidade prática. Por outro lado, é importante fazer a leitura das políticas curriculares de nível superior para a formação dos professores brasileiros que irão atuar no ensino básico nesta nova perspectiva, sem perder de vista que as mesmas refletem experiências de outros contextos, bem como de orientações ideológicas ligadas à lógica da globalização. Dito isto, impõe-se a necessidade de conhecer um pouco do cenário europeu de onde emanaram algumas dessas orientações, bem como as orientações emanadas das agências multilaterais e que se expressam na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação, conforme pontuam Campani e Menezes (2008).

O cenário posto para a Universidade europeia influencia as diretrizes pedagógicas do ensino superior brasileiro, na medida em que há um interesse de fortalecer a universidade como um espaço de formação profissional e tecnológica e não somente de produção científica. Qualificar recursos humanos para uma sociedade do conhecimento e economicamente competitiva passa a ser meta da universidade brasileira também (CAMPANI e MENEZES, 2008 p.256-257).

A Resolução nº 02, de 1º de Julho de 2015: a institucionalização das DCNs para formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.

A segunda DCNs foi instituída por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada". Em seu Capítulo II que trata sobre formação dos profissionais do magistério para educação básica, define que:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

A Universidade Estadual do Maranhão e a institucionalização das práticas e dos estágios como componente curricular

Em face desse contexto a Universidade Estadual do Maranhão, através da Resolução de nº 890/ 2009- CEPE/ UEMA, criou a Norma disciplinadora dessa matéria denominada de Dimensão Prática nos Cursos de Licenciatura da UEMA que vem se adequar às Resoluções CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a duração e a carga horária do curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A par desta fundamentação legal, e da fundamentação teórica que trata sobre a temática da formação de professores na atual contemporaneidade, neste trabalho abordaremos, em linhas gerais, a institucionalização da PCC e dos estágios na UEMA como disciplinas do currículo de formação dos professores.

Dimensão prática nos cursos das licenciaturas: organização pedagógica da UEMA.

Esta Norma “Uniformiza a concepção e o procedimento de prática curricular, e de estágio curricular obrigatório e das outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.” (2011, p. 35).

A Norma das Práticas contempla três capítulos que tratam especificamente das Práticas Curriculares e quatro capítulos sobre os estágios: I – Atribuições; II - Concepção da prática curricular; III - Operacionalização da Prática como componente curricular; IV - Concepção do estágio obrigatório; V - Operacionalização do estágio Curricular Obrigatório. Destacaremos alguns tópicos que considera-se mais pertinente para este estudo.

Art. 5º Para efeitos desta Instrução, a Prática nos Cursos de licenciatura da UEMA tem um tratamento de um componente curricular que permeia todo o curso, a fim de proporcionar a formação da identidade

do professor reflexivo e atuante na sociedade, a partir da articulação com as disciplinas dos núcleos comum, específico e livre {...} Mediante ações integradoras envolvendo pesquisa, extensão e ensino, que estreitem o vínculo universidade – comunidade – ambiente educativo.

Art. 6º As ações na Prática Curricular deverão enfatizar o trabalho independente, tendo em vista a formação de profissionais com autonomia, responsabilidade e compromisso social.

O capítulo III da Norma trata da operacionalização da prática como componente curricular.

Art. 7º A Prática como componente curricular, ao transcender a sala de aula, o conjunto do ambiente da escola e a própria educação escolar, podem envolver-se com órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, agências educacionais não escolares, entidades de representação profissional, famílias e comunidade em geral.

Art. 8º Entre as ações a serem desenvolvidas pelo o estudante no âmbito da Prática Curricular destacam-se voltadas à observação, reflexão e intervenção em situações – problema na comunidade escolar ou extraescolar e na produção de trabalhos científicos diversos.

Parágrafo Único. As atividades em Prática Curricular terão caráter de iniciação à pesquisa, sendo aberto à extensão, pela via não formal, ou seja, o trabalho de pesquisa pode desencadear uma ação extensionista na comunidade, caracterizada por uma intervenção educativa em ambientes escolares ou não escolares.

Art. 10º As atividades em Prática Curricular poderão ser realizadas em grupos de estudantes de acordo com as especificidade do trabalho conveniência de tempo, espaço, interesses e objetivos acadêmicos e profissionais.

Art. 11º Para o desenvolvimento da Prática Curricular é fundamental que aja tempo e espaço específico destinados para a orientação, desenvolvimento e avaliação das atividades discentes.

Art. 12º A Prática Curricular está organizada em um total de 405 (quatrocentos e cinco) horas/aula, equivalentes a 09 (nove) créditos distribuídos a partir do segundo período, de acordo com o projeto de cada curso.

Parágrafo Único. Para a orientação, avaliação no processo e avaliação final que aconteceram durante as reuniões em classe, de acordo com cronograma estabelecido pelo professor orientador, está prevista uma carga horaria de 45 horas/aula em cada período.

Art. 13º O visto da frequência discente nas atividades relacionadas à Prática será dada por uma pessoa da comunidade envolvida nas atividades, mediante instrumento de controle próprio anexado ao relatório do trabalho.

Na operacionalização do Estágio Curricular Obrigatório, ele “iniciará com a orientação geral do estagiário e será desenvolvido durante o semestre letivo em escola de Educação Básica pública ou privada.” (Art. 15, 2011, p. 38).

O curso de História da Universidade Estadual do Maranhão e a institucionalização das práticas e dos estágios como componentes curriculares obrigatórios

Neste tópico teceremos algumas considerações preliminares sobre a condução do processo teórico-metodológico que priorizamos para trabalhar com estas disciplinas no curso de História. A condução metodológica pensada para as práticas busca implementar uma formação que prepare os futuros professores para o domínio dos conhecimentos específicos da área do saber, bem como das áreas afins, dos conhecimentos pedagógicos, das políticas públicas educacionais, incluindo a cultura escolar no seu cotidiano.

A condução metodológica pensada para as práticas busca o desenvolvimento de atividades teórica e prática, propiciadas pela reflexão e pesquisa na superação do “praticismo”, na perspectiva apontada por Pimenta e Lima (2011, p. 52).

(...) bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa.

As atividades de pesquisa objetivamos preparo dos(as) futuros professores(as) para o domínio dos conhecimentos específicos do seu campo de atuação, bem como das áreas afins, tratando dos conhecimentos pedagógicos, das políticas públicas educacionais, incluindo a cultura escolar no seu cotidiano, dentre outros aspectos.

Assim, buscou-se (res)significar estas disciplinas como componente curricular dos cursos de História da UEMA, os quais destinaram 810 h/ aulas sendo 405 para os Estágios (Fundamental e Médio) e 405 h/aulas de PCC.

Operacionalização das práticas como disciplinas curriculares

Estas disciplinas como componente curricular dos cursos de História da UEMA, são trabalhadas com 405 h/aulas distribuídas em quatro práticas, assim organizadas:

a- A Prática da Dimensão Social e Política, com 90 h/aulas, com a seguinte ementa: Concepções de ensino de história. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pedagogia de projetos na perspectiva interdisciplinar. Elaboração de projetos articulando os conteúdos com a realidade política, social e educacional.

b- A Prática da Dimensão Curricular do Ensino Fundamental, com 90 h/aulas, com a ementa: Parâmetros Curriculares Nacionais Para o ensino fundamental. Elaboração do Projeto de pesquisa-ação no contexto escolar. Livro Didático: abordagem conceitual e metodológica .

c- A Prática da Dimensão Curricular do Ensino Médio, com 135 h/ aulas, com a ementa: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Elaboração de projetos de pesquisa-ação no contexto escolar: Livro didático, abordagem conceitual e metodológica.

d- A Prática da Dimensão Curricular da História do Maranhão, com 90 h/aulas, com a ementa: O Ensino de História do Maranhão. O Maranhão no livro Didático. Projeto de pesquisa-ação no contexto escolar.

O Estágio Curricular na Formação do(a) Docente em História na Universidade Estadual do Maranhão

No tocante a disciplina estágio, ela vem sendo desenvolvida conforme explicita a concepção do estágio curricular obrigatório, para “oportunizar aos estudantes condições propícias ao desenvolvimento de sua prática docente, mediante observação, reflexão e proposição de soluções às situações que se apresentam na escola campo de estágio, relacionadas diretamente ao ensino-aprendizagem” (RIOS, 2011, p. 38).

O preparo docente nos cursos de formação deve contemplar elementos que orientem e façam a mediação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos e que favoreçam uma ação pedagógica significativa.

O estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes, e mesmo um apêndice do currículo, e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de ser o espaço específico de análise e síntese ao final do curso.

Cabe ao estágio desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

O estágio, enquanto uma disciplina curricular, deve propiciar a interação teórico-prática voltada para a realidade, propiciando uma formação docente capaz de atender as demandas exigidas por esta nova realidade que se renova cotidianamente.

O Estágio no Curso de História: fases e desenvolvimento

I. Fase de orientação e exercício teórico metodológico

Nesta fase o professor coordenador/orientador do estágio deverá desenvolver 45 horas em cada etapa do estágio (ensino fundamental e médio) com diferentes atividades. A proposição é estimular a leitura, a produção e discussão de textos teóricos e metodológicos.

Ainda nesta fase revisita-se a temática do planejamento para compreender sua importância e o papel desempenhado no processo ensino/aprendizagem; viabiliza-se a ação de elaboração dos planos de aulas com vistas à explanação das micro aulas; realiza-se as micro aulas.

II. Fase de vivência na Escola

A partir do conhecimento da realidade é possível viver e atuar com maior segurança, sendo esta a proposta de educar pela pesquisa, enquanto elo

entre o conhecimento historicamente elaborado e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, fato que distingue esta forma de educação dos outros espaços educativos.

A educação pela pesquisa oportuniza aos estagiários, professores da escola e coordenador atuarem fazendo investigações com o objetivo de rever e criar cientificamente conhecimentos já existentes, rompendo com mitos e desenvolvendo uma ação docente diferente, incitando a rebeldia intelectual dos alunos (FREIRE, 1999).

A vivência na escola diz respeito a um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários (as) como trocas de experiências de vidas. Nesta vivência a atitude científica é fundamental para garantir maiores ou melhores opções nas tomadas de decisões. É importante nesta fase o desenvolvimento de projetos relacionados à vivência escolar.

a) Observação

A fase da observação serve aos estagiários como uma etapa de análise crítica de todo o contexto escolar, perpassando pelo espaço físico, o contexto da sala de aula, o perfil do professor (a) e do gestor (a), e do corpo da escola de um modo geral, para que possam escolher, separar e acrescentar novas formas ou novas maneiras de conduzirem o processo educacional. O comentário feito por uma estagiária na fase de observação mostra a pertinência desta etapa para perceber a realidade da escola:

A experiência de estágio que nos foi proporcionada revelou-nos uma face indesejada da educação: profissionais descomprometidos e desmotivados além de uma estrutura burocrática que permeia a relação dos dirigentes da nação e os profissionais da educação. Apesar das mazelas descritas por nós, o estágio mostrou-se gratificante muitas vezes. A relação com os alunos e demais professores é uma experiência gratificante e enriquecedora (Relatório de Estágio de Ensino Médio, 2010).

Na fase da observação, o professor coordenador do estágio deverá instigar os estagiários para elaborarem alguns questionamentos. Por que estou fazendo esta observação? Qual é o seu sentido? Qual a diferença entre o que eu

devo observar e o que eu quero observar? Essa fase da observação tem algum valor na minha profissionalização? Qual a importância da minha participação nas reuniões?

b) Planejamento

Segundo Pimenta e Lima (2011, p. 180), “A importância do planejamento que se revela não apenas como um momento ou evento, mas como uma atividade-eixo, como a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e do aprender”.

A ação de planejar permite a intervenção efetiva dos alunos (as) estagiários (as) nas diversas atividades e eventos programados pela escola: atividades lúdicas, gincanas, projetos de leituras, aulas de campo, feiras de ciência, mini-cursos sobre temáticas variadas (sexualidade, ética, meio ambiente, produção e organização de material escolar, ética, cidadania, pluralidade cultural e outros).

O planejamento na escola é descrito pelo estagiário como um momento fundamental para o preparo das atividades docentes.

Do ponto de vista organizacional, o planejamento das aulas oferecidas pela escola se faz por meio da realização de reuniões onde serão discutidas questões de interesse da instituição de ensino, posteriormente, repassados aos alunos durante as aulas ministradas pelo professor. Nos dias destinados ao planejamento, todos os professores são convocados e devem estar presentes, visando organizar um planejamento de forma interdisciplinar, possibilitando o diálogo entre as disciplinas que compõem o currículo escolar. (Relatório de Estágio de Ensino Fundamental, 2010).

c) A Regência.

Esta é a fase em os estagiários aplicam na sala de aula suas experiências, desenvolvendo propostas e ações que extrapolem a reprodução de técnicas, de orientações e saberes. Os estagiários deverão direcionar sua ação para se ajustar as novas exigências do conhecimento, dos meios de comunicação e informação

dos alunos. O relato de um estagiário aponta a importância da sondagem com o corpo discente para a escolha da melhor metodologia a ser aplicada durante a regência.

A regência propriamente dita transcorreu normalmente, o procedimento metodológico mais utilizado por nós foi a exposição dialogada, isto nos permitiu fazer uma sondagem com os alunos para sabermos em que nível deveríamos conduzir as aulas. Trabalhamos com o livro didático adotado pela escola e com recursos externos (letras de música, filmes, dinâmicas em sala de aula). Aparentemente os alunos receberam bem nossa metodologia (Relatório de Estágio de Ensino Médio, 2010).

III. Fase de Elaboração e Apresentação do Relatório

Esta fase deve representar o momento de conclusão e sistematização de todas as fases do estágio. O relatório é o ápice de um processo de elaboração que perpassa todo o estágio, constituindo-se a todo o momento. Neste documento, a sistematização das atividades deve ser clara, contemplando análises e avaliações sobre o cumprimento dos objetivos dos estágios, seus acertos e desacertos.

A elaboração do relatório é um instrumento de análise que reflete a experiência do (a) estagiário (a) e sua atuação como docente. O relatório deve contemplar os itens básicos de um trabalho científico: Introdução; Atividades desenvolvidas; Conclusão; Bibliografia; Apêndices e/ou anexos.

Relatos de experiências: O que dizem os estagiários.

É interessante percebermos essa perspectiva nos relatos dos alunos que vivenciaram o campo de estágio.

Os relatórios aqui arrolados apresentam uma escrita descritiva, e são documentos que revelam a maneira como os estagiários percebem essa etapa da formação, se reportando a ela de maneira satisfatória, como expressa Pimenta e Lima (2011, p.12)

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser o espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente mediadas pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 12).

O que as autoras pontuam encontra sentido nas representações dos estagiários conforme destacado em alguns fragmentos abaixo nos quais eles enfatizam o Estágio como uma componente curricular importante na formação docente, destacando as aprendizagens aprendidas nas suas diferentes fases, iniciando pela fase de preparação para o exercício da docência.

“O estágio supervisionado se caracterizou [...] como uma enriquecedora experiência quanto à profissão docente” (Estagiária Y, 2012, p. 22).

“Nas 45 horas aulas foram trabalhadas aulas teóricas sobre o fazer docente, sobre Planejamento e foram planejadas as micro aulas, que foram explanadas por todos os colegas com os comentários e a avaliação da professora.” (Estagiário F, 2013, p.4).

Na fala de alguns é grande a ênfase dada a escola como instituição propiciadora de aprendizagens para o exercício da docência, *“é neste espaço destinado prioritariamente à prática, que os futuros professores podem exercitar o seu fazer, pondo em ação a teoria adquirida e tendo os contatos com a dinâmica da profissão e seus percalços.” (Estagiário L, 2010, p. 5) .*

Por outro lado, fica evidenciado a surpresa de alguns com a realidade da escola, *“esta experiência serviu para perceber a difícil tarefa de se trabalhar num lugar agitado, um ambiente tão variado, múltiplo e complexo [...]” (Estagiário P, 2013, p. 05)*

Reconhecem a importância do estágio em colocá-los em contato com a escola, como sendo um momento que *“visa a formação mais completa e aprimoramento profissional dos futuros professores, que precisam conhecer a dinâmica do seu futuro ambiente de trabalho.” (Estagiário P, 2010, p.6). “O cotidiano escolar e a regência em sala de aula são de extrema importância” (Estagiário W, 2011, p.5). “O campo de estágio permite aos futuros professores adquirir contato direto com o fazer prático em sala de aula e, sobretudo, trocar*

experiências com o professor/supervisor sobre as dificuldades, os desafios e as superações que envolvem o cotidiano da profissão” (Estagiário D, 2011, p.6) . “Os professores foram muito receptivos ao nos receber para a realização do estágio. Cada professor tem sua singularidade, sua metodologia e maneiras de enfrentar os problemas da escola [...]” (Estagiário B, 2011, p.8).

Outros destacaram em suas representações a importância da regência, a etapa do estágio em que eles assumem a turma como professores (aprendizes), sendo este o momento de *“desempenhar da melhor maneira possível as aulas, tentando criar um elo entre as discussões feitas na Universidade e o ambiente escolar, contribuindo ainda para o bom desempenho dos alunos” (Estagiário T, 2010, p.13).*

É ainda neste momento que eles enfrentam o desafio para testar os conhecimentos teóricos e pedagógicos, adquiridos ao longo da formação, bem como as competências e as habilidades, exigidas no processo de ensinar. *“Realizamos aulas expositivas dialogadas, em que os alunos tiveram a oportunidade de opinar, questionar, etc. [...] com a análise de mapas, imagens leitura de trechos de documentos históricos [...] para a ampliação do conhecimento e proporcionar a interdisciplinaridade” (Estagiário R, 2013, p.7). “Através da disciplina estágio tive a oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuíram para a prática da docência” (Estagiário E, 2012, p. 06). “A regência em sala de aula possibilita ao profissional da docência enxergar as nuances que permeiam a realidade do aluno e a relação deste com o professor, a disciplina e a escola” (Estagiário M..A, 2014, p.9. “O estágio supervisionado se caracterizou [...] como uma enriquecedora experiência quanto à profissão docente” (Estagiário Y, 2012, p. 22). “O estágio oferece ao acadêmico a possibilidade de perceber os desafios da carreira do magistério e de refletir sobre sua futura profissão” (Estagiário G, 2012, p.5).*

No contexto destas falas fica explicitado que o estágio é uma componente curricular importante, que possibilita aos (as) alunos (as) em formação compreenderem a complexidade da instituição escolar, como um espaço plural, heterogêneo e propiciador de diferentes aprendizagens. Portanto, faz-se necessário que o futuro professor(a) experencie enquanto aluno(a), e ,em seu processo de formação, os modelos didáticos, as capacidades, competências, habilidades, atitudes, a organização do espaço da sala de aula.

A experiência adquirida com o estágio foi muito produtiva. Conseguimos a partir de então vislumbrar com mais clareza a docência e sua relação com os aspectos administrativos e humanos encontrados numa escola, o que consideramos de suma importância (Relatório de Estágio Ensino Médio, 2010).

A nova dimensão prática para os cursos de licenciatura da UEMA face à resolução CNE/CP nº 02/2015 e a DCNS para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica

A nova Dimensão Prática para os Cursos de Licenciatura da UEMA

Esta diretriz foi elaborada para atender as novas políticas educacionais consubstanciadas no novo PNE (2014 – 2024) aprovado em junho de 2014, bem como a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, tendo sido aprovada pelo CEPE/UEMA, aguardando a publicação da Resolução disciplinadora.

As horas destinadas à efetivação das práticas e dos estágios pelas DCNs (nº 02/2015) continuam sendo 800 horas. No tocante as normas da UEMA a prática Curricular estará organizada em 405 horas, equivalente a 9 créditos. Nesse contexto considera-se uma estratégia inovadora a proposição da UEMA para operacionalizar as práticas:

- ✓ *Prática Curricular da Dimensão Político-Social - 135 horas;*
- ✓ *Prática Curricular da Dimensão Educacional - 135 horas;*
- ✓ *Prática Curricular da Dimensão Escolar - 135 horas.*

Há uma recomendação da UEMA para que todas as práticas destinem 60 horas para serem trabalhadas de forma presencial em sala de aula para que o professor(a) acompanhe a orientação e avaliação do estudante.

Em conformidade com a nova norma as práticas serão desenvolvidas com a participação dos estudantes em atividades voltadas para pesquisa, reflexão e a intervenção em situações problemas na comunidade, consubstanciadas a partir da elaboração de Projetos de Pesquisa, conforme o proposto no projeto pedagógico de cada curso.

No tocante ao estágio curricular supervisionado nas licenciaturas, a carga horária destinada continua a ser de 405 horas correspondente a 9 créditos. A estratégia inovadora diz respeito à organização da disciplina em três etapas, contemplando:

- ✓ Estágio Curricular Supervisionado em Gestão de Instituições de Educação Básica - 90 horas;
- ✓ Estágio Curricular Supervisionado anos finais do Ensino Fundamental- 135 horas;
- ✓ Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio - 180 horas.

Esta nova organização do currículo e distribuição da carga horária das disciplinas de estágio amplia as possibilidades dos estudantes interagirem mais cedo com o espaço escolar, pois o aluno passará a desenvolver a disciplina a partir do sexto período.

Considerações finais

No contexto dos embates travados pelos estudiosos dos diferentes campos do saber para a preparação dos(as) futuros(as) professores(as), ressalta-se o surgimento de abordagens que contemplam diferentes premissas orientadoras para essa formação, e grande parte delas é incorporada na legislação que trata da formação, com nuances às vezes divergentes do proposto pela teoria.

Essas novas proposições para o campo da formação de professores emanam de diferentes contextos internacionais e nacionais, resultado das pesquisas de estudiosos que tem contribuído sobremaneira para fazer avançar o entendimento da profissionalização da docência como um campo específico, enfatizando a peculiaridade do ser professor(a).

À guisa de conclusão, para não fechar a discussão que está começando a ser apreciada de acordo com as exigências das DCNs Nº 02/ 2015 CNE/CP, ressalta-se:

A ampliação do tempo preparatório de formação mínima nas licenciaturas para três mil e duzentas horas (3.200 h), propiciada pela legislação; a organização de uma coordenação que articule os diversos momentos das

práticas com o estágio, tornando esse processo da formação pedagógica um caminhar que se desenvolve desde os primeiros momentos de ingresso do estudante nos cursos de licenciatura; a possibilidade de mudança de mentalidade dos estudantes que passam a encarar as práticas e os estágios como um momento de sua formação em que pode contribuir para a intervenção na realidade escolar, levando inovações metodológicas que propiciem o envolvimento dos estudantes da escola no processo, e o repensar da prática profissional dos docentes que se mantém em uma pedagogia tradicional.

Apesar dos avanços, aponta-se que as práticas e os estágios ainda enfrentam alguns obstáculos: a distribuição da carga horária das disciplinas, que não encontra espaço de tempo suficiente para sua viabilização; a burocracia vivenciada na escola para ter acesso a documentos imprescindíveis no processo da pesquisa e aos recursos didáticos; o desestímulo (desilusão) de alguns professores; a gestão tempo disponibilizado para a explanação didática dos conteúdos e/ou outras atividades pedagógicas; a dificuldade do planejamento com o corpo docente.

Neste trabalho, buscou-se apontar aspectos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, como uma construção que, refletindo o contexto histórico, traz em seu texto novas exigências para esta formação, e que de certa forma reflete também o contexto internacional.

Por fim, e de forma sintética, relatamos as experiências vivenciadas pelos estudantes na disciplina Estágio no Ensino Médio, do Curso de História, campus de São Luís/UEMA, demonstrando a importância e o significado dessa disciplina na formação dos futuros professores(as) de História.

Referências

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro: DUNYA Ed., 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014

CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e Educação**. Ponta Grossa: UEPG. 2007.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no Século XXI: dilemas e propostas. In: TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi (Org.). **Ensino de História- Ensaio sobre Questões Teóricas e Práticas**. Maringá: Eduem, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Ensino de História: Novos Horizontes. **Cadernos Cedes** 67.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Orgs.). **Formação de Professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOGARRO, Maria João. **A Formação de Professores em Portugal: um processo secular**. Formación de elites y Educación Superior em Iberoamérica (ssXVI – XXI).

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes para a educação do futuro**. Portugal: Ed. PIAGET, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1995.

PAIM, Elison Antonio. Do Formar ao Fazer-se Professor. In. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIOS, Maria de Fátima Serra. **Dimensão Prática nos Cursos de Licenciatura: organização técnico-pedagógica da UEMA – São Luís: UEMA, 2011.**

SILVA, Marcos A. da **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

TOLEDO, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas**. Maringá- PR: Ed. EDUEM, 2011.

VEIGA, Ilma Passos; ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas – SP: Ed. Papyrus, 2012.

Formação de professores no Maranhão: dos programas a distância dos anos de 1960 ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Severino Vilar de Albuquerque

Introdução

O Estado do Maranhão, cenário deste estudo, tem vivido realidades problemáticas no que tange à formação de professores com atuação na educação básica, que podem ser conhecidos desde os anos de 1960. Este texto tem como objetivo apresentar os programas voltados para a formação de professores desenvolvidos nesse Estado a partir dos anos de 1960, quando o Estado brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), inicia uma série de acordos com agências de desenvolvimento internacionais, particularmente no setor educacional, com vistas à implantação de programas voltados para adequar a educação ao desenvolvimento do capitalismo mundial. O objeto de investigação deste estudo teve como objetivo analisar as relações entre o projeto de sociedade e as políticas e reformas educacionais instituídas a partir dos anos 1960, momento que marca a trajetória do "Estado autoritário", característico do regime militar instituído com o Golpe de 1964.

No estudo do problema, o esforço epistemológico e metodológico pautado pela abordagem qualitativa, permitiu apreender o fenômeno investigado na sua totalidade, analisando a tensão entre regulação e emancipação que caracteriza a implementação de políticas públicas e reformas educacionais com o foco no ambiente escolar, apontando possibilidades de construir projetos instituintes/emancipatórios. O estudo contempla análise de documentos oficiais e de depoimentos de sujeitos que atuam em sistemas públicos de ensino do Maranhão.

As políticas educacionais instituídas ao longo da década de 1960, bem como nos anos seguintes, se alinharam às determinações do imperialismo econômico norte-americano, estabelecendo uma relação com o desenvolvimento nos moldes do tecnicismo implantado no país por meio de leis autoritárias, resultantes de acordos de cooperação internacional celebrados entre o Brasil e agências norte-americanas de desenvolvimento. No âmbito dos acordos, o setor educacional brasileiro imprimiu uma nova lógica de oferta

minimalista na educação básica às classes menos favorecidas, impactando na formulação e no desenvolvimento das políticas educacionais e na formação de professores.

A escola normal, ao longo desse período, começa a perder, gradativamente, sua relevância enquanto *lócus* de formação de professores para os anos iniciais de escolarização. Essas escolas logo se transformariam, pela Lei 5692/71, em espaços de habilitação profissional de 2º grau – habilitação específica para o magistério, equiparando-a às demais habilitações criadas em nível profissionalizante. Essa precarização da formação de professores para as primeiras etapas de escolarização acentua-se no novo regime político, alcançando desdobramentos de profunda precarização na formação de professores no âmbito dos estados e municípios. No caso do Maranhão, algumas experiências nesse sentido foram adotadas pelos sistemas públicos de ensino, acarretando prejuízos de toda ordem para a gestão escolar, para a formação de professores e para o atendimento educacional.

A questão da formação de professores também é discutida, neste texto, no âmbito da política educacional instituída nas últimas décadas do século passado em que muitas ações foram desenvolvidas no âmbito dos sistemas públicos de ensino do país. Foi um período que marcou a entrada do Brasil na esteira desenvolvimentista, cujo cerne estava na preparação de mão-de-obra para atender às demandas do capital. No campo educacional, os programas voltavam-se para ampliar a oferta da educação escolarizada, nos moldes do baixo custo, à população, com objetivo de preparar/capacitar para o mercado de trabalho. A formação de professores, nessa perspectiva, era oferecida por meio de cursos de curta duração calcados em bases instrucionais.

No Maranhão, algumas experiências de formação docente, nesse período, denotam o modelo de educação adotado nas políticas instituídas pelo MEC. Documentos analisados da época revelam que os cursos oferecidos fundamentavam-se em bases metodológicas e cognitivistas, necessários para treinar professores para a prática educativa. Desse modo, os primeiros anos de escolarização eram orientados por professores, geralmente, desprovidos de formação técnica e política. Já na segunda metade dos anos 1990, o modelo de gestão escolar e de formação docente calca-se nos princípios gerencialistas da eficiência e da eficácia escolar, descurando-se dos reais objetivos da educação e da função social da escola.

A política educacional e a formação de professores no Brasil à égide do Regime Militar (1964-1984)

A partir de 1964, o país se transformou no cenário do regime autoritário/militar, prolongando-se por um período que foi marcado por sucessivos ciclos de liberalização que conviveram, dialeticamente, com os ciclos de repressão, dependendo das conjunturas políticas e das necessidades de legitimação do regime. Este resultou em alterações significativas no padrão de desenvolvimento do país, sob a tutela e ampliação do papel do Estado, incorrendo na modernização de suas práticas, colocando em campos distintos a sociedade política e a sociedade civil e, desse modo, impactando na formulação e no desenvolvimento das políticas sociais e, particularmente, nas políticas educacionais e na formação de professores.

Nesse novo cenário, as políticas sociais implantadas se constituíram em mecanismos de substituição da negociação política na busca de equacionar as tensões entre Estado e sociedade civil e, no interior destes, em instrumentos do aumento da produtividade do trabalho em estratégia de mediação política dos conflitos entre os vários capitais. Na área da educação, as ações do Estado se conformaram em meio às estratégias de obtenção do consenso passivo e da criação de condições mínimas de adaptação das relações de produção impostas pelo imperialismo do capital internacional. A formação de professores nesse contexto deveria ajustar-se a um novo ordenamento legal e às necessidades da produção, adequando a formação desses profissionais à Teoria do Capital Humano e aos princípios da modernização, da produtividade, da eficiência e da racionalidade.

A educação, nessa esteira, se constituiu como um dos principais mecanismos para garantir o consenso em torno do regime. Para garantir sua governabilidade, o Estado militar necessitava conquistar bases de legitimação e de adesão de uma parte dos intelectuais das classes médias e dos extratos sociais pertencentes às classes menos favorecidas. As políticas educacionais contribuíram para a difusão da ideologia da administração das desigualdades no país, através do discurso de valorização da educação escolar e da sua função equalizadora. Medidas neste sentido foram postas em prática, como, por exemplo, a obrigatoriedade escolar para oito anos, que se constituiu em

importante mecanismo para oferecer aparentes condições de ascensão social por via da escolarização, camuflando o propósito de responder às necessidades de formação de trabalhadores para a nova fase de desenvolvimento do país.

Nesse sentido, o Parecer CFE 252/69 reformulou o Curso de Pedagogia nos moldes da Reforma Universitária implantada pela Lei 5 540/68. O parecer fixou o currículo e a duração mínimos para o curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção escolar, podendo as três últimas ser oferecidas, tanto em curso de duração plena como de curta duração, neste caso, para a atuação em escolas do então 1º grau. Desse modo, o curso de Pedagogia ficou organizado em habilitações, fragmentando a formação do pedagogo, refletindo a lógica tecnicista ao atrelar a formação do professor e demais profissionais da educação à lógica do mercado e à ideologia da segurança nacional, imprimindo o molde da tecnocracia das empresas e dos objetivos de desenvolvimento definidos pelo Estado militar autoritário.

Nesse contexto, a Escola Normal começa a perder, gradativamente, sua relevância enquanto *locus* de formação de professores para os anos iniciais de escolarização. Essas escolas logo se transformariam, pela Lei 5692/71, em espaços de habilitação profissional de 2º grau – habilitação específica para o magistério, equiparando-a às demais habilitações criadas em nível profissionalizante. Desse modo, a formação de especialistas e professores para as escolas normais passou a ser feita exclusivamente no Curso de Pedagogia.

Adequando-se às diretrizes da Teoria do Capital Humano, foi instituída a Lei 5692/71 da Reforma do 1º e 2º Graus, trazendo algumas definições quanto à organização do ensino e a formação de professores. Regulamenta a expansão da escolarização obrigatória e gratuita para oito anos e implanta a profissionalização obrigatória compulsória do currículo do 2º Grau. Nesse sentido, fazia-se necessária a ampliação do sistema de ensino público, tornando-se indispensável tratar da formação dos profissionais necessários à sua implantação.

No que tange à formação de professores para o então 1º e 2º graus, a lei assim definiu:

- Habilitação específica para o magistério em nível de 2º grau, destinada ao ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau;

- Habilitação específica para o magistério em nível de 2º grau, mais um ano de estudos adicionais, destinado ao ensino de 1º grau, até a 6ª série;
- Habilitação específica em licenciatura curta em nível superior, destinada ao ensino de 1ª a 8ª série;
- Habilitação específica de especialista em educação, para o desempenho das funções específicas de orientador, supervisor, administrador e inspetor, realizada em nível superior no Curso de Pedagogia.

No Capítulo V, a Lei 5692/71, definiu que a formação de professores e especialistas em educação para o ensino de 1º e 2º Graus seria feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau às características, área de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (art. 29). Desse modo, a elevação das exigências para a formação de professores e especialistas estaria condicionada às possibilidades de cada região. Nessa perspectiva, fica patente o caráter discriminador e excludente da lei, ao definir o ajustamento da educação a ser oferecida, bem como a formação de professores e demais profissionais da educação escolar, às condições socioeconômicas e culturais das regiões do país.

Especificamente em relação à formação de professores, a lei tecnicista define que a formação mínima para o exercício do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (primário) deveria ocorrer em cursos de habilitação específica em nível médio. Dessa forma, a Lei 5692/71, criou a figura do professor técnico de nível médio, com a estrutura dos cursos de magistério em substituição às escolas normais. Os novos cursos, de caráter predominantemente tecnicista comprometeram, qualitativamente, a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ao descaracterizar o curso normal, que foi transformado em um entre tantos outros cursos profissionalizantes. Os próprios institutos de educação, instituições respeitadas até então na formação de professores, foram obrigados por força da lei a oferecer outros cursos profissionalizantes.

Ao analisar o conteúdo da Lei 5692/71, Alves (1988) enfatiza que o curso de formação de professores foi o menos discutido em nível federal, sem

que houvesse nenhum pronunciamento do Conselho Federal de Educação (CFE), nem de outra instância do MEC. Ao mesmo tempo, a autora aponta que, dessa forma, o curso de formação de professores foi deixado às determinações das autoridades estaduais, sob a justificativa de que as redes de ensino fundamental eram, em grande maioria, estaduais e municipais.

Importa destacar o art. 77, parágrafo único, onde define que para atender a demanda de professores, onde persistisse a falta real desses profissionais, poderiam ser admitidos professores com habilitação menor para lecionarem em séries mais avançadas e, após a aplicação dos critérios estabelecidos, poderiam ainda lecionar:

- No ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- No ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos conselhos de educação;
- Nas demais séries de ensino de 1º e 2º graus, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicados pelo mesmo conselho.

A abertura que a Lei 5692/71 propiciou à docência na educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental a pessoas sem formação mínima em normal médio, deixou o então ensino primário relegado ao processo de crescente exclusão das classes menos favorecidas, principalmente nas regiões mais pobres do país, consideradas, àquele momento, como menos importantes dentro das pretensões desenvolvimentistas do capital internacional. Por outro lado, pode-se questionar, também, a fragilização da formação superior de professores através de cursos de licenciatura curta e polivalentes que tinham o objetivo de reduzir o tempo de formação, acarretando prejuízos na qualidade de preparação destes profissionais. É nesse cenário que grandes movimentos no âmbito dos educadores progressistas emergem no final do governo militar, embrenhados na discussão pela reformulação dos cursos de formação de professores, visando, por um lado, dotar tal formação de caráter técnico e político e, por outro lado, resgatar a escola pública como um bem público essencial à construção de uma sociedade cidadã.

Os programas de formação de professores no Estado do Maranhão no contexto dos acordos internacionais: fracassos e descontinuidades

O Estado do Maranhão se inclui, ainda hoje, entre os mais pobres do país, com drásticos indicadores de desenvolvimento humano, com raros e descontinuados programas de formação de professores. O primeiro, que a presente pesquisa logrou identificar, ocorreu a partir do final dos anos 1960, por meio de programas em parceria com o MEC, no âmbito de acordos que este ministério celebrava com agências internacionais, notadamente a Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID). Embora a secretaria de educação não disponha de informações sobre a implantação e execução desses programas nesse estado, em levantamento junto ao MEC/INEP constatei que três programas oriundos dessas parcerias foram desenvolvidos pela secretaria de educação: o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério (PAMP); Programa Logos I; e o Programa Logos II.

O PAMP tinha como objetivo preparar e titular, como regente de ensino, o professor leigo que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental, então primário, que possuía somente o então primário incompleto e, ao mesmo tempo, preparar para função de supervisor do sistema estadual de ensino, o professor egresso de escola normal de 1º grau (ginásial). O curso para o professor com primário incompleto (EF), era desenvolvido em quatro etapas, tendo este programa vigorado, no Maranhão, entre os anos de 1965 a 1970.

O Programa Logos I foi executado no período de março de 1973, se estendendo até novembro de 1974, sendo administrado pela secretaria de educação, por meio do Departamento de Ensino Supletivo e teve seus custos financiados pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, também apoiado no acordo MEC/USAID, desenvolvido durante um período de 12 meses. O programa visava testar uma metodologia de ensino a distância, como modalidade de formação e de aperfeiçoamento de professores, sem retirá-los de sala de aula e tinha como objetivo qualificar professores leigos, em nível de primeiro grau.

O último programa financiado por meio dos acordos do MEC/USAID foi o Logos II, executado de 1975 até o início os anos de 1980, pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão com a participação do Departamento de Ensino Supletivo, na modalidade a distância. Tinha o objetivo de habilitar, em

nível médio, então 2º grau, para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º Grau), com avaliação no processo, mediante ensino a distância, aplicado através de módulo de ensino. Destinava-se a professores não titulados, em exercício no magistério nas quatro primeiras séries do então 1º Grau. (BRASIL/MEC/DSU, 1975).

As bases legais do Programa Logos II estavam ancoradas na Lei 5 692/71 e nos pareceres números: 699/72, que trata do ensino supletivo; 853/71, que estabelece diretrizes sobre matérias que constituem o núcleo comum; 45/72, que prescrevia normas sobre as habilitações profissionais de 2º grau; e 349/72, que oferece orientação sobre a formação de professores, em nível de 2º grau, para o exercício do magistério de 1º grau. Este programa era administrado, em nível nacional, pelo Departamento de Ensino Supletivo do MEC e, em nível regional, pelas secretarias de educação dos estados e municípios.

A carga horária constava de 3 480 horas, a ser cumprida num prazo de 28 a 30 meses. O curso era oferecido em módulos, num total de 203 unidades, totalmente a distância, com breves encontros dos cursistas com o Orientador e Supervisor Docente (tutor) e tinha o propósito de atingir um maior número de professores possível. Os conteúdos do curso eram distribuídos em dois eixos de disciplinas: um eixo de educação geral e outro de formação específica. Para o núcleo comum (educação geral) eram destinadas 1 330 horas e para a específica, 2 150 horas. O estágio supervisionado comportava um total de 500 horas (BRASIL/MEC/DESU, 1975).

Tanto o programa Logos II como os demais descritos anteriormente, destinavam-se a habilitar professores que já se encontravam em exercício profissional nos sistemas públicos de ensino. A justificativa para a oferta deste programa foi uma constatação, pelo MEC, a partir de levantamento da existência de um grande número de professores não titulados atuando nas quatro primeiras séries do então 1º grau. No levantamento feito pelo MEC, em 1972, deu conta de havia de 150 000 a 200 000 professores, no Brasil, sem a devida habilitação para a docência. No Maranhão não foi possível levantar informações nesse sentido por não haver registros oficiais.

As publicações oficiais não mostram nenhuma avaliação que ateste a qualidade que esses programas produziram no contexto educacional desse período, nem tampouco quanto à qualificação do trabalho docente, o que

evidencia que em nada contribuíram para avanços significativos. Mais representaram medidas paliativas para minimizar as tensões que se traduziam pela adequação da educação ao modelo de economia desenvolvimentista sustentado pelos pilares da “segurança nacional”, como imperativo para o fortalecimento do imperialismo do capital internacional. Os reflexos dessas iniciativas, tanto na educação como nas demais áreas das políticas públicas sociais, revelaram as contradições do regime militar, fazendo ruir suas bases e abrindo espaços para a reconstrução dos pilares da democracia, erigidos pela organização dos movimentos sociais que marcaram a transição para a abertura política e a para a reconstrução dos direitos de cidadania no país. O que de mais importante pode ser destacado no seio desses movimentos é a alavancada nacional em torno da Assembleia Nacional Constituinte que culminou com a promulgação da atual Constituição do país.

No Maranhão, a década de 1980 foi marcada por precários indicadores sociais e educacionais. De acordo com o Censo divulgado neste ano, mais da metade da população economicamente ativa, cerca de 54,0% não possuía qualquer nível de escolaridade e o déficit de atendimento à população na faixa dos 7 a 14 anos era de 8,5% na zona urbana e de 54,2% na zona rural. Estudos de Nascimento (1995) mostram que os planos governamentais¹⁹ da década enfatizavam que esses indicadores demonstravam as intensas dificuldades para cumprir o preceito constitucional que assegurava a universalização da educação básica, principalmente na zona rural onde os problemas relacionados ao atendimento de políticas sociais eram mais drásticos.

A entrada e a saída de alunos do sistema escolar tornava o problema ainda mais grave, o que provocava alto índice de distorção idade/série. Levantamento realizado por Nascimento sobre os dados de matrículas na década de 1980 revela a precariedade em que se encontrava o atendimento educacional no Estado do Maranhão. De 818.816 alunos matriculados no sistema escolar do então 1º grau em 1985, participavam 177.888 alunos fora da faixa etária convencional para esse nível de ensino. E, do total de 330.947 crianças de 7 a 14 anos que se encontravam fora da escola, 328.441 eram do meio rural. Os estudos ainda mostram que as condições da rede escolar corroboravam para o precário atendimento da rede pública de ensino nesse

¹⁹ Ver estudos de Nascimento (1995).

estado. Em meados da década de 1980, 66,3% dos estabelecimentos do então 1º grau, possuíam apenas uma sala de aula, dos quais 65,9% pertenciam à rede municipal de ensino ou então funcionavam na casa da professora.

Em relação ao rendimento auferido pelos alunos, os dados levantados pela autora mostram que dos 298.723 alunos matriculados em 1978 na 1ª série do 1º Grau, 54.050 chegavam à 4ª série em 1981 e 27.081 alcançavam a 8ª série em 1985.

Concernente à formação de professores, o Maranhão apresentava um quadro desastroso com relação ao nível de escolarização desses profissionais. Em 1980 o sistema público de ensino do Maranhão totalizava 31.838 professores atuando na educação básica. Destes, apenas 1.546 possuíam terceiro grau completo, correspondendo a 4,85%. Do restante dos docentes, 8.910 possuíam curso de magistério em nível médio (2º Grau), enquanto que 716 possuíam apenas o então 2º Grau, sendo que destes, 84 com 2º grau incompleto. Mais grave é que ainda atuavam 11.220 professores com nível de formação apenas do então 1º Grau, sendo que destes, 8.365 tinham formação incompleta neste nível de escolaridade.

Em 1987, portanto, próximo do final dessa década, a realidade da formação docente no Maranhão não era alentadora. Embora tenha havido um incremento no quantitativo dos docentes da rede pública estadual, totalizando 60.743 professores, apenas 2.250 portavam diploma de graduação completa, o que corresponde a 3,70%. Percebe-se, pois uma queda no número de professores com graduação se comparado com o ano de 1980, não obstante o crescimento do número de professores da rede. Do restante, 18.998 possuíam magistério completo e 1.093 com magistério incompleto. O sistema de ensino ainda contava com 1.428 professores com o então 2º Grau completo e, ainda, com 16.234 professores com o então 1º Grau, sendo que destes, 10.192 ainda possuíam o 1º Grau incompleto.

Paradoxalmente, a década de 1980 foi considerado um período de inserção do Maranhão na era do grande capital, com a instalação do Programa Grande Carajás (PGC)²⁰ e pela instalação do consórcio ALUMAR, formado por

²⁰O Programa Grande Carajás se instalou nos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins, pertencentes à Amazônia Legal. A serra de Carajás no Estado do Pará guardava a maior reserva de minério de ferro do mundo, além de outros minerais utilizados na indústria

duas empresas multinacionais (Alcoa e Billinton). A ideia era a de que esses projetos colocassem o Maranhão na esteira do desenvolvimento econômico. Todavia, tal desenvolvimento era voltado, de fato, para a acumulação do capital e para a decorrente expansão do capitalismo.

A lógica da modernidade concebida com a instalação desses Polos de desenvolvimento econômico no Maranhão fez crescer os problemas urbanos pela falta de infraestrutura para atender a demanda em expansão. O Polo mais atraente foi a cidade de São Luís, onde se concentram os maiores investimentos gerados por esses Polos industriais. Nesse sentido, vários bairros surgiram, rápida e desordenadamente, muitos deles pela invasão de áreas desabitadas, alguns constituindo uma espécie de cinturão de pobreza ao redor dos inúmeros conjuntos habitacionais existentes na capital. Desse modo, a precariedade dos serviços de saúde ou a sua inexistência compõe o quadro do sistema público nessa área, onde o Maranhão figurava como um dos mais precários do Brasil.

Tanto é verdade que estudos de Silva²¹, mostram que, em plena fase áurea do Projeto Grande Carajás (1990), o número de domicílios ligados à rede de água em todo o Estado era de 14,9%, e os ligados à rede geral de esgoto não passavam de 3,6%, o que colocava a maioria da população em condições sub-humanas de saneamento. Desse modo, preso às determinações do desenvolvimento desigual, o Maranhão, em plena década de 80, não dispunha de renda interna e per capita suficiente para acompanhar o crescimento demográfico estadual e os crescimentos regional e nacional. Desse modo, este Estado procurou seguir as determinações impostas no cenário desenvolvimentista nacional.

A prioridade dada ao desenvolvimento econômico como fator de equalização social, como queria a “teoria do bolo” do Ministro Delfin Neto, o Banco Mundial reorientou as metas para o cerne do problema – o crescimento da pobreza nos países dependentes, o que poderia ameaçar a “integridade” do sistema capitalista na sua totalidade. Assim, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, as preocupações com a educação das frações sociais

moderna. Dado o interesse internacional pelas riquezas das jazidas de minério de Carajás, o programa está comprometido com o capital internacional.

²¹ Ver SILVA, Antonio Rafael da. Saúde do homem maranhense: proposta para uma viabilização. São Luís: Instituto do Homem, 1991.

marginalizadas voltaram à cena, e a universalização da educação básica deu a tônica às políticas educacionais no Brasil, segundo as intenções do BM, que considerava a educação, à época, dita primária (1ª a 4ª série) como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes econômicas que o Brasil deveria intensificar na década de 1980 (FONSECA, 1992).

Seguindo esses princípios, a política educacional do Maranhão, nos anos 1980, concentrou atenção no ensino elementar, com a intenção de expandir a oferta de vagas nesse nível de ensino. Para a consecução de tal meta, predominou, nos governos de João Castelo (1978-1982), e de Luiz Rocha (1983-1986) uma concepção de educação, voltada para o atendimento universal no ensino fundamental a todas as crianças em idade de 7 a 14 anos. Essa mesma concepção predominou no Plano de governo²² que se seguiu, de Eptácio Cafeteira.

A ideia de definir propostas para tornar universal a escola pública, vigente, principalmente na gestão dos governos de Luz Rocha e Eptácio Cafeteira, assimilaram as proposições apresentadas nas várias reuniões do Fórum dos Secretários de Educação que, desde a sua criação, em junho de 1983, punha na sua Carta de Princípios, como pontos fundamentais, a questão do ensino gratuito em todos os níveis bem como à dotação orçamentárias de recursos públicos para o provimento do atendimento da escola pública, defendendo, também, a democratização da educação, a valorização dos profissionais da educação e a qualidade do ensino (NASCIMENTO, 1995). É, pois, somente a partir desse Plano de Governo que a figura do professor é mencionada no quesito que trata da valorização, embora, de fato, essa valorização não tenha ocorrido, conforme atestam estudos de Nascimento.

Cabe lembrar que, desde os anos de 1970, já havia uma tendência à universalização da educação básica, por meio de uma política educacional voltada para as áreas carentes do estado: o meio rural e para as periferias

²² MA. Governador, 1987-1991 (Eptácio Cafeteira). Plano de Governo, 1988-1990. São Luís, SEPLAN, 1987, p. 44. Apesar da expansão do ensino de 1º grau ocorrida na gestão dos dois governos que antecederam a Eptácio Cafeteira, um levantamento feito por técnicos do estado constatou que no final de 1986, o Maranhão contava com uma população de 1.301.576 analfabetos e um coeficiente de distorção idade/série, da 1ª a 8ª série do ensino regular, em torno de 80,5%. Estado do Maranhão/SEE. Plano Quinquenal de Educação Básica – 1988-1992. São Luís, 1987, p. 61.

urbanas. As iniciativas materializaram-se por meio de programas e/ou projetos especiais dirigidos à Região Nordeste. Os programas foram elaborados nas instâncias superiores do MEC e contavam com recursos internos e externos, estes obtidos por meio de acordos MEC/BIRD e SUDENE/BIRD: POLONORDESTE, PAPP e EDURURAL. Além desses, havia outros projetos especiais financiados com recursos federais: PROMUNICÍPIO, POLAMAZÔNIA, e mais, propostas originadas do Sistema Estadual contidas no Programa Anual da Secretaria de Educação (ensino supletivo, programas de alfabetização e o próprio ensino regular do então 1º grau), mantido pelo sistema público de ensino.

Segundo informações da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (1987), os objetivos dos projetos especiais resultaram em ações de apoio ao ensino, entre as quais destacam-se:

- Construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos de/para unidades escolares;
- Dinamização e aperfeiçoamento de atividades curriculares nas unidades de ensino;
- Formação e/ou treinamento de professores e especialistas;
- Aperfeiçoamento e melhoria das qualidades das gerências estaduais de ensino;
- Mapeamento escolar; e
- Assistência à alimentação escolar.

Os estudos de Nascimento (1995) revelam que as ações promovidas por esses programas pouco repercutiram para mudanças do nível de atendimento educacional no Maranhão, além de pouco ou quase nada terem contribuído para minimizar a situação de pobreza em que se encontrava a população.

Na esteira desses programas de cooperação internacional, merece relevo o Programa de Expansão da Educação do Meio Rural do Nordeste (EDURURAL). Criado em 1980, pelo Decreto nº 85.287, no âmbito de um acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, foi executado nos nove estados do Nordeste, mas focalizava as suas ações para os municípios mais carentes. As metas mais gerais desse programa consistiam no trabalho de apoio à organização e ao funcionamento dos órgãos municipais de educação.

No Maranhão, desdobrou-se em dois subprogramas: um, de expansão e de melhoria do ensino nas quatro primeiras séries do então primeiro grau, compreendendo: estudos e avaliação; expansão e melhoria da rede física; capacitação de recursos humanos (professores); desenvolvimento de currículos e supervisão. O outro, de implantação, acompanhamento e avaliação de programa, que consistia em ações voltadas para o fortalecimento dos órgãos municipais de educação e na administração do programa, no meio rural.

Durante esse período de implantação do EDURURAL, a contratação de professores era realizada sem respeitar o critério de concurso público, e sem saber quem tinha ou não habilitação para o exercício do magistério. As contratações, segundo mostram os estudos de Nascimento, em entrevistas com secretários de educação do período eram feitas geralmente por meio de pedidos encaminhados ao governador que, de acordo com as suas conveniências político-partidárias, autorizava ou não tais contratações. Percebe-se, por essas práticas, a cultura do clientelismo que tirou a grande oportunidade de estabelecer critérios técnicos na admissão, não só de professores, mas de pessoal técnico administrativo para atender às necessidades das unidades escolares.

Os estudos de Ilma Nascimento ainda apontam que a nomeação de professores se fazia sempre por critérios políticos, ou vinha do governador, do prefeito, dos deputados. Tanto é que, quando se construía uma escola nova, as recomendações políticas entravam pra valer, deixando de lado qualquer processo de seleção para avaliar se os professores tinham ou não condições mínimas de enfrentar uma sala de aula.

Desse modo, em face da precarização do ensino público no então ensino primário no Nordeste e, particularmente, no Estado do Maranhão, dadas as razões já apresentadas neste estudo, o Projeto EDURURAL/NE, além de destinar recursos para a melhoria da rede física, para o desenvolvimento de currículo e supervisão e para o fortalecimento dos órgãos municipais de ensino, dedicou parte dos recursos para o “treinamento” de 20.780 professores e de 2.950 supervisores além de outros profissionais ligados ao ensino público. O projeto sofreu alterações nas suas metas físicas, por meio de uma emenda ao acordo, firmada em 10 de março de 1986. Pelas alterações, ficou definido que seriam “treinados” 30.780 professores e 12.000 supervisores e outros. (NASCIMENTO, 1995).

No item que trata dos recursos financeiros, o Projeto EDURURAL previa na sua dotação orçamentária o desenvolvimento de algumas ações com recursos, totalizando um montante de 89 milhões de dólares, sendo assim distribuídos: 33,7% dos recursos destinados à construção, reforma e ampliação de escolas; 7,5% para aquisição de equipamentos; 8,6% para a melhoria da gestão escolar; 15,7% para a administração do projeto; e 34,5% para a formação de professores e aquisição de materiais escolares (FONSECA, 1992).

No que se refere à escolha dos municípios atingidos, foram selecionados 250 municípios, correspondendo a 18% do total da região. A escolha dos municípios de cada estado da Região Nordeste obedecia aos seguintes critérios: a) municípios com maior carência na área de educação básica rural; b) municípios cuja população rural representasse mais de 40% da população municipal; c) municípios não atendidos por outros projetos (BRASIL, 1980).

No item 4.3 do projeto, no que diz respeito à formação continuada de professores, tida como treinamento, os cursos foram agrupados dentro das seguintes áreas (BRASIL, 1986, p. 9):

1. Cursos de qualificação que proporcionam a terminalidade de 1º grau a professores que não concluíram esse grau de ensino;
2. Cursos de habilitação destinado a professores em exercício nas unidades escolares que receberiam formação para o magistério de 1º grau a nível de 2º grau;
3. Cursos de atualização que visam transmitir conhecimentos e desenvolver habilidades tidas como necessárias ao desempenho da docência de 1º grau. Estes incluíram também os treinamentos para uso de materiais de ensino-aprendizagem e para domínio de conteúdos e/ou metodologias específicas. Segundo o documento, é nessa categoria que foram incluídas as ações voltadas para supervisores, administradores e técnicos, contemplando as modalidades de treinamento em serviço e seminários.

Segundo o documento, no decorrer do projeto foram identificados focos que progressivamente direcionaram as ações de capacitação nas secretarias de educação, dando ênfase às ações:

- Articulação entre diversos órgãos que atuam na educação do meio rural;
- Interação das ações de capacitação com a realidade sócio-política, econômica e cultural do homem do campo;
- Ações planejadas a partir da análise crítica da prática dos profissionais que atuam no meio rural;
- Ações possibilitando aos professores inseridos no meio rural uma participação efetiva no processo de transformação social.

Quanto à questão da avaliação das ações voltadas para a formação, o documento destaca as atividades de capacitação, seja do acompanhamento de egressos dos cursos, seja em abordagens globais dos cursos realizados. Essas avaliações, segundo o documento, serviram não somente para exercício de uma análise crítica do projeto em desenvolvimento, mas, também, como uma capacitação para o repensar constante dos rumos de formação de educadores para o meio rural.

Quanto ao impacto no atendimento educacional, o documento (Relatório Técnico, 1986, p. 16-19) aponta que o Programa teve “relativa” influência para alterar o panorama encontrado na educação rural da Região Nordeste, em 1981, demonstrando que não foram alcançados os resultados pretendidos, mas que em certa medida introduziu elementos importantes para a melhoria da conjuntura escolar no meio rural. Em relação ao acesso, houve um incremento no período, de 10%, o que corresponde a 300.000 novas matrículas no então 1º Grau, nas quatro séries iniciais em toda a região. No que se refere à retenção, houve certa diminuição do tempo médio de quatro anos para o aluno alcançar a 2ª série e de seis anos para alcançar a 4ª série.

No tratamento da valorização do magistério, o relatório aponta que foram aprovados os Planos de Carreira do Magistério e/ou Estatuto do Magistério nos 250 municípios da fase inicial do Programa, abrindo perspectivas para valorização da função docente, conforme condições e prazo estipulados no acordo. Ainda esclarece que a orientação foi ampliada posteriormente, quando o Decreto nº 91.781, de 15 de outubro de 1985 instruiu que, entre outros requisitos, que só obteriam recursos financeiros da União

para projetos educacionais os municípios que aprovassem, por lei, os estatutos do magistério dos seus sistemas de ensino.

A análise de Fonseca (1992), no que concerne à execução do componente formação de professores, mostra que as ações previstas foram reduzidas em função do corte dos gastos, da seguinte forma:

- a) Salários dos docentes de acordo com o previsto no projeto;
- b) Redução de 25% da duração dos cursos de formação/capacitação;
- c) Redução de ajuda financeira aos professores no que se refere ao reembolso de despesas com deslocamento interurbano para participação nos cursos de capacitação, bem como para despesas com alimentação, etc.
- d) Diminuição do quantitativo de candidatas aos cursos de formação/capacitação em razão da dificuldade de frequência em outras localidades;
- e) Aligeiramento dos programas dos cursos com repercussão sobre a qualidade dos mesmos.

Cabe, pois, destacar que parte da região contemplada pelo Programa EDURURAL, se inseria numa área de influência do PGC, área essa marcada por intensos conflitos relacionados à questão fundiária e à destruição/integração dessas áreas ao grande capital²³. Esse duplo movimento envolve decisiva interferência externa, onde uma parte compreendia uma área beneficiada por empréstimos do capital internacional para o desenvolvimento da educação básica no meio rural e, a outra parte, entendida como área espoliada também pelo grande capital, haja vista que os projetos que integravam o PGC não desenvolviam ações diretas ou indiretas, voltadas para a educação das populações da área, principalmente no que toca à escolarização formal.

O que se pode concluir sobre a implantação do EDURURAL no Nordeste, particularmente no Maranhão, é que a sua execução não diferiu de tantos outros programas já desenvolvidos na região em períodos anteriores, ou

²³ Nascimento (1995) mostra que uma das estratégias do Poder Central para controlar essa área de conflito foi um convênio celebrado, em 1981, entre o MEC e o Conselho de Segurança Nacional, pelo Grupo Executivo das Terras do Araguaia/Tocantins (GETAT), com o objetivo expresso firmar cooperação técnica e financeira para realizar estudos, planejamentos e execução de ações educacionais na área da GETAT, que abrange a região conhecida como “Bico do Papagaio”, na confluência dos Estados do Maranhão, Pará e Tocantins.

seja, não cumprira o que pretendia, de resolver o problema da educação básica nas áreas interioranas e nas periferias urbanas do Estado. Cumpre, na condição de pesquisador, indagar sobre o lugar das elites dirigentes antes e durante esse processo que, afinal, não produziu a desejada apropriação desse bem social, a educação, e de outros, da parte de amplos setores da sociedade, severamente excluídos das políticas sociais. Em decorrência, os problemas do analfabetismo, da evasão e da repetência continuaram a se constituir entraves para a melhoria dos indicadores educacionais e econômicos no Estado do Maranhão, durante os anos de 1980, se estendendo pelos anos 1990 e avançando nas fronteiras do novo século.

O processo de formação de professores da rede pública de educação básica, no Maranhão, foi incrementado, nos anos 1990, por meio de amplos programas de financiamento do Banco Mundial. O primeiro deles, foi o acordo Nordeste II, firmado entre o MEC e o Banco Mundial (BM), na gestão de Murílio Hingel, então Ministro da Educação no governo de Itamar Franco. O segundo foi o acordo Fundescola, firmado em 1998, já no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Um estudo de Cavalcanti (2002) mostra que, de par com os programas de porte internacional, outros programas de formação foram desenvolvidos por iniciativa do próprio Estado, por meio de parcerias firmadas entre o Sistema Educacional do Estado do Maranhão e universidades públicas deste Estado, com objetivo de atender os professores da rede pública estadual de ensino que não possuíam habilitação em cursos de licenciatura. O primeiro convênio foi com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), através do Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD), a partir de 1993; O segundo, com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a partir de 1998, destinados aos professores da educação básica. Ainda nesse período foi desenvolvido, numa parceria entre os governos federal, estadual e municipal, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), destinado a formar professores leigos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e nas classes de alfabetização.

Apesar das políticas de iniciativa do governo estadual durante os anos 90, o Estado apresentava, no final dessa década, baixos índices de professores com formação universitária em cursos de licenciatura, não obstante algumas

parcerias firmadas entre os sistemas públicos de ensino do Estado do Maranhão e universidades, além de iniciativas dos próprios professores ao buscarem essa formação através de cursos de menor duração e de baixo custo, em instituições de qualidade duvidosa.

Na década de 1990, o MEC assinou novos acordos com o Banco Mundial, em parceria com as secretarias estaduais de educação do Nordeste, a saber, o Programa de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste II), além do Programa Fundescola e seu carro-chefe, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A forma como esses programas se materializam na escola, reflete a concepção que orienta os projetos propostos por agências internacionais de crédito e fomento, imprimindo uma visão modernizante e inovadora no campo da gestão educacional.

Analisando o processo de implantação desses programas no Brasil, Fonseca (2004) enfatiza que o processo de negociação dos acordos impõe orientações políticas e metodológicas oriundas da própria agência financeira, que interferem nos rumos da educação e na organização do trabalho escolar. Essa autora aponta que os acordos são celebrados no nível da burocracia federal ou estadual, deixando de lado a escola no momento da concepção e da negociação. Somente tardiamente é que tais programas são anunciados na escola, depois que princípios, métodos e estratégias de ação já estão definidos pelas instâncias propositoras e fomentadoras desses programas. E acrescenta (2004, p. 13) que

[...] pela própria origem o Fundescola exemplifica uma ação que se produz de fora para dentro da escola. Tal projeto, concebido com base nos resultados positivos dos acordos internacionais com o BM – desenvolvidos anteriormente em São Paulo e Minas Gerais – pretende contribuir para o fortalecimento do ensino fundamental nas três regiões mais pobres do país: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A missão do programa é incrementar o desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo as escolas, a capacidade técnica das secretarias de educação e a participação social na vida da escola.

Está implícito na concepção do programa a adoção de medidas que visam aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso

de diretores, de professores e de outros funcionários da escola por meio de estratégias gerencialistas orientadas pelos princípios que presidem a gestão empresarial. Esta nova visão imprime uma nova cultura escolar, calcada na descentralização, na autonomia e na liderança no âmbito da escola. Tais princípios ganham sustentação na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ao estabelecer, no art. 206 [...] gestão democrática dos sistemas de ensino público, igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade.

O Fundescola mantinha complementaridade com outras iniciativas de programas governamentais de educação, (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004) ente eles, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundef); e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Foi mantido através de acordos, cada um durando em média seis anos. Para cumprir o seu objetivo, o Programa se propôs a desenvolver ações de fortalecimento da escola por meio de convênios com os municípios, mediante adesão dos mesmos.

Para efeito deste estudo, destaco o eixo nuclear do Fundescola que é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujo objetivo é o de melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental e reduzir a evasão das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Este programa se sustenta no princípio da efetividade, pelo alcance máximo dos resultados, tendo em seu alicerce os critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de recursos); e eficácia (garantia da realização da causa fundamental dos processos).

O PDE Escola apresenta uma metodologia de planejamento estratégico, privilegiando a racionalização e a eficiência da gestão escolar, de modo a garantir maior eficácia na gestão da escola e promover a qualidade do ensino fundamental, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No âmbito deste programa, a formação de professores ocupa destaque nos seus objetivos, posto que uma parte dos recursos repassados às escolas destinava-se à formação continuada desses profissionais, em serviço, por meio de novas metodologias que garantissem a eficácia no processo ensino-aprendizagem. Tais metodologias apresentavam-se como inovações a ser seguidas por todas as escolas, apresentadas por meio dos cursos de capacitação, geralmente

oferecidos em momentos estanhos que pouco contribuíram para mudança no trabalho do professor.

Nesse sentido, os saberes e práticas docentes não podem ser modificados por uma simples negociação técnica, mas envolve aspectos sociais e culturais que o professor incorpora ao longo da sua trajetória profissional e de vida. Desse modo, a sua prática profissional não pode ser reduzida a técnicas eficientes, desconsiderando o contexto real em que atua, a cultura organizacional da escola e do ensino, além das relações que são estabelecidas com os demais sujeitos que permeiam a escola. Os atores e agências externos que planejam e executam programas de formação continuada de professores, segundo Tardif (2007), geralmente não costumam incluir os docentes na discussão e no planejamento das ações formativas, ouvindo e seus anseios, suas inquietações e respeitando suas limitações, reduzindo os planos de formação a padronização de processos e produtos de ensino.

Os saberes e práticas que circulam no interior da escola constituem dimensões complexas que ultrapassam a funcionalidade conjuntural da escola e, portanto, difíceis de serem reproduzidas por programas de reciclagem ou de capacitação, como pretende a formação continuada de professores proposta pelo PDE Escola. Do mesmo modo, não podem ser transplantados para outras instituições e nem surgir como modelos inovadores de gestão.

Além do que, o Fundescola, por meio do PDE Escola, destinava à formação de professores apenas 2% dos recursos. Um programa que pretende implantar um modelo inovador de gestão e trabalho pedagógico precisa considerar que os professores constituem o amálgama da função precípua da escola, a de promover formação de valores e o preparo para a cidadania. Isso, por si, já ressalta a importância da formação continuada entendida não como reciclagem ou capacitação pontual, mas como possibilidade de construção/desconstrução/reconstrução de saberes que mobilizem os sujeitos na direção da construção do conhecimento que contribua para a práxis social.

A pesquisa realizada por Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) analisou os efeitos do PDE Escola sobre a gestão escolar e o trabalho escolar. No âmbito dessa pesquisa, Rosa e Khidir (2004) estudaram o impacto das ações do PDE na formação continuada de professores em cinco escolas da rede pública municipal e estadual de Goiânia. Algumas conclusões da pesquisa apontam que profissionais dessas redes de ensino eram levados a ambientes luxuosos para

participarem de cursos de capacitação, criando no imaginário dessas pessoas a ideia de que todos os problemas da escola seriam resolvidos com a implantação do Plano. Somente depois, levavam ao conhecimento da escola.

Os fatores apontados pelos estudos caracterizam desânimo, insatisfação e resistências que associados aos conteúdos que integram os planos de formação, desfocados das demandas desses profissionais, geraram ações inócuas que pouco contribuíram para a qualificação do trabalho docente. Soma-se a esses fatores, o fato das capacitações serem realizadas por empresas de consultoria contratadas pelas escolas e que já trazem pacotes prontos sem nenhuma consulta ou discussão prévia acerca das reais necessidades dos docentes. Por esses mesmos moldes, o PDE também foi implantado nas escolas públicas do Estado do Maranhão.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) no Maranhão: concepção gerencialista de gestão escolar e de formação docente

No Maranhão, o PDE Escola tem um histórico parecido com outras experiências já citadas neste texto. Numa incursão investigativa que realizei, em 2009²⁴, junto ao comitê de sistematização do programa, nas secretarias de educação do estado e do Município de São Luís, bem como através dos estudos de Durans (2006)²⁵, importantes informações foram colhidas pelos depoimentos desses grupos através das suas coordenadoras e membros integrantes dos mesmos. Neste Estado o Programa iniciou, efetivamente, em 1999, com 40 escolas selecionadas, sendo destas, 23 estaduais e 27 municipais. No início, todas as escolas contempladas pertenciam à Zona de Atendimento

²⁴ Refiro-me à pesquisa realizada por meio do Projeto interinstitucional, realizado em conjunto por pesquisadores de Programas de Pós-Graduação de IES públicas, intitulado “Gestão de Políticas educacionais e seus mecanismos de centralização e descentralização: os desafios do Plano de Ações Articuladas (PAR)

²⁵ DURANS, Carlene Moreira. A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no Mundo do trabalho: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2006.

Prioritário I (ZAP I), denominada microrregião de São Luís, englobando os municípios de São Luís, Raposa, São José de Ribamar e Paço do Lumiar.

Em 2001 foi implantada a ZAP II na microrregião do Pindaré, composta por 22 municípios. Nessa microrregião, o PDE atendeu 50 escolas, sendo 15 estaduais e 35 municipais. Em 2009 o PDE alcançou todas as Unidades Regionais de Educação (URE), antigas ZAP's num total de 19, abarcando 496 escolas.

O PDE Escola iniciou, no Maranhão, em 1999, dando início a um intenso período de capacitação do grupo de sistematização das secretarias de educação e das gestoras das escolas contempladas. O MEC mandava para as Semed uma relação de escolas que estariam credenciadas para ser incluídas no PDE, mas eram os secretários que faziam a seleção das escolas a serem incluídas. No início, tanto para as escolas da rede pública estadual como para as das municipais eram adotados dois critérios para a inclusão da escola: 1) ter acima de 100 alunos; 2) ter a liderança forte, concentrada na pessoa do gestor escolar. Depois, não mais a escolha era feita somente pelo critério de liderança do gestor, mas pelo aproveitamento e pelo nível dos professores, levando em consideração a gestão de sala de aula e o processo ensino-aprendizagem. A partir de 2008, o critério que vem sendo utilizado é o de baixo rendimento no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No que se refere à metodologia, ficou evidenciado pelos depoimentos que as escolas ainda não conseguem acompanhar as mudanças suscitadas pelos objetivos do programa. Segundo as gestoras do PDE, entrevistadas, apesar das capacitações recebidas, poucas diretoras dominam de elaboração do Plano. Toda escola para participar do PDE passa por uma capacitação realizada por técnicos do MEC, dada em três dias, por meio de material e de oficinas, para que, chegando à escola, essa formação/capacitação seja compartilhada pelos professores e com os demais funcionários.

Cabe observar que o PDE Escola²⁶ é um planejamento estratégico que guarda no seu escopo algumas especificidades, como: valores, crenças e

²⁶ O instrumento do PDE compõe cinco formulários onde são apresentados os elementos estruturantes para a consecução do PDE de cada escola, quais são: a) Formulário 1 – que traça o perfil e funcionamento da escola, identificando e caracterizando a escola e os responsáveis pela elaboração. Este item coincide com a fase de preparação; b) Formulário 2 – faz uma síntese da análise situacional, que diz respeito à fase diagnóstica, abrangendo

marcos doutrinários; estilo de liderança; comportamento grupal; motivação; espírito de equipe, espírito de criatividade e inovação. Caracteriza-se por ações estratégicas, que visam possibilitar melhores resultados nos investimentos nas dimensões administrativas e pedagógicas da unidade escolar. Apoia-se em orientações gerais que indicam o caminho que a escola deve seguir, atribuindo mobilidade às unidades escolares dos sistemas de ensino, cujo foco é o fortalecimento da unidade escolar através de diretrizes de curto e médio prazo, cujo foco principal seria a de definir novos padrões de gestão escolar.

Nessa direção, Fonseca (2005) destaca que o PDE Escola torna-se o projeto nuclear do Fundescola porque visa à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apoia na racionalidade e na eficiência administrativa. Desse modo, a eficiência pode ser garantida pela redução do gasto com a educação, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem.

A lógica gerencial que arregimenta os conceitos de descentralização, autonomia e participação, ao ser transferida para o interior da escola pública, no processo de implantação do PDE, tende a provocar tensões no cotidiano da escola. Resultados de pesquisas²⁷ mostram que as tensões afetam os atores escolares, principalmente quanto à aceitação ou resistência aos conceitos subjacentes às estratégias de descentralização, autonomia e participação, bem como no movimento de efetivação desses conceitos no espaço/tempo escolar.

No caso do professor, o controle da qualidade proposta na visão estratégica do PDE, evidencia-se pelo rendimento acadêmico dos estudantes, aferido nos testes oficiais e pelo envolvimento nas atividades pedagógicas e demais atividades no âmbito do calendário escolar. Do ponto de vista

o perfil, o funcionamento, os fatores críticos e sucesso na escola; c) Formulário 3 – apresenta a visão estratégica que engloba valores, visões de mundo, missão e objetivos estratégicos; d) Formulário 4 – estabelece os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas; e e) Formulário 5 – que define o plano de suporte estratégico e o plano de ação. A escola que adota a metodologia do PDE, deve precipuamente buscar atingir: efetividade do processo de ensino-aprendizagem; melhorar o clima escolar; promover o envolvimento dos pais e da comunidade; gestão participativa dos processos; aquisição de materiais de ensino.

²⁷ Ver Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento de projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

pedagógico e do processo ensino-aprendizagem, os depoimentos das coordenadoras ouvidas no Maranhão, reforçam que a presença do PDE promoveu maior compromisso dos professores com o ensino e com o desempenho acadêmico dos estudantes. Atribuem tal postura aos cursos de capacitação e às sessões de estudos, bem como aos recursos didáticos disponibilizados nas escolas por meio do PDE.

Não obstante, a metodologia do PDE Escola guarda os ranços tecnicistas, reconfigurados das matrizes que balizaram o processo de racionalização e de uniformização do ensino, dominante nas décadas de 1960 e 1970, propiciando uma leitura esvaziada de alcance político e transformador da escola em suas múltiplas funções, e do professor enquanto sujeito operante no processo de transformação social, pesando sobre este a acusação de que apenas contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Isso fica claro quando os órgãos oficiais estabelecem uma relação linear entre o desempenho acadêmico dos estudantes e o trabalho docente, fato este que tem levado as instâncias do poder público a planejar e executar políticas desconcertadas dirigidas à formação docente (inicial e continuada), notadamente a partir dos anos de 1990.

A crítica mais efusiva que vem sendo feita sobre a formação de professores, em diversos estudos, é quanto ao distanciamento e a impropriedade dessa formação diante das reais necessidades profissionais dos docentes e de uma educação básica de qualidade. Geralmente nos cursos destinados à formação continuada desses profissionais, os saberes já construídos ao longo da vida não são levados em conta na formulação dos cursos. A dicotomia comumente encontrada nesses cursos entre as teorias, métodos e técnicas *versus* saberes docentes e cultura organizacional da escola tem gerado um clima de tensão, apreensão e resistências entre esses profissionais em aderir aos programas que chegam à escola, geralmente já formulados fora do seu contexto.

A relação dos saberes docentes (TARDIF, 2007) com os saberes não se reduz a uma transmissão dos conhecimentos já construídos. Para esse autor, a prática docente integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. Desse modo o autor define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes

oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

No plano institucional, no caso da escola, qualquer processo de formação continuada deve promover a articulação entre as ciências da educação e a prática docente, sem prescindir dos saberes experienciais acumulados ao longo do fazer profissional do professor. O conhecimento novo, segundo Tardif (2007, p. 36) é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa, que pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais e, desse modo

[...] surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é naturalizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formação com base nos saberes e produção de saberes constitui, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutivo de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não pelo fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, como pretendem os cursos de formação continuada nos moldes da capacitação do PDE, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Desse modo, os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Nesse caso, a lógica da produção submete os saberes já construídos socialmente, ao longo da vida do professor, aos saberes técnicos, bastante voltados para a produção de artefatos e de novos procedimentos, constituindo-se em saberes comparáveis e que se encontram em cardápios, com informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos fora do contexto da escola, deslocados das práticas sociais e culturais que subjazem o ambiente escolar e a cultura organizacional da escola.

Considerações finais

O cenário atual indica que a escola não é mais a mesma e que se transformou num ambiente ao mesmo tempo complexo e contraditório. Essa nova configuração da escola e da formação de professores reflete um modelo de regulação educativa que, na afirmação de Oliveira (2007), é reflexo de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais, que se consubstanciam nos padrões da descentralização administrativa, financeira e pedagógica. A autonomia conferida às escolas, nesse sentido, tem gerado um movimento duplamente contraditório: de um lado, a escola ganha flexibilidade para definir seu Projeto Político Pedagógico e, de outro lado, passa a responder por uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, trazendo implicações para a organização dos espaços/tempos escolares, para a formação docente e para o trabalho do professor.

No âmbito deste estudo, a análise do problema mostrou que as experiências de formação continuada vividas a partir dos anos 1960, representam um caminho marcado por expectativas, desejos, lutas, disputas, tensões, construções, desconstruções e autoconstruções. A análise aqui empreendida evidencia que a formação continuada representou uma história que percorreu diferentes trajetos, com caminhos sinuosos, inesperados, imprevisíveis, vivida por profissionais empenhados e dispostos a encarar a luta por uma educação de boa qualidade. Representa, essencialmente, a trajetória de vida de profissionais professores capazes de assumir novos desafios, vislumbrando inaugurar uma nova realidade e construir um cenário promissor para a escola pública, notadamente no Maranhão, estado que figura entre aqueles com os piores indicadores sociais do país.

O período analisado evidencia que as ações de formação continuada precisam ser planejadas pensando em situações concretas (o chão da escola) e serem desenvolvidas e vividas por sujeitos concretos, os professores. A articulação da formação continuada com essas ações e com o trabalho docente representa um grande desafio ainda a ser superado, o que demanda políticas públicas comprometidas e compromissadas com a função social da escola e com propósitos de oferecer condições estruturais para o bom funcionamento desta. Não basta somente que professores se envolvam com formação

continuada, mas que esta seja planejada no coletivo da escola e com o foco nas reais necessidades desses profissionais e de estudantes.

Investir recursos para melhorar a estrutura e o atendimento das escolas públicas do país é importante mas não o suficiente. Além disso, é inegável a contribuição que a formação continuada pode oferecer para a mudança na prática dos professores. Mas, também, é importante esclarecer que ações de formação continuada de professores cujas propostas são organizadas sem levar em conta os saberes experienciais dos docentes, além de enfrentar resistências no âmbito da escola, se apresentam como modelos prescritivos, de cunho eminentemente metodológico, cujo foco alinha-se à reestruturação produtiva do capital. São calcados na pedagogia de resultados, cujos efeitos tem como parâmetro as avaliações de larga escola, descurando a avaliação da aprendizagem do seu caráter diagnóstico, processual e formativo.

Há de se considerar, entretanto, que os alcances de algumas escolas bem avaliadas no IDEB podem ser atribuídos ao trabalho do professor, bem como o trabalho conjunto da gestão e equipe pedagógica, orientado por uma reflexão permanente das dificuldades, dos limites e das possibilidades, o que se constituiu no oxigênio que impulsionou o trabalho das escolas bem avaliadas, redefinindo objetivos, fazendo novas escolhas, tomando decisões e reelaborando as ações.

O que aponto com esse estudo é a possibilidade de conceber o processo de formação continuada como uma resignificação da prática docente e como um processo de vida, entendendo que o conhecimento e o processo de formação são, também, expressão do movimento circular, interativo e recorrente que envolve história de vida, concepções, práticas e escolhas. A formação continuada de educadores assim concebida deve considerar, portanto, que o professor é produtor e, ao mesmo tempo, é educando e produto de experiências vividas que representam as características autoformadoras, importantes nos processos de construção social, pessoal e profissional.

O esforço empreendido ao longo deste estudo voltou-se não só para mostrar como foram definidas as políticas de formação de professores, mas, para além desse aspecto, o objetivo foi mostrar o movimento que ensejou importantes conflitos e tensões que foram gerados no interior do Estado brasileiro que marcaram o século XX, notadamente nas duas últimas décadas e

na primeira década do atual milênio, em que um extenso arcabouço legal foi institucionalizado e importantes reformas foram implantadas, abrindo novas perspectivas para proposições de políticas educacionais para o século atual.

Referências

ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. **Revista da ANDES**. Ano 7, nº 13, 1988. p. 30-39.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington: Banco Mundial, 1995.

_____. **Informe anual: de 1971a a 1997**. Washington: Banco Mundial 1997.

_____. **Relatório Mundial sobre Desenvolvimento**. Washington: Banco Mundial, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, fev., 2001a.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, D.O.U., 5/10/1988

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Programa EDURURAL. **Avaliação da educação básica no Nordeste Brasileiro**. Relatório Técnico nº 1, Brasília, 1982.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____.Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____.Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. **Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996** Institui o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Formação do educador no Estado do Maranhão**: uma análise de políticas e programas. Dissertação (Mestrado em Educação), São Luís: UFMA, 2002.

DURANS, Carlene Moreira. **A organização do trabalho pedagógico frente às mudanças no Mundo do trabalho**: o PDE enquanto estratégia de organização e gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2006.

FONSECA, Marília. **La Banque Mondiale et l' éducation au Brésil**. Tese (doutorado). Paris: Université paris V, 1992.

_____. Marília. Escolas gerenciadas: diretividade, burocratização e controle do trabalho escolar. in: FONSECA, Marília et al. **Escolas Gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

_____. Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2005.

KHIDIR, Kaled Sulaiman. O PDE e a formação continuada de professores. In. FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate Goiânia: Ed. UCG, 2004.

NASCIMENTO. Ilma Vieira do. **Política Educacional no Maranhão nos anos 80**: ensino público de 1º Grau. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: USP, 1995.

SCAFF, Elizangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional**: uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1991.

Formação de professores: olhares, contextos e vivências

A formação docente e o ensino de História no cenário da educação brasileira

Jackson Ronie Sá-Silva
Maria Aparecida Ferreira de Sousa
Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Introdução

O presente texto tem o propósito de refletir sobre o processo de formação docente e o ensino de História no cenário da educação brasileira, vislumbrando apresentar composições estruturais e conjunturais que balizaram a construção do currículo de História, no tocante as suas rupturas e permanências com implicações diretas para sua prática ainda em dias atuais. Para Silva e Fonseca (2010), a História ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, fruto de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos histórico e situados socialmente. Nesse sentido, pensar o papel da História, enquanto Ciência, bem como o processo de formação dos professores dessa disciplina, em sua trajetória no contexto da sociedade brasileira, cabe realizar alguns recortes epistemológicos, a fim de situar suas representações a partir da introdução desta, no currículo escolar sistematizado para a nação brasileira.

A historiografia relativa ao ensino de História permite perceber uma composição de aspectos e acontecimentos que ao longo de seu percurso delineou conhecimentos que compuseram o campo de conhecimento adotado e validado por políticas educacionais para os diferentes momentos sociais, materializando-se em formas de pensar o ensino e a aprendizagem de História com vistas ao atendimento dos objetivos propostos.

Pensar sobre as questões que envolvem a formação do professor em meio às concepções, ideologias, filosofias, hermenêuticas, etc., a utilização das diferentes ferramentas linguagens e o uso das diversas estratégias de ensino, traduz-se em demanda relevantes a serem problematizadas para se refletir o ensino de História ao longo do tempo no espaço escolar. De acordo com Azevedo e Monteiro (2011), a História ensinada é atravessada não só pelas questões disciplinares relacionadas à historiografia, mas também pelo veículo em que a ciência História se manifesta e estabelece sua materialidade.

A constituição da História como disciplina: diferentes concepções

Entendendo que o processo de constituição da História, enquanto disciplina ou componente curricular, não se deu em nenhum momento de forma neutra, mas visando atender a objetivos sociais presentes em cada época, é cabível um resgate histórico amparado no discurso de Abud (2011, p.164), ao enfatizar que:

Desde o surgimento de um campo de conhecimento identificado como História, na Antiguidade Clássica, ele vem ocupando um lugar definido na formação de jovens. Quando as formas de educação existente eram reservadas exclusivamente aos jovens da elite, a História que lhes eram ensinadas visava à sua formação como prováveis futuros líderes militares e chefes de governo. Por isso, ao conhecimento histórico se atribuíam objetivos relacionados à oratória, à ordenação, à memória, e à formação oral dos sujeitos. A persistência de tais objetivos é notada nos relatos medievais, que nos contam sobre formação de jovens no período e no próprio quadro de disciplinas das primeiras universidades no mundo ocidental.

Nesse sentido, os objetivos se estabelecem referenciados pelas necessidades, que serão corporificadas na construção dos currículos escolares (e da Universidade) e materializadas nas práticas de ensino em atendimento aos anseios, muitas vezes, voltados para um viés, sobretudo, político consolidado em leis que asseguram o processo de execução.

O advento da burguesia a partir do final do século XVIII, e as consequentes mudanças conjunturais e estruturais, amparadas por um Capitalismo industrial, trouxeram consigo significativas mudanças para o processo educacional, determinando a necessidade de estender-se o processo de escolarização de forma institucionalizada para um contingente maior de pessoas, especialmente os jovens. Nesse momento, a História passou a ocupar um lugar específico no currículo e um código curricular determinado. Para tal definição, Cuesta Fernandes (1997 apud ABUD, 2011, p.164) diz que *código disciplinar* se entende como uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a

imagem social da História como disciplina escolar.

Tais princípios, portanto, não dissociados dos interesses da classe social em ascensão à época. A burguesia confirmou assim, um vínculo político social, articulado aos interesses nacionalistas, com pretensões narrativas lineares ligadas às descrições exaltação dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens. Em vista do exposto, o aspecto político é um feito importante, passível de análise enquanto elemento que tem atravessado a História, seja em sua constituição enquanto ciência, seja em sua prática enquanto disciplina, uma vez que a História escrita inevitavelmente relaciona-se com o contexto social em que foi produzida. No entanto, não nos referimos necessariamente ao aspecto político da História vivenciado enquanto antítese da proposta trazida pela Escola dos Annales (1929), que, voltada para fatos acidentais e circunstanciais, dava-se num contexto de curta duração negligenciando articulações mais profundas e causais entre os eventos. Contudo, a uma História de cunho político, repaginada, imbuída de um novo sentido político proveniente da extensão relativa ao domínio estatal e concretizada em ações políticas, injetada nas articulações sociais e representações coletivas, entendendo-se o termo político enquanto carregado de poder, algo inerente a todas as civilizações e em todos os tempos.

A História enquanto Ciência explicativa dos acontecimentos sociais usa a dimensão retórica da narrativa, como artifício primordial, pressupondo, assim, inter-relações entre acontecimentos e personagens, constituindo uma organização em que a trama remete à representação sobre determinados fatos, eventos e as personagens (históricas) os quais constituem os fios condutores que vão se entrelaçando na edificação do texto, dotado, sobretudo de sentido e intencionalidade. Nessa perspectiva:

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão. (RICOEUR, 2007, p. 214).

Tais narrativas acabam por institucionalizar-se em materiais, que vão desde as leis aos currículos, a serem utilizados nos espaços escolares e de formação, inscritos numa intenção de verdade que é inerente ao próprio discurso histórico e típico ao trabalho do historiador. Para Schmidt (2012), é consensual entre os pesquisadores a constatação da existência de uma história do ensino de História no Brasil. E nesse processo é possível perceber que a forma como foi estruturado e alicerçado o ensino desse componente curricular no Brasil, está intimamente relacionada aos próprios objetivos sociais de cada época, sistematizados em currículos amparados pelas leis vigentes em cada período (histórico) que atribuem consistência legal para sua implementação nas instituições escolares, estando, portanto, relacionado ao leitor, a quem o texto será destinado.

De acordo com Bittencourt (2011), a História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias. Portanto, o entendimento sobre o seu contexto de desenvolvimento torna-se significativo para compreender e identificar as relações de mudanças e permanências que circundam essa área de conhecimento, apoiada numa concepção de “longa duração” por se tratar de um fenômeno inerente a sociedade. Abud (2011), em seu artigo “*A guardiã das tradições: a História e seu código curricular*”, enfatiza que a História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa, com seus mesmos princípios e pressupostos: positivista e linear quanto aos acontecimentos históricos. Localiza, nessa conjectura, apoio necessário para formação curricular, por meio dos programas e dos manuais didáticos elaborados sob a lente do Colégio Pedro II (1837) a quem cabia tal incumbência.

Nesse contexto, nasceu a História como disciplina escolar, os programas de estudo traziam a mesma datação e seleção dos fatos a serem estudados era feita a partir da lista de acontecimentos selecionados pelos historiadores acadêmicos, que com frequência eram os mestres escolares. A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial na França. (ABUD, 2011, p.167).

A narrativa historiográfica expõe que esse componente curricular sempre esteve presente nas escolas brasileiras, variando, no entanto, quanto à importância atribuída em cada momento, sendo, implantada como disciplina escolar da escola secundária, durante o período regencial com a fundação do colégio Pedro II. Bittencourt (2011, p.60) diz que a História:

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma 'história nacional' e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma 'identidade nacional'. Esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de 'primeiras letras' e ainda está presente na organização curricular do século XXI.

Assim, no período monárquico (1822-1889), as escolas primárias tinham como propostas de plano de estudo a leitura a partir do texto da própria Constituição Nacional da época, associando a esta (leitura) o civismo. Proposta esta que não se tornou estanque àquele momento, mas que sua essência postergou-se a tempos vindouros. A propósito podemos destacar no século XIX a proposta de História Nacional organizada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro– IHGB (1838), que nascera muito próximo do período de fundação do Colégio Pedro II, tendo, ambos, portanto, uma ligação direta e intencional quanto à construção e divulgação da História nacional. Guimarães (1988), ao refletir sobre a genealogia criada para forjar a identidade da nação recém-formada, analisa-a, enquanto imbuída de interesses de uma historiografia nacional e chama atenção para o fato de que esta, ao ser constituída, no âmbito de uma postura iluminista, teve por objetivo produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites, a qual deixou legados ainda presentes no imaginário brasileiro, em muitos casos reproduzidas nas escolas.

Segundo esse autor, naquele momento, o pensar a História estava articulado a um quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupava uma posição de destaque, em que a tarefa de disciplinarização da História guarda íntimas relações com temas que permeiam o debate em torno do nacional. Assim:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização de no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto, por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter portanto aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu [...] a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p.7).

Por outro lado, a História ensinada nas escolas baseava-se em um Brasil harmônico, destituído de preconceitos, intentando a ideia de uma tríade (brancos, negros e índios), ou seja: de uma mestiçagem que constituía uma nação sem conflitos, pois cada um colaborava para o crescimento da nação. Nesse sentido essa área de conhecimento não se colocava como espaço para discussões dos conflitos vivenciados internamente pela população.

No bojo desse fato marcante (criação do IHGB), no decorrer do século XIX, estabelecia-se, portanto, a base da História nacional, organizada a partir de uma concepção dominante motivada por uma ação política, que caracterizava este novo mundo a partir de sua “descoberta” como formado por nação constituída de brancos, europeus e cristãos. Esse delineamento é o que vai compor a História do Brasil nos programas curriculares e dos livros didáticos e reproduzida pelos professores que ensinavam história nas escolas. Assim, “[...] a História da Genealogia da nação baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu e era este mundo a matriz ou berço da Nação” (BITTENCOURT, 2011, p. 79). Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer as condições históricas da formação dessa disciplina, no Brasil, marcada pela convicção do progresso e institucionalizada como campo autônomo do saber, que permeou a formação do profissional de História.

A visão de cidadania, naquele momento instituída, serviu como parâmetro de localização dos indivíduos em categoria sociais, onde cada um ocupa determinado lugar, não contemplando a todos de forma uniforme e nesse sentido ainda segundo Bittencourt (2011), para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, dado o advento da abolição do sistema escravagista, a História a ser ensinada, desde o primeiro

ano escolar aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo de países europeus. Em nível secundário o ensino de História não fugiu à essência dos conteúdos também voltados para a formação e consolidação da identidade nacional:

A escola secundária era considerada de importância capital para formação de setores da sociedade que estavam em expansão, como as classes médias urbanas. A escolarização seria um instrumento de preparação dos cidadãos que iriam governar o país. A escola deveria transmitir um tipo de saber *civilizatório*, para formar aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política quanto na ciência. As ideias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles quem mantêm coeso o corpo da nação (NADAI, 1988 apud ABUD, 2011, p. 168).

Nessa perspectiva, observa-se com base na primeira metade do século XX, a expansão das escolas secundárias (inteiramente separado do primário) em que o conhecimento da cultura nacional coloca-se como elemento necessário à qualificação e formação do professor. Nesse mesmo período, segundo Abud (2011), formaram-se as primeiras universidades responsáveis pela produção da História brasileira, as quais tinham como principais objetivos a pesquisa científica e o encargo da formação de professores secundários, sendo o primeiro destacado com função precípua em detrimento do segundo.

Os professores de História, portanto, desenvolviam seus trabalhos a partir do currículo elaborado e consagrado pelo colégio Pedro II, conservando no ensino secundário as concepções de História de interesse das elites governantes, isto é, uma percepção da História de natureza política e marcada pela cronologia na organização dos conteúdos. Nessa perspectiva:

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as 'invenções de tradições' de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus [...] No caso do Brasil, as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas com todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão

ensinar as 'tradições nacionais' despertar o patriotismo (BITTENCOURT, 2011, p. 64-65).

Segundo Certeau (1982), não se pode tratar a História sem questionar o discurso (científico) historiográfico que a constituiu. Assim, antes de saber o que a História diz de uma sociedade, importa analisar suas estruturas, ou seja: a lógica interna de funcionamento de tal sociedade e suas representações. A História ensinada é, portanto, atravessada por uma série de questões, entre estas as relacionadas à historiografia e aos meios pelos quais se produz.

Formação de professores de História: concepções e embates

Relativo a este aspecto, cabe buscar embasamentos que auxiliem a compreensão quanto às práticas, embates e resistências travadas nesse processo, trazidas por autores que se debruçam sobre essa epistemologia, bem como, trazer contribuições da própria entidade científica organizada que congrega os profissionais dessa área, a – Associação Nacional de História (ANPUH). Para Cerri (2013, p.168):

O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo. Pode-se pensar o presente da profissão não somente como o resultado do que aconteceu no passado e promoveu mudanças já absorvidas, mas também como a permanência de ideias e perspectivas já parcialmente superadas, que, no entanto, também sobrevivem parcialmente, relativamente intactas, em formulações, raciocínios, espaços, atitudes e elementos integrantes de instituições.

Cerri (2013), delineando alguns antecedentes, em seu artigo intitulado A Formação de Professores de História no Brasil, trata sobre a formação dos professores destes no cenário nacional, identifica períodos cruciais com influências na constituição da identidade e representações acerca dos professores de História. Primeiramente, argumenta que, na condição de colônia portuguesa, a profissão docente no Brasil surgiu ligada às características da docência tal como ela se dava no Reino de Portugal. Vinculava-se à Igreja

Católica e, mais precisamente, com a ordem dos Jesuítas. A representação da docência tinha estreita relação com dom em detrimento a profissionalização. A posteriori esse controle foi extraído da Igreja, e assumido pelo Estado, dando-se visão sobre a importância e o papel fundamental do professor para as sociedades, em sua formação menos ou mais sofisticada de sistematização de saberes, via os mecanismos de formação docentes, as universidades.

Ao aparecerem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), estes se constituíram em seu desenho curricular por um período inicial de estudos específicos na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência). Para Cerri (2013), esse modelo era denominado “3+1”, por acontecer de forma em que os alunos faziam três anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula. Nesse sentido, ao fazer uma analogia com as licenciaturas ofertada pelas universidades atuais, incluindo-se neste caso a licenciatura em História, ainda observa-se esse resquício, onde o estágio integra as últimas etapas do curso de licenciatura. É trabalhada muito mais a perspectiva de historiador pesquisador (mesmo nas Licenciaturas em História) do que propriamente o ensino de História, habilitando o professor para tal. Embora se compreenda que pesquisa e ensino não são dissociadas e que devem caminhar juntos nesse processo.

Com o advento do Estado Novo²⁸ (1937-1945) a formação de professores em nível superior constatou a consolidação desse modelo, o (“3+1”), agravado pela reforma universitária de 1968, ao estabelecer espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, em que as práticas de ensino (estágios) foram trasladadas para as faculdades ou departamentos de Educação/Pedagogia, aprofundando ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, bem como os preconceitos dos profissionais da História pelos professores da área da Pedagogia, ao compartilharem o ideário de que estes:

Nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o

²⁸ Período ditatorial em que Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Cultura, instituiu um currículo engessado e altamente humanístico burguês.

estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específico – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica. (CERRI, 2013, p. 171).

Nessa perspectiva, consolidou-se uma representação negativa, concernente à formação pedagógica enquanto complemento (menos importante no processo), moldando desde o início a identidade do profissional de História, no sentido de consolidar o paradigma da História enquanto Ciência dominante. A Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) elaborada no Brasil, traz a mesma concepção de formação do cidadão atrelada aos interesses do Estado, acarretando modificações para o sistema de ensino tais como cortes nas disciplinas escolares da área de Ciências Humanas, entre estas a disciplina História, modificando carga horária e secundarizando essas disciplinas, com vistas à inserção de disciplinas profissionalizantes no currículo escolar.

A Lei nº 5692/71, promulgada durante o governo militar (1964-1985), trouxe outras e novas consequências para o ensino de História. O curso ginásial passou a ser incorporado ao curso primário, sendo criado assim o curso de primeiro grau, onde as disciplinas História e Geografia sofreram uma fusão, deixando de ser disciplinas independentes, sendo agregadas para a composição de uma só disciplina a de Estudos Sociais, imposta a essa nova etapa de ensino, ficando a História restrita aos estudantes do segundo grau. Havendo, portanto, um esvaziamento relativo ao conteúdo da História, e ao mesmo tempo dificuldade relacionada à síntese a ser cumprida para essas área, que ganhavam sobretudo confins ideológicos e nacionalista para atender aos objetivos do governo instalado nesse período, com vistas a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar a partir do ano de 1964.

A condensação ou enxugamento dos conteúdos de História e Geografia em uma única disciplina denominada Estudos Sociais, nas escolas primárias, teve suas raízes fixadas na primeira metade do século XX, cujo objetivo era integrar o indivíduo na sociedade, onde a função desses conteúdos era auxiliar a inserção dos alunos de forma mais adequada em sua comunidade, fundamentado na psicologia cognitiva, considerando concomitantemente a perspectiva da realidade mais local, mais próxima.

O processo de democratização advindo dos anos 1980 também trouxe grandes implicações para os conhecimentos escolares desse período, os quais passaram a ser duramente questionados, provocando redefinições e reformas curriculares no ensino brasileiro. Nessa perspectiva, são traçados diálogos ente pesquisadores e profissionais do ensino no tocante ao retorno da História para o currículo, enquanto disciplina autônoma, para os anos iniciais. Debates esses impulsionados principalmente pela ANPUH. Além da discussão relativa ao espaço do profissional de História, outras questões se colocaram como temas importantes a serem discutidas, tais como abordagens de novas problemáticas, o formalismo da abordagem da História na perspectiva tradicional, seus métodos de trabalho etc. Nesse contexto, as discussões se estabeleciam no sentido de romper com métodos tradicionais, buscando alternativas que levassem o aluno à construção do conhecimento histórico na sala de aula, utilizando para além (meramente) do livro didático, outras possibilidades, como o cinema, a música, a literatura, enquanto linguagens alternativas no processo de aprendizagem. No entanto, tais mudanças não chegaram a atingir o ensino de história de forma generalizada.

De acordo com as pesquisas realizadas por Mesquita e Zamboni (2008), que também tratam sobre a trajetória histórica da formação de professores de História, na luta contra a desqualificação desses profissionais, é possível perceber que a muito, existe a preocupação com a formação de professores de história e a escolarização básica. As autoras supracitadas citadas argumentam que os anos oitenta foram marcados pelo combate em prol da extinção dos cursos de estudos sociais em universidades e faculdades, tendo como reivindicação a presença das disciplinas de História e Geografia nas escolas de Ensino fundamental, bem como pelas discussões relativas às questões teórico-metodológicas pertinentes ao ensino e à pesquisa de História e da História como disciplina escolar para e na formação de professores. Combates por mudanças de concepções cristalizadas em currículos e práticas formativas, em que a visão da docência no ensino de História na escola fundamental e média permanecia alicerçada num ensino de história como verdade absoluta. (MESQUITA; ZAMBONI, 2008). Esses debates resultaram, sobretudo, na reorganização de espaços e tempos de discussões nas universidades, nos eventos organizados pela própria ANPUH, e de outras iniciativas, além de publicações acadêmicas que proporcionassem visibilidade

quanto às temáticas abordadas, sobretudo quanto a reestruturação do currículo de História.

Na década de 1990, com o fim da ditadura e com os ajustes da abertura democrática algumas tendências no campo específico da História se fortaleceram. De acordo com Fonseca (2010), houve o crescimento da indústria editorial, bem como de produções acadêmicas sobre o ensino de História os quais se ampliaram, problematizando nas pesquisas científicas o ensino e aprendizagem de História, procurando responder a questões emergentes. Passou-se a valorizar cada vez mais a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas desenvolvidas em diferentes lugares por docentes e outros envolvidos no processo educativo, demonstrando a existência de uma produção escolar nessa área. De acordo com Cerri (2013), esse período histórico que teve como presidente Fernando Henrique Cardoso, e uma política Neoliberal, gestou o novo modelo que hoje (in)forma os cursos de formação de professores, com todas suas contradições e problemas, o qual só é possível de ser compreendido em meio aos percursos realizados. Outro dado a ser destacado é o avanço da escolarização básica no Brasil, que ampliou a demanda por profissionais em todas as licenciaturas, demanda essa que estimula e/ou pressiona as decisões de dirigentes do ensino superior na criação de novas ofertas.

A formação de professores de História nos anos 1990

Ainda no contexto dos anos 1990, com a expansão qualitativa e quantitativa de produções relativas ao ensino e sobre a própria formação do profissional da História, ocorreu uma maior abertura quanto aos campos investigativos e temáticos, segundo Mesquita e Zamboni (2008), advindo das historiografias inglesa e francesa, mais precisamente da História Social Inglesa Nouvelle Historie Originada da escola dos Annales, bem como das reflexões filosóficas Frankfurtianas, relacionadas a Foucault e Bourdieu, reestruturando o campo de produção do conhecimento histórico e da Educação. Tais epistemologias proporcionaram a difusão sobre o ensino da história, trazendo outras perspectivas e novas possibilidades e redefinições de abordagens nesse campo de conhecimento. Essa nova história aportou influências significativas para uma adequação curricular frente ao novo contexto social vigente,

surgindo, segundo Tavares (2015), a defesa de um referencial curricular global para todos estados brasileiros a partir da Lei nº 9394 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabeleceu novas diretrizes para a organização dos currículos escolares e seu conteúdo mínimo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados pelo MEC entre os anos de 1997 e 1998.

Além da abertura relativa aos conteúdos regionais, esse documento trouxe ainda a proposta de um ensino de História a ser abordado por eixos temáticos, estando, portanto, para além das abordagens lineares e cronológicas historicamente trabalhadas no ensino de História. No entanto, mesmo com a abertura, trazida pelos PCN, de acordo com Silva e Fonseca (2010), a opção/concepção, dominante entre os professores brasileiros, não se deu pelo viés dos eixos temáticos, mas pelo cronológico. Dado esse, que, ainda segundo esses autores, remete a indagações sobre aspectos de como se dá a formação dos professores; e quais as relações existentes entre as opções curriculares e a condição de trabalho nas escolas.

No entanto, de acordo com Mesquita e Zamboni (2008), mesmo com base nesse desse quadro (evolutivo) a formação de professores de história continua expondo antigos problemas, dentre eles a relação dicotômica entre licenciatura e bacharelado, e entre teoria e prática, visível nas universidades, conservando a desqualificação no processo de formação do professor e concomitantemente hierarquizando saberes da pesquisa histórica em detrimento dos saberes docentes, como se fosse possível concretizar tal separação. Na busca de compreensão do quadro atual, Cerri (2013) argumenta que os governos do Partido dos Trabalhadores à frente da Presidência da República não significou revisão substancial, mas, sim, a continuidade das políticas educacionais do governo de anterior, especialmente no que se refere aos ordenamentos curriculares.

A década de 1990 constituiu um marco na construção de grandes políticas educacionais, em que aconteceram reformas no campo de formação de professores no Brasil e, nesse sentido, no campo específico de formação dos professores de História, não sendo possível desconsiderar as lutas que já vinham sendo travadas desde a década de 1980, onde se buscava o protagonismo do professor de História, quanto superação da bifurcação profissional entre dar aula e fazer pesquisa. Assim, percebe-se a configuração

de um desenho curricular na perspectiva de integração entre teoria e prática, pesquisa e ensino na prática do ensino de História, a partir da promoção de amplos debates internos e externos.

No entanto, cabe ressaltar que as mudanças educacionais, especialmente no processo de formação docente, ocorridas nesse período foram provenientes de uma dinâmica social globalizada, advinda do projeto neoliberal, focalizado na revisão do papel do Estado (mínimo) nas relações com suas instituições entre, estas as escolares. Tais reformas, de acordo com Utta et al. (2010), tem como referência a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990, de onde saíram algumas prescrições legais, tais como Plano Decenal Educação para todos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Professores – FUNDEF. Nesse sentido, o processo de formação dos professores, e neste caso, dos professores de História, revela um modelo de cultura que coloca em movimento forças existenciais que vem ganhando contorno ao logo do tempo. No entanto, por mais que os documentos oficiais tragam determinadas indicações, faz-se necessário ampliar o olhar sobre as intenções implícitas, ou os aspectos não dito nos mesmos, bem como, perceber as relações sociais que historicamente constituem e comanda a sociedade.

A exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (BRASIL, 2002), elaborada a partir da iniciativa do governo federal, que, segundo Cerri (2013), impôs seu rumo para as reformulações curriculares dos cursos de graduação nos anos 1990, ao assumir que a formação unificada (reivindicada para os profissionais da História) um único curso, do professor e do bacharel, é prejudicial porque a experiência histórica teria vindo mostrar que a formação docente acaba relegada a segundo plano em função da formação científica do bacharel. Tal concepção contrasta com uma proposta em que o profissional de História, pelo próprio cerne, imbricada em seu processo de formação para atuar como intermediário da coletividade humana nas relações e representações temporais, necessita lidar com as produções e os saberes já construídos, bem como operar as críticas tangentes sobre os mesmos, operacionalizando, assim capacidades, técnicas, políticas e intelectuais, indispensáveis de serem vivenciadas nos espaços sociais e dentre estes os escolares.

Não diferente dessa proposta estão os direcionamentos assentados nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, aprovadas pelo Parecer 492/2001 – Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (BRASIL, 2001), onde cabe destacar três aspectos que evidenciam novamente a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado nessa área de conhecimentos, ou seja: mostrando o descompasso entre ensino e pesquisa colocados como aspectos dispares de forma intencional. Nesse contexto cumpre ressaltar alguns aspectos dessa Diretriz:

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001, p.8).

Com relação ao perfil dos graduados, percebe-se que a ênfase recai sobre a pesquisa, enquanto que a formação para o campo do magistério aparece de forma interdisciplinar e complementar a, digamos, uma formação geral. Quanto às Competências e Habilidades, estas também aparecem em seus aspectos gerais e específicos onde as específicas estão voltadas somente para as licenciaturas como se houvesse uma lógica interna de distinção no processo de formação desse profissional. Já as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, trazem a indicação de que os cursos de Licenciatura reconhecem a

[...] complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. (BRASIL, 2015, p. 28).

Pelo exposto, percebemos a necessidade de que os cursos de licenciatura tenham uma identidade própria, não relegando em nenhum momento a relação de articulação entre teoria e prática, a referir-se à formação inicial, já que esta se constitui em um aspecto imprescindível dessa etapa, trazendo à luz a problematização e o repensar sobre os outros aspectos (saberes da prática) inerentes ao exercício docente, que articulados constituem a base formativa do licenciado nas diferentes áreas dos conhecimentos e entre estas a História. Assim:

Fica claro que tornar-se um professor de uma determinada área não requer apenas o domínio específico desta área. A atenção a um ensino contextualizado e interdisciplinar na educação básica exige dos cursos de formação

de professores uma elaboração e vivência curricular pautada na articulação entre o ensino superior e de nível básico, tomando-se por base um trabalho cooperativo e colaborativo. (AZEVEDO, 2015, p. 57).

No entanto, divergências se colocam em nível dos próprios documentos oficiais ao demonstrarem o descompasso entre o determinado e o vivenciado, bem como entre as próprias diretrizes traçadas para o a educação nacional, a exemplo dos dois últimos documentos aqui referidos, já que no primeiro DCN-História (2001), a preocupação central incidiu na formação do Historiador, trazendo omissão quanto à formação de professores de História.

Esse diagnóstico aponta mais uma vez para a necessidade de estudos e discussões entre os professores formadores tendo em vista o processo de melhorias nos Cursos de História, o que inclui formar o profissional da História em permanente articulação com princípios de outra área, a Educação. (AZEVEDO, 2015, p. 61).

Nessa perspectiva os saberes basais e peculiares da licenciatura exerce diferenças fundamentais no processo de execução da prática docente, propiciando uma nova práxis nas aulas de História. Com fundamento nos percursos traçados e dos argumentos expostos observa-se que tantas décadas de debates sobre a formação do profissional na área de História permitiu um leque muito grande de discussões sobre temas, problemas, fonte, métodos, e recursos utilizados no ensino dessa disciplina, configurando-se em mudanças e permanências no processo da educação histórica. Essa trama relacional, de acordo com Silva e Fonseca (2010), vem perpassando os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, havendo, assim, diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes de época, imprensa, textos, filmes, literatura e outros), á institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados.

No entanto, grande parte das escolas continua além de suas potencialidades. Estado, professores alunos e comunidade em geral precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados, observando a importância representado pelas

diferentes linguagens (Literatura, Teatro, Cinema, Música), publicações de difusão, jogos e outros materiais associados a informática na formação de uma cultura histórica. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30).

É nessa relação, entre os diversos segmentos, e os diferentes suportes que medeiam o processo de ensino e aprendizagem, que as práticas e os currículos podem ser de fato repensados e reconstruídos, no entanto, as mudanças no processo de formação docentes e discente, relacionadas ao ensino de História, colocam-se para além de mudanças curriculares (formal, real e oculto), pois o exercício com vistas à *práxis* educativa nessa área requer, sobretudo, a mudança cultural em nível de concepções ante a sua tradição historicamente arquitetada.

Considerações finais

Com base numa trajetória sobre o processo de formação dos professores de História é possível observar que em todos os tempos, o ensino dessa área de conhecimento foi permeado por opções políticas e ideológicas, com vistas à formação de uma identidade nacional que garantisse a existência de um estado-nação. A princípio sendo ensinado aos alunos conteúdos que tinham por objetivo exaltar grandes "heróis" nacionais e feitos políticos que pudessem compor uma memória coletiva. Verificamos que a concepção de formação oferecida aos professores de História depende, em geral, do projeto de sociedade e de educação ao que tal formação esteja vinculada. Sendo estreitadas com base nas relações sociais e estigmas definidos historicamente em uma sociedade, a partir da correlação de forças vigentes, que trazem implicações diretas para as exigências de formação de docente.

Assim, a formação dos professores de História, por diferentes motivos, sejam estruturais, conjunturais ou mesmo de concepção e práticas historicamente cultivadas e desenvolvidas, ainda permanecem, em grande parte, alicerçada em representações relativas a conhecimentos cristalizados por fatos do passado, muitas vezes estanques em relações com o presente. No entanto, é fundamental a apropriação desse processo histórico por parte, principalmente, do professor, considerando as rupturas e permanências que

constroem ou construíram o percurso de formação docente nesta área de conhecimento. Visto que a História é um componente curricular permeado por múltiplas possibilidades de abordagens, que devem compor a prática na sala de aula, com vistas ao entrelaçamento de múltiplos olhares e discursos admitidos na relação entre o passado e presente.

Nessa perspectiva, esta reflexão possibilita a compreensão de que a função de ensinar exige, do professor de História, a realização de alguns processos básicos e fundamentais, tais como uma seleção cultural definida entre os saberes disponíveis socialmente e historicamente produzidos, percepção quanto aos recortes necessários a serem trabalhados com as atuais gerações, bem como os procedimentos e recursos apropriados e favoráveis ao contexto.

Essas escolhas implicam, portanto, em opções culturais, técnicas, políticas e éticas (conscientes ou inconscientes) que favorecerão tanto uma postura crítico-dialética frente à ação de ensinar ou o contrário, a omissão ou negações de fatos históricos. Tal seleção se realiza e se expressa nas práticas concretizadas pelos docentes, conforme suas intenções educativas.

Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out/dez. 2011.

AZEVEDO, Crislane. A formação docente em História como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n.2, p.55-58, julho./dez.2015.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 111-120, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1020/2004>>. Acesso em: 21 ago. 2016

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 08 de 1º de dezembro de 1971. Brasília (DF), 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FACleo%20comum....pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, arquivologia e Museologia. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Resolução CNE/Cp, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Caderno digital**. Brasília, DF: Programa Mais Educação, 2013. (Série Cadernos Pedagógicos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRISOLARA, Oscar Luiz. **Livros primitivos**: os livros primitivos eram rolos. 2015. Disponível em: <<http://oscarbrisolara.blogspot.com.br/2015/11/livros-primitivos-os-livros-primitivos.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.

CERTEAU, Michel de. Uma prática. In: _____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 2007

SILVA, Marco Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n. 60, p.13-33, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p.01 -27, 1988.

KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MESQUITA, Ilka Migilo de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da associação nacional de história (ANPUH) In: FONSECA, Zamboni (Orgs.) **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas. SP. Papirus, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00165.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 2007.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Ensinar História**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.96.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campina, SP: Unicamp, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SILVA, Marco Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n. 60, p.13-33, 2010.

TAVARES, Luana Ceciliano. **A educação histórica e as mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rio Grande, 2015.

UTTA, Bergson Pereira; et al. As Políticas Educacionais no Brasil: desafios e demandas contemporâneas para a formação docente. **Caderno de Pesquisa**,

São Luís, v.17, n.2, jan./abr.2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Formação de professor de Geografia: as racionalidades construídas entre novos e velhos dilemas

Iris Maria Ribeiro Porto

Introdução

Toda ação educativa é carregada de concepção teórico-metodológica. Nos últimos decênios está mais que evidente que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX “de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática; plural, participativa, integradora” (INBERNÓN, 2011, p. 7).

Isso posto, nos perguntamos: que profissionais estão sendo formados como professores de Geografia? Nesse sentido, quais as principais concepções teórico-metodológicas de formação docente e que gestam os perfis identitários desses profissionais? Como os professores em formação aprendem e como passam a ensinar para os seus alunos diante das mudanças das estruturas sociais atuais?

Este artigo propõe refletir acerca dos questionamentos levantados e que nos inquietam, sobre a formação do professor de Geografia atual, tomando por base a concepção teórico-metodológica que o docente assume e utiliza em sua prática cotidiana. Ao mesmo tempo objetiva discutir as diferentes formas de leitura de mundo, em consequência, que são efetuadas pelo aluno a partir das lentes que o professor lhe oferece considerando as concepções de formação que ele adquiriu e adota.

Os cursos universitários de Licenciatura foram criados no Brasil para servir como “lócus” de formação de professores para o ensino básico e é nesse espaço acadêmico que são formados os professores de Geografia. Nóvoa (1995, p.18) afirma que “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

É desse lugar que procedem os docentes que se espalham pelo universo escolar, cada um trazendo em sua bagagem intelectual, os saberes que adquiriu e que o modelou como profissional, de forma direta pela filosofia

do currículo que lhe foi apresentado, ou indireta, através do que experimentou dos seus professores.

E nesse sentido vários perfis de identidade profissional docente estão nas salas de aula trabalhando as temáticas do programa da disciplina no ensino básico e superior. Os professores cruzam os mesmos espaços escolares e as salas de aula com suas concepções dirigindo suas práticas. Apesar de trabalharem conteúdos semelhantes podem ser diferenciados pela dinâmica dos procedimentos teórico-metodológicos que utilizam e que os define. Podemos distingui-los pela sua prática teórico-metodológica correspondendo à influência de sua formação acadêmica revelada pelo contexto interno de seu campo de trabalho e pela comunidade onde está inserido.

Os modelos reconhecidos na literatura a respeito da formação de professores são de três tipos principais correspondentes às concepções já citadas. Esses tipos são o *técnico*, o *prático-reflexivo* e o *crítico* com suas características próprias, diferenças e similitudes. Esses são os perfis dos professores que conduzem as aprendizagens dos alunos e que tem a responsabilidade de formar gerações de forma significativa apesar de todo o seu contexto complexo e “do aumento das exigências e manutenção das velhas verdades que não funcionam” (IMBERÓN, 2009, p. 16).

Ao professor cabe debruçar-se sobre uma sociedade multicultural permeada de angústias e contradições sociais e educativas na qual ele está inserido. Sabemos que a categoria docente é composta por uma diversidade de sujeitos singulares que “não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade” (TEIXEIRA, 1999, p. 181).

Essa situação nos faz perguntar: O que tem sido entendido como formação de professor? Os Cursos de Licenciatura em Geografia qualificam os docentes que formam? Se qualificam, sob quais circunstâncias o fazem? Que tipo de profissional é desenhado na Academia sob esse ponto de vista?

Para a academia, a afirmação do discurso geográfico sobre o ensino, suas teorias e métodos, assim como seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar são importantes para o fortalecimento da identidade da disciplina e do professor. Nesse sentido, esta discussão tem como assertiva o fato de que os professores de Geografia ao longo do seu processo de formação

e do desenvolvimento de sua profissionalização se apropriam e produzem os conhecimentos e saberes de base que sustentaram sua formação e da mesma forma irão modelar sua prática profissional.

Para essa reflexão torna-se necessário conhecer e discutir os modelos de profissionalização que, historicamente, têm marcado a formação do professor de Geografia no Brasil, especificamente quando focamos na relação dele com os saberes profissionais instituídos pela academia. Para Stenhouse (1975 apud GOODSON, 2008. p.58), "o desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria prática, testando de modo sistemático e consciente suas ideias".

Assim nos questionamos se o que a Universidade está construindo em forma de profissionais para o mercado de trabalho nas Licenciaturas para atuar na sociedade e mais especificamente na escola tem conseguido avançar no entendimento do universo dos nossos alunos e suas necessidades atuais tão plurais. Ao mesmo tempo indagamos qual a concepção de ensino, aluno, escola e sociedade que assumem os docentes em sua profissionalização e se a escolha do que e como ensinar nas aulas de Geografia, na dinâmica e postura metodológica do professor é alimentado por uma opção real e concreta. Para responder a esses questionamentos, é necessário que tenhamos um olhar crítico diante do professor e dos conteúdos teórico-metodológicos observados em sala de aula atualmente.

A formação de Professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...]
(PIMENTEL, 2010. p.85).

O processo de compreensão e leitura de mundo se inicia muito antes da entrada na escola e ocorre quando ainda pequenos exploramos o espaço através das relações que estabelecemos em nosso entorno utilizando os estímulos que são oportunizados. No início as noções de espaço ainda são muito limitadas. Primeiro recorremos ao corpo em movimento para distinguir distâncias, depois percebemos as distâncias e a posição do objeto, valendo-nos dos sentidos e mais tarde concebemos o espaço abstrato.

Nesse momento inicial na maioria das vezes a criança ainda está no ambiente familiar e essa construção ainda se dá de forma empírica sem a sistematização formal da escola. Nesse sentido, a realidade é carregada de concepções geográficas em todos os ambientes onde interagimos. Conforme Oliveira (1996, p.16) a realidade apresenta as primeiras impressões sobre o espaço, portanto nossas primeiras noções geográficas estão nos nossos primeiros passos.

[...] da realidade extraem-se os elementos para pensar o mundo. É a partir da realidade de cada um – seja no meio rural ou urbano, seja de uma região pobre ou rica, seja de pessoas privilegiadas ou marginalizadas – que se pode entender o Brasil e o mundo, atingindo níveis cada vez mais amplos em generalização (OLIVEIRA, 1996, p.16)

Nasce em casa a percepção que vai evoluir com o tempo - e que será sistematizado na escola por um professor de Geografia - de que estamos sujeitos a relações locais, regionais, nacionais e internacionais e de que podemos nos situar nessas relações de forma centralizadora ou marginalizada, diferencial importante que o método do professor vai construir.

O olhar para a Geografia na escola começa inicialmente na Educação Infantil, atualmente através do Eixo Temático Natureza e Sociedade, normalmente através de atividades lúdicas que trazem de forma simples a forma como a sociedade está organizada, com ênfase em temas como: eu, a família, a casa, o bairro, a cidade, o município, como universos separados e independentes normalmente trabalhados a partir da escala geográfica de lugar.

O cenário em que esses conhecimentos são construídos pelo aluno estão alicerçados em modelos que fragmentam a leitura de mundo apresentando o conteúdo de forma estanque, normalmente revestido de uma proposta lúdica. Nesse momento, é o pedagogo, professor dos anos iniciais do ensino básico o responsável por apresentar conhecimentos geográficos aos alunos.

Posteriormente, o professor do Ensino Fundamental se encarregará de pontuar os conceitos geográficos das demais categorias que são fundantes na compreensão da relação homem/natureza e que abrem a concepções de homem e de mundo que se deseja construir nas categorias geográficas que ornaram o cenário do ensino: a Paisagem, o Espaço, o Território, a Região e o

Lugar. Como o fará vai influenciar os resultados que poderá obter, se com novas formas de atuação educativa ou reproduzindo velhos modelos.

Diante dessas categorias, o professor constrói a noção de que é necessário despertar o sentido geográfico para saber identificar a rede de relações políticas, econômicas, sociais e culturais dessa organização. Ao mesmo tempo, “na convivência diária vão sendo passados valores, informações sobre o mundo”. Um ambiente alfabetizado geograficamente alfabetiza. (PEREZ, 1999. p. 8). Esse é o material disponível *in natura* para o professor ao receber em sala seus alunos. O que sabem? Quais conceitos cotidianos que construíram a respeito do que sabem? Como aprenderam?

Essa é uma realidade com a qual o professor convive a cada turma que recebe em seu ano escolar. O conhecimento geográfico ao chegar à escola é diretamente relacionado ao ambiente onde vivemos. Em uma sala de aula, diferentes níveis podem ser encontrados. “O ambiente em que a criança vive independente do desejo ou das intenções dos que convivem com ela, a educa”. E ao chegar à escola, diferentes professores se sucederão ao longo de sua história acadêmica e lhe apresentarão as cores, os sons e os tons com os quais o aluno deverá ler o seu mundo emprestando suas lentes para essa leitura.

Nesse sentido, Pontuschka (2000, p. 150) nos pergunta: “O que a escola fez com aquela criança “perguntadeira”, ansiosa por conhecer o mundo? Onde está o professor que dizia com orgulho EU SOU PROFESSOR! Como resgatar o ser pensante, curioso? Como despertar o professor educador ou geógrafo educador que certamente está latente ou adormecido em cada um de nós?”.

Quando o aluno observa e analisa a organização da sala de aula, de uma rua, de uma cidade ou de uma região, vai compreendendo que nesses espaços está presente concretamente a própria vida social. É como uma chave em que a rede de relações sociais, políticas, econômicas e culturais aparentemente invisíveis começa a ser identificada por ele, através da organização desse espaço.

E surge novamente as questões que são o foco desta reflexão: sob qual concepção de formação de professor essa perspectiva será alcançada pelo aluno? E quais são essas concepções? Conforme já evidenciado, estará naturalmente diretamente relacionada a uma das concepções sob as quais ocorre em nossas Universidades a formação dos nossos professores.

Algumas observações nos fazem constatar que há permanências do perfil mais tradicional da Geografia no olhar de muitos alunos e em suas memórias da disciplina escolar. Uma espécie de saber que não exige raciocínio para chegar a um resultado, a uma aprendizagem dos seus conteúdos propostos, mas apenas acumular informações, numa perspectiva mnemônica. Segundo Vesentini (2004), uma visão estereotipada da Geografia como um saber enciclopédico e que somente exige memorização (VESENTINI, 2004).

Assim, para a elaboração deste artigo, buscou-se analisar a literatura sobre formação docente para posteriormente focar na formação do professor de Geografia que se encontra sob a mesma dinâmica e sustentação teórico-metodológica. As concepções que são discutidas neste texto, são as que predominam na literatura sobre a formação docente, especialmente em Freire (1996), Contreras (2002) e Giroux (1997).

Partimos do entendimento de que a educação formal em Geografia deve ser capaz de oferecer ao aluno a compreensão da relação sociedade e natureza onde o homem está estabelecido. Um dos grandes desafios é tornar o mundo mais compreensível para ele a partir do seu espaço vivido, o local-materializado nos conteúdos curriculares de forma interdisciplinar.

A Geografia nem sempre conseguiu cumprir esse objetivo. Temos em nossa história uma realidade que caminhou no contraponto dessa perspectiva, uma vez que a prática da docência escolar tem raízes na história da nossa formação positivista, de professores, conforme já referenciado.

Nesse sentido, sem querer assumir uma perspectiva determinista, na prática, compreendemos que nos tornamos no final da formação da graduação, os profissionais que a academia desenhou para seus egressos. Portanto nos dá o perfil do professor que seremos e que, em muitos casos, especialmente no da Geografia, com esse alicerce na raiz positivista considerado como o modelo dominante na maioria dos Cursos de Formação docente com um perfil característico relacionado à concepção de seus posicionamentos de natureza epistemológica, ideológica e cultural relativas ao ensino, ao professor e aos alunos, de acordo com o paradigma de formação adotado.

A formação do professor de Geografia

A Geografia é a disciplina que tem o mérito de revelar ao estudante o seu lugar no mundo, nos diz Castro (2014). De que forma ele vai compreender depende de como o professor a apresenta. O ensino de Geografia caminhou metodologicamente por três caminhos principais revelados na teoria, prática e nos livros didáticos que podemos sintetizar da seguinte forma: no primeiro momento ela caminhou por trilhas positivistas usando as lentes da descrição para apresentar o que via, por isso hoje é chamada de tradicional.

Posteriormente os números passaram a ter grande importância para dar sentido ao volume de informações que trazia para a sala de aula. Assim, os caminhos passaram a ser teóricos. Era a Geografia matemática que pedia passagem para se instalar. Os alunos passaram a ver tabelas, números, quadros estatísticos para conferir população, produção e os dados que quantificavam os conteúdos geográficos.

Depois desse momento, novas preocupações surgiram e as lentes focaram a sociedade onde o homem se instala: onde vive e como vive, onde mora e em que trabalha. Quanto ganha? Como ganha? É patrão? É empregado? Como se dá essa relação humana e com o ambiente? As perguntas explodiam diante de uma nova sociedade, um novo homem e novos alunos de um mundo multifacetado. Porém, nem todos desenvolveram esse raciocínio. Muitos professores permaneceram com as mesmas posturas didáticas anteriores.

Podemos perceber que várias concepções modelaram o professor de Geografia ao longo de sua existência como disciplina curricular. Os leigos foram modelados diretamente pela sala de aula através do que viram na metodologia do professor. Para eles torna-se naturalmente comum reproduzir o modelo que experimenta como aluno e o mais lógico é repetir na prática de sala de aula do ensino básico o ensinar como aprendeu. Os que adentram a Universidade são modelados pela formação que o Curso adota em seus currículos e que lhe confere identidade.

Avançando em busca dessas concepções que dariam corpo a esta reflexão deparamo-nos com o fato de que a literatura a respeito de concepções pedagógicas apresentam 3 (três) modelos característicos para compreender o perfil do professor. Nesse contexto inserimos o de Geografia. São eles o

professor da *racionalidade técnica*, o do modelo da *racionalidade prática* e o modelo da *racionalidade crítica*. Tais modelos e paradigmas têm orientado práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo e especialmente em Geografia.

Podemos percorrer a trajetória das mesmas para compreender em que essas concepções se diferenciam e se aproximam, quais suas similitudes quanto aos aspectos teórico-metodológicos e como se constituem os saberes do seu contexto sócio-cultural e de seus valores demarcados por esses profissionais.

Torna-se importante observar que é comum encontrar uma espécie de junção desses modelos no mesmo lugar. Parece que um modelo não torna necessariamente o outro excludente. Nesse sentido, atualmente, os cursos de formação apresentam mesclas dessas orientações. Podemos encontrar visões generalistas e especialistas. Até a algum tempo atrás, a formação de professor ocorria de forma mais homogênea em suas habilidades e competências. No entanto, percebemos que outros olhares têm penetrado o espaço educacional nos Ensino Básico e universitário, colocando novas questões para a formação de professores. Daí a existências das concepções que tratamos a seguir.

O professor da Racionalidade Técnica

Esse modelo da *racionalidade técnica* é uma herança do Positivismo que durante todo o século XX sustentou a concepção epistemológica da prática docente acabou por se tornar uma referência para a educação. Esse modelo caminha paralelo a outros e permanece firme em muitas realidades das escolas no Brasil, nas aulas de Geografia e nos modelos de Cursos de formação de professor. Diante dessa constatação levantamos as seguintes questões que nos inquietam enquanto estudamos essa concepção: por que essa metodologia tem tanta facilidade de reprodução do modelo? O que de fato o professor deseja para o aluno e para si? Por que os Cursos de formação de professores discutem a necessidade de mudanças teórico-metodológicas dessa modalidade de ensino considerada enfadonha e cansativa, mas utiliza em sua grande maioria esse mesmo modelo e forma professores com esse mesmo perfil? Essas questões exigem uma maior profundidade de pesquisa para serem respondidas

Podemos perceber que os principais objetivos do domínio da racionalidade é que o professor seja um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. Um acervo delas pode ser suficiente para resolver questões quando as mesmas surgirem. Conforme já afirmamos, este é o modelo mais encontrado entre os professores da escola básica e da Universidade pela sua construção histórica e reprodução de modelos de sua formação do Ensino Básico.

Esse modelo gera alunos passivos e ouvintes correspondendo ao perfil do professor que também se comporta assim. Sua prática resume-se a reproduzir conteúdos de sumários de livros didáticos, repetir ideias, conceitos e normas, sem questioná-los nem vivenciá-los e, muitas vezes partir de um planejamento alicerçado em roteiros, apostilas e temáticas livrescas e sem muito significado para ele e para o aluno por inúmeras questões, entre elas, excesso de conteúdo e descontextualização com a realidade. Mesmo que o docente tenha o desejo de inovar sente "dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo). insegurança, receio de mudar, medo do novo" (VASCONCELLOS, 1995:19).

Uma das características principais da racionalidade técnica é tornar o saber hierarquizado, uma espécie de sistema de gavetas, que segundo Gomez (1991 *apud* CONTRERAS, 2002) se constitui numa imposição de uma subordinação dos níveis práticos aos abstratos. São aspectos bastante encontrados nos currículos e práticas docentes de Geografia. Essa é uma prática que segundo Freire (1996, p.33) se traduz em "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador"

Nesse paradigma de formação a concepção e execução são momentos separados e hierarquizados entre si. Contreras (2002, p. 90) afirma que "a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica". Portanto, a racionalidade técnica reduz o conhecimento em simples regras de causa e efeito de fatos e objetivos já pré determinados.

A realidade do mundo complexificado em que vivemos tem mostrado que esse modelo de orientação tecnicista, não resiste ao presente

momento histórico porque não consegue explicá-lo. Essas lentes não são suficiente para os alunos contemporâneos entenderem a sociedade em que vivem, sob pena de continuarem apenas a descrever, identificar e reconhecer as categorias geográficas e tornarem-se alienados da realidade que os cerca. Essas lentes estão desfocadas e precisam ser trocadas.

O pressuposto dessa concepção de que a ciência pode produzir conhecimentos para guiar, com segurança, a ação profissional dos professores na consecução de sua tarefa já não é suficiente. A visão de que a solução de problemas é instrumental não consegue, entre outros aspectos, acompanhar o contexto de todo processo educativo. Jackson (2001, p. 197) confirma essa realidade da seguinte forma:

[...] é um dos primeiros investigadores que verdadeiramente chega a prestar uma grande atenção aos comentários que realizam os professores e professoras acerca de seu próprio trabalho como profissionais e a tudo que sucede no interior das classes. Isto lhe permite advertir que o ensino é uma atividade muito mais complexa do que a maioria do professorado, assim como muitos investigadores e investigadoras, costumam a pensar.

Há uma reprodução desse modelo na grande maioria dos alunos que saem das Academias. Discutem-se suas características, vantagens, desvantagens e as críticas que este modelo recebe. Sob essa perspectiva e focando nessa visão, essa realidade torna o ensino uma prática fragmentada e distante da percepção do cotidiano e vai a contraponto das diferentes dimensões: cultural, social, política, econômica e socioambiental. Esse modelo só cumprirá esse papel se apresentar recursos teórico-metodológicos na perspectiva de melhorar a relação ensino/aprendizagem.

Para termos ideia de como esse modelo esgotou-se diante de seus objetivos e métodos, Schön (1983 *apud* PÉREZ-GÓMEZ, 1998) evidencia os seus limites ao afirmar que não é mais possível qualquer tentativa de enquadrar a realidade a esquemas preestabelecidos. Para ele essa perspectiva técnica não oferece possibilidade para enfrentar complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores que se constituem na realidade atual com a qual o nosso aluno convive.

Podemos concluir que existem muitas deficiências nesse modelo que vem se perpetuando na escola por várias gerações. Podemos apontar fragilidades nessa concepção que provam a falta de estratégias para instrumentalizar o aluno para os enfrentamentos modernos. Enquanto avaliamos esse modelo de formação profissional muitas questões são levantadas nessa manutenção dessa reprodução de modelo, porém muitas delas ainda necessitam de maior investigação.

O que está posto, portanto, sobre essa racionalidade é que ela gera algumas situações que podem ser demarcadas como entraves para a disciplina ser interessante e construir uma aprendizagem significativa. Podemos pontuar o desinteresse dos alunos pelo conhecimento geográfico (CALLAI, 2001a; KATUTA, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2004), o distanciamento do professor do papel de protagonista da aula (KAERCHER, 2002; 2006), os desafios em acompanhar as mudanças sociais da contemporaneidade (PONTUSCHKA, 2000; 2001b).

Essa situação gera ainda uma avaliação sobre os profissionais docentes da disciplina, de que são “[...] profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 89). Assim, sobre a racionalidade técnica já está mais do que evidente quanto à sua ineficiência como concepção capaz de tornar a aprendizagem um momento especial e significativo.

O professor do modelo da Racionalidade Prática

O fato de o modelo tecnocrata não garantir a educação em sua complexidade para uma nova sociedade, um novo homem e aluno com novas exigências, e diante da crítica generalizada à racionalidade técnica, naturalmente outros modelos emergiram como fruto da necessidade de outras lentes. Diante desse cenário, surgiu um novo professor a partir das novas leituras, das discussões amplas e intensas sobre formação de professor para esse novo tempo com uma nova racionalidade, como concepção de formação.

Essa modalidade é o modelo da *racionalidade prática*, reflexão-nação, o chamado *reflexivo*, surgido para superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula e na escola. Ele trouxe uma nova proposta: a de olhar os problemas em que “parte-se da

análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos” (PÉREZ-GOMEZ, 1995 *apud* NÓVOA, 1995). De acordo com Dewey, “a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (MENEZES e SANTOS 2001).

O que mudou principalmente nessa nova concepção é que para o profissional prático, os desafios não se reduzem à resolução de problemas, mas orientam-se para o esclarecimento de situações complexas em que os problemas devem ser colocados e situados para seu conhecimento. Uma atitude reflexiva permanente possibilita uma análise mais complexa do profissional e exige uma relação crítica com o saber, por compreender que é essencial para a construção da identidade de formador competente. “A prática reflexiva tem sido amplamente divulgada no campo das discussões sobre formação de professores, e incorporada a textos e documentos de forma quase integral e totalizadora” (CAMPOS e DINIZ, 2004, p.2).

Essa concepção considera o docente como intelectual em processo contínuo de formação, posição determinante para o desenvolvimento de sua prática com sucesso para a contemporaneidade. Ele tenta se inserir no universo em que são muitas as exigências para o profissional do ensino acompanhar o aluno que é midiático, plural e multifacetado. Para tal, traz uma perspectiva diferente do modelo tradicional por caminhar por outras vias do conhecimento para atingir resultados satisfatórios.

As primeiras discussões sobre esse modelo podemos demarcar na década de 80 quando começaram a ser difundidas as ideias de Donald Schön, que fizeram despertar para a abordagem reflexiva na formação de professores. A influência básica para a existência dessa concepção foi buscada por Schön (1992) na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova. De acordo com Dewey, “a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento”.

Segundo Nunes (2010, p.1), “apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, em particular a conceitualização de experiência, Schön formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática”. Dessa perspectiva,

o professor possui um conhecimento adquirido na prática, e o utiliza para a solução de diferentes questões.

Na contramão do que estava posto até então sobre utilizar como prática a relação causa e consequência na instrumentação para a solução de problemas, o pensamento que surgia direcionava as lentes para a ação reflexiva em que intuição e emoção estão envolvidos e não mais só um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. Surgia um novo desafio para os professores em formação: aprender a observar, a experimentar e refletir sobre o papel de ensinar e a se colocar nesse contexto sem trazer receitas prontas.

Portanto a ideia de professor reflexivo opõe-se à racionalidade técnica e nesse formato a formação do professor significa pensá-la como uma prática inicial e contínua. Nesse contexto a formação é uma autoformação, pois ele necessitará ir sempre em busca de retroalimentação para as diversas situações que vão surgindo.

[...] uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.(MENEZES e SANTOS 2001, p. 02)

O professor de racionalidade prática utiliza a reflexão para o que ensina e se pergunta sempre se o que faz e diz tem ressonância, significado e importância para o aluno. Para Zeichner, (1993 p. 17), "Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade". Essa sua prática leva a repensar o currículo, a metodologia e os objetivos em seu trabalho.

Esse modelo exige que o docente se indague sobre quem é o aluno e suas necessidades, qual a linguagem e metodologia mais adequadas para determinado conteúdo. Nesse sentido, avalia constantemente sua prática "Cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional... A Universidade pode, quando muito, preparar o professor para começar a ensinar" (ZEICHNER,1993 p.17).

O professor reflexivo volta-se para reconhecer que o processo de aprendizagem se dá durante toda a sua carreira docente. Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue entender melhor sua tarefa. Ele compreende que é necessário continuar em formação e que é cada vez mais exigente e em maiores níveis na pós-graduação. Contreras (2002) e Dewey (apud ZEICHNER, 1993) dizem que o fato de o modelo reflexivo não seguir uma racionalidade de um conjunto de técnicas que podem resolver problemas, faz com que tenha um exercício prático de buscar soluções a partir da pesquisa e conhecimento.

Para Contreras (2002) há diferenças entre um profissional que domina o conteúdo e técnicas para um que se prepara para os desafios de novos significados e práticas, na medida em que este redefine seus limites.

A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir seus limites quando se está obrigado a tomar decisões que superam os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações (CONTRERAS, 2002, p. 112).

Assim, na prática o professor-reflexivo exerce a docência partindo de uma construção subjetiva dos problemas. Define os objetivos e as metas e realiza os planejamentos para intervir com uma percepção ético-político, pois ele toma em suas mãos a aula que vai construir. A reflexão é uma exigência para o fazer docente e algumas medidas podem ser tomadas para que esta seja mais eficaz. Segundo Maldaner (2009) existem características que são evidentes para que se compreenda como se comporta um professor reflexivo:

Os processos de formação continuada já testados e que podem dar respostas positivas têm algumas características relevantes: os grupos de professores que decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, tendo a orientação maior – parâmetros curriculares por exemplo –, como referência e não como fim; a prevalência dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados como forma de ação; a interação com professores universitários, envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores;

o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando seus espaços e conquistas (MALDANER, 2009, p. 110).

Segundo Schön (1995), esse professor deve ser capaz de encorajar, reconhecer e valorizar os questionamentos dos alunos e os seus, durante o processo de aprendizagem. Essa atitude torna-se importante pelo fato de que ele não se considera como o detentor do conhecimento. Assim, deve possuir a capacidade de saber ouvir o aluno e, a partir daí refletir em busca da melhor solução para as problemáticas levantadas.

Para isso, ele pensa e, simultaneamente busca as soluções para a problemática e, por último testa a solução que encontrou. Porém, pode ocorrer que após a aula, o professor reflita sobre o ocorrido em sala e na solução adotada por ele para solucioná-la. A esta ação Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão-na-ação* e pode ser considerado como uma descrição/observação.

Esse modelo de racionalidade parece a princípio que é o que torna o processo de ensino aprendizagem eficaz e capaz de resolver boa parte das dificuldades que são apontadas na metodológica do professor quanto à sua formação e prática posterior. No entanto, a literatura indica que um dos problemas dessa prática se dá na relação entre o professor e a instituição em que trabalha para que este modelo se torne possível de execução. Normalmente há um desacordo desta com metodologias que não sejam diretivas e que apresentem qualquer modelo que não sejam os tradicionais. Neste sentido, a autoridade da escola é considerada, por Schön, como um entrave ao desenvolvimento do processo reflexivo.

Para Contreras (2002) a principal limitação para a prática docente reflexiva está diretamente relacionada com o fato de que o professor fica limitado para desenvolver sua prática apenas à sala de aula já que o fato de atender a questionamentos dos alunos sobre o cenário de ensino aprendizagem, pois o profissional que reflete sobre a sua prática se questiona e acaba por questionar a instituição escolar o que pode gerar conflitos institucionais e pedagógicos que se tornam limites à ação ampla do professor.

Para Zeichner (1993) a limitação da prática reflexiva se dá no âmbito de uma reflexão ilusória, onde ele identificou quatro características que

confirmam essa realidade: uma é um grande esforço em ajudar os profissionais a “imitar” melhor as práticas sugeridas pelos investigadores educacionais. Ele chama a atenção para o fato de que essa imitação retira o foco da reflexão e passa a ser uma ação mecânica, nos moldes do modelo racional técnico de ensino.

Outro aspecto que ele cita é que o docente torna-se apenas um aplicador do roteiro que ele estabelece para desenvolver o seu trabalho o que o reduz a um aplicador de técnica. Esse fato nos conduz à sua terceira característica, a tendência de concentração da reflexão dos professores na sua própria prática ou em seus alunos, o que nos leva também como num ciclo vicioso à última característica, que é a individualização da prática reflexiva. Para ele, isso impede que os professores sejam pró-ativos para além de confrontar, mudar o que está posto.

Para que os profissionais docentes superem as limitações da prática reflexiva é necessário romper esses limites, nos diz Contreras (2002).

[...] é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição. Esta tarefa requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e sua circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (SMYTH, 1978 apud CONTRERAS, 2002, p.156).

Essas observações nos fazem constatar que essa realidade revela a individualidade desse modelo tanto para a prática docente como para os problemas com os quais ele trabalha a partir dos seus questionamentos e os dos alunos. O autor entende que isso torna a prática reflexiva inconcebível porque a atenção do professor deve estar voltada para a sua própria prática, como para as condições sociais nas quais se situa essa prática, deixando que percebamos as fragilidades que esse modelo também apresenta.

O professor do modelo da Racionalidade Crítica

O Racionalismo Crítico centra sua "razão" em como os problemas podem ser investigados e resolvidos, sejam eles metódicos, racionais, sociais, políticos ou científicos. A "razão crítica" pode ser entendida em contraste com a "razão dogmática", dois conceitos que podem ser vistos como formas diferentes de interpretar a razão humana. Ela nega que o conhecimento científico tenha caráter cumulativo, alega que não é possível saber se uma teoria está mais próxima da verdade do que outra e estabelece que toda teoria tem caráter provisório e que deve ser substituída quando uma de suas previsões for falseada. Diniz-Pereira (2002, p. 28) caracteriza o modelo de formação pautado na racionalidade crítica como aquele que compreende que a educação é historicamente localizada

A educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática*. (grifos do autor)

O professor da modalidade crítica é identificado como sujeito de sua aprendizagem e da sua construção, que tem consciência crítica no ensino de forma interdisciplinar e em todas as suas ações pedagógicas. Ao mesmo tempo, situa-se como ator de sua história pessoal e social e cultural, apesar de que é recente o reconhecimento dos professores como sujeitos socioculturais, assim como suas condições de trabalho. Portanto, não podemos nos referir aos docentes como categoria única, com representações idênticas e homogêneas.

Quando os métodos e as teorias da Geografia Tradicional baseada em levantamentos empíricos e estudos descritivos tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino, os pressupostos teóricos-metodológicos do ensino de geografia com o objetivo de levar os professores a superar metodologias que se centram na transmissão mecânica dos conteúdos, com a memorização de inúmeras informações, o que não contribui para

levar os alunos a uma compreensão das relações estabelecidas num contexto histórico

Na Geografia, o modelo chamado crítico nasceu em meados da década de 1970, inicialmente na França e posteriormente na Espanha, Itália, Brasil, México, Alemanha, Suíça e inúmeros outros países. Essa expressão é relacionada com a obra *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste, e com a proposta da revista *Hérodote*, que no início era de “geopolítica crítica” e também de geografia, com especial ênfase na renovação do seu ensino em todos os níveis. Na literatura identificamos como os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico a criticidade e o engajamento.

Por criticidade se entendia uma leitura do real — isto é, do espaço geográfico — que não omitisse as suas tensões e contradições, que ajudasse enfim a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E por engajamento se pensava numa geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades sócio-econômicas e das disparidades regionais. A produção geográfica até então, dizia-se — embora admitindo exceções: Réclus, Kropotkin e outros — , sempre tivera uma pretensão à neutralidade e costumava deixar de lado os problemas sociais, alegando que “não eram geográficos”. (<https://chicomarchese.wordpress.com/a-geografia/o-que-e-geografia-critica>)

Na escola temos alunos e professores de vários coletivos sociais, étnicos, geracionais, entre outros, que colocam novas questões para a formação docente. Esse aspecto levanta aspectos interessantes para o modelo de racionalidade crítica. Em sua frente estão postos vários contextos diferentes a lhe exigir atenção, que envolvem a diversidade e a cidadania, encaminhando a escolarização das etnias que formam a nação brasileira (VLACH, 2015).

Pontuschka (1996, p. 58) diz que “o educador tem um papel político e social em cada uma das temporalidades históricas e deve buscar no contexto atual da sociedade brasileira como desenvolver a sua prática pedagógica em uma direção comprometida com as gerações atuais”.

Portanto, é exigido dele que tenha clareza e lentes que foquem com nitidez o contexto vivido na contemporaneidade “numa sociedade tecida entre oposições, contradições e complementaridades... [...] entre a inclusão e a exclusão, entre violência e o poder dentre outras de suas inúmeras dimensões” (VLACH, 2015, p.15).

Nesse sentido, ele precisa aprender a aprender, a ser criativo e ter raciocínio lógico e participar efetivamente do processo pedagógico da escola onde trabalha, em todas as atividades: curriculares e extracurriculares, projetos de extensão, pesquisa e outros eventos “para a formação de cidadãos ativos, críticos, criativos, democratas, leais às suas origens culturais e sociais na escala nacional e, simultaneamente, cosmopolitas.” (Ib. Id. P.8).

Dessa forma, ele age dentro de princípios éticos dos profissionais da educação e em geral e será capaz de desenvolver-se como pessoa, de sentir, pensar e agir. Ou seja, ser solidário com todos os segmentos do curso de graduação. Para o ensino de Geografia é a perspectiva de educação geográfica, uma nova concepção de aprendizagens na disciplina que deve proporcionar ao aluno a compreensão de mundo tendo-se como escala uma perspectiva global.

É importante considerar que também representa uma possibilidade de compreender o seu entorno, o seu local de moradia. Assim, tornará visíveis as relações que se estabelecem entre o global e o local. A condição para que ele adquira essa visão é que sua percepção seja desenvolvida através das múltiplas possibilidades.

É um treino para que o aluno aprenda a desenvolver diversas habilidades. Destaca-se nesse contexto, saber olhar, observar, explicar, descrever, registrar e analisar para ter uma compreensão melhor do espaço vivido, processo que se efetiva por meio da curiosidade. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. (FREIRE, 2001, p. 98).

Essa realidade de mudança é um caminhar que ainda se constitui num exercício constante dos professores e da escola como um conjunto. Em muitos lugares há uma mudança lenta, porém o ensino vem se modificando e sendo questionado, conforme Maciel e Marinho (2013).

O ensino da Geografia vem sofrendo modificações, ao longo do tempo, e vem sendo questionado em consequência de vários fatores, entre eles, a discussão sobre os conteúdos e critérios que devem ser trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio, juntamente com a atualização dos docentes. Essas mudanças redimensionaram a forma de ensinar e o que deve ser ensinado na sala de aula, levando o professor a buscar novas maneiras de avaliar e analisar, além do conteúdo dos livros didáticos, os valores presentes no ato de ensinar. (MACIEL; MARINHO, 2013, p. 56).

Podemos concluir este tópico resumindo como Vasconcellos (1995:56) descreve a postura do educador crítico independente de qual a disciplina que desenvolve: “conhecer, acolher criticamente, buscar o aprofundamento da proposta da escola; - procurar unidade de ação com colegas; - postura de investigação em relação à sua disciplina;- abertura; não querer ser o dono da verdade;- ser observador;- saber ouvir;- confiar nos companheiros;- disponibilidade para aprender;- desenvolver a postura interdisciplinar”.

Considerações finais

A formação de professores é um tema instigante e que provoca amplos debates por ser considerada por diversos pesquisadores como pedra basilar para o sucesso da educação escolar. Ainda existem inúmeras questões a serem aprofundadas e outras a serem esclarecidas sobre as implicações da formação inicial e continuada de professores. Isso significa que as nossas escolas espalhadas neste país abrigam e experimentam as práticas de concepções diferentes de professores, desenvolvendo modelos de acordo com sua formação. Também que existem alunos diversos com olhares para o mundo de acordo com o que lhe foi oferecido como leitura.

Ao analisarmos os modelos referenciados no texto, vimos que o professor como técnico se capacita para aplicar técnicas e para transmitir conteúdos. Que o professor reflexivo reflete a sua prática e se capacita para experimentar novas formas para desenvolver em sala de aula a partir dos problemas que observa e/ou que os alunos trazem e que o professor crítico se prepara para questionar e considerar que não há verdade absoluta e, portanto,

nada está pronto, acabado, mas a pesquisa e o conhecimento do problema pode levar ao entendimento e à explicação dos fenômeno que para cada problema tem suas características e soluções.

O artigo evidencia que para esses vários modelos teórico-metodológicos de professores e que a pesquisa e o debate a respeito do ensino e da formação do professor tem crescido consideravelmente nas últimas décadas. Fica evidente que na formação de professor existem vários olhares e que os modelos presentes são construídos na formação do professor, geralmente pela reprodução de modelos com os quais aprendeu durante sua formação e que facilmente reproduzirá com os seus alunos.

Ao mesmo tempo ficou evidente que não podemos mais privilegiar formação docente para saber solucionar problemas uniformes, com padrões e ou paradigmas únicos para fazer uma espécie de treinamento com os professores para se instrumentalizar como um aplicador de técnicas pedagógicas.

No campo da Geografia, particularmente, observamos nos últimos anos um renovado interesse pelo ensino e pela formação do professor especificamente considerando pensar a formação do professor o ensino de Geografia em sua relação de interdependência com a Pedagogia. Consideramos que muitas das questões que estão postas se instalam na interface da educação geográfica com a Pedagogia.

Para isso, será importante desenvolver uma formação em que o docente conheça as estruturas do conhecimento, os princípios de sua organização e da pesquisa, quais são as ideias e habilidades importantes em cada domínio do saber, isto é, quais são as normas e os procedimentos do saber ou da indagação. É necessário repensar os modelos que estão sendo construídos para que haja uma mudança no sentido de desenvolver no docente a capacidade de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos, entre outras.

É preciso pensar que ser professor em nossa sociedade globalizada, significa muito mais do que transmitir conteúdo. Existe um consenso de que é construir habilidades e competências para atuar no mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras. Portanto, para esse atual cenário e complexificação da sociedade contemporânea com todas as suas

incertezas, existe um canal aberto com inúmeras lacunas no campo da Educação.

Várias concepções se sucedem e surgem reformas nos processos de formação de professores. O importante é que é necessário que ao ser formado, o professor tenha noção desses modelos e ao exercitar sua prática, esteja ciente de que em sua escolha teórico-metodológica é importante ter o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; do pedagógico em geral; do currículo; dos alunos e de suas características; dos contextos educativos dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Referências

CALLAI, H. C. O. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise In: CASTROGIOVANI ET. AL. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2001

CAMPOS, Luciana M. Lunardi; DINIZ, R. E. da Silva; **Formação inicial de professores de ciências e biologia: possibilidades e limites de uma proposta**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência, v. 4, n. 2, p. 27-39, 2004.

KATUTA, A. M. O Ensino de Geografia e as figurações espaciais. In: ROMANOWISKI, J. P. MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA S. R. A (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais alas saberes e políticas**. V.4. Curitiba: Champagnat 2004.

CAVALCANTI L. S. **Geografia e construção de conhecimento**. 9 ed. Campinas: São Paulo: Campinas, São Paulo, Papyrus, 2004.

_____ **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CALLAI, H. C. A **Geografia e a escola**: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

_____ Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo. Cortez. 2002.

DINIZ –PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ – PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHENER, Kenneth M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Ed. 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta 8ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Ciências sociais da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JACKSON, P. H. W. **La vida em las aulas**. 6 ed. Madrid. Morata, Paideia, 2001.

LOPES, Claudivan Sanches. **O Professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. Tese apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título de Doutor em Geografia Humana, 2010.

Maldaner, J. J. **O inconsciente na prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2009

MACIEL, A. B. C.; MARINHO, F. D. P. O estudo da paisagem e o ensino da geografia: breves reflexões para docentes do ensino fundamental II. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, pp. 55-60, ago./dez., 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professor reflexivo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

NUNES, Celso. A paisagem como teatro. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). **Paisagem e Turismo**. São Paulo: Contexto, 2002. 226p. p.215-223 (Coleção Turismo)

NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** – São Paulo, 9 ed: Contexto, 1996.

PORTO, Iris Maria RIBEIRO; VLACH, Vânia Rubia farias. **Ensino de Geografia, diversidade, cidadania: aprendizagens em construção**. São Luís: editora UEMA, 2015.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Orientação Nídia Nacib Pontuschka. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

PÉREZ-GOMEZ, A. **O desenvolvimento profissional do professorado**. Teoria e prática. Madri: Akal, 1999

PONTUSCHKA, Nídia N. **Reflexões sobre a presença de Geografia no Ensino Médio**. Revista Geografia e Ensino. Belo Horizonte, ano 7, n. 1. 63-78, 2000.

_____. **Estudo do Meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica**. In: I ENCONTRO SOBRE O SABER ESCOLAR E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, 1., 2005, Ponta Grossa. Boletim de Resumos... Ponta Grossa: UEPG, 2005. 7-23.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. **O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia**. Cadernos Cedes: Ensino de Geografia. Campinas, n. 39, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

STENHOUSE L. **An introduction to Curriculum Research and Development**, London: Heineman, 1975.

TEIXEIRA, Inês. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TOFLER, Alvim. **Aprendendo para o futuro**. São Paulo: Artenova, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. I).

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

<https://chicomarchese.wordpress.com/a-geografia/o-que-e-geografia-critica/>
acesso dia 5/07/2017

Formação de professores e o potencial das tecnologias: inter-relações e possibilidades

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

Introdução

Não há como negar o forte impacto das tecnologias na sociedade e sua reverberação na forma de grandes mutações sociais, políticas e econômicas, tornando este momento ímpar na história. Novos contornos sociais emergem da implantação e expansão das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ao longo das últimas décadas, causando mudanças expressivas, desordenadas e irreversíveis. Urge entender tais mudanças e o papel de cada um, reposicionados no contexto que se apresenta.

A sociedade modificada tem como base a *informação*. E o *trabalho* tem sido marcado por constantes renovações, cujos ciclos são cada vez mais curtos. O resultado traduz-se em mudanças quanto às competências no campo profissional, pressionado a não estar centrado num só domínio de saberes. O modo como se adquirem conhecimentos e competências sofre a pressão da valorização do capital intelectual, que impõe um ritmo de constante atualização e aperfeiçoamento profissional.

Esta pressão para constante atualização leva a uma contínua abertura ao desenvolvimento de novas competências e ao permanente desafio de *aprender a aprender*. Entre as competências está o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, seja no trabalho, seja nas experiências de aprendizagem, o que implica novas atuações do sujeito.

Observam-se vantagens advindas das TIC, ao proporcionar a formação de redes de contato entre pessoas e/ou organizações. Nos novos contextos comunicativos, as relações estabelecidas assumem um design de rede (redes de capital, de trabalho, de informação e de mercados, de aprendizagens que conectam funções, pessoas e locais em todo lado e em tempo real) que representa os contatos, a própria interação entre os utilizadores.

O uso de espaços comunicativos alteram processos de trabalho, relações interpessoais, e geram novas formas de aprendizagem, novos hábitos, temporalidades e espacialidades nas interações sociais. Este é o espaço de atuação de uma nova geração de pessoas, a geração Conectada

ou Geração Z²⁹. É formada por pessoas que fazem uso de sistemas interativos de comunicação, são multi-taskers, ou seja, capazes de utilizar mais de cinco canais simultâneos de informação (cf. TELLES, 2008), organizam-se espontaneamente em comunidades (cf. SILVA, 2006).

Todas estas mudanças geram algumas questões: O que acarreta para o ensino e a formação? Como a educação e o ensino são afetados? Quais os novos papéis que se espera serem desenvolvidos pela educação e pelos atores do processo de ensino e aprendizagem? São estas algumas das questões que se espera ver respondidas.

Tecnologias de informação e comunicação: perspectivas para a educação

Acima assumimos que as TIC vêm transformando a sociedade, criando novos sentidos e novas lógicas de funcionamento. Aqui, serão descritas as características das TIC e os múltiplos desafios que trouxeram especialmente para a educação. No final dos anos 90, a UNESCO já considerava as TIC como tendo um grande papel na renovação do Sistema Educativo, confiando que este setor seria responsável por “um enriquecimento contínuo de saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (1996, p.59).

A evolução das tecnologias de comunicação reflete-se nas mudanças nas relações comunicacionais advindas das inovações nos aparelhos eletrônicos com suas capacidades e serviços, que fizeram surgir novos usos e novos papéis ao utilizador. Há uma relação interativa entre utilizador e tecnologia, constituindo um papel mais ativo diante da informação, como colaboradores ou distribuidores numa rede de partilha de conhecimento.

Colaborar com a edição do corpo de informações disponibilizadas nos espaços da web gera o que Lévy (2001) definiu como inteligência coletiva. Tal forma de tratar com o conhecimento substitui as velhas relações estabelecidas na produção de conhecimento, onde apenas alguns dispunham de poder e controlo sobre a sua produção e distribuição. Na

²⁹ Ou geração Smartphone, que vive sempre “zapeando”. Geração que substituiu as gerações dos *babies boomers*, geração Y e Z, nascidas em décadas anteriores. Esta é conhecida como a geração permanente conectada. Para mais informações, ver em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>

nova lógica, o conhecimento passa ser resultado de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, onde novas destrezas e competências surgem com estas tecnologias, permitindo o desenvolvimento das atividades intelectuais. Entre as destrezas destacam-se as refletir em conjunto, dividir e espalhar o que se aprende e o que se ensina.

Outra mudança que surgiu com as tecnologias digitais é a apresentação dos textos. O hipertexto ou texto eletrônico, cuja escrita não é sequencial, mas se bifurca numa série de blocos de textos vinculados entre si por ligações que oferecem diversos itinerários alternativos, proporciona explorações não lineares e multidimensionais dos conteúdos (CONTÍN, 2002; MOREIRA e PEDRO, 2000). Entre suas características, destaca-se que o texto pode ser alterado; o utilizador é além de autor, um editor em potencial (LÉVY, 2001), com novas relações entre leitor, texto e a informação, promovidas por novos, não determinados e ilimitados trajetos de leitura e escrita.

A rede *Web* teve o seu redimensionamento em paralelo a essas mudanças, ou cruzando-se a elas. Partiu-se de da primeira geração *Web*, chamada de *Web 1.0*, cujos serviços eram limitados, um tanto inflexíveis quanto a apresentação e quanto à interface da utilização; os conteúdos eram pouco interativos e unidirecionais. O utilizador ocupava uma posição passiva, isolada dentro do espaço virtual, de mero “leitor/consumidor” dos espaços, serviços e conteúdos que não permitiam alteração. Em seu lugar surgiu a *web 2.0*, com aplicações e serviços, a maioria gratuitos, com interfaces inovadoras, interativas. Há oportunidade de trabalhos colaborativos em experiências de aprendizagem ou de distribuição e partilha do conhecimento. A participação dos utilizadores se dá de forma descentralizada, na interação com espaços, cuja interface é mais rica, mais dinâmica, com conteúdos em diversos formatos.

A *Web 2.0* ou *Web Social*, como também é chamada, estenderam as possibilidades de uso dos seus espaços, atendendo a divulgação de experiências de grupos, de práticas profissionais, tornando-os, enfim, em locais verdadeiramente participativos e democráticos. Permitem ao utilizador a possibilidade de alterar o conteúdo da comunicação por meio da digitalização e da comunicação em redes e ver o registo da navegação dos utilizadores assim como a consulta aos sites.

Para a educação veem-se vantagens no uso destas tecnologias: são motivadoras, revelam o entusiasmo dos participantes; ludicidade e rapidez à participação dos intervenientes. Permitem aprender em comunidade, desenvolver competências livres de referentes (o tempo e o espaço), permitem processos de experimentação e inovação e estratégias criativas. As discussões são a maior prova das aquisições cognitivas, ao aproximarem os utilizadores das mensagens e informação que disponibilizam nos espaços de interação, associadas aos seus contextos de vida, necessidades, motivações e interesses (cf. BARRA, 2004). Para Bartolomé (2002), tal tecnologia nos proporciona liberdade e desenvolvimento pessoal ao articular-se com o processo de aquisição de conhecimentos. No entanto, qual é o potencial da tecnologia nos espaços educativos?

Tecnologia Educativa: potencialidades para o ensino e aprendizagem

A tecnologia educativa presente nos espaços educativos é um indício de inovação. Para Silva (2001), a Tecnologia Educativa é uma forma sistêmica de conceber, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem em função do recurso a sistemas tecnológicos de informação e comunicação para o processamento de aprendizagem. Para Gomes e Coutinho (2007), é um campo científico que contribui para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia desempenha funções, como a estruturação da relação que o aluno tem com a sua realidade e com o conhecimento, além de potenciar a gestão social do conhecimento. Obriga a rever o que foi a educação durante a era industrial com uma escola sustentada numa cultura académica, baseada em aspectos como a seleção, o elitismo, e em fontes de informação como o livro e o professor.

É preciso definir qual é o papel das TIC na escola. É preciso perceber aquilo que é essencial para o ensino e a formação no novo contexto marcado pelas novas tecnologias educativas e como a escola pode tirar proveito para aprendizagem mais significativa para a formação do homem. Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo e as TIC são um dos fatores que se destacam e colaboram

para essa mudança acelerada. O cenário educativo não pode e nem deve alhear-se da realidade. Seus agentes devem analisar seu entorno e debater qual o lugar que os espaços formativos devem ocupar (MASETO, 2011).

A educação é resultado de “um processo de troca de ações que cria conhecimento e não o reproduz” (SILVA, 2006, p.23), processo de aprendizagem permanente, contínua, que se dá “ao longo da vida”³⁰. Silva (2006) e Nóvoa (2007) defendem que para a educação dar conta do desenvolvimento de processos de aprendizagem permanente, precisaria se reinventar, e ressalta que estamos num momento que favorece a oportunidade de disseminar outro modo de pensamento.

Diante deste contexto, a escola tem seu papel cada vez mais debatido, com críticas a sua base, a fala do professor, com aulas centradas na transmissão de informações, num ritmo lento e repetitivo. O professor ainda é a principal fonte de informações e ao aluno são exigidas tarefas restritivas, que limitam sua participação e desenvolvimento. Estas características demonstram a concepção linear de aprendizagem que ainda persistem em inúmeras realidades. Para propor mudanças, há que se considerar que levam tempo a serem admitidas e absorvidas no interior da escola, pois tais mudanças são historicamente mais lentas que na sociedade (BARTOLOMÉ, 2002).

Entretanto, a manutenção de cenários criticados leva a pensar que os docentes desconhecem que os espaços educativos são espaços comunicativos, onde se concede a palavra, e a escola, com os poucos ajustes promovidos no cotidiano e na sua organização, precisa incidir nas mudanças na sua prática comunicacional. Assim, acredita-se que a escola não tem possibilidades de ficar imune a mudanças pontuais. Formar pessoas deve seguir na direção de desenvolver capacidades para aprender.

O que fazer para tornar possível a escola necessária? Bartolomé (2002) propõe uma escola ativa, lúdica e divertida, participativa e livre. A escola

³⁰ Referência ao Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (lifelong), um paradigma da contemporaneidade, nomeado a partir das mudanças que se observam num contexto impacto por grandes mudanças socioculturais que. Define-se tal conceito de aprendizagem como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”, conforme se lê em: <http://www.alv.gov.pt>

ativa envolve os alunos nos processos de construção de conhecimento. É lúdica e divertida ao promover um clima de encantamento e prazer, para o aluno obter satisfação em aprender. É participativa ao envolver a comunidade escolar, ou seja, envolver pais e alunos no processo de tomada de decisões. E, por fim, é livre ao promover a plena liberdade do direito do pensamento intuitivo e da vivência das sensações aos alunos e professores. Bartolomé (2002) assegura que seguindo esses passos e atendendo a esses critérios, a escola preparará os sujeitos para a sociedade que se instala.

Para Bartolomé (2002), a escola cede aos poucos, pressionada por forças de toda a ordem. A aposta das escolas devia ser em promover mudanças, apoiada num futuro comum. Uma escola voltada para o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões precisa ter em conta outras formas de aprender nos espaços educativos. Com a nova gestão do conhecimento permitida pelas novas tecnologias educativas, não faz sentido a permanência de certas posturas e certos paradigmas que caminham em direção contrária ao desenvolvimento de alunos autônomos dentro de processos de uma aprendizagem significativa.

A nova pedagogia, a pedagogia do século XXI, baseada numa aprendizagem permanente, aprendizagem autônoma, da democracia, abala convicções fortemente implantadas na cultura docente, na dinâmica do ensino. É esta pedagogia que reforça e recupera os princípios pedagógicos da modernidade: motivação, escola ativa e autonomia dos educandos.

A atividade escolar, tendo como foco a aprendizagem centrada no aluno, necessita conhecer os modelos, estilos de aprendizagem dos estudantes e fazer uso deles. A docência redimensionada atua justamente na mediação do processo, adequando às características de cada estudante, adequando a sua intervenção às necessidades diversas dos que aprendem.

Para tanto, é necessário uma grande reforma paradigmática sobre a estrutura do pensamento e as formas de aprender, pois até mesmo na universidade, alunos estão acostumados a receber toda a informação quando deveriam desenvolver destrezas de busca (cf. BARTOLOMÉ, 2002). Para o espaço educativo ser instância formadora de pessoas capazes de elaborar o próprio pensamento, é necessário que o aluno seja apresentado a situações onde possa gerir e gerar informações.

O papel de todos os agentes é alargado quando se assimila as

mudanças na comunicação presentes nas novas tecnologias, no que proporcionam, como a nova arquitetura das relações e de estruturação do conhecimento.

Ao interagir com informações pertinentes, seja buscando, gerindo, elaborando, o aluno precisa viver situações que lhe permitam ser confrontado com erros e acertos e, assim, criar critérios de busca além de critérios de valor e habilidade para saber aplicá-los sobre as informações geradas. Com um corpo quase ilimitado de informações disponíveis no espaço web, o sistema educativo precisa fazer uso de outras fontes de pesquisa, como um sinal de abandono do complexo da autoridade e flexibilização da mente e do poder criativo. Só assim se criarão espaços efetivos de participação, discussão de ideias, de divergência e de apresentação de opiniões contrárias.

As TIC podem contribuir para renovar a estrutura escolar e curricular ao nível do modelo organizacional, da relação com os conteúdos e a metodologia, via centralização/descentralização da flexibilidade do tempo e do espaço escolares e da adaptação curricular, o que é possível quando se criam condições de se estabelecer uma comunicação permanente entre conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora em qualquer ponto de rede.

Resultam, assim, mais exigências sobre os professores e todo o cenário educativo para melhorias do ensino e da formação; sobre as formas de integrar meios no processo de ensino e de aprendizagem que desenvolvam competências que a escola deve proporcionar. O professor deve conhecer a potencialidade destas ferramentas. Por isso, Jonassen et al (1999, citados por COSTA, 2007, p.174) clareiam as possibilidades quanto ao tipo de aprendizagens que o uso educativo das TIC pode proporcionar, conforme a perspectiva com que é adotada:

1. A aprendizagem através das TIC – o aluno utiliza as ferramentas informáticas para fazer exercícios e testar progressos segundo etapas definidas por outros (neste caso, o professor).
2. A aprendizagem com as TIC – a ação do aluno é mais autônoma, as tarefas, os ritmos, os conteúdos e, até o grau de aprofundamento podem ser geridos por ele. O aluno é o centro da ação educativa.

É a partir da segunda perspectiva que se observa que o conhecimento pode processar-se dentro de novos atos de criação, processos mais criativos mediante oportunidades de fazer associações e ligações a informações que deem sentido ao que se apreende. Isto implica que as instituições educativas e seus currículos acompanhem pesquisas, invenções e descobertas sobre as potencialidades das tecnologias na educação.

Logo, o ensino centrado num sistema em que a tecnologia assegura a difusão da informação deve significar, necessariamente, ensinar a construir o saber, a pensar, processo em que o papel do professor aparece justamente valorizado. As novas formas de aprender são projetadas diante da contínua capacidade de crescimento e desenvolvimento de informações presentes na tecnologia educativa, onde o aluno precisa agir como produtor de informações na rede e não mais como mero consumidor de informações nos espaços formativos, como a escola.

A tecnologia na sua vertente cognitiva e interativa pode ser uma aposta em tornar a educação mais eficaz, pois as TIC podem ser recursos à disposição dos alunos e professores (Cf. BARRA, 2004) ao permitirem a adoção de inúmeras estratégias educativas, assim como novos e conhecidos formatos de trabalho.

Os conteúdos também ficam disponíveis aos alunos, quando lançados em plataformas online ou em sites educativos, utilizados para consulta ou participação de alunos e professores. Em relação à metodologia, os professores podem criar processos e estratégias diversas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem, na direção de uma pedagogia diferenciada, onde se valorizam o método, o processo e o itinerário.

Desta maneira, contempla-se o desenvolvimento da complexidade do diálogo da sala de aula, quebram-se as estruturas de autoridade investida no professor, possibilitando a todos os sujeitos o acesso e manipulação de diferentes fontes de informação, a comunicação a distância, a aprendizagem colaborativa e a expansão da capacidade de diálogo interpessoal.

Adotando tais posturas pedagógicas, se valida o surgimento da identidade individual de cada aluno, atividade intelectual, potenciar processos tradicionalmente associados ao hemisfério direito assim como analisar mudanças negativas (superficialidade, irreflexão, dispersão, falta de

estruturação do conhecimento), o que certamente a escola deve mudar (cf. BARTOLOMÉ, 2002).

Para Tapscott (1988, citado por ROMANO, 2007), através da exploração da mídia digital, educadores e estudantes poderão passar para um paradigma novo, mais poderoso e mais eficaz de aprendizado. Tal mudança da educação baseada no aluno não sugere que o papel do professor esteja sendo relegado a segundo plano, mas o desenvolvimento de um novo tipo de aluno que almeja outro papel na produção do conhecimento, ou seja, atento ao processo, preparado para tomar decisões e eleger sua rota de aprendizagem, preparado para a autoaprendizagem. (cf. SANMARTI Y IZQUIERDO, 2002).

O formato de participação nos ambientes de aprendizagem que se pretende ver assumida pelo aluno no processo de aprendizagem são atendimentos à necessidade de formação cidadã, ao negociar com os demais em meio à multiplicidade de ideias, propostas, estilos de aprendizagem de cada participante.

Do que foi dito até o momento, conclui-se que é imposto à educação e ao ensino mudanças em função das implicações que tecnologias colaborativas podem promover em termos de aquisição de aprendizagem para os alunos e também no que requerem: novas estruturas organizativas que permitam um novo tipo de compromisso com a informação, que ajudem a flexibilizar espaços e tempos em todas as áreas e âmbitos da organização, que permita abandonar a visão de que a escola é o único depósito de saber e a assumir a ideia de trabalho em rede. É diante deste quadro, onde os sujeitos são mais ativos, que começa a se questionar quem irá educar o novo cidadão e de que forma, tema do novo tópico.

Formação de professores para um contexto marcado pelas TIC

Anteriormente, falou-se dos impactos das TIC na a educação e as implicações de construção de novos espaços educativos geradores de novos saberes para o desenvolvimento do cidadão do século XXI. Assim sendo, o que se espera da formação de professores? Qual o seu papel nesse contexto?

Discutir a formação de professores passa por falar das muitas

exigências em torno do exercício da sua profissão, especialmente num contexto em que se implantam tantas mudanças e das questões colocadas à docência. Antes de tudo, é necessário perceber como o exercício profissional docente, suas exigências e as respostas possíveis dadas dentro das limitações de suas ações, funções e papel.

Para Veiga e Araújo (2007), a profissionalidade docente está em construção há mais de 500 anos, incorporando ideologias, representações e utopias. Entretanto, no início do século XXI, renega-se a escola de séculos anteriores com a sua estrutura pesada, rígida e pouco flexível e em seu lugar, exige-se uma escola com atividades contextualizadas, articulada com as comunidades e baseada em lógicas de projeto (cf. OCDE, 1994, Comissão Europeia, 1995, UNESCO, 1996, apud por ROLDÃO, 2000).

Guedes e Rios (2007) acreditam que o cenário de trabalho do professor é um campo pleno de humanidades em processos contínuos de construção, especialmente de construção das relações humanas e da relação pedagógica. Ao definir sua identidade, precisa romper com velhas fórmulas e imagens que tem de si mesmo, superando mitos na realidade educacional, como a de missionários, algozes dos alunos e também suas vítimas. Abandonando estas imagens e simbologias, o docente perceberá o quanto simplificam a sua ação e seu ambiente de trabalho.

Para Roldão (2000), as funções definidoras do estatuto social de profissionalidade são difíceis de situar no contexto atual, especialmente para a ação docente, tendo de um lado a função formativa e pedagógica global e do outro o professor como especialista na transmissão/aquisição de saberes científicos. Sendo assim, para Brandão (2000), o papel do professor é ensinar o outro a construir o seu conhecimento. Seguindo na mesma lógica de Goodson (1999, citado por ROLDÃO, 2000), o professor é um intelectual produtor de pensamento educativo, que trabalha com as aprendizagens de naturezas diversas: social, processual, cognitiva, científica, técnica, estética e outras. Veiga e Araújo (2007, p.46) enfatizam que “a docência é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente envolvendo a dimensão pessoal, profissional e institucional”.

Conforme Tardif (2000), Veiga e Araújo (2007) reafirmam que um profissional é reconhecido por conhecimentos especializados, por uma formação de alto nível, cujos conhecimentos profissionais estão articulados

com respostas a certas problemáticas. Os saberes que configuram a profissão docente devem incidir sobre “a compreensão das dimensões histórico-sociais e que se inserem na educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos e assim por diante” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p.42). Definir tais saberes é reconhecer o que lhe próprio em relação a outras profissões, suas exigências e características.

Roldão (2000, p.10-11), citando Schön (1987), identifica como componentes da profissionalidade docente: “a reflexividade acerca da acção e a partilha do saber pela presença a uma comunidade de pares profissionais (...) o poder de decisão sobre a acção”. Este último aspecto trata da responsabilidade do docente sobre a sua prática, que dependerá dos conhecimentos específicos que possuir.

Antes de seguir caracterizando a formação de professores, define-se formação, a partir dos significados que lhe são próprios, dimensões que já admitiu as exigências para o ensino hoje. Sendo assim, para Sousa (2007), “formação” refere-se ao desenvolvimento de habilidades mais específicas, com vistas ao desempenho de uma função particular. Veiga e Araújo (2007) afirmam que a formação docente trata do entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais de professores e alunos. Para Molina (2006, p.508), formação profissional é um termo polissêmico, onde “seus significados variam de sentido nos contextos onde eles acontecem, e em razão dos interesses, necessidades e das histórias de vida de seus protagonistas”.

Diante da atual conjuntura, uma nova profissão docente está em curso, fundada nas novas exigências formativas, que deve oferecer aos professores uma apropriação de saberes não restritos ao âmbito científico, para que possam transpô-los para a prática docente. Loureiro (2000) concebe que formar professores deve envolver questões como: funções profissionais, as funções docentes dos nossos dias e as componentes dessa formação.

Para Garcia (1999, citado por Silva, 2007), a formação de professores é um processo sistemático e organizado, segundo o qual os docentes aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Tem princípios de várias ordens, e ao combinar diferentes pontos de vista originarão

conceitos/modelos de professor muito distintos. Envolve, ainda, questões de mudança e de estratégia, pois se trata de uma área na qual os problemas são diversos, de natureza estrutural, institucional, histórica e ideológica.

Do professor se espera que compreenda as mudanças que ocorrem à sua volta, à luz do conhecimento científico, que entenda todas as implicações do cotidiano escolar e conhecer a dinâmica de sala de aula. Assim, cabe à formação docente dotar este profissional de condições “de produzir conhecimento em educação e intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, tendo como base determinada concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola” (SILVA, 2005, p.20). A ação do docente fixa-se na intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados que ocorrem no âmbito escolar. Assim, espera-se que a formação docente dê condições de explorar os saberes tácitos e as experiências dos alunos e, partindo desses saberes, propor estratégias mais ricas e diversificadas.

Silva (2005) arremata que as finalidades de uma formação passam por: definição de metas e ações a serem planejadas, intenções educativas, bases filosóficas e pedagógicas em consonância com um projeto curricular. Para Veiga e Araújo (2007), formação pedagógica é um processo complexo e não pode ser desenvolvida como uma atividade meramente técnica, daí ser contínua e apreendida a partir da práxis educativa. Engloba, enfim, as dimensões “filosóficas, sociais, políticas, éticas, afetivas e culturais” (p.46). Delineiam-se, assim, as competências a serem desenvolvidas durante a formação.

Logo, a formação deve ser concebida como componentes da mudança. Não deve ser feita antes da mudança, mas sim durante, no esforço de inovação e de procura de trajetórias para a transformação da escola. Desse modo, resgata-se Roldão (2000) que concebe a formação de professores como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas. Para a autora, formar docentes não significa mais “preparar bons executores de aulas”, mas “bons profissionais de currículo e ensino, habilitados com as competências que lhes correspondem” (idem, p.20).

Para Silva (2000), o professor é o protagonista de sua formação, aonde

ele vai constituindo a sua forma de aprender. Logo, os processos de formação ajudam na resignificação das modalidades de aprendizagem do professor, podendo fazer com que o professor descubra o gosto por aprender, desconstruindo certezas.

Por fim, Loureiro (2000) defende ainda que conhecimento acadêmico e prática são lados diferentes da mesma moeda, pontos complementares, e que resultam em formação profissional. Acredita-se, portanto, que a formação pode oferecer perspectivas de mudanças qualitativas para a atuação do professor. A seguir, explana-se sobre formação de professores voltada para o uso das TIC.

Formação de professores para o uso das TIC

Tratou-se anteriormente da posição que hoje as TIC ocupam, as implicações que trazem para os setores, e a emergência de novas funções, papéis, práticas para os cidadãos da Cibercultura (LÉVY, 2001). Sendo assim, perspectivou-se o trabalho e a formação dos professores, ressaltando as mudanças culturais e profissionais associadas ao uso das TIC na educação no novo contexto. Agora, destacam-se os impactos no desenvolvimento dos profissionais e ambientes de formação.

Sonneville (2003, p.251) defende que na Cibercultura há “novo espaço de comunicação, de conhecimento e de educação”, parte de um processo envolvendo tecnologia e novas educações, tal como Silva (2003) e Gomez (2010), para quem, há um cenário para as novas aprendizagens: a digital e a *online*.

Frente a uma profissão abalada pelas mudanças já citadas e pelas TIC, que influenciam os processos educacionais, exige-se dos educadores o repensar de atitudes e possibilidades disponíveis no ambiente escolar, assim como formação de competências para o uso crítico, consciente e significativo das tecnologias.

Os maiores receios dos professores estão em saber utilizar, explorando as potencialidades das tecnologias. Há também os professores que estão motivados para o uso das TIC, mas possuem dúvidas, incertezas e insatisfações, advindas da ausência de formação para o seu uso, o que impede de elaborarem ou desenvolverem propostas e projetos para uma

efetiva aprendizagem de seus alunos. Esta falta de formação específica para o uso das TIC justifica o mau uso em tarefas rotineiras, que não conduzem a ganhos cognitivos, com resultados rasos e poucos significativos. A informática educativa exige ainda uma nova linguagem, uma estruturação e novos conhecimentos, que ainda estão distantes da prática de muitos educadores. Daí a necessidade premente e permanente de desenvolver mais projetos de formações contínuas para a conferência de destrezas e competências que levem o professor a fazer melhor uso da tecnologia na sua prática.

Para fazer uso das TIC são necessárias adoção de novas práticas, com a percepção da versatilidade, da disponibilidade cooperativa e colaborativa, da escrita criativa das TIC, à disposição de todos. Sabe-se que existe uma distância entre a implantação das novas tecnologias e a formação de professores. Isto não isenta o professor de ser um crítico do processo e que proceda a “reflexões sobre as mudanças que o acesso generalizado à utilização das TIC na escola implicaria no plano organizacional das mesmas, ao nível dos espaços e dos tempos letivos e, acima de tudo, nas práticas pedagógicas” (SANTOS, 2006, p.54). Pois mesmo sem formação que lhe permita analisar criticamente o cenário à sua volta, espera-se que ele encontre saídas para atuar na sua realidade.

O professor tem em suas mãos mais do que a tarefa de implantação destas tecnologias ou integração destes recursos nas atividades curriculares. E sem um devido preparo, uma formação que não seja meramente técnica, ele estará diante de inúmeros problemas. Ao entender o papel que as novas tecnologias têm no processo de aprendizagem, os professores poderão entender a forma como as novas gerações gestam seu pensamento e conhecimento, assim como as novas formas de aprender no mundo multimidiático e plural.

Por isso, os professores precisarão identificar as repercussões que as novas tecnologias têm no seu trabalho e perceber as adaptações que terão de fazer para incorporar materiais didáticos multimídia, ferramentas colaborativas, ambientes de aprendizagem nas disciplinas que lecionam, assim como as novas abordagens metodológicas que tudo isso implica. Para Ponte (2000), o professor deve questionar: se as TIC alteram a natureza dos

objetivos educacionais; como alteram as relações entre aluno e saber; como alteram as relações entre professores e alunos; como alteram a percepção que os professores têm da própria prática e da profissão e, por fim, se todas estas mudanças implicam numa nova pedagogia.

Cabe, portanto, aos professores dominarem as tecnologias e sua linguagem, e explorarem as possibilidades e vantagens para o processo de aprendizagem, redirecionando suas aulas de modo que estas se tornem mais atraentes e proporcionem mais significados para os alunos no seu processo de aquisição e elaboração de conhecimentos. Para isso, precisam saber relacionar tecnologias e objetivos educacionais dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O professor precisa ter a visibilidade da contribuição das novas tecnologias para o processo de construção de conhecimento, como forma também de atualização de práticas e de implementação das novas tecnologias, pelas suas perspectivas educativas. A escola precisa dispor de um ambiente de comunicação com o mundo, com tudo que é produzido, com assuntos históricos e atuais, com espaços para pesquisas. Para isso, é necessário adaptar os métodos de ensino. Com o conhecimento das tecnologias adotadas, verifica-se a articulação entre as funcionalidades das ferramentas e os objetivos de aprendizagem de cada nível escolar e faixa etária com que se trabalhará.

Entretanto, é consenso entre os educadores que só a perspectiva de utilização da tecnologia não é o suficiente para a obtenção de objetivos educacionais e melhoria de desempenho dos alunos. É preciso reconhecer a “cultura da imagem” que os alunos já trazem de suas realidades. Uma das funções dos professores é conseguir criar e dinamizar espaços e ambientes de aprendizagem estimulantes (SANMARTÍ y IZQUIERDO, 2002). Tais temáticas e discussões devem tomar parte dos processos de qualificação dos profissionais do ensino, assim como se espera bem mais da formação.

Dito isto, a formação de professores ganha cada vez mais importância e visibilidade por constituir um eixo de equilíbrio entre as mudanças potenciadas pela entrada das novas tecnologias e o viver em sociedade. Logo, como comungam alguns especialistas, a formação de professores na área das TIC deve começar ao nível da formação inicial e prolongar-se na contínua. Para Ponte (1988, citado por SILVA, 2007, p.178), o sucesso da

integração das novas tecnologias depende muito do que for feito na formação de professores: na inicial, deve inculir-se “um espírito de abertura à mudança permanente, gosto pela aprendizagem contínua e receptividade à inovação e à renovação pedagógica”. No campo da formação contínua, “deve compreender-se que esta formação não deve ser desligada da realidade das escolas e das necessidades da prática profissional, nem deve negligenciar as componentes de autoformação e de trabalho de grupo” (idem). Silva e Gomes (2000, citados por SILVA, 2001, p.30), refletem que a formação nesta área deve estruturar-se em três domínios científicos, que são

... saberes de carácter instrumental e utilitário, domínio que designam por alfabetização informática; saberes e competências ao nível da pesquisa, seleção e integração da informação, com vista à transformação da informação em conhecimento; e saberes no desenvolvimento de formas de expressão e comunicação em ambientes virtuais.

Inovação tecnológica pode ser traduzida em novas formas onde as universidades reconfiguram a formação de professores, fazendo uso da modalidade a distância. Para tanto, exigem-se cursos mais dinâmicos, com criação de ambientes de aprendizagem sustentados num suporte teórico que eleva a condição dos participantes, para colaboradores de conhecimento (SONNEVILLE, 2003; MILL, 2013; TORI, 2017).

Estes ambientes virtuais de aprendizagem podem servir para desenvolvimento pessoal e profissional de professores, ao apresentar tecnologias aplicáveis à educação, e oferecer competências para gerar conhecimento. Como são ambientes mais flexíveis, dão ao aluno a liberdade de estabelecer o seu próprio ritmo de estudo e de trabalho, com estudo autónomo. Estes ambientes, quando aplicados em programas de formação, podem dar ao professor condições para analisar criticamente seu papel, perceber sua identidade e suas funções. Nesta direção, Menezes (2005, p.91) defende:

... a educação continuada em tecnologia pode contribuir para que a transposição didáctica, utilizando essas tecnologias, aconteça nas escolas a partir do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, bem como, para o entendimento das práticas de

formação profissional e comprometimento desses educadores com a construção contínua da sua educação, buscando dar sentido e significado a sua prática pedagógica produzindo mudanças.

Silva (2007, p.179) adota a posição de que deve haver maior investimento na preparação de formadores em TIC e em modalidade de formação a distância e que deve ser realizada em estreita ligação com a realidade das escolas e as necessidades da prática profissional. Tais experiências devem valorizar as componentes de auto formação e de trabalho de grupo, fazendo uso das necessidades e preocupações dos professores como forma de transformá-las em processos de desenvolvimento profissional. Afirma Silva (2007) que não basta dar aos professores o conhecimento das TIC e os modos de usar estas ferramentas para promover a aprendizagem.

Quanto à formação contínua, pretende-se que esta formação se dê em estreita ligação com a realidade das escolas e as necessidades da prática profissional e deve valorizar as componentes de autoformação e de trabalho de grupo.

O desafio que este tipo de formação enfrenta nos dias atuais é mobilizar os professores para a aquisição e desenvolvimento de competências através de uma formação contínua adequada, fazendo uso das TIC no processo didático-pedagógico que altera as metodologias utilizadas. Como este não é um aspecto fácil de desenvolver, espera-se que os espaços de formação baseiem o seu método de ensino no formato de projeto, centrado na realidade escolar e na comunidade. Precisam promover o trabalho colaborativo, propor problemas, o desenvolvimento de planos de ação, fazer uso de uma linguagem pluricultural e interdisciplinar, ser flexível e adequar-se às necessidades dos professores.

Considerações finais

Após toda a reunião dos autores portugueses, brasileiros e espanhóis, foi possível fazer uma leitura criteriosa e fundamentada das mudanças que se processam ao redor da escola, e que modificam as relações que o ser humano trava em seu tempo. Só assim é possível identificar vantagens e condições das escolas e dos professores de se apropriarem das mudanças

que se processam no exterior, com as novas linguagens, as novas formas de comunicação, os novos comportamentos que influenciam o processo/ambiente cognitivo. A educação precisa reconhecer e fazer uso do leque de possibilidades que as tecnologias e os dispositivos de comunicação podem proporcionar e as mudanças que podem operar.

A escola, assim, é pressionada a abandonar o antigo modelo de relação com a informação como acumulação e a entender os novos movimentos em torno das formas de conhecer, aprender, de lidar com a informação.

Não deveria ser possível pedir a alguém, hoje, que memorize toda a informação produzida no espaço escolar em virtude da quantidade excessiva de informação produzida, distribuída e veiculada. Logo, os espaços educativos devem preparar os indivíduos para se relacionar com a informação, valorá-la, selecioná-la, estruturá-la e incorporá-la ao seu próprio conhecimento além de proporcionar formação da consciência crítica individual, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania moderno, que promova a liberdade do Homem.

As TIC constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea, mas não é uma solução mágica. Não basta apenas adicionar inovação tecnológica para ter bons resultados educativos. Logo, não basta apenas aparelhar a escola ou apostar tudo na multiplicação de computadores na escola, como se isso, por si só, contribuísse para a sua modernização, sem que se altere a sua estrutura, a sua base, os seus referentes.

Em educação, as tecnologias devem inscrever-se na busca por novas concepções e práticas pedagógicas, que reforçam o papel do professor e a sua capacidade para responder às situações imprevisíveis do dia a dia escolar. A integração das novas tecnologias na educação deve fazer-se no quadro de um reforço da profissionalidade docente e de uma nova organização das escolas.

Referências

BARRA, M. *Infância e internet: interações na rede*. Azeitão, Autonomia 27, 2004.

BARTOLOMÉ, A. R. Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. In: ALAS, A. et al. *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAO, 2002.

BRANDAO, M.M. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, B.O, CATANI, D.B. e SOUSA, C. P. de. (Orgs.) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, Escrituras Editora. p.71-82, 2000.

CONTIN, S.A. Internautas del idioma: como desarrollar la competencia hipertextual em los adolescentes? (p.79-92) In: ALAS, A. *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAO, 2002. p.79-92.

COSTA, F.A. Tecnologias em educação – um século a procura de uma identidade. In: COSTA, F.A., PERALTA, H. e VISEU, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora, 2007. p.14-30.

GUEDES, M.L. & RIOS, T.A. Um olhar ético sobre o valor de educar. In: Revista Educação. *Ética e educação*. São Paulo, PUC-Campinas. n.22. jun. p.17-24, 2007.

GOMES, M.J e COUTINHO, C. Meta-análise da investigação realizada no âmbito do mestrado em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. In: Costa, F.A., Peralta, H. e VISEU, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora, 2007. p. 60-70.

GOMEZ, M.V. *Cibercultura, formação e atuação docente em rede*. Guia para professores. Brasília, Liberlivro, 2010.

LEVY, P. *O que é o virtual?* Coimbra, Quarteto Editora, 2001. Coleção Ciberculturas:@3.

LOUREIRO, M. J. *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto, ASA, 2000.

MASETO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. In: *Revista e-Curriculum*. São Paulo, PUC V.7, n.2, agosto, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852>

MENEZES, V. (2005) *Estilos de aprendizagem*. Encontrado em: <http://www.veramenezes.com/estilo.htm> Pesquisado em 03/04/08.

MILL, D. (Orgs.). *Escritos sobre Educação. Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo, Editora Paulus, 2013.

MOLINA, V.N. *A Indenização das Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006. Encontrado em: http://www.usp.br/eef/xipalops2006/71_anais_349.pdf. Pesquisado em:

23/04/2007.

MOREIRA, A. A. & PEDRO, L. M. *Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva e a planificação de conteúdos didácticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas*. Revista de Ensenanza y Tecnologia – Septiembre – Diciembre, 2000.

NOVOA, A. Prefácio. In: COSTA, F.A., PERALTA, H. e VISEU, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora, 2007. p.11-12.

PONTE, J. P da. *Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios*. Revista Ibero-americana de Educacion. Espanha, Universidad Autonoma del Estado de Mexico, Redalyc. Set/dez. n. o 24. p. 63-90, 2000.

ROMANO, R. S. *Ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental*. In: Challenges. Braga, Minho, Nônio, 2007. Encontrado: www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema3/03RosanaRomano.pdf Pesquisado em 12/05/2007.

ROLDÃO, M. do C. *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro, Universidade, 2000. Coleção Formar professores.

SANMARTI, N. y IZQUIERDO, M. *Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC*. (p.31.44) In: Alas, A. et al. *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, Editora GRAO, 2002. p.31-43.

SANTOS, A.I. dos (org.) (2006) *Perspectivas Internacionais em Ensino e Aprendizagem On-Line: debates, tendências e experiências*. São Paulo, Libratres.

SILVA, A. A. da. Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundaria. In: COSTA, F.A., PERALTA, H. e VISEU, S. *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto, Porto Editora. p.170-

190, 2007.

SILVA, B. D. da. *As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal*. In: Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho, 2001. Editora La Hemeroteca Cientifica en Linea en Ciencias Sociales. p.1-44.

SILVA, M. Educação na Cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. *Educação e Formação do Educador*. Salvador – Bahia/Brasil. Vol. 12. n. 20. jul/dez. p.261-271, 2003.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 4.ed. Rio de Janeiro, Quartel, 2006.

SILVA, R. R. da O conflito enquanto momento significativo da formação. In: BUENO, B. O., CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. de (org.) *A Vida e o ofício dos professores*. São Paulo, Escrituras Editora, 2000. p.137-143.

SILVA, W. R. da. A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes professores/as. 2005. Encontrado em: http://www.ce.ufpe.br/posemeducacao/documentos/Dissertacoes_2005/formacao_de_professores/WILSON_RUFINO_DA_SILVA.pdf. Pesquisado dia 10/01/2008.

SONNEVILLE, J. J. Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia. *Educação e Contemporaneidade*. Salvador: UNEB. V.12, n. 20, (jul. /dez), 2003.

SOUSA, D. D. L. de *Movimentos Sociais: aproximações conceptuais*. Actas do I Seminário de Investigação sobre a problemática Educacional em Portugal e no Brasil. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2007. p.69.

TELLES, M. *Estilos de Aprendizagem, Geração Y e tecnologia*. Encontrado em: <http://marcostelles.wordpress.com/2008/04/01/estilos-de-aprendizagem-geracao-y-e-tecnologia/> Pesquisado em 11/04/2008.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 2.ed. São Paulo, Artesanato Educacional, 2017.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto, Editora ASA, 1996. Encontrado em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> Pesquisado em: 10/11/2007.

VEIGA, I. P. A. & ARAÚJO, J.C.S. Ética e Profissionalização docente. In: Revista Educação. *Ética e educação*. São Paulo, PUC-Campinas. n.22. jun. p.41-55, 2007.

Designação e poder na toponímia maranhense: uma reflexão a partir do papel do professor em formação

Maria Célia Dias de Castro

Introdução

Vários são os livros que narram episódios sobre a denominação de lugares sob uma perspectiva de perpetuação do poder. Dauzat (1957) cita, dentre eles, a denominação bíblica de *Henoach* > *Enoque*, nome dado por Caim a uma cidade em homenagem a seu filho, conforme passagem do Gênesis (4, 17). Ainda no Gênesis (10, 1-32), é narrada a descendência de Noé e as relações entre os principais povos da região, bem como o ajustamento dessa descendência à terra, em que alguns lugares recebem o nome desses descendentes, tais como *Canaã*, *Cuch* ou *Cuche* e *Hévila*; *Assíria* (*Asshur* em hebr. Iraque), origina-se de *Asshur*, filho de Sem (filho de Noé), nascido após o dilúvio (Gn10, 22); as doze tribos de Israel teriam recebido a denominação dos descendentes de Jacó, depois denominado *Israel*, dos filhos de José: *Rúben*, *Simeão*, *Levi*, *Judá*, *Zebulom*, *Issacar*, *Dã*, *Gade*, *Aser*, *Naftali*, *Benjamim*, *Manassés* e *Efraim*: o próprio nome dessa nação foi uma homenagem a Jacó. Ainda no contexto político, a cidade de *Bizâncio*, fundada no séc. VII, a.C, por Bizas, recebeu esse nome em homenagem a seu fundador; esta mesma cidade recebeu, posteriormente, o nome *Constantinopla*, em homenagem ao Imperador Constantino.

O hábito de dar nomes de pessoas aos lugares tem registros milenares. Desde tempos mais remotos o interesse em atribuir nome aos lugares já era registrado, pois os escribas egípcios e mesopotâmicos colocavam seus nomes ou de seus parentes a serviço dos interesses imperiais. Alexandre Magno fundou, dentre várias obras, a grande cidade de Alexandria, em 331 a.C., que leva seu nome, mas seu interesse não era exatamente social e sim o de perpetuação de um poder imperial que lhe asseguraria a posteridade do sangue, por meio da língua. A importância política do processo denominador sempre foi motivo de atenção dos políticos, de forma que a sociedade não se questionava, e nem podia fazê-lo àquela época. Isso se deveu ao medo dos conflitos, das tensões com suas consequências em determinadas período da história.

A designação é o ato de atribuir nome a um referente, uma coisa, um objeto físico ou fictício ou a um indivíduo. Isquerdo (2012) esclarece que o topônimo é um fato da língua em que um nome, investido da função de designar, portanto, do estatuto designativo a partir do ato de nomeação, é elevado à categoria de topônimo. Assim, a toponímia, segundo Dick (2007, p. 144) “é muito mais do que um mero fator auxiliar do agir e do viver individual ou coletivo; é indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população”. É necessária uma reflexão sobre as consequências desse ato a partir dos interesses e visão de mundo dos sujeitos denominadores, que, por vezes, tem como fundamento os interesses próprios, a defesa de determinado grupo, a ideologia e o bem estar desse grupo específico. Essa perspectiva insere-se também no campo dos estudos críticos da onomástica, neste campo, a toponímia. Associada a essa visão, utiliza-se como alicerce teórico a contribuição de uma perspectiva histórico-crítica, de forma a chamar a atenção para as questões da língua como objeto de manipulação pelas estruturas de poder. Este trabalho objetiva discutir sobre o processo denominador de lugares maranhenses e sobre algumas práticas encapsuladas nesse processo, bem como perceber a dimensão que ele pode compreender para os professores em processo de formação. Para isso, toma como base o contexto histórico desde a realidade experienciada pelos naturalistas do século XVIII e XIX. A pesquisa é qualitativa, com uma análise descritiva e interpretativa dos topônimos e um estudo intra e extralinguístico desses aspectos da língua.

Perguntas sobre qual o sentido que subjaz nos topônimos e o principal significado político do uso deles; por que os nomes próprios de lugar são politicamente tão visados; o que determina sua atribuição a um determinado lugar e o que motiva as mudanças de nomes; e como esses fenômenos podem ser percebidos e questionados no ensino direcionam esta investigação no sentido de saber até que ponto os professores em formação devem trazê-las para uma discussão de caráter histórico-crítico cultural.

Um breve panorama da Teoria Histórico-Cultural como marco teórico fundamenta as discussões. Em seguida, aspectos da linguagem e da política como toponímia e poder no Maranhão são focalizados por meio dos dados sobre a denominação de alguns lugares maranhenses desde o início da história

deste estado. Associam-se a essa discussão algumas considerações sobre a inter-relação entre a linguagem, neste caso, a toponímia, e ideologia. Na quarta parte, são defendidos pontos de vista sobre o papel do professor frente a essa temática no ensino com as apreensões consequentes em inter-relação aos fundamentos teóricos. As considerações finais encerram as inferências sobre essa discussão.

Teoria Histórico-Cultural

A teoria histórico-cultural, iniciada por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) durante seus estudos sobre a psicologia, propõe o homem dotado de inteligência e de diversas potencialidades que tornam possível a ele desenvolver-se no âmbito das relações sociais e da cultura que o envolvem historicamente, tornando-o um ser único. Essa teoria pressupõe as interações sociais como inerentes ao processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, ou seja, à aprendizagem. Vem daí um embasamento teórico para a compreensão das relações entre ensino-aprendizagem como processos instituídos por práticas sociais, ou seja, mediados cultural e historicamente.

Oliveira (1997), ao apresentar as bases seminais da teoria histórico-cultural, informa que as funções psicológicas têm um dispositivo básico biológico, o cérebro, e esse funcionamento se dá nas interações, via meio ambiente social, sendo este meio fundante no desenvolvimento do pensamento individual, ressaltando ainda que as inter-relações homem e meio ambiente se dão por meio do sistema simbólico. Foi, pois, a partir dessas observações de caráter psicológico no que diz respeito ao ambiente social e cultural mediado simbolicamente que Vygotsky compreendeu a importância do meio social e histórico no desenvolvimento do pensamento, portanto, do indivíduo.

O homem, diferente dos demais animais por essa capacidade de aprendizagem exatamente em função do sistema simbólico, transmite seus conhecimentos a seus sucessores, de geração a geração, por essa capacidade especial, a capacidade de linguagem, o que o torna único em relação às demais espécies. Nessa perspectiva, segundo Antonio (2008, p. 14-15) "a aprendizagem por meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles simbólicos ou concretos, com ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes, tem um

papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança”. Assim, o homem além de transmitir sua cultura de uma geração a outra por meio da linguagem, ele a utiliza para seus propósitos individuais. Essa teoria considera que o homem necessita desenvolver sua capacidade e aprimorá-la na relação com o mundo que o cerca. “No processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola, de acordo com esta perspectiva” (ANTONIO, 2008, p. 16). Nesse caso, o professor tem papel fundamental na formação dos alunos como um mediador dessa relação estabelecida com o mundo durante o desenvolvimento. Essa teoria aponta para o papel fundamental do professor para uma perspectiva que se faça crítica diante dos eventos de mundo, uma visão de mundo mediadora, que pretende alcançar estágios críticos nem sempre alcançados sem uma mediação reflexiva, que tenha sentido. Consoante essa teoria, o indivíduo tem motivação e interesses provocados por necessidades históricas e sociais concretas de forma ecossistêmica pelo meio que o cerca. Nesse âmbito, os professores devem buscar alternativas que efetivamente formem cidadãos capazes e críticos de atuar nas interações sociais de modo a interpretar, a desenvolver competências, valores, atitudes de inserção social como sujeitos atuantes e transformadores sociais.

Essa capacidade de aprendizagem desenvolvida no âmbito das relações sociais, com a valorização da própria cultura que envolve historicamente o sujeito, deve torná-lo atento, atuante e transformador também no que diz respeito às questões de apropriação social e institucional da linguagem pelos grupos dominantes e historicamente estabelecidos desde os primórdios do surgimento do estado.

Toponímia e poder no Maranhão

Uma viagem por meio de excertos dos relatos históricos dos viajantes naturalistas faz compreender a instituição dos nomes atribuídos aos lugares maranhenses, ou seja, dos topônimos. Neste contexto, alguns olhares críticos surgem nesses relatos de viagem presentes nos livros de história, nos dicionários corográficos, entre outros, os quais associam-se como instrumentos

constituidores de “pontos de vista” que criam as bases para a escritura deste capítulo.

Muitos topônimos foram instituídos por força do poder dos colonizadores que aqui chegavam e consigo instauravam os nomes dos lugares sobre os quais punham os pés, e essa foi a causa maior das substituições iniciais de nomes. Cita-se o ano de 1500 como aquele em que se iniciam as mudanças, nesse território, com a designação atribuída ao solo brasileiro pelos colonizadores portugueses. Percepções culturais (religiosas, históricas, políticas, geográfica, econômicas) de constituição da nova descoberta induziam a esse processo.

O início da mudança dos nomes de lugares maranhenses deu-se não exatamente por motivos condicionados à estrutura interna da própria língua, mas por condicionalismos extralinguísticos com a chegada dos primeiros colonizadores, os franceses. Esse processo adveio como uma das consequências da exclusão da monarquia francesa no Tratado de Tordesilhas. Os franceses ficaram interessados na extensão do reino e na aquisição dos produtos de além-mar já antes tão propagados pelos expedicionários Binot Paulmier (1503-1505), Nicolau Durand e André Thevet (1555-1560). Para conquistar esse novo reino, como anunciava d’Abbeville (1975 [1612-1614]), tiveram que disputar duramente com os portugueses as terras do Atlântico Sul. Concomitantemente a esse ato dominador por ambos os povos europeus, franceses e portugueses, ocorria o ato designador, com o apagamento dos nomes atribuídos pelos indígenas, como sucedeu com o nome da ilha de Sant’Ana em língua indígena: “Deus, por sua divina bondade nos fez a graça de chegarmos à Ilha Pequena, chamada pelos índios de Ipaun-Mirim e que é completamente deserta” (D’ABBEVILLE, 1975 [1612-1614], p. 51).

Durante o primeiro período de tentativa de povoamento do Maranhão, alguns nomes que foram instituídos sistematicamente não lograram sucesso. Nesse caso, inserem-se os primeiros nomes dados pelos portugueses que acompanhavam Ayres da Cunha à vila em que procuraram se estabelecer, na grande ilha de São Luís, no segundo quartel do séc. XVI.

Nesta ilha procuraram estabelecer-se, formando uma Villa a que, segundo em 1536 escreve o dito Sarmiento, embaixador Castelhana em Evora, deram o nome de Nazareth, e admitindo para a grande ilha

(do Maranhão) o nome da Trindade, que, se acaso já antes lhe havia sido dado, agora melhor devia caber-lhe, pela associação dos tres donatários. (VARNHAGEN, 1906 [1872-1874], p. 240).

A respeito do nome *Trindade*, Capistrano de Abreu informa na nota de número (6) (In VARNHAGEN, 1906 [1872-1874], p. 240), que o nome da grande ilha já constava no mapa de Diogo Ribeiro, no ano de 1529, mas que esse nome poderia ter sido acrescentado posteriormente. Amaral (2003) acrescenta à informação de Varnhagen que essa povoação teve efêmera duração por ter sido queimada pelos índios, os quais desviaram-lhe as águas das fontes, de modo que os portugueses tiveram que abandonar a terra que, cheios de esperança, pretenderam colonizar.

As tentativas de implantação dos vários nomes para a ilha de São Luís são indícios reveladores das lutas pela posse da nova terra. O autor português Moreno (2001 [1614]) deixa perceber o conflito político-ideológico pela posse e pelo domínio do lugar, existente na forma do nome, posto que insiste em não utilizar a denominação *Ilha de São Luís*, atribuída pelos franceses e sim *Ilha dos Tupinambás* ou *Ilha Grande*: “e se mandou um batel equipado com dois pilotos, seis marinheiros e seis soldados particulares, a reconhecer o Maranhão e sua barra, e a ‘Ilha Grande’; e isto pela parte mais oculta que fosse possível, vendo se podiam tomar língua³¹. (MORENO, 2001 [1614], p. 57).

O holandês Gaspar Barléu (Gaspar van Baerle) não cita o nome francófono *São Luís*, ao contrário, assim como os portugueses, ressalta acerca do termo *Maranhão* usado para denominar a ilha, oriundo do rio conhecido pelo mesmo nome “Tem a ilha do Maranhão um circuito de quarenta e cinco léguas.” (BARLEU, 1974 [1647], p. 233). Esse autor, na primeira metade do século XVII, ressalta um bom relacionamento dos holandeses com os índios e deixa bem claro os conflitos entre holandeses e portugueses, cuja origem é a posse da terra.

O viajante naturalista Koster, com um forte talento crítico, registrou em suas *Viagens ao Nordeste do Brasil* as disparidades sociais que percebeu, ao visitar S. Luís, entre 3 ou 4 de março e 8 de abril de 1811, quando criticou a desigualdade social, denunciando que “as principais riquezas da região estão nas mãos de poucos homens, possuidores de propriedades prósperas, com

³¹ Grifo nosso.

extensões notáveis, grupos de escravos e ainda são negociantes” (KOSTER, 1942 [1817], p. 234). Além da desigualdade social, ele criticou a má distribuição da terra: “essa grande desigualdade denuncia que o adiantamento local se faz menos rápido que nos outros estabelecimentos meridionais, onde a sociedade é mais amalgamada e a terra mais dividida” (1942 [1817], p. 234-235). Esse viajante perspicaz condenou o governo local pela forma de condução opressiva do governo: “depressa percebi que S. Luiz era governada pelo poder mais despótico. O povo temia falar e os homens não sabiam se seriam presos pela mais insignificante expressão, sendo difícil escapar” (1942 [1817], p. 236).

Paralelas a essas críticas e lutas de poder, explícitas nesses relatos, ficaram registradas as disputas pela posse do nome, em que se verificou que a ilha de São Luís do Maranhão teve várias denominações: *Upaon Açú* > *Ilha dos Tupinambás* > *Ilha das Vacas* > *Ilha de Trindade* > *Ilha do Maranhão* > *Ilha de Ferro* > *Ilha de Todos os Santos* > *Nossa Senhora da Vitória* > *Ilha de São Luís*.

Outros topônimos foram instituídos de forma sistemática³² ou por força da lei³³. São exemplos de topônimos transplantados por força de lei aqueles que foram impostos, geralmente substituindo denominações já existentes. Isso ocorreu marcadamente no período em que o Marquês de Pombal foi ministro de governo, como descrito anteriormente, e obrigou muitos municípios a trocarem as denominações indígenas por topônimos de origem portuguesa. Um dos motivos teria sido a preocupação com a dimensão do uso da língua geral de origem Tupi, prejudicando a língua portuguesa, e essa era uma forma de coibir esse uso e de institucionalizar o português lusitano. No entanto, Perdigão de Oliveira (1888 apud SERAINE, 1962) afirma que o objetivo principal desse estadista era tirar o poder que os jesuítas tinham sobre os índios, sequestrar-lhes os bens e expulsá-los do Brasil. Qualquer que tenha prevalecido dentre os dois motivos, mesmo o último, demonstrado pela Carta Régia de 14 de setembro de 1758, com a listagem das mudanças de nomes, certo é que esta foi uma das tantas ordens régias que ajudaram no apagamento das denominações indígenas.

³² Dauzat (1957) apresenta essa classificação (denominações sistemáticas e denominações espontâneas) no estudo que faz acerca dos lugares da França.

³³ O nome vocatório também é causa da mudança, pois o hábito de usar apenas a parte mais prática do nome faz com que ocorra essa mudança. Por exemplo, de Santo Antônio de Balsas > Balsas.

Essas práticas designativas não ficaram restritas apenas ao Período Colonial. Em pleno Período Republicano de um Brasil concebido como moderno elas têm se perpetuado. No final do século passado, houve grande quantidade de localidades que receberam o estatuto de município e, com isso, passaram, em muitos casos, a receber novas designações, por meio de decretos legislativos, como o comprova o Decreto-Lei n. 311, de 02 de março de 1938, que fez surgir grande quantidade de corotopônimos - topônimos que acionam nomes de lugares, estados, países, continentes - indicadores de relações genitivas (de pertencimento), posto que esta Lei proibiu a repetição de nomes para os municípios e, com isso, as denominações adquiriram diferencial de possíveis formas já existentes.

As mudanças de nomes de lugares continuaram a ocorrer com a imposição de novas denominações por meio de decretos legislativos, como ocorreu com o Decreto-Lei Nº. 820, de 30 de dezembro de 1943. Uma das povoações mais antigas do Estado, *São Francisco do Maranhão*, que já possuiu as denominações *Porto Riachuelo*, *Manga do Iguará* e *Olho d'Água*, teve a sua sede muitas vezes transferida. Conforme Marques (2008 [1870]), a denominação *Iguaratinga* não foi aceita pela população de forma que houve o restabelecimento do nome anterior acrescido da alusão ao Estado, *São Francisco do Maranhão*. O município de *Santa Quitéria*, criado em 1912, teve o nome alterado para a sua forma antiga *Bacuri*, mas a sua denominação anterior foi novamente restabelecida para *Santa Quitéria do Maranhão*. A criação de municípios novos em 1994 e 1995, no Estado do Maranhão, foi um momento propício para essas mudanças de nomes, os quais, em sua maioria, são compostos com o termo "do Maranhão", acionando forçosamente certa maranhensidade.

Parece relevante lembrar quais são as atuais formas de designação dos lugares maranhenses e quem são as pessoas que têm o poder para ter o seu nome designando esses lugares. Nesse novo conjunto de municípios maranhenses designados, uma aparece com bastante visibilidade: a de denominar os lugares com antropotopônimos (topônimos formados com nomes de pessoas) a que se associam os axiotopônimos (topônimos formados com títulos). Grande quantidade de lugares recebeu designações antropônicas principalmente atribuídas aos governadores e senadores do Estado. Além dos nomes de políticos, grupos familiares possesores do lugar

têm sido homenageados. Esse processo, que vem desde as civilizações antigas, deve ter sido uma(con)sequência do antigo hábito dos gregos, dos semitas e dos romanos de colocarem nos filhos os nomes dos avós paternos e dos desbravadores do lugar. Na cultura portuguesa mais remota já havia a tendência para nomear as pessoas utilizando-se de nomes próprios de autoridades:

é tal a intimidade entre o gosto do nome e as circunstâncias políticas da nação, que nos tempos da guerra da Liberdade se escolhiam os nomes Pedro ou Miguel, consoante a paixão política das respectivas famílias; e a mesma intimidade continua a revelar-se hoje no regime democrático. (VASCONCELOS, 1928, p. 565).

Era o espírito de vislumbrar maior grandeza para os descendentes que fazia com que esses povos escolhessem os nomes de pessoas ilustres para denominar os próprios filhos ou apadrinhados: “quer-se que uma criança possua como sobrenome o nome de uma pessoa notável, para que as qualidades d’esta passem para ela.” (VASCONCELOS, 1928, p. 568). Esse hábito linguístico foi, desde sempre, bem adotado no Maranhão.

No conjunto antropotoponímico maranhense, as pessoas que têm o poder para ter o seu nome denominando os lugares são *personagens políticos em geral* com topônimos como *Presidente Vargas, Presidente Sarney, Governador Edison Lobão, Governador Eugênio Barros, Governador Luiz Rocha, Senador Alexandre Costa, Senador La Rocque*. O deputado Davi Alves Silva foi homenageado com o topônimo da atual cidade de *Davinópolis*. Nos municípios ocorrem muitas homenagens a vereadores, a prefeitos e a parentes desses. A exemplo, a localidade antes denominada *Rio Novo*, atualmente *Paulino Neves*, recebeu este nome do ex-prefeito de Tutóia, Merval Melo, filho do “coronel” Paulino Neves, por apoiar o processo de emancipação desse município, em 1994. Esses são apenas alguns dos exemplos que demonstram quão forte é a sistemática de designação, no Estado, desde as internas aos municípios às de maior alcance, como a dos nomes dos próprios municípios, e isso só acentua como o sistema designativo maranhense é bem peculiar.

Como se pode verificar, a antropotoponímia maranhense tornou-se ainda mais forte no período pós-colonial, em que o fator “exercício do poder”

deve ter “exercido” influência nos moradores e ou nos políticos locais para a instituição ou troca de nomes.

Os topônimos maranhenses são, pois, em grande parte, um reflexo da concepção sociopolítica do Estado, em que muitas mudanças de nomes são feitas com o intuito de homenagear aqueles que deveriam advogar pela cidadania, os políticos, ou seus familiares. Ser conhecido e pronunciado é uma estratégia bastante vigorosa e eficaz para a perpetuação do domínio político, campo em que se disputam valores como poder, prestígio, opressão, trabalho, autoridade, violência, mudança. No conjunto das atitudes necessárias a alguns políticos para que possam firmar-se no poder e obter sucesso em seus propósitos, nem sempre estão incluídas ações que visem a melhoria coletiva, mas devem denominar os lugares sob seus “rótulos” ou “etiquetas”, com o fim de apelar local e mercadologicamente como informação constante e inerente aos concidadãos da localidade em favor de si próprios. Os índices sociais do Estado revelam o descaso para com uma política social mais empenhada com o bem comum, e o Maranhão carrega o peso dos mais baixos indicadores sociais. Urge uma política comprometida com o desenvolvimento social e econômico, voltada para uma gestão planejada dos recursos públicos, nos níveis estadual e, principalmente, municipal, e menos preocupada com os apelos políticos, tendo como instrumento os topônimos.

Os aspectos sociopolíticos e as estruturas de poder, portanto, fazem compreender as motivações que levam a determinadas escolhas e mudanças de nomes, posto que a forma linguística desses nomes é o próprio registro da historicização sociocultural da língua e de seus usuários. Esse olhar possibilita ver que todas essas mudanças de nome estão relacionadas principalmente a fatores extralinguísticos, que são os fatos sociais e históricos da dominação e da formação do Estado, com sua política de denominação, ou mesmo de escolhas conscientes da comunidade com o intuito de chamar a atenção para os problemas locais. Assim, esse processo de designação, ainda bastante atual, é paralelo ao de dominação das estruturas de poder, e nos permite entender quando a história e a política, melhor dizendo, os grupos político-ideológicos dominantes, mudam os nomes de lugares.

Toponímia e ideologia

A linguagem é o meio de representação dos eventos de mundo experienciados pelo homem: sua cultura, valores, ideias, racionalidades, portanto, na vida humana, seus principais eventos são representados simbolicamente nas interações sociais, por meio da linguagem. A mediação do ensino, do conhecimento, do processo ensino-aprendizagem, das informações, das inovações, desde sempre tem sido realizada por meio da linguagem, de forma que esta instituição tem sido objetivada para corresponder às necessidades da sociedade, em suas várias fases.

É principalmente no espaço da escola que cabe atenção especial sobre este papel da linguagem. Consequentemente, tanto a escola como espaço, quanto os professores como sujeitos, são alvo constante dos mais diversos propósitos e das várias políticas de governo. Nesse sentido, a escola entra na classificação de Luís Althusser (1985) como um dos aparelhos ideológicos do Estado, situada entre as Igrejas, famílias, os meios jurídicos, políticos, sindicais, os multimeios e os meios culturais. Nesse caso, que desafios se apresentam aos professores – em formação - diante desse contexto? E que relação teria o processo de formação de professores e os estudos toponímicos?

As diferentes propostas pedagógicas podem ter como cerne um ensino contextualizado localmente, com produção de conhecimento a partir dessa localização linguística, cultural, histórico-geográfica; um ensino que ensina a refletir, a analisar, a valorizar a reflexão crítica, os questionamentos e o pensamento divergente, com um professor mais exigente e divergente consigo mesmo em relação a uma historicidade constituída e, principalmente, como mediador na construção do conhecimento.

Um conceito do qual nos apropriamos para discutir as práticas sociais de denominação dos lugares é o definido por Bourdieu (2013) como “violência simbólica”. Significa dizer que ocorre o apagamento ou abandono da cultura popular de uma comunidade ou mesmo de um povo em função da imposição de elementos culturais impostos por determinados grupos de interesses econômicos, políticos, linguístico-culturais diversos. Essa imposição leva a comunidade mais subalterna à perda de seus caracteres identitários e culturais, tornando-se suscetível a derivas culturais e ideológicas intencionais desses grupos políticos. A perda desses caracteres sociais e culturais naturais dessas

comunidades constitui uma violência simbólica, com a força da imposição e da dominação em que estão em jogo os interesses, no mais das vezes políticos e financeiros, os interesses pelo poder. E a linguagem é perpassada em sua estrutura, em sua morfologia, por essa violência simbólica, em que ocorre uma denominação gerada pelos interesses de dominação. Bourdieu chama a atenção para o fato do uso desse poder dentro do sistema de ensino, legitimando essas práticas encapsuladas que levam à exclusão daqueles que mais são suscetíveis a esses mecanismos, muitas vezes sequer se dando conta das perdas de seu próprio capital linguístico-cultural.

O campo da toponímia é, pois, minado por ideologias cujo fundamento está em uma visão para além de apenas mercadológica, uma visão sustentadora de um poder fortemente enraizado nas classes dominantes.

O papel do professor

Posto que a teoria Histórico-Cultural de Vigotski propõe a formação de um homem dotado de inteligência e de potencialidades de forma que possa atuar social, cultural e historicamente em seu espaço, este indivíduo deve romper com princípios estabelecidos durante anos no meio educacional (ANTONIO, 2008). O processo de ensino-aprendizagem deve levar ao questionamento e rompimento de imposições politicamente determinadas e estabelecidas na e pela linguagem.

Nesse âmbito, trouxemos questões sobre a imposição de nomes aos lugares maranhenses, uma prática bastante antiga e contumaz; sobre o sentido que os topônimos portam e o principal significado deles de forma que se tornam tão disputados politicamente; e até que ponto os professores devem se apropriar dessas discussões no sentido de trazê-las no âmbito de uma teoria histórico-crítico cultural.

Primeiramente, cabe a todos os maranhenses livrarmo-nos das amarras tecidas pelo favoritismo político, pela submissão e pela subserviência de favores, irmos além dos determinismos previsíveis, e construirmos, cada um e todos, a sua própria história cultural e política com mais intensidade, mais altivez, com mais dignidade. Este é o caminho e não haverá necessidade de mudar os nomes de lugares já existentes em troca de favores políticos que

porventura viriam a acontecer. O professor em processo de formação deve ser o sujeito dessas mudanças sociais efetivas, enfrentando com ousadia os desafios que se nos impõem desde o mundo da linguagem com o qual nos nomeia, a nós e ao meio ambiente que nos cerca. Cabe (re)construir o seu próprio processo e mediar uma formação independente, cidadã desde a sua atuação inicial; desconstruir toda uma cultura dominante, a cultura da d(en)ominação, questionando criticamente essas práticas linguístico-culturais que se manifestam e se designam impositivamente. A apreensão desse papel desconstrutor na e pela língua é fundante como transformador e gerador de uma sociedade mais independente e cidadã.

No processo de imposição de nomes, a classe política consegue disseminar sutilmente suas ideias, suas finalidades de dominação, seus objetivos e sua visão de mundo. O processo denominar antropotopônimo é um reflexo de um modelo político-cultural dominante da classe maranhense, com o propósito de encapsular seus interesses escusos e excludentes que reinam em uma sociedade, como denunciava Koster (1942 [1817]) acerca da grande desigualdade social, da concentração de terra na mão de poucos, da injustiça e da opressão reinante na sociedade maranhense daquela época, cujos resquícios ainda se fazem notáveis nos dias atuais.

Nosso grande educador Paulo Freire (1979) propõe a prática de liberdade como necessária e constante no seio da educação, de forma que os professores contribuam com uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Vale lembrar o aspecto também político que envolve a prática docente, portanto, ao professor em processo de formação também cabe uma ação reflexiva que leve a um rompimento com esses modelos de comportamento, com essas ideias políticas dominantes. Que o slogan midiático "Professor: a profissão que forma todas as profissões", que vem maquiando o desprestígio para com esse profissional na passagem dos séculos, gere um efetivamente resultados no sentido de gera profissionais mais conscientes de cidadania, de respeito à cultura do outro. Ao professor em processo de formação urge compreender sobre o papel epistemológico dele, de sua profissão, de seu exercício nas discussões transformadoras desse controle social a que se subjaz o ensino.

Mas teria mesmo esse profissional em início de carreira a capacidade para gera essa mudança? Como propõe Nóvoa (2009), aquilo em que

acreditamos faz sentido exatamente se construído dentro de nossa profissão “se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 19). O sentido está em um conhecimento sustentado por uma prática social que vai muito para além da sala, porém que está firmada no cerne de nossas convicções, de nossa atuação profissional.

É nesse ponto que Nóvoa (2009) chama a atenção para a importância do papel do professor em formação, de maneira que ele assegure uma aprendizagem docente e um desenvolvimento profissional articulados desde a formação inicial, com a valorização do professor reflexivo e uma formação de professores baseada na investigação. Chama a atenção para o fato de esse professor ser comprometido com o seu próprio (re)fazer-se, que esteja atento à sua formação, ao seu caminhar profissional guiado por reflexões sobre esse percurso com práticas reconstrutivas e modificadoras. É somente desse modo que esse professor, com sua própria maneira pessoal de perceber, de avaliar aquilo que é direito, que é mais justo, contribuirá na construção de um mundo mais igualitário pela linguagem.

Um professor com responsabilidade social, aquele motivado pelos princípios, pelos valores da inclusão social, da diversidade cultural, como propõe Nóvoa, possui um pensamento crítico, uma atitude interrogativa com um forte sentido cultural que lhe possibilita ultrapassar limites traçados, inclusive no campo da linguagem. Importa aí um verdadeiro espírito de maranhensidade.

Considerações finais

Perguntas sobre qual o sentido que subjaz nos topônimos, o significado político do uso deles, o porquê de eles serem politicamente tão visados, o que determina a atribuição deles a um determinado lugar, o que motiva essas mudanças tiveram sua resposta correlacionada à busca pela manutenção do poder, principalmente pela classe política maranhense. Essa mesma resposta é que determina sua atribuição a um determinado lugar e o que motiva as mudanças de nomes de lugares sem que os habitantes naturais dos lugares se deem conta dessas mudanças.

Pelo que se discutiu, verificou-se que o sistema toponímico maranhense expressa sentidos de perpetuação, de evidenciação de sujeitos políticos, postos que esses termos veiculam e vinculam toda uma ideologia de dominação do sistema político-social atrelado a determinados grupos dominantes, por meio da língua; que a comunidade de língua muitas vezes não se dá conta dessa manipulação e aceita com naturalidade essas práticas realizadas não somente em nome da organização dos espaços geopolíticos, mas de atitudes opressivas e discriminatórias, que levam a mais divisões da sociedade.

Saber como esses fenômenos podem ser percebidos e questionados no ensino e até que ponto os professores em formação devem trazê-los para uma discussão de caráter histórico-crítico cultural é um desafio a se enfrentado já na formação inicial, de forma reflexiva, investigativa e com responsabilidade de comprometimento com novas práticas reconstrutivas e modificadoras.

Por fim, a intenção não foi contribuir com o processo de responsabilização para com os professores, principalmente os que estão em processo de formação, quanto às mudanças necessárias, quando tanto a escola quanto os professores são vítimas desse sistema hegemônico opressor; menos ainda, acentuar esse processo, levando-se em conta o que está ao alcance dos professores e o que eles podem fazer. Entretanto, esses fenômenos podem ser percebidos e questionados no ensino e acredita-se no papel seminal desses profissionais em início de carreira, imbuídas de todo um ideal de transformação e de melhoria do mundo que os cerca no sentido de uma prática social que leve a barra essa violência simbólica na língua.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, J. R. do. **O Maranhão histórico**: Artigos de jornal (1911-1912). São Luís: Instituto Geia, 2003 [1911-1912], 128 p. (Coleção Geia de Temas Maranhenses, v. 1).

ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Consulta em 16/06/2017.

BARLÉU, G. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Prefácio e notas de Mário G. Ferri. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974 [1647].

BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis**. 34. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1982.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2013.

CASTRO, M. C. D. de. **Maranhão: sua toponímia, sua história**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO: 2012, 474 f.

D'ABBEVILLE, C. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão**. Apresentação Mário Guimarães Ferri. Trad. Sérgio Milliet. Notas de Rodolfo Garcia. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975 [1612-1614].

DAUZAT, A. **Les Noms de Lieux: Origine et Évolution (Villes et Villages – Pays – Cours d'eau – Montagnes – Lieux-dits)**. Paris: Librairie Delagrave, 1957.

DICK, Maria Vicentina do A. **Atlas Toponímico do Brasil: Teoria e Prática II**. Revista Trama, vol. 3, nº 5, 1º semestre 2007, p. 141-155.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE/Cidades. Brasília. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=mao>. Acesso em várias datas e horários.

IZQUERDO, Aparecida Negri. **A Motivação na Toponímia: algumas reflexões**. In SELLA, Aparecida Feola. CORBARI, Clarice Cristina. BIDARRA, Jorge (Orgs.). Pesquisas sobre léxico: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOSTER, H. **Viagens ao Nordeste do Brasil**. Tradução e notas de Luiz da Câmara Cascudo. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942 [1815-1816].

MARQUES, C. A. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão.** Atualização e notas de Antônio Lopes e Jomar Moraes. São Luís: Edições AML, 2008 [1870].

MORENO, Diogo de Campos. **Jornada do Maranhão:** por ordem de S. Majestade feita no ano de 1614. São Paulo: Siciliano, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa, 2009. Disponível em <file:///C:/Users/C%C3%A9lia%20Leite/Downloads/Professores%20Imagens%20do%20Futuro%20Presente.pdf>. Acessado em 16/06/2017.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SERAINE, Florisval. Topônimos de Portugal no Ceará. **Revista de Portugal – Língua Portuguesa, Separata – Série A**, vol. XXVII. Lisboa, 1962.

VARNHAGEN, F. A. de. **Historia Geral do Brasil:** antes da sua separação e independência de Portugal. 3. ed. Vol. I. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1906.

VASCONCELOS, J. L. **Antroponímia Portuguesa.** 2. ed. facsimilada. Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/BibliCid.html>

Formação continuada de professor de Geografia: o uso da música para interligar a disciplina escolar ao meio social e cultural do aluno

Iris Maria Ribeiro Porto

Renan Dias da Silva

Introdução

A formação continuada de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento. Em qualquer área de conhecimento esse processo envolve os saberes necessários à atividade docente, realizada ao longo da vida profissional. O objetivo deve ser assegurar ao professor ações efetivas que promovam aprendizagens significativas como resultado da sua formação, profissão, avaliação e competências.

Observamos que para a formação continuada atingir seu objetivo, precisa aproximar teoria e prática e estar em sintonia com os desejos e planos do professor de acordo com suas necessidades. Existe um consenso entre os autores que estudam essa temática de que um programa de formação continuada deve partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar de forma eficaz, a teoria à prática. E ao mesmo tempo deve contemplar as dimensões científica, pedagógica e pessoal, para desenvolver um caráter crítico emancipatório.

A dimensão científica atualiza os conteúdos a serem ensinados. A pedagógica, os métodos, técnicas e recursos de ensino demonstrando as possibilidades metodológicas em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A dimensão pessoal busca desenvolver atividades sobre crenças, valores e atitudes do professor que permeiam a ação docente para sua reflexão e provoca a alegria de pensar. A troca de experiências através de cursos, encontros, oficinas, workshops e outros, mostra-se bastante eficaz na concretização dessas dimensões.

Focando na dimensão pedagógica e partindo da necessidade de construir uma educação geográfica em consonância com as discussões atuais, caráter importante na formação continuada do professor, este trabalho trata da utilização da música como recurso didático para o ensino da disciplina Geografia no Ensino Fundamental. Apresenta uma abordagem metodológica aplicada em sala de aula de uma escola da rede privada, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na cidade de São Luís – MA.

O método utilizado neste trabalho foi o Histórico Dialético "Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função" (ANDRADE, 1999, p.115). O tipo de pesquisa foi qualitativa e de natureza exploratória (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos foram utilizados questionários, entrevistas e observação participante com uma turma da série em referência. Para Gil (2002), a observação participante é uma "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles".

As mudanças significativas da sociedade, das crianças, dos adolescentes jovens e adultos na contemporaneidade estão mudando a configuração de sala de aula. O perfil dos alunos atuais transformou-se naquele que mesmo que não participe ou pergunte na aula, fica inquieto ou a ignora. Como todas as disciplinas, o ensino de Geografia tem a necessidade de construir uma sustentação teórica metodológica eficaz e coerente com o mundo multifacetado em que os alunos vivem, para que os conteúdos tenham significado com aulas para além do livro didático, mais próxima ao cotidiano.

Nesse sentido a formação continuada do professor tem a função de renovar as práticas de ensino e aplicar métodos para que possa relacionar a teoria e a prática estimulando um permanente diálogo do aluno com os saberes de seu mundo, da realidade, emoções, sonhos, história e seu dia a dia (ANTUNES, 2001). Dessa forma, promove cidadania que estimule a emancipação do aluno enquanto ser social. Como na atualidade nos deparamos com diversas formas de ensinar, desde a aula expositiva ao uso de outros recursos didáticos tecnológicos, certamente que esse resultado não é semelhante em todas as realidades.

O mundo do qual faz parte o nosso aluno é multicolorido, cheio de elementos televisivos, de informações, num universo midiático complexo. Nas palavras de Pacheco (1991) "imersos em um universo audiovisual cada vez mais complexo, crianças e jovens devem assimilar e reacomodar seus códigos comunicacionais para captar o ritmo vertiginoso e as mudanças que a realidade lhes impõem".

Frente a essa realidade, cabe ao professor utilizar metodologia capaz de promover o ensino aprendizagem de forma significativa, transformando a sala de aula num espaço sociocultural de aprendizagem. A disciplina Geografia tem especialmente esse desafio porque manteve desde o seu nascedouro um perfil positivista com aulas tradicionais com ênfase ao conteúdo e a visão mnemônica na apreensão dos conteúdos. Assim, carregava, ou ainda carrega, o peso de ser enfadonha e desinteressante.

A formação continuada pode permitir visualização e apropriação dos instrumentos culturais e científicos para auxiliar o professor de Geografia a perceber novas possibilidades. Lessann (2009, p. 25) diz que é necessário mudanças das atitudes do professor em sala de aula.

A Geografia formalizada enquanto área/ disciplina, é parte integrante dos ensinamentos fundamental e médio, no Brasil. As orientações introduzidas no âmbito dessa área/ disciplina por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da década de 1990, apontam para desafios no saber fazer geográfico notadamente no que se refere às práticas do ensinar e do aprender. Esses desafios implicam, necessariamente, em uma mudança profunda, em sala de aula, nas atitudes do professor e do aluno. O professor vem se deparando com a necessidade premente de modificar sua prática de ensino, no qual o conhecimento geográfico deve ser construído de forma associada com os seus alunos.

Apesar disso, a cultura nas escolas de reproduzir modelos sempre do que já está pronto, é muito difundida, ou seja, é mais comum os docentes ministram aulas usando somente os recursos disponíveis no momento da aula, como o pincel, o quadro branco e livro didático, permanecendo essa prática por muito tempo, ou durante o ano letivo inteiro.

Essa forma de ensino pode ser modificada gradativamente. A formação continuada traz um leque de novos olhares e pode permitir ao docente trazer para a sala de aula recursos alternativos que possam gerar maior interesse nos alunos em participar ativamente do processo de construção do conhecimento. Ao alterar a forma de trabalhar o conteúdo, o professor gera maior receptividade e melhora o resultado.

Nesse contexto Buitoni (2010, p.43) diz que há uma variedade de produtos à disposição do professor na Indústria Cultural em virtude das novas tecnologias.

O ensino de geografia, como o de outras disciplinas, depara-se hoje com uma imensa oferta de produtos da indústria cultural (filmes, fotografias, músicas, charges, dentre outros), em virtude das novas tecnologias e do acesso a muitas informações. Cada vez mais, tem de se dialogar com inúmeras orientações pedagógicas contemporâneas, a fim de desenvolver nos alunos a cooperação, a sociabilidade, a apropriação dos conteúdos e a construção do conhecimento.

Entre essas possibilidades, a música entra em cenário de mudança, quando é inserida como recurso nas aulas de Geografia, despertando a reflexão crítica dos alunos a partir das letras e melodias nas aulas. Segundo Lopes, Mendes e Faria, (2006, p.54) “A música é uma linguagem universal. Todo mundo canta, dança, gosta de diferentes músicas [...] O som reproduz sensações que produzem lembrança, imagens e nos envolvem [...] a música é uma poderosa e rica linguagem”.

A Geografia pode ser discutida e interpretada de diferentes maneiras, seja lendo um noticiário de jornal, um livro didático ou paradidático, e ouvindo uma música contextualizada no momento histórico, situando cada fato com seu lugar e personagem. As músicas dos diversos ritmos revelam aspectos importantes da sociedade.

De acordo com Bastos (2010, p. 49) “Com a música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina”. Ele afirma que a música é parte do dia a dia da sociedade.

Convivemos com a música ao longo de quase todo o nosso dia a dia, no trabalho, em casa, na rua, em vários momentos estamos cantarolando alguma música que apreciamos. Podemos considerar que a música é um instrumento educador, já que difunde ideias em letras e sentimentos em melodias. E por estar presente quase que integralmente na vida de cada um, a música pode se tornar um recurso eficaz na vida escolar e na assimilação dos conteúdos referentes à Geografia (BASTOS 2010, p. 49).

Assim, o uso da música como recurso didático para o ensino da Geografia no Ensino fundamental tendo em vista a amplitude desse recurso, pode vir a ser um criador de ambiente agradável e prazeroso no processo ensino aprendizagem. A seguir demonstramos alguns exemplos de aplicação prática com músicas para estudar temáticas geográficas.

O ensino de Geografia na história: notas para uma revisão

Os conhecimentos geográficos existem desde que o homem olhou para as estrelas tentando entendê-las, ou quando traçou os caminhos para abrir estradas, ou mesmo quando descobriu que podia agricultar a terra, plantar e colher, quando descobriu verão e inverno, seca e chuva, entre o universo de aprendizagens que a relação homem meio permite.

No entanto, a ciência geográfica só foi sistematizada em meados do século XIX, na Alemanha, sendo considerados seus fundadores Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859) que se preocuparam em definir o objeto e o método específicos da Geografia para diferenciá-la de outros campos de conhecimento, essencial à época para alçá-la como status de ciência.

Apesar de Humboldt e Ritter terem contribuído para que a Geografia se tornasse uma ciência reconhecida, ela perdeu espaço no meio acadêmico-científico nas décadas seguintes à publicação de seus trabalhos e a ciência geográfica só voltaria à cena no final do século XIX e início do XX.

No decorrer do tempo, o ensino de Geografia foi influenciado por contextos históricos e por mudanças na ciência geográfica desde que foi sistematizada. Como disciplina escolar, podemos ver que em 1926 Delgado de Carvalho, professor brasileiro importante da época, organizou o Curso Livre Superior em Geografia para professores primários para conhecerem a orientação moderna do ensino da disciplina, em substituição à nomenclatura e mnemônica, chamada por ele de "geografia administrativa" que julgava ser o obstáculo para a implantação da Geografia científica no Brasil (VLACH, 1998).

Essa Geografia administrativa, positivista, da qual ele falava, permaneceu e permanece ainda. É a Geografia da descrição e das informações sobre os aspectos físicos e humanos de lugares, como nome de rios,

montanhas, capitais e características da população, de maneira descritiva e compartimentada. Isso significa fazer a descrição de cada um dos aspectos como se não tivessem relação um com o outro. Em geral é valorizada a transmissão de conhecimentos e o importante é o conteúdo a ser “ensinado”, cumprir o programa.

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência. (CAVALCANTI, 1998, p. 21).

A metodologia desse ensino tradicional com suas características foi constatada por várias gerações. O ensino de Geografia ficou conhecido como aquele que estuda por meio de questionários, resultando em decorar as respostas para tirar uma boa nota na prova, e o professor, o profissional que detinha todo o conhecimento. Uma realidade que não promovia um ensino que estimule o potencial criativo e argumentativo dos alunos a fim de formar cidadãos participativos na sociedade.

O movimento de renovação do ensino de Geografia, no Brasil, nos últimos 20 anos tem sido marcado pela abertura de espaços de debates científicos - encontros e congressos nacionais, regionais e locais - para a discussão e a divulgação de novas propostas, pela produção de trabalhos dedicados a esse tema e, também, pela produção de livros didáticos que buscam operacionalizar tais propostas.

Um levantamento de teses e dissertações de Geografia, defendidas no Brasil nas últimas duas décadas (1980-1996), revela uma preocupação crescente com a problemática da Geografia no ensino, envolvendo formação inicial e continuada. Esse levantamento permite constatar que houve um crescimento considerável da pesquisa sobre a temática de ensino. Para ela, “o crescimento numérico de teses e dissertações sobre ensino de geografia é indicador do reconhecimento dessa problemática e de um investimento acadêmico visando ao seu equacionamento” (CAVALCANTI, 1998, p.20).

Por muito tempo na área da Geografia a formação inicial do professor continua modelando com metodologia tradicional. Basta analisar sua metodologia para percebermos que seu formalismo ainda leva à construção de uma ideia de Geografia como um ensino árido, classificatório e distante da nossa realidade. (KAECHER, 1999 apud CASTROGIOVANNI, 2000).

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência (CAVALCANTI, 1998, p. 21).

A metodologia desse ensino tradicional com suas características formou várias gerações. O ensino de Geografia ficou conhecido como aquela que estuda por meio de questionários, resultando em decorar as respostas para tirar uma boa nota na prova, e o professor, o profissional que detinha todo o conhecimento. Uma realidade que não promove um ensino que ao potencial criativo e argumentativo dos alunos a fim de formar cidadãos participativos na sociedade.

A configuração da sociedade mudou bastante trazendo novos valores e a função social da Geografia torna-se determinante como um instrumento de compreensão das relações sociais entre a sociedade e a natureza (CASTELLAR, 2017). Logo, a figura do professor já não é mais aquele referenciado como o único detentor do conhecimento, fazendo com que o desafio de lecionar se tornasse ainda maior dentro dessa nossa realidade educacional.

Ao contrário, o professor é cada vez mais desafiado a atender e satisfazer as curiosidades de seus alunos, daí a importância de utilizar recursos didáticos diversos a fim de criar um ambiente capaz de estimular o aluno a querer aprender quaisquer que seja o conteúdo. Para Castellar (2017) a Geografia revela as relações da sociedade.

cabe um olhar que revele as relações entre o meio e as sociedades, dando sentido às tramas e às redes dos lugares e às suas conexões e arranjos, ao mesmo tempo em que possibilita aos alunos a

compreensão dos espaços vividos por meio da leitura da paisagem e do ordenamento do território.

Para além dos livros didáticos, várias linguagens podem ser instrumentos metodológicos estimulantes para estudar Geografia. Uma delas é por meio da música. É um instrumento interessante para ser explorado em sala de aula, desde que seja utilizada de forma adequada. Para cada música, uma realidade é revelada através da letra, melodia e do canto em um determinado momento histórico. Podemos perceber nela uma sequência de fatos das vivências de um lugar com toda a complexidade das questões atuais.

A música no ensino de Geografia

Antes mesmo de seu nascimento a criança já está em contato com o universo sonoro desde a fase intrauterina em que ele já convive com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias e a respiração. A música vem complementar a formação, o desenvolvimento e a vida do ser humano. Moura (2010, p.83) diz que é importante que ela não seja utilizada sempre nas mesmas atividades.

Acredito que a música pode acontecer em diferentes momentos da aula, não deve ser uma regra utilizar a música sempre nas mesmas atividades. É importante saber que a linguagem musical não deve ser tratada como recreação. Quando bem planejada ela passa a ser uma forma de apresentação de vida da criança. (MOURA 2010, p.83)

Na atualidade os alunos de Ensino Básico e superior, em sua grande maioria não gostam de aulas apenas expositivas e de serem ouvintes passivos. Apesar dessa constatação pelo próprio professor no cotidiano da sala de aula ao ver a turma desmotivada percebemos que faltam mais ações docentes que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos. Daí a formação continuada para maiores reflexões sobre as novas competências necessárias ao professor, especialmente dos pesquisadores.

Em face ao exposto indagamos: como o ensino da Geografia por meio de recursos didáticos como a música pode proporcionar uma leitura de mundo contextualizada para o aluno no contexto da sala de aula? A música pode ter

um papel estimulador de aprendizado, despertando assim o interesse do alunado em aprender os temas geográficos do currículo escolar?

A música faz parte do dia a dia do aluno e é um elemento característico de sua identidade e linguagem, com uma aceitação bastante positiva por pré-adolescentes, adolescentes e jovens, em seu universo particular. Essa realidade nos remete a pensá-la como possibilidade metodológica, pela leitura que permite, pela sua linguagem de “despir” a realidade, de expor os fatos sociais com a naturalidade do poeta que observa, que analisa e encontra uma forma de denúncia, de protesto e de proposta de vida.

Nessa direção, trabalhar a partir da música pode ser uma atividade prazerosa para alunos e professores que encontram na musicalidade uma forma de ver a contemporaneidade, num contraponto vivo com a insistência metodológica da escola reprodutora de informações e da Geografia verbalista que sobrevive a duras penas gestando uma separação cada vez maior entre o mundo do aluno cheio de expressão e comunicação e a descrição de fatos e fenômenos de forma descontextualizada, aumentando assim o “fosso” dessa separação.

No caso específico da Geografia, a música entra no cenário educacional como instrumento metodológico para construção de conhecimentos sobre as suas categorias geográficas de paisagem, espaço, território, lugar e região. O fato de os alunos se mostrarem interessados pela musicalidade pode facilitar como recurso didático. Nessa perspectiva, Loureiro (2003) chama a atenção para o fato de que a música é interessante para alunos desmotivados.

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidades em suas relações com o ensino aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo. (LOUREIRO, p.14, 2003).

Ainda que no contexto brasileiro não tenhamos dado a devida valorização ao ensino da música nas escolas, pesquisas a respeito mostram o

quanto o aprendizado musical é estimulante no que se refere à cognição, concentração, criatividade, criticidade e sensibilidade do aluno. Habilidades lógico-matemáticas, por exemplo, foram estudadas pela Universidade de Wisconsin, onde os pesquisadores Shaw, Irvine e Rausher, concluíram que alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que outras crianças. (NOGUEIRA, 2004, p.3 apud GODOY, 2009, p.5).

A música tem a capacidade de leitura do mundo e por sua vez atuará como uma alternativa para aulas mais interessante e participativa, como afirma Jardim (2005).

A música como o lugar de mais alto grau de qualquer real se põe como um lugar propício para a vigência do pensar poético. Significa: o lugar em que este pensar tem o mais alto da realização de sua vigência. Talvez de nenhuma outra forma o pensar poético seja capaz de se fazer vigoroso como na música. (JARDIM, 2005, p.23).

Frente a essa realidade, cabe ao professor procurar formas de adequar sua prática docente à realidade dos alunos. Para alguns, é necessário mudar seus procedimentos metodológicos de seu plano de aula, fazer uso de uma nova didática para a inserção do educando no processo ensino aprendizagem verdadeiramente prazeroso e com maiores possibilidades de aproveitamento satisfatório. Para outros professores que já experimentam essa utilização, a formação continuada ampliará o leque de sua prática e o universo de seus resultados com uma nova consciência.

Conforme já referenciado, o ensino da Geografia deve ser capaz de oferecer ao aluno a compreensão da relação sociedade e natureza onde o homem está inserido. Um dos grandes desafios é tornar o mundo mais compreensível ao ser humano a partir do seu espaço vivido. Capaz de transformar o aluno de receptáculo de informação em um ser crítico, capaz, desde o início do processo de aprendizagem, de criar/construir o saber.

Discutimos aqui a música como um instrumento didático para o aluno reconhecer a sociedade com seus graves problemas *sociais* como fome, violência, desemprego, corrupção; *ambientais* como poluição, extinção de animais, resíduos sólidos; *geopolíticos* e *econômicos* como globalização, migrações a relação entre os países periféricos e centrais, entre outros.

Propor ensinar - com e através da - música as temáticas geográficas, traz à luz a possibilidade de maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem pela percepção de que esse mundo revelado é o que ele conhece no espaço no qual está inserido.

Partindo da concepção de que a música é uma meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, se não a mais importante função (KOELLREUTTER, 1997b, p. 72, apud LOUREIRO 2003, p. 108)

É comum se perceber a relação na melodia e na letra da música a identidade do autor com sua realidade local, demonstrando a escala geográfica regional, bastante positiva para a utilização na sala de aula de Geografia. Assim, como exemplo, os autores maranhenses possibilitam o maior conhecimento e entendimento da realidade atual em nosso Estado, podendo, portanto, o professor buscar nesses cantores e compositores populares a leitura do mundo, do entorno do aluno para ampliá-la cada vez mais até à escala global.

Para a problematização, contextualização e sistematização geográfica do Brasil através da música pode-se observar vários autores em suas leituras das diversas realidades não tão diferentes entre si, das Grandes Regiões geográficas e geoeconômicas deste imenso país. Essas leituras ao virem para sala de aula têm a proposta de mudanças de comportamento diante da análise crítica dessa realidade e não apenas para alterações cognitivas superando sua utilização como mera ilustração (PONTUSKA, 1999).

Nessa perspectiva, a música contribui para que as aulas antes trabalhadas somente com o uso do livro e diálogos longos, se transformem num momento prazeroso de reflexões e produções partindo de uma música previamente escolhida pelo professor dentro de um contexto que esteja relacionado com o conteúdo já programado. Isso significa integrar diversos recursos ao livro didático e enriquecê-lo e complementar o conteúdo, tais como: textos, músicas, revistas, jornais, *sites* educativos e muitas outras produções.

Tais recursos podem ser usados com diferentes objetivos, como promover a sensibilização para o estudo de um tema, diagnosticar conhecimentos prévios dos alunos, avaliação, debates e reflexões, entre outros. Para Castelar e Vilhena (2010, p.137-138), "o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não o transformando no objetivo principal da aula".

Além disso, o professor pode contar com a participação dos alunos no sentido de eles criarem, sugerirem, produzirem vídeos, livros, jornais, mapas, selecionarem ou reescreverem músicas para que sejam trabalhadas nas aulas. De acordo com Castrogiovanni, (2000, p.140), "é importante que o educador saiba ouvir, induza a discussões, faça provocações, e proponha novos temas, para que a fala dos alunos não fique restrita só a assuntos imediatistas ou apresentados pela mídia".

Essa relação de interação do professor com o aluno permite que os mesmos estabeleçam um elo que pode proporcionar aulas mais proveitosas e agradáveis, pois, a partir do momento em que ambos buscam os mesmos objetivos torna-se mais realizável todo e qualquer projeto. E, dentro do contexto escolar, o ensino precisa dessa cumplicidade entre os principais atores, o professor e o aluno.

Para despertar e aguçar melhor o prazer das obras musicais torna-se importante aliar a letra da música ao seu compositor e ao contexto histórico de que trata. De acordo com o supracitado, e para elucidar melhor este aspecto, um bom exemplo é a música de "Seu Jorge", *Problema Social*, para trabalhar a questão da desigualdade social existente no Brasil, em razão da pobreza nas cidades.

Nesta música, o cantor e compositor faz menção clara ao descaso com crianças que precocemente precisam acordar cedo para trabalhar vendendo balas em transportes coletivos e feiras e que não tiveram a oportunidade de estudar. A música faz uma comparação da criança que teve oportunidade de estudar e aquele que não teve as mesmas condições. Este trecho da música deixa evidente o discurso dos compositores.

Problema Social

Seu Jorge

*Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que eu não conhecia a famosa Funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem.*

Fonte: VAGALUME/ 2015.

Desta forma, a música no ensino da Geografia pode agregar significados, gerar motivação para os estudos de conteúdos, instigando os alunos a participar efetivamente do processo de ensino aprendizagem. A discussão mostra que a Geografia escolar precisa ser trabalhada mediante propostas didáticas e metodológicas que medeiam as situações de aprendizagens até a construção do conhecimento. E que nessa caminhada leve o estudante não se interessar pelo conteúdo, mas perceba a importância e significado dele.

Esse interesse pode advir de questões indagadoras que várias metodologias diferentes podem possibilitar através de outras linguagens nessa busca, entre elas a música, que é uma dessas linguagens. Por tudo que já foi referenciado, com ela, o aluno pode ser instigado a explorar o meio circundante e crescer do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo. Com ela ele pode criar e recriar situações que ficarão gravadas em sua memória, e que poderão ser reutilizadas quando adultos.

Laboratório de experiências de aplicação de músicas

Os temas das aulas que foram escolhidos nesta experiência seguiram o plano de aula do professor de Geografia responsável pela disciplina da turma. Todas elas tratavam de aspectos urbanos, ou, conteúdos que fazem alusão à evolução de uma cidade, fatos sociais decorrentes do processo de urbanização, entres outros. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) é importante que o lugar onde o aluno vive seja conhecido e ele possa estabelecer comparação com outros lugares:

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, para comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico (BRASIL, 1996).

As músicas escolhidas para serem trabalhadas nas aulas de Geografia foram: *Brasil*, do cantor Cazuza, Compositor: Cazuza/George Israel/Nilo Romero; *Problema Social*, Seu Jorge; *Balança Brasil*, Araketu; *Brasis*, Seu Jorge, Compositor: Seu Jorge/ Gabriel Moura/ Jovi Joviniano.

A execução das aulas deu-se da seguinte forma: os horários estavam distribuídos de dois em dois sequenciados na semana. Cada aluno participou individualmente e também em grupos, tendo como objetivo principal problematizar o conteúdo através da utilização da música como fonte de ensino-aprendizagem.

As duas primeiras aulas seguiram o plano de aula do professor. Trabalhamos o conteúdo "Regionalização do Brasil". Na primeira etapa da aula foi utilizado o livro didático dos anos do 7º ano do Ensino Fundamental, intitulado "Expedições Geográficas" (ADAS; MELHEN, 2011).

Atividade 1

Após a primeira leitura do livro didático, os alunos ouviram a música *Balança Brasil* do grupo musical Araketu. Cada aluno recebeu uma cópia da letra para acompanhar a composição e em seguida foi discutida e debatida a temática que o autor trouxe através dela, abordando o que cada um extraiu da mensagem, com o objetivo de conhecer as regiões do Brasil, as principais cidades e sua cultura. Assim os alunos posicionaram-se criticamente em relação ao conteúdo trabalhado.

Balança Brasil

Araketu

<i>Ah, meu Brasil A cidade foi pro mar Rio de Janeiro redentor Braços abertos pra quem chegar Eu vi o céu no azul dos olhos da menina Peguei a estrada pra Vitória Fui rever minha capixaba Ah, meu Brasil Salvador é logo ali Bahia boa tem canoa Mulher boa e gente à toa Meu samba reggae arrasou lá no Sergipe Em Alagoas, Pajuçara, Praia Linda Oh, meu Nordeste Ah, meu Brasil Naquela noite em Pernambuco Olinda, linda Recife Fazer amor na areia de Boa Viagem No céu e a tietagem em Itamaracá Ah, meu Brasil</i>	<i>Forrobodó na Paraíba Meu Rio Grande, Natal Fale arretado, quadrilha pra todo lado São João cai animado no forró de lá Ah, meu Brasil De noite é bom no Ceará Mulher gostosa de lambar Quem sabe a gente ainda Se encontra por lá Balança Brasil Adoro te ver contente Balança Brasil O sonho de tanta gente Balança Brasil Sacode esse meu país Pra a gente ser feliz Ah, meu Brasil São Luís do Maranhão Caiu no reggae de vez Lá o Brasil foi pra Jamaica No Piauí quase casei em Teresina Tem a Jorgete, a Luzinete A Bernadete, a Carolina Chegando em Belém do Pará</i>	<i>Arrebentei no carimbó No carimbó e no merengue No Amazonas, em Goiás Em Mato Grosso Fui bóia fria, fui caboclo Vi a fauna, que colosso Ah, meu Brasil São Paulo não é só garoa Meu Rio Grande do Sul Tem a bombacha, o fandango Tem a raça, o chimarrão Boa cachaça, oh, meu Paraná Ah, meu Brasil De lá de Santa Catarina Voei pra Minas Gerais Mina calada, por demais desconfiada Mui amada, minha doce namorada Ah, meu Brasil Vou pra avenida com você Do carnaval eu sou frequês Acho que vou morar no Rio de vez.</i>
---	---	---

Após a música ser apresentada aos alunos eles ouviram acompanhando a letra. Na sequência sugerimos as seguintes perguntas: Qual tema principal tratado na música? Em qual trecho da música fica evidente que autor está falando sobre as regiões do Brasil? É possível identificar características culturais das cidades nesta canção? Quais? Em que ele retrata o local onde você vive?

As respostas dos alunos foram individuais e de forma verbal, com o objetivo de estimular a expressividade de cada um aguçando o censo crítico acerca de conteúdos de Geografia. Quanto à primeira questão foram obtidas respostas como:

"a música trata de cidades do Brasil";

"a música fala da cultura das cidades do Brasil";

"a música fala de cidades de todas as regiões brasileiras".

É notório que diante das respostas dos alunos, eles puderam compreender muito bem o conteúdo da aula através da música *"Balança Brasil"*. Ao final houve relatos de histórias de vidas das famílias dos alunos, que já viajaram para várias cidades do Brasil, conheceram algumas regiões e culturas diversas. Estes depoimentos foram de suma importância, pois os alunos conseguiram fazer uma ligação do conteúdo estudado em sala de aula, com vivências cotidianas, valorizando assim o estudo da disciplina Geografia.

A música permitiu aos alunos refletirem sobre como o Brasil possui uma extensão territorial vasta, assim também como rica cultura localizada em múltiplas Cidades e Estados. A partir dessa música, foi proposto aos alunos que reunissem em grupos e elaborassem mapas das cinco regiões brasileiras, utilizando cartolinas, lápis de cor, pincel, e tintas.

O trabalho realizado pelos alunos foi bastante proveitoso, uma vez que todos os grupos participaram ativamente do processo de elaboração dos mapas, despertando a curiosidade de como as regiões do Brasil são compostas, quais estados fazem parte de uma determinada região, as

culturas de cada cidade entre outros aspectos pertinentes. Fica evidente que o processo de ensino aprendizagem ocorreu com alegria, entusiasmo e a prontidão.

Atividade 2

Seguindo o plano de aula do professor e o livro didático dos alunos, foi abordado o tema “Problemas Urbanos”. Nestas, a música utilizada foi “*Problema Social*”, de Seu Jorge, cuja letra se refere à desigualdade social existente especialmente em cidades grandes, onde a pobreza assola uma parte da população que vive às margens da sociedade.

A música retrata os contrastes vividos pela população entre a falta de oportunidades para uns e as vantagens de outros (uma minoria). O objetivo da aula com o uso desta canção foi analisar a desigualdade social existente no Brasil, conhecer as causas dessa desigualdade e os principais afetados.

Problema Social

Seu Jorge

*Se eu pudesse eu dava um toque
em meu destino
Não seria um peregrino nesse
imenso mundo cão
E nem o bom menino que vendeu
limão
E trabalhou na feira pra comprar
seu pão
E nem o bom menino que vendeu
limão
E trabalhou na feira pra comprar
seu pão
Não aprendia as maldades que*

*essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter
que roubar ninguém
Juro que eu não conhecia a
famosa Funabem
Onde foi a minha morada desde
os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra
vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu
destino
Hoje eu seria alguém
É ruim acordar de madrugada pra*

*vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
E nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
Não aprendia as maldades que*
Fonte: VAGALUME, 2015.

*essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que eu não conhecia a famosa funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social.*

Após ler a letra e ouvir a música “*Problema Social*” os alunos demonstraram gostar do arranjo da música e se interessaram pela temática. No momento em que cada um pode, manifestou-se e expressou o que pensava a respeito desse tipo de problema urbano que é a desigualdade social, a pobreza, visto nas diferentes cidades do Brasil. A música escolhida para esse

debate foi utilizada com o objetivo de discutir e provocar questionamentos sobre quais as causas dessa desigualdade social no Brasil, quais as pessoas mais afetados e, quem são os responsáveis por esta situação. Para dar continuidade à construção de conhecimentos, os alunos realizaram uma produção textual relatando como eles gostariam que esse problema urbano fosse resolvido ou minimizado em nosso país.

Aprofundamos a discussão apresentando uma única questão abrangente. O que é desigualdade social? Neste momento, cada aluno teve a oportunidade de expressar sua opinião e também seus sentimentos, diante da situação calamitosa vista no Brasil ao longo do tempo. Eles expuseram suas opiniões e deram sugestões para um Brasil melhor. As respostas ocorreram de forma verbal a fim de proporcionar melhor interação com o grupo. Sobre as resposta, foram estas:

"desigualdade social é uma pessoa ter oportunidade a outra não";
"é um ser pobre e o outro rico";
"é uma pessoa ter casa e o outro morar na rua";
"é uma pessoa ter emprego e o outro não ter";
" é uma criança ter brinquedos e a outra não ter";
" é uma criança brincar e a outra trabalhar";
" é uma criança estudar e a outra trabalhar".

Diante das respostas, notamos que a música trabalhada surtiu efeito satisfatório ao analisarem que ela retrata a vida de uma criança que mora na rua, trabalha na feira, não estuda e está às margens da sociedade. Portanto, os alunos assimilaram o conteúdo fazendo suas considerações apresentando sugestões e propostas para mudança e reposicionamentos do contexto da música com a realidade em que vivem.

Atividade 3

Nas próximas aulas o tema ministrado foi "Política Brasileira". Nela foi

possível trabalhar com duas músicas que tratam do cenário político do Brasil. Trata-se da música *Brasis*, do Seu Jorge e, *Brasil*, de Cazuza. Ambas criticam os sistemas que deixam marcas profundas nas populações menos favorecidas financeiramente.

As composições trouxeram à tona os graves problemas políticas partidárias oriundas de manobras ilícitas protagonizadas pela corrupção no Brasil. As aulas objetivaram analisar esse contexto com o propósito de aguçar nos alunos posicionamento crítico em relação ao cenário que o país se encontra e, propor possíveis mudanças enquanto cidadão.

Os alunos teceram diversos comentários com fundamentos concisos acerca da temática. A música criou possibilidades de envolvê-los no processo de construção do conhecimento. Como atividade avaliativa, os alunos criaram rimas dentro do contexto da política brasileira. E depois fizeram a leitura em sala de aula.

Brasil

Cazuza

Compositor: Cazuza/George Israel/Nilo Roméro

<i>Não me convidaram</i>	<i>Chefe de nada</i>
<i>Pra essa festa pobre</i>	<i>Confia em mim</i>
<i>Que os homens armaram pra me</i>	<i>Grande pátria desimportante O</i>
<i>convencer</i>	<i>meu cartão de crédito é uma</i>
<i>A pagar sem ver</i>	<i>navalha</i>
<i>Toda essa droga</i>	<i>Brasil</i>
<i>Que já vem malhada antes de eu</i>	<i>Mostra tua cara</i>
<i>nascer</i>	<i>Quero ver quem paga</i>
<i>Não me ofereceram</i>	<i>Pra gente ficar assim</i>
<i>Nem um cigarro</i>	<i>Brasil</i>
<i>Fiquei na porta estacionando os</i>	<i>Qual é o teu negócio?</i>
<i>carros</i>	<i>O nome do teu sócio?</i>
<i>Não me elegeram</i>	<i>Confia em mim</i>

Não me convidaram
 Pra essa festa pobre
 Que os homens armaram pra me
 convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada antes de eu
 nascer
 Não me sortearam
 A garota do Fantástico
 Não me subornaram
 Será que é o meu fim?
 Ver TV a cores
 (Não vou te trair)

Fonte: VAGALUME, 2015

Na taba de um índio
 Programada pra só dizer "sim,
 sim"
 Brasil
 Mostra a tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil
 Qual é o teu negócio?
 O nome do teu sócio?
 Em nenhum instante
 Eu vou te trair

Brasis

Seu Jorge

Compositor: (Seu Jorge/ Gabriel Moura/ Jovi Joviniiano)

<p> <i>Tem o Brasil que é lindo outro que fede o Brasil que dá é igualzinho ao que pede Pede paz, saúde, trabalho e dinheiro Pede pelas crianças do país inteiro Tem um Brasil que soca outro que apanha um Brasil que saca outro que chuta Perde e ganha, sobe e desce Vai à luta, bate bola</i> </p>	<p> <i>porém não vai a escola Brasil de cobre, Brasil de lata É negro, é branco, é nissei é verde, é índio peladão é mameluco, é cafuno, é confusão Oh Pindorama quero seu Porto Seguro Suas palmeiras, suas pêras, seu café suas riquezas, praias, cachoeiras quero ver o seu povo de cabeça em pé</i> </p> <p> Fonte: VAGALUME, 2015. </p>
---	---

Sobre a música trabalhada foram feitos os seguintes questionamentos:

O que entendeu sobre o título da música?

O autor fala de vários Brasis na canção. Que Brasis são esses?

Você já parou para pensar qual o Brasil dos seus sonhos? Como você gostaria que ele fosse?

Se você fosse um governante neste país, o que você faria para diminuir a desigualdade em nosso Brasil?

E como adolescente o que você acha que pode fazer pelo país?

Você concorda com o que os autores falam a respeito do Brasil? Comente sua resposta.

As perguntas deixaram os alunos a vontade para responder verbalmente, sem precisar transcrever para o papel. A cada resposta de um, o outro complementava, concordando ou não com o ponto de vista do colega de turma. As duas primeiras questões foram debatidas simultaneamente, visto que uma complementa a outra. Os alunos com unanimidade responderam com comentários pertinentes ao que realmente a música propõe, afirmando que o Brasil possui uma variedade de realidade social e econômica e é um país com sérios problemas sociais. As perguntas tiveram diferentes respostas tais como:

"o Brasil dos meus sonhos seria aquele sem violência e, se eu fosse governante acabaria com a fome";

" o Brasil dos meus sonhos é um país sem corrupção e, se eu fosse governante diminuiria os salários dos deputados";

" o Brasil dos meus sonhos é aquele que valoriza a educação e a saúde e, se eu fosse governante colocaria escolas e hospitais de qualidade para todos os cidadãos;

" o Brasil dos meus sonhos é aquele com Paz e, se eu fosse governante colocaria mais policiamento nas cidades".

Em geral, mediante as respostas foi possível observar a animação dos

alunos em participar das aulas quando tinha música. Ao terminar uma aula, eles logo perguntavam se o próximo encontro teriam outras músicas, pois gostaram de estudar dessa forma. Portanto, a aula que seria ministrada somente com o quadro branco e livro didático se transformou em um momento dinâmico e com nível de aprendizado significativo.

A quinta questão foi bastante explorada por eles, pois enquanto adolescentes, deseja fazer muito pelo país, assim, as respostas foram as seguintes:

"Como adolescente posso avaliar bem os políticos, para quando for na hora de votar conhecer suas propostas e trajetória política"
"ser honesto"
"estudar para usufruir dos meus direitos de cidadão"
"ser crítico"
"ser político"
"compartilhar conhecimentos com os outros sobre o país".

A última questão sobre essas músicas responderam que concordam com o que elas relatam, pois, *"o Brasil realmente possui várias faces, no sentido do cenário político"*. Ou seja, uma pequena parcela da população é favorecida por políticos enquanto a outra fica à mercê dessa. Portanto, os alunos tiveram compreensão da proposta da aula que objetivou expor a realidade da política brasileira e se posicionar criticamente a cerca das conjunturas.

Considerações finais

O gosto por músicas no geral foi fator preponderante para a realização deste trabalho. Foi possível diagnosticar através de entrevistas aplicadas aos alunos que eles ouvem músicas com frequência, conhecem e fazem uso de variados instrumentos, como o celular, tabletes, aparelho de som doméstico, MP 3, entre outros. Logo, a música está presente no dia a dia da grande maioria deles.

Comprovamos que como recurso didático a música ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Dessa forma, o diálogo com os alunos foi facilitado e a sala de aulas transformou-se em um ambiente agradável e estimulante tendo em vista que os mesmos estão intimamente ligados com mídias de diferentes naturezas. A música favoreceu o interesse em participar das aulas, dar sua opinião, construir juntamente com todos o que lhes forem propostos.

Concluimos, portanto que a realização desse trabalho nos permitiu desenvolver capacidades importantes entre os alunos, tais como o senso crítico na identificação e análise de temas geográficos presentes nas músicas ouvidas no seu dia-a-dia interligando a disciplina ao meio social e cultural, permitiu também a contextualização dos conteúdos geográficos com as mensagens das músicas levando a identificar e analisar os conceitos e fenômenos na perspectiva da construção do conhecimento geográfico.

Outro aspecto importante foi o desenvolvimento da habilidade de produzir a partir do que foi visto, ouvido e analisado e a elaboração de novas músicas pelos alunos expressando conceitos, ideologias e atitudes do ser pensante e atuante na sociedade. Neste caso, as atividades propostas, as questões formuladas, as produções de paródias e de outras atividades foram um sucesso, uma vez que cada aluno elaborou baseada no conteúdo “Política brasileira”, o que veio contribuir com a produção do conhecimento.

A percepção do universo ao nosso redor através da musicalidade ajudou a desenvolver uma “audição musical geográfica” que permitiu aos alunos fazer a leitura geográfica das músicas. Eles puderam estabelecer um diálogo com cantores e autores que os ajudaram de forma agradável a fazer essa leitura.

A música teve o papel de contribuir para aulas mais dinâmicas e prazerosas com o intuito de agregar conhecimentos e principalmente, a prática desse conhecimento adquirido. É necessário frisar que a música no ensino de Geografia não exclui jamais outros métodos e recursos, mas é mais um instrumento importante para o processo de ensino aprendizagem.

Na medida em que os alunos foram vivenciando experiências

diferenciadas em sala de aulas, foram adquirindo vontade de realizar outras práticas e, os próprios sugeriam formas de abordar um determinado tema. Essa realidade foi possível experienciar durante este laboratório, pois, na medida em se apresentavam músicas, os alunos lembravam outras que costumeiramente ouviam e ainda não tinham o olhar crítico sobre a mensagem, o que agora conseguiam perceber.

Concluimos que a música possui um universo de possibilidades didáticas na escola e diversos significados no dia a dia das pessoas. Se utilizada de forma contextualizada, pode ser um agente facilitador em ocasiões que envolvam o raciocínio e a aprendizagem. Torna-se necessário pensar na música correta para o tema a debater, a idade dos alunos, o estilo de aprender. Assim também, a utilização da música na sala de aula e a contribuição que ela traz, pois a mesma é um recurso educacional e não uma .

Referências

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história**: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRADE, M. M. Introdução á metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas,2003.

BUITONI Marisia Margarida. **Geografia**: ensino fundamental/ Coordenação, Marisia Margarida Buitoni.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (**Coleção Explorando o Ensino; v. 22**).

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3v.: il. BRITO 2006.

CASTELLAR, Sonia. Geografia escolar e formação docente In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conhecimento. 2 ed. São Paulo,; SP: Cengage, 2017.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: a noção de especialidade e o estudo da natureza. In: **Terra Livre 7 – Geografia: Pesquisa e Prática Social. Prática de ensino em Geografia**. Rio de Janeiro. AGB & Editora Marco Zero, 1990.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção do conhecimento** / Lana de Sousa Cavalcanti. – Campinas, SP; Papyrus, 1998. - (Coleção Ministério: Formação e trabalho pedagógico).

JARDIM, Antônio. **Música: vigência do pensar poético**/ Antônio Jardim. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

LESANN, Janine, 1950. **Geografia no ensino fundamental I**/ Janine Lesann. – Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**/ Alícia Maria Almeida Loureiro. – Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Papyrus Educação)

PACHECO, Elza Dias (org). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (1990). A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A.F.A (org.) **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

VLACH, Vania e PORTO, Iris (orgs). Ensino de Geografia, diversidade, cidadania: aprendizagens em construção. São Luís: Editora UEMA, 2015.

Professores de Educação Física e a discussão do conteúdo 'corpo humano' na escola

Fernando Aquiles da Silva

Jackson Ronie Sá-Silva

Uerlene do Rosário Garcês Ribeiro

Introdução

O corpo humano é uma estrutura que carrega símbolos, ideias, representações e discursos dos mais variados. Ao longo da história da humanidade o corpo foi (e continua sendo) objeto de especulação por parte de diferentes instituições sociais: Estado, Igreja, Família, Escola, Medicina, etc. Nossas representações sobre o corpo ainda estão impregnadas pela lógica biologicista, onde a anatomia e a fisiologia são as lentes quase que exclusivas para falar dele. O corpo continua sendo percebido como uma máquina com funções programadas. Mas, existem outros olhares para o corpo. De acordo com a perspectiva dos Estudos Culturais³⁴, o corpo é uma construção cultural. Suas representações são produzidas na cultura (e para a cultura). Assim nos alerta Silvana Vilodre Goellner (2013, p. 30):

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade, um desafio porque rompe, de certa forma, com um olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo, revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. não é, portanto, algo dado *a priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, susceptível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura

³⁴ As proposições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais serão explicitadas no item Metodologia.

bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.

O corpo humano é objeto de muitos investimentos sociais e culturais. Ele está no hospital, na rua, nas academias de ginástica, na praia, na igreja, nas escolas, etc. Será se o corpo humano é percebido e discursado por professores de Educação Física do ensino fundamental e médio a partir dessa lógica que Goellner (2013, p. 30) nomeia como “olhar naturalista”? O que professores de Educação Física dizem (e ensinam) sobre o corpo humano?

Falar sobre o corpo humano a partir de diferentes dimensões (biológica, médica, social, cultural e econômica, etc.) é produtivo e significativo quando focalizamos as ações da Educação Física Escolar. E uma das instituições sociais mais privilegiadas para falar sobre o corpo humano é a escola. Algumas questões são importantes problematizarmos: O que é o corpo humano para os professores do ensino fundamental e médio? Como lidam com o tema “corpo humano”? O que dizem sobre o corpo humano?

Entende-se ser relevante discutir sobre o tema “corpo humano” na escola. Professores de Educação Física do ensino fundamental e médio precisam ter uma visão ampla e contextual sobre o corpo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam que se discutam as questões do corpo numa perspectiva holística e problematizadora (BRASIL, 1998). Portanto, é neste aspecto que os professores de Educação Física precisam ampliar suas visões acerca dos conteúdos e metodologias de ensino ao falar sobre o corpo humano. O professor de Educação Física é antes de tudo um profissional que trabalha com o corpo e para o corpo. Assim, é importante proporcionar aos seus alunos um olhar crítico/problematicador sobre este corpo que é ao mesmo tempo biológico, social e cultural. Desta forma, este texto apresenta uma reflexão sobre os discursos de professores de Educação Física acerca de como problematizar o conteúdo “corpo humano” na escola. As descrições e análises realizadas neste capítulo resultaram de uma investigação de cunho qualitativo com professores de Educação Física do ensino fundamental e médio de escolas públicas da cidade de São Luís, Maranhão.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por tratar-se de uma temática que envolve a compreensão de um objeto construído pela subjetividade, por representações sociais, por discursos e ideias sobre o tema “corpo humano” e que a lógica da pesquisa quantitativa não daria a descrição e a compreensão necessárias. Além disso, os dados qualitativos são analisados pela perspectiva da compreensão dos fatos e não pela ideia da quantificação, *matematização*³⁵, generalização e universalização daquilo que foi encontrado.

Nossa opção pela investigação qualitativa baseou-se em Jackson Ronie Sá-Silva (2012), Jackson Ronie Sá-Silva; Cristovão Domingos Almeida; Joel Felipe Guindani (2009), Maria Cecília de Souza Minayo (2014), Laurence Bardin (2011) e Marcelo Medeiros et al. (2014). Minayo (2014, p. 24) nos diz que, quem trabalha com dados qualitativos não deve se preocupar: “[...] em quantificar e sim em *compreender*: este é o verbo da pesquisa qualitativa. *Compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, *compreender* e interpretar a realidade” (grifos da autora). Portanto, consideramos importante compreender e interpretar a realidade discursiva sobre o tema “Corpo” de docentes da área da Educação Física que trabalham em escolas públicas do ensino fundamental e médio em São Luís, Maranhão.

Os Estudos Culturais em Educação foram a base teórica e metodológica utilizada na discussão dos dados por se constituir num conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de desmistificar/resignificar conceitos sobre o corpo, principalmente os advindos da cultura. De acordo com Maria Vorraber Costa; Rosa Hessel Silveira; Luis Henrique Sommer (2003):

³⁵ A ideia de “*matematização*” dos objetos biológicos foi pensada por Sá-Silva (2014). Vejamos seu pensamento: “Estou chamando de *matematização* às ações metódicas e científicas que direcionam os objetos de pesquisa para a quantificação e generalização. Esta lógica é fundamental nas pesquisas de cunho quantitativo. O quantificável direciona os objetos de pesquisa para as inferências totalizantes (metanarrativas)” (SÁ-SILVA, 2014, p. 1-2).

Os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Tomaz Tadeu da Silva (2009) nos diz que o currículo é produzido, dinâmico e histórico. Ações, gestos e pensamentos são construtos socioculturais. A análise cultural tem como concepção principal a ideia de que o universo sociocultural torna-se, na interação social, naturalizado e que acaba sendo esquecida sua origem social. Assim, “a tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 2009, p. 134). Portanto, acreditamos que através dos Estudos Culturais é possível discutir de forma compreensiva e problematizadora os conceitos e atribuições que são dados sobre o tema “Corpo” na realidade social desses sete professores de Educação Física em São Luís, Maranhão.

Realizamos sete entrevistas qualitativas semiestruturadas (MINAYO, 2014) conduzidas a partir da pergunta central: “O que você entende por corpo humano?”. Antes da execução das entrevistas realizamos visitas às três escolas com o propósito de conhecer a realidade escolar e interagir com a direção e os docentes. Além disso, em todas as visitas apresentamos a “Carta de Intenções da Pesquisa” para que a escola conhecesse os objetivos da investigação. Cada professor entrevistado assinava o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” autorizando a realização da entrevista. Desta forma, cumprimos os preceitos éticos exigidos na prática investigativa da pesquisa qualitativa. As entrevistas foram realizadas nos seguintes estabelecimentos de ensino da cidade de São Luís, Maranhão: Escola Mário Andreazza (ensino fundamental); Escola Estado do Pará (ensino fundamental) e Centro de Ensino Fernando Perdigão (ensino médio).

A investigação sobre o tema “corpo humano” contou com a

participação de sete professores: quatro professores e três professoras. Todos são formados em Educação Física Licenciatura. A idade dos docentes variou entre 32 e 54 anos. Sobre tempo de docência na disciplina Educação Física: variou entre 4 e 33 anos. Os professores e professoras não foram identificados com seus nomes reais. Os trechos das entrevistas dos referidos docentes são identificados neste artigo da seguinte forma: P = significa Professor; PA = significa professora; 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 = o número da entrevista; EF = significa ensino fundamental; EM = significa ensino médio. Assim, ao utilizarmos, por exemplo, os códigos PA4 – EF e P7 – EM significa, respectivamente, “entrevista da professora 4 – ensino fundamental” e “entrevista do professor 7 – ensino médio”.

As sete entrevistas foram gravadas em um dispositivo do tipo smart-fone (celular). Em média as entrevistas duravam em torno de vinte minutos. Após cada gravação os pesquisadores realizavam a ausculta, transcrição e organização da entrevista em documento eletrônico no formato “Word”. Em posse das sete entrevistas, agora em formato de texto, iniciamos as leituras com o objetivo de conhecer e se familiarizar com o objeto de pesquisa. As entrevistas passaram pela técnica de leitura flutuante e aprofundada, seguindo as recomendações metodológicas da análise do conteúdo de Minayo (2014) e Bardin (2011). A teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi fundamental para a organização do material qualitativo produzido com as leituras e releituras realizadas.

Logo após as leituras, procedemos à técnica de categorização do material produzido nas sete entrevistas (BARDAN, 2011). A análise aprofundada de todo o material de pesquisa nos possibilitou a construção de seis categorias de análise as quais serviram para a problematização e discussão de todo o *corpus* investigativo tendo como base teórico-epistemológica os Estudos Culturais em Educação. As categorias de análise construídas foram as seguintes: 1) “O corpo humano como biologia”; 2) “O corpo humano como máquina”; 3) “O corpo humano como saúde”; e 3) “O corpo humano como cultura”. A categoria “O corpo como biologia” desmembrou-se em duas subcategorias: “O corpo como estrutura” e “O corpo como movimento”.

Os professores de Educação Física e os discursos sobre o corpo humano

Apresentamos neste item as descrições e problematizações que realizamos acerca dos discursos de sete professores de Educação Física sobre o tema “corpo humano”. De maneira geral percebemos que a ideia de “corpo humano” é discursada a partir da perspectiva biológica. Os conhecimentos da Anatomia e da Fisiologia são utilizados para falar do corpo. Assim, o que prevaleceu foi o discurso do corpo matéria, do corpo embriológico, do corpo fisiológico (e em movimento) e do corpo reprodutivo. Outro discurso muito presente nas representações docentes foi o corpo como “máquina”. Uma máquina anátomo-fisiológica que deve ser exercitada para não falhar, para não “desgastar suas peças”. Observamos também que o corpo é percebido como uma estrutura que deve carregar a insígnia da “saúde”. Assim, as atividades físicas são fundamentais para a manutenção da higidez e promover a tão desejada “qualidade de vida”. A ideia de corpo cultural se fez presente nas representações docentes mesmo que de forma menos expressiva.

“O corpo humano como biologia”

A categoria “O corpo como biologia” foi analisada a partir de duas vertentes: “o corpo como estrutura” e “o corpo como movimento”, segundo os discursos dos sete docentes de Educação Física do ensino fundamental e médio da cidade de São Luís, Maranhão.

Os discursos sobre o corpo biológico prevaleceu entre a maioria dos docentes. O corpo advém de células reprodutoras que se transformam em tecidos e órgãos que por sua vez se complexificam em sistemas ou aparelhos e assim formam a arquitetura biológica do corpo humano. Isso é inquestionável. Vejamos o que dizem sobre o conceito de corpo os dicionaristas Francisco Borba (2014) e Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2011), respectivamente: “Substância física do homem ou do animal” (BORBA, 2014, p.348); “A substância física, ou a estrutura, de cada homem ou animal. A parte do organismo humano constituído pelo tórax, pelo abdome; o tronco” (FERREIRA, 2011, p.560). Assim,

os discursos dos docentes sobre o corpo não destoam das comunicações científicas: “os animais são estruturados por partes; o corpo humano apresenta cabeça, tórax e membros superiores e inferiores” (FERREIRA, 2011, p.560). Vejamos alguns discursos dos professores:

“Ele é toda uma estrutura composta de várias partes que vem a ser o nosso principal” (P1 - EF).

“O corpo é composto por membros como braços e pernas” (P2 - EF).

“O corpo tem toda uma estrutura interna, tem todos os órgãos” (PA5 - EF).

“O corpo físico é cabeça, membros, braços, pernas. O corpo físico, eu entendo como esse emaranhado aí de articulações, de músculos, de tendões” (PA6 - EM).

Geralmente as aulas tratam apenas do funcionamento dos órgãos e tecidos recorrendo-se a livros de anatomia e fisiologia. No entanto, embora os conhecimentos biológicos sejam necessários, o corpo não deve ser apresentado de forma fragmentada: “o corpo, deve ser compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de partes e aparelhos, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural” (GONÇALVES, 2011, p. 9).

As falas dos docentes remetem a um conhecimento fundamental em Educação Física: a Anatomia Humana. Nas faculdades de Educação Física a apresentação do conteúdo anatômico deve ser valorizado e incentivado. Sem ele fica difícil discursar sobre o corpo estrutura, o corpo fisiológico ou o corpo em exercício:

“[...] a Educação Física trabalha com o corpo. Enquanto profissionais da Educação Física, nós trabalhamos com o nosso corpo. Então, é na academia, no ambiente acadêmico, na faculdade que passamos ao longo dos três anos praticamente só estudando o corpo e as suas diversas camadas como a parte motora, como a parte de músculo, ossos, órgãos e as estruturas gerais do corpo” (P1 - EF).

Entendemos ser relevante o domínio do componente curricular Anatomia. O que chamamos atenção é para pensarmos sobre a exclusividade biológica discursiva dada ao corpo. Existem outras dimensões sobre o corpo humano que não podem ser deixadas de ser discutidas: as relações desse corpo físico com o ambiente, com os sujeitos, com a sociedade e, principalmente, com a cultura. Entende-se que nosso corpo é muito mais do que cabeça, costas, braços e pernas. Portanto, cabe a Educação Física, conforme Aranha e Martins (1995) *apud* Silva (1998), promover em suas ações um elemento de integração do corpo na unidade do sujeito, e isso, não pode ser entendido como simples treinamento muscular, mas o delicado esforço, pelo qual os adolescentes reconhecem seu corpo, respeitando seus limites e provocando um equilíbrio interior da personalidade.

O corpo também foi percebido pelos professores como o lugar em que há movimento. Esse corpo biológico tem a propriedade de se mover, não ser estático e ser uma estrutura que gera reações entre suas partes.

"[...] através do corpo a gente consegue fazer vários movimentos" (P2 - EF).

"Na verdade dentro da escola a educação física faz com que o aluno conheça o corpo e os tipos de movimentos que ele pode fazer" (PA4 - EF).

Nesse processo de entendê-lo como *locus* de movimento se reconhece a capacidade das estruturas corporais interagirem entre si. Na visão de Yara M. Carvalho (2007), é frequente propormos a atividade física de forma um tanto mecânica: andar, correr, nadar, fazer ginástica, como se o corpo fosse, um objeto, uma máquina, um mecanismo similar ao relógio. Movimentar-se, entretanto, pressupõe conhecer limites e possibilidades na dimensão física, biológica, fisiológica, mas também intelectual, emocional e afetiva, que determina, por sua vez, a subjetividade da pessoa. O corpo precisa ser entendido enquanto território da humanidade, emblema da existência e materialidade da vida. Ele revela experiências, sentimentos, memórias e movimentos que o constitui enquanto elemento único e coletivo, singular e

plural (SILVA; PORPINO, 2013). Vejamos alguns discursos dos docentes:

"[...] a mente sem o corpo não é nada e o corpo sem a mente também não é nada" (P1 - EF).

"[...] esses membros dependem de umas informações que são transmitidas pelo sistema nervoso e que através desse sistema a gente conseguiu fazer várias habilidades adquiridas com eles" (P2 - EF).

O sistema nervoso ganha *status* de estrutura corporal nobre, essencial e imprescindível. As habilidades, os movimentos, as conexões entre os órgãos dependem do sistema nervoso. Desta forma, um corpo tem no sistema nervoso a sede da movimentação.

"O corpo humano como máquina"

O corpo biológico tem estruturas definidas, funciona e se movimenta. Esta é uma síntese para uma ideia bem presente entre os docentes entrevistados. Mas, uma representação sobre o corpo chamou a atenção nos discursos de dois docentes: o corpo biológico é comparado a uma máquina. Vejamos:

"O corpo humano é uma máquina" (P1 - EF).

"Corpo é uma máquina capaz de praticar vários tipos de exercícios físicos sendo monitorados por um profissional" (PA4 - EF).

O corpo seria uma mecânica, uma estrutura com peças e engrenagens, uma matéria que *"[...] se tem algo fora do lugar não funciona bem"* (P1 - EF). Para o docente P1 - EF, o corpo *"[...] é nossa principal ferramenta de viver"*. Aqui podemos compreender o pensamento dos dois docentes como sendo influenciado pelas ideias positivistas da Medicina do início do século XVIII: o corpo nessa época já era comunicado como sendo uma estrutura com partes e funções bem definidas. As estruturas anatômicas se ligam umas às outras por encaixes. Os acoplamentos corporais são como se fossem engrenagens, parafusos ou dobradiças, lembrando, desta forma, a mecânica das máquinas a __vapor, dos trens ou, mais tarde, no final do século XIX,

os primeiros automóveis.

Essa ideia se intensifica na Revolução Industrial com o capitalismo. As fábricas começam a operar na produção em série. O homem e a mulher são valorizados pela sua força de trabalho, pelo seu corpo produtivo. O trabalhador ideal é aquele sujeito que não falha, que tem saúde plena e que nunca ficará cansado. O pensamento capitalista vê o homem como uma máquina infalível. O corpo não pode parar. E essa lógica penetrou no campo educacional e mais especificamente na área da Educação Física. Vejamos os discursos:

"[...] assim como um carro que é uma máquina, uma moto que é uma máquina, o corpo é composto de várias partes. Então, cada estrutura do corpo é como se fosse uma engrenagem" (P1 - EF).

"[...] é como se nosso corpo fosse unido de várias peças, entendeu? E que todas elas tem que está bem trabalhada, ser bem desenvolvidas para que funcione bem o nosso corpo" (P1 - EF).

"[...] o corpo é um instrumento" (P2 - EF).

A visão biologicista limita a percepção do corpo. A visão mecanicista amplia mais ainda essa limitação. O corpo estrutural, funcional e sinesiológico é uma realidade material incontestável. No entanto, é uma visão simplista, fragmentada e limitada. De acordo com Flaviane da Silva Mendes e Paula Hentschel Lobo da Costa,

Não basta reproduzir o gesto motor, é necessário ensinar embutindo conceitos biomecânicos, para que os alunos entendam a execução eficiente da habilidade motora, por exemplo. Com isso, a biomecânica ajuda a formar a visão crítica e consciente do movimento (MENDES; COSTA, 2007, p. 12).

'Corpo e movimento são conceitos importantes na Educação Física escolar. Assim, professores de Educação Física precisam ampliar seus olhares sobre o corpo biológico e percebê-lo para além dos cânones científicos clássicos da Biologia e da Medicina, pois o corpo está permeado por discursos,

símbolos e representações sociais que também precisam ser problematizados em sala de aula.

“O corpo humano como saúde”

Para duas professoras de Educação Física do ensino fundamental o corpo é significado como sinônimo de saúde. Fraga (2007) pontua que é importante reconhecermos brevemente que os saberes e práticas da Educação Física se ocuparam fundamentalmente em colocar o corpo biológico humano em movimento efetivando assim sua potência protetora e recuperadora da saúde. Por movimentar o corpo, a Educação Física promete saúde. Portanto, a relação que estabelecem entre corpo, saúde e educação física pode ser percebida nos discursos abaixo:

“[...] tu quer saber do corpo saudável?” (PA4 - EF).

“Quando eu falo de saúde, eu estou falando do corpo saudável, atleta, porque você quando está cuidando do corpo você é saudável” (PA5 - EF).

A saúde como um bem-estar é algo que deve ser valorizado. A Educação Física é uma epistemologia que discursa o corpo-saúde. É importante pontuar que a área da Educação Física opera no contexto da saúde e neste aspecto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), tratam o tema “saúde” a partir de vários enfoques, como o socioeconômico, o cultural, o afetivo e o psicológico. Nesse sentido, “a saúde é uma condição humana que apresenta três dimensões: a física, a social e a psicológica. Há algum tempo, ter saúde significava não estar doente. Atualmente, a saúde positiva está associada à capacidade de gozar, desfrutar a vida e enfrentar desafios. Não é mais ausência de moléstias” (MATTOS; NEIRA, 2000, p. 43). Silva *et al.* (2015), comentam que a preocupação com o corpo “saudável”, tão valorizada atualmente, possui a essência do modelo biológico-higienista, porém com algumas características diferentes, isto é, uma “saúde renovada”. Vejamos o discurso de uma docente:

“Você cuida do corpo saudavelmente com a atividade física. Cuidando do seu corpo e da sua pele, isso é fundamental, isso é corpo” (PA5 - EF).

Essa ação é extremamente relevante em nossa sociedade capitalista, individualista e, principalmente, consumista. Por isso entendemos que atrelar a ideia de corpo à saúde é produtiva e importante. Mas, não é só essa representação que deve aparecer. O corpo pode aparecer nos discursos docentes como um corpo plural em que Biologia, Medicina, Educação Física e Cultura devem realizar interdisciplinaridades.

“O corpo humano como cultura”

Faz-se necessário discutirmos sobre o corpo pelo viés da pluralidade cultural em que a biologia do corpo, a medicina do corpo, a psicologia do corpo, a sociologia do corpo, a economia do corpo e a cultura do corpo dialoguem e exerçam a interdisciplinaridade. Todos esses fatores formam o que Mauss (1974) chama de “homem total”, pois, para ele, o homem é ao mesmo biológico, social, cultural e psicológico (MONTEIRO; SOUZA, 2008, p. 5). A ciência Educação Física e a Educação Física Escolar precisam estar atentas para essas discussões contemporâneas sobre o corpo. Portanto,

A contribuição das discussões sobre as questões culturais são fundamentais para a Educação Física, e isso está justamente na possibilidade de propiciar uma mudança no seu olhar sobre o corpo para, conseqüentemente, não observá-lo mais como um amontoado de ossos, músculos, articulações, nervos e células (MONTEIRO; SOUZA, 2008, p. 4).

Na visão de Geertz (1989), é por meio desse mecanismo chamado cultura que o homem adquiriu a capacidade de ser construtor de sua própria história, desde a utilização de ferramentas, passando pelo convívio social, pela linguagem chegando a outras formas mais complexas de significar o fazer humano. Assim, percebemos que esse convívio social possibilitou e ainda possibilita criar teias numerosas de significados que, por sua vez, nos

permite um constante processo de (re) significação do corpo e da cultura. A percepção de corpo como cultura foi representada por três docentes: um professor do ensino fundamental (P3) e dois professores do ensino médio (PA6 e P7). Vejamos as representações:

"[...] quando a gente aborda o tema corpo joga esse corpo dentro de um momento. [...] tem que jogar o corpo porque é muito amplo esse assunto" (P7 - EM).

"O corpo pra mim é um complexo: alma, espírito e o corpo físico. Eu acho que isso descreve o que é o corpo: o total, na sua totalidade. O corpo é o nosso instrumento de abordagem. Se nós não tivermos como falar desse corpo que sente, que se move, que se desloca, que trabalha, não tem como falar de Educação Física" (PA6 - EM).

"O corpo pode ser entendido de algumas formas. Ele não tem somente a parte biológica e nós podemos estudar o corpo de diversas formas. Pode ser analisando membros, órgãos, sistemas. Essa é uma maneira de olhar o corpo. Mas, existe o corpo como construção cultural, de toda uma história, de todas as suas vivências. Através do corpo você pode demonstrar, mostrar. O seu corpo fala, através de suas vivências. [...] o corpo pode ser uma maneira de se expressar e de mostrar toda aquela sua cultura. Tudo o que você passou: o seu corpo pode falar por você e ele fala. Porque assim, existem diversas linguagens e uma delas é a linguagem corporal. [...] seu corpo não é só aquilo que serve para sustentar. Ele fala, ele é fruto de toda uma história não só a tua história enquanto pessoa mais a história que veio antes de ti, a história do teu povo, a história da tua família" (P3 - EF).

Como podemos perceber discutir sobre o corpo é algo complexo e muito produtivo. A ideia central de Silvana Vilodre Goellner (2013) é nos alertar para uma melhor compreensão dos discursos sobre o corpo. É importante que consigamos percebê-lo para além da biologia, da fisiologia e da medicina biomecânica. Maria Augusta Gonçalves (1997) problematiza que somos presença no mundo por intermédio do corpo – o corpo é presença que, ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser no mundo. A cultura imprime suas marcas no corpo e este expressa à história acumulada de uma

sociedade. Portanto, falar de corpo é falar de cultura. Pois, “o corpo não poderia ser aceito apenas como ele é, ele teria de ser transformado, modificado a fim de ser melhorado, gerando assim um mercado muito lucrativo como clínicas de estéticas e cirurgias plásticas” (SILVA; JÚNIOR, 2011, p. 8). De acordo com Nilton Mullet Pereira (2008),

A Educação Física tem uma grande visibilidade no mundo capitalista, graças à nova tendência criada pela mídia, que vincula o corpo ao mercado do consumo, tendo como suporte os principais meios de comunicação como: televisão, revistas e internet, vendem uma ideia de “corpo perfeito” muitas vezes acompanhado de dietas perigosas e excesso de exercícios físicos, criando-se um padrão de beleza a ser seguido. A mídia é a parceira estratégica para este contexto de alta visibilidade do corpo característico da sociedade de consumo (PEREIRA, 2008, p. 8-9).

Com isso, o profissional da Educação Física tem grande importância social quando este desenvolve seu papel na escola e na comunidade em que vive. O educador físico precisa ampliar seus olhares a cerca do corpo e assim possibilitar aos alunos uma visão crítica e significativa sobre as relações do corpo como um produto cultural e social. Daolio (1995, p. 39), afirma que o homem, por meio do seu corpo, pode assimilar e se apropriar “[...] dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração [...]”. Essa incorporação nada mais é do que o processo pelo qual os seres humanos passam a internalizar em seus corpos os valores sociais que estão contidos na sociedade (MONTEIRO; SOUZA, 2008). Vejamos o que Carmem Elisa Henn Brandl (2002) nos diz sobre a Educação Física no campo educacional:

Embora alguns avanços tenham sido conquistados na Educação Física, muitas pesquisas realizadas no cotidiano escolar ainda revelam a predominância de uma Educação Física tradicional na qual as práticas pedagógicas se reduzem exclusivamente ao ensino de técnicas e regras desportivas predeterminadas através de metodologias diretivas. Nesta perspectiva, o aluno é tratado como um mero repetidor (autômato, robô) de habilidades, consideradas

importantes ou não pelo professor, que neste caso tem total autoridade no processo de ensino-aprendizagem (BRANDL, 2002, p. 1).

A Educação Física escolar deveria constituir-se, portanto, em um espaço para oportunizar aos alunos e às alunas a compreensão, a crítica e o questionamento desse momento de idolatria à imagem narcisista do corpo que é veiculada socialmente. Ainda, “a Educação Física deveria servir para formar, criticamente, o sujeito (aluno) em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 2).

Percebe-se a partir desta visão, que mais do que uma decorrência biológica, a questão cultural é essencial para o desenvolvimento humano, pois os aspectos culturais ultrapassam fronteiras e necessitam ser decifrados como teias de significados que obtêm sentidos próprios, ou seja, não há comportamento que não passe pela influência cultural e é sobre a égide dessa influência que os corpos também são formados. O ser humano modifica constantemente seu corpo, sem se dar conta da importância e da ligação entre essa necessidade e o resto de suas relações sociais. A cultura é fundamental para a evolução do ser humano, pois toda ação humana é considerada um ato social (MONTEIRO; SOUZA, 2008).

Sobre a Educação Física e as questões de gênero que foi mencionada por um dos professores, Francis Madlener de Lima e Nilson Fernandes Dinis comentam que:

A disciplinarização dos corpos também atravessa a formação das identidades de gênero, marcada pelo predomínio de uma tradição biológica/tecnicista arraigada na história e nas práticas da Educação Física. Essa tradição pode ser percebida nas práticas escolares nas quais prevalecem a prática desportiva e a divisão das atividades entre meninos e meninas. A aula de educação física, dessa forma, acaba fortalecendo padrões e estereótipos de gênero, produzindo sujeitos masculinos e femininos (LIMA; DINIS, 2007, p. 6).

Para Fraga (2000), é na Educação Física que essa distinção é salientada repetidamente. Isto é observado na separação de grupos de meninas e grupos de meninos nas aulas práticas. “Destá forma, fecha-se a porta para as diversas manifestações de masculinidades e feminilidades existentes, limitando as experiências a práticas generificadas e estabelecidas como ‘adequadas’ aos meninos ou às meninas” (LIMA; DINIS, 2007, p. 9). Portanto, a Educação Física na escola confere, hoje, significados contemporâneos ao corpo, devido a uma influencia inavergável da sociedade no ambiente escolar. Cabe, então, aos professores, em suas práticas pedagógicas, ressignificá-lo através da conscientização crítica de seus alunos para uma posterior emancipação, transformando o corpo de objeto social em sujeito (GONÇALVES; AZEVEDO, 2008).

Considerações finais

A ideia que prevaleceu sobre o conceito de “Corpo” entre os sete docentes entrevistados centrou-se no discurso do corpo biológico. Os conhecimentos de anatomia e fisiologia são utilizados para falar sobre o corpo. O que prevaleceu foi o discurso do corpo matéria, do corpo embriológico, do corpo fisiológico (e em movimento) e do corpo reprodutivo.

Outro discurso presente nas representações docentes foi o corpo como “máquina”. Uma máquina anátomo-fisiológica que deve ser exercitada para não falhar. O corpo também foi percebido como uma estrutura que deve carregar a insígnia da “Saúde”. Assim, as atividades físicas são fundamentais para a manutenção da higidez e promover a “qualidade de vida”. A ideia de corpo cultural se fez presente nas representações docentes mesmo que de forma menos expressiva. Apareceram significativas representações sobre o corpo a partir de olhares que ultrapassem a visão biomecânica.

Dessa forma, percebemos o quanto a Educação Física como epistemologia e a Educação Física Escolar como prática social podem (e devem) colaborar para uma educação contextual, crítica e problematizadora das questões biomédicas, sociais, culturais e econômicas sobre o corpo. Pois,

conhecer o corpo é mais do que saber quais as suas partes e o que essas mesmas partes podem fazer. Devemos confrontar quaisquer ideologias que reduzam as possibilidades do corpo e que o fragmentem, sendo necessário compreender o processo de constante mudança que caracteriza o corpo, como ocorre seu crescimento e desenvolvimento.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Francisco. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2014.

BRANDL, Carmen Elisa Henn. A consciência corporal na perspectiva da Educação Física. **Revista Educação Física**, n. 2, p. 30-32, 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3443>>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Yara Maria de. Práticas corporais e comunidade: um projeto de Educação Física no Centro de Saúde Escola Samuel B. Pessoa (Universidade de São Paulo). In. FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe (Org.) **Educação Física e Saúde Coletiva: Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 63-72, 2007.

COSTA. Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais em educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e Bom-Mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a prática**, v. 10, n.2, p.201-219,2007.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode resignificá-lo? **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 119-130, I trim., 2008.

GONÇALVES, Andreia Santos. **O corpo na educação física escolar**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1997.

LIMA, Francis Madlener de.; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 243-252,2007.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phort Editora, 2000.

MEDEIROS, Marcelo; MUNARI, Denize Bouttelet; BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz; BARBOSA, Maria Alves. Pesquisa qualitativa em saúde: implicações éticas. In:

GUILHEM, Dirce; ZICKER, Fábio. **Ética na pesquisa em saúde**: avanços e desafios. 1. ed. Brasília: Letras Livres/Editora UnB, 2014.

MENDES, Flaviane da Silva; COSTA, Paula Hentschel Lobo da. **Educação Física escolar**: desenvolvendo conhecimentos sobre o corpo. São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Rildevania Alves; SOUZA, Adalberto dos Santos. Cultura corporal e Educação Física: elementos para uma re-significação da prática docente. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 126, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. **Possíveis passados**: representações da idade média no ensino de história. Rio de Janeiro: Zouk editora, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Medicina e matemática**. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, p.1-2, 2014.

_____. **“Homossexuais são...”**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer*. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 402p., 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul., 2009.

SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da.; SILVA, Luis Aureliano Imbiriba; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Concepções de corpo e a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 165-179, 2015.

SILVA, Jeferson Lúcio Berguemaier da. A concepção de corpo dos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria/RS. **KINESIS**, Santa Maria, n. 19, p. 85-103, 1998.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da; PORPINO, Karenine de Oliveira. A produção

do conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 327-340, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria José França da; SANTOS JÚNIOR, José Cunha dos. **O corpo e seus significados**: contribuição da Educação Física ao processo histórico da visão corpo. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011.

Proposta de ensino do Gênero Introdução de Monografia: uma abordagem sociorretórica.

Fabíola de Jesus Soares Santana

Introdução

Este artigo tem como objetivo o estudo da organização retórica do gênero introdução de monografia. Com base nos estudos sociorretóricos de linha americana de John Swales (2009), o objetivo principal é investigar, em uma abordagem sociorretórica de gêneros, transdisciplinar e interdisciplinar, a produção dos gêneros textuais acadêmicos como prática pedagógica voltada para o ensino de língua portuguesa com fins específicos no contexto acadêmico do curso de Letras Licenciatura. Para isso, propõe-se identificar o sistema e o conjunto de gêneros utilizados na produção de uma monografia, bem como caracterizar as convenções retóricas desse gênero, como traços distintivos (textuais e discursivos) de um contexto situacional específico.

O corpus original da pesquisa é composto de 65 introduções de monografias distribuídas em subáreas de conhecimento: literatura e linguística. Para este trabalho, foram analisadas 6 monografias, 3 de literatura e 3 de linguística, duas de cada ano, 2011 a 2012, marco temporal estabelecido para a coleta de dados. A finalidade é investigar os principais movimentos e passos mais recorrentes dentro do gênero introdução de monografias, nas monografias do curso de Letras Licenciatura.

A pesquisa mostrará os principais problemas encontrados na construção das introduções das monografias nesse período de 2011 a 2012, visto que muitos estudantes comumente, em uma análise preliminar na leitura de monografias, não desenvolvem passos importantes em seus textos relacionados à organização retórica dos gêneros, conforme o modelo CARS aplicado como parâmetro neste trabalho.

Entende-se que a contribuição desta pesquisa centra-se, principalmente, na possibilidade de sugerir aos professores a importância do estudo dos gêneros para mostrar ao aluno que, na construção de cada gênero,

existe uma tipificação que produz uma situação que é transformada em uma exigência na comunidade discursiva. A abordagem de ensino do gênero deve ser da forma mais crítica, mais dinâmica, a fim de que seja apresentado o seu propósito comunicativo nem sempre evidente para o aluno que começa a ter contato com gêneros acadêmicos.

O modelo teórico de análise de gênero segundo Swales (1990)

O trabalho realizado por Swales (1990), na sua primeira versão que originou o modelo CARS, foi baseado em um corpus de 48 introduções de artigos de pesquisa, em que os resultados encontrados pelo escritor apontaram uma frequência de quatro movimentos,³⁶ sendo o 1º, estabelecer o campo de pesquisa; 2º, sumarizar pesquisas prévias, 3º, preparar a pesquisa e o 4º, introduzir a pesquisa. Entretanto, essa versão de modelo com quatro movimentos apresentava dificuldades de uso pelos pesquisadores quanto à realização do segundo movimento. Ao considerar essa dificuldade, o autor reduziu os movimentos de quatro para três, gerando, assim, uma dinamização da realização das análises nas pesquisas que utilizavam o modelo CARS.

De forma simples, essa organização refere-se à distribuição de informações em textos de um determinado gênero com finalidades específicas, pensadas pelos produtores do gênero que visam alcançar a determinados propósitos. A análise de Swales (1990) levou à constatação de que as introduções dos artigos preservavam semelhanças na forma de organização e informação, sendo os movimentos mais abrangentes constituídos por blocos discursivos obrigatórios, organizados e com base na função retórica a ser desempenhada.

No caso deste estudo, os movimentos podem ser divididos também em passos, entre opcionais e obrigatórios, os quais revelam como as informações são distribuídas nas introduções das monografias. Essa

³⁶ Swales (1984) por meio de seu modelo CARS que foi aplicado inicialmente com base em um corpus de 48 introduções de artigos de pesquisa que apontaram a regularidade de quatro movimentos (moves) na composição textual de introduções de artigos de pesquisa.

organização enfatiza sua funcionalidade e retórica que sustenta os propósitos comunicativos do gênero aqui estudado.

Esses passos organizados por um movimento retórico fazem da introdução de monografia um conjunto de bloco textual de informações necessárias para caracterizar a estrutura interna de um gênero, em especial uma introdução de monografia.

A partir do modelo proposto por Swales (1990), os movimentos e passos desenvolvidos pelo escritor correspondem a cada unidade de estrutura do texto que devem apresentar uma harmonia textual ao criar uma função de comunicação que possa ser compreendido por qualquer leitor, e assim, reconhecido socialmente como um gênero.

A seguir serão detalhados os movimentos e seus respectivos passos, de acordo com a abordagem proposta por Swales (1990).

O movimento nº1, "estabelecer o território" (a situação), é realizado de duas formas: demonstrar que uma área geral de pesquisa é importante, crítica, problemática, ou relevante e revisar as principais fontes de pesquisas anteriores para descobrir se existem lacunas, ou insuficiência de informações. Pode-se realizar em três passos:

a) Passo 1: ao escrever a introdução de um artigo de pesquisa, o autor evidencia a comunidade discursiva para uma área de pesquisa bem estabelecida; descrevendo o problema de pesquisa e fornecendo evidências para a importância da pesquisa.

b) Passo 2: o autor segue uma posição neutra e faz declarações generalizadas sobre conhecimento ou prática corrente; fornece declarações sobre o estado atual do conhecimento, a prática ou descreve o fenômeno;

c) Passo 3: o autor faz referência aos pesquisadores que atuaram na área anteriormente e relata o conhecimento já estabelecido.

O movimento nº 2, caracterizado por "estabelecer o nicho" (o problema), refere-se a fazer um argumento claro e convincente que evidencie que pesquisa mereça respeito e possua valor significativo, revelando lacunas específicas em pesquisas passadas, desafiando uma teoria aceita, levantando hipóteses ou necessidades, ou expandir o conhecimento prévio. Pode-se

realizar em quatro passos:

a) Passo 1A: o autor contra argumenta a introdução do gênero e introduz pontos de vista opostos;

b) Passo 1B: é considerado por Swales (1990) o mais prototípico dos quatro passos, pois, por meio dele, o autor pode revelar lacunas que devem ser preenchidas na área do conhecimento selecionado e destacar limitações que foram encontradas em pesquisa passadas. Desenvolve-se o problema de pesquisa.

c) Passo 1C: o autor provoca questionamentos, traz questões fundamentais sobre as consequências das lacunas. Ex.: pode-se afirmar, apesar das observações anteriores... Ainda...

d) Passo 1D: o autor deve continuar a tradição, isto é, amplia ou esclarece um problema de pesquisa, sinalizando com terminologia de conexão lógica, tais como: portanto, conseqüentemente, assim, ou linguagem que indica uma necessidade. Ex.: pode-se afirmar, por conseguinte, estes fatores... Ou as evidências sugerem uma...

O movimento nº3, ocupar o nicho (a solução), é o movimento final que anuncia o modo pelo qual sua pesquisa monográfica auxiliará novos conhecimentos ou compreensão para contrastes com pesquisas anteriores sobre o tema abordado. Momento em que o pesquisador descreve a estrutura organizacional restante do papel. Pode-se realizar em quatro passos:

a) Passo 1A: o autor delinea objetivos e responde a perguntas, explicando de forma simples os objetivos da pesquisa monográfica.

b) Passo 1B: neste apresenta a pesquisa monográfica, descrevendo a finalidade do seu estudo em termos do que vai ser colocado como proposta de estudo.

c) Passo 2: o autor apresenta os principais resultados, conclui, resume, tais como: a pesquisa sugere; os resultados indicam a necessidade...

d) Passo 3: o autor indica como está a estrutura da monografia, como a pesquisa está organizada.

Esse modelo de análise proposto por Swales (1990) tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de

informações recorrentes. Com a análise de uma amostra significativa de exemplares, sendo possível perceber uma organização das unidades retóricas do gênero relativamente convencional e o comportamento retórico mais comum dentro de determinada comunidade discursiva.

Ao descrever essa organização retórica do gênero artigo acadêmico, Swales (1990) apresenta quatro unidades retóricas básicas: Introdução, Métodos, Resultados e Discussão. Swales (2004) afirma que essa caracterização possivelmente sofrerá mudanças em diferentes áreas de conhecimento, e Bernardino (2007) aponta ainda que tal caracterização refere-se mais à descrição do artigo experimental. Em sua descrição retórica, Swales (1990) dá atenção especial à Introdução e faz uma representação esquemática da organização retórica dessa unidade, o que resulta no modelo CARS (Create a Research Space), representado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1- Modelo CARS para Introduções de Monografias

<p>MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO SITUAÇÃO</p>	<p>Passo 1 – Estabelecer a importância da monografia e/ou Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)</p>
<p>MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O PROBLEMA</p>	<p>Passo 1A – Contra argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição</p>
<p>MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O A SOLUÇÃO</p>	<p>Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a monografia Passo 2 – Apresentar os principais resultados da monografia Passo 3 – Indicar a estrutura da monografia.</p>

Fonte: SWALES (1990, p. 141)

Nessa representação, cada movimento retórico são partes textuais ou blocos discursivos. Conforme Swales (2009), Os movimentos são unidades retóricas que executam funções comunicativas com coerência. Segundo Motta-Roth (1995, p.44), a ideia de movimento retórico está associada ao estudo dos padrões retóricos recursivos encontrados em diferentes textos, nos quais diferentes segmentos textuais desempenham diferentes funções comunicativas.

Logo, na realização desses movimentos, existem comunicações retóricas, mecanismos linguísticos, para se realizar propósitos de comunicação nos textos e esses movimentos foram batizados pelo seu criador Swales (1990) de *steps* ou passos.

Metodologia empregada nesta pesquisa

A base teórico-metodológica adotada foi a abordagem sociorretórica de análise de gêneros. O *corpora* definido para análise foram as monografias apresentadas entre os anos de 2011 a 2013 e fazem parte do acervo do projeto de pesquisa financiado, desde 2016, pela Fapema (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão), intitulado *Interações acadêmicas e gêneros escritos: uma proposta de ensino de língua com fins específicos*. O plano de trabalho escolhido para apresentação dos resultados neste artigo foi *A organização retórica do gênero monografia do curso de Letras Licenciatura*. Os objetivos da pesquisa são: investigar, identificar e analisar a produção do gênero monografia, neste caso, em especial, as introduções, a fim de se propor uma estratégia de ensino de língua portuguesa com fins específicos de um dos gêneros exigidos ao final de todos os cursos da universidade.

Os processos de análise considerados foram o modelo proposto por Swales (1990) com base nos traços de regularidade na estrutura retórica. Por meio do modelo CARS, na identificação da forma e função do gênero em foco, em que se pretende detectar os movimentos retóricos e estratégias mais típicas e recorrentes nos textos das monografias.

Como critérios para a seleção das monografias, estas deveriam ser do

curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* de São Luís, apresentadas no período de 2011 a 2013 nas áreas de Linguística e Literatura. Para este trabalho, foram selecionadas 6 monografias, sendo 3 de cada área.

Os procedimentos de análise textual nas introduções das monografias são de base interpretativa de modo a analisar e detalhar os movimentos e passos retóricos descritos por Swales (1990). Para isso, todas as introduções das monografias foram lidas, para delimitar os movimentos e passos mais recorrentes e prototípicos nas monografias do curso de Letras.

O modelo CARS serviu como representação esquemática de ponto de partida para realização desse trabalho. Com base nesses movimentos e passos, o *corpus* das introduções das monografias analisadas foi dividido em blocos a fim de oferecer uma visão da organização retórica nas introduções tanto de literatura, como de linguística. Também foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa para especificarmos esses movimentos mais recorrentes nas introduções monográficas

O procedimento de análise desses textos monográficos foi realizado por meio da coleta de material documental no próprio curso de Letras da UEMA. Dessa forma, logo após, esse levantamento procurou-se por meios dos blocos textuais os movimentos mais recorrentes realizados nas duas áreas, tanto de Linguística como de Literatura na parte das introduções do gênero.

Cada procedimento adotado para análise objetivou demonstrar na superestrutura da monografia dentro das introduções do gênero monografia, os padrões descritivos e suas unidades e subunidades retóricas. Foram enfatizadas as características das convenções retóricas do gênero introdução de monografia como traços distintivos (textuais e discursivos) de um contexto situacional específico, além de seu propósito comunicativo, seu conteúdo semântico, ação pragmática, exigência e ação social da monografia.

Ao elaborar o gênero introdução de monografia, o autor deve ter em mente que desempenhará atividades que consistem em selecionar bibliografia, delimitar e analisar um problema, discutir e avaliar os resultados do estudo. O objetivo básico é o de fazer referência a um estudo, e, dessa forma, é preciso descrevê-lo, expor e avaliar seus resultados. Pretende-se investigar de que

modo as unidades retóricas (SWALES, 1990, 2004) desse gênero foram organizadas por membros dessa comunidade discursiva (alunos do curso de Letras).

Padrão descritivo da organização Retórica Introduções de Monografias

O gênero monografia

Deve-se pensar o gênero monografia como uma ação social decorrente de uma das exigências para obtenção do grau necessário para a conclusão de um curso de graduação e a conseqüente colação de grau e recebimento de diploma. Nessa seqüência de eventos, muitos textos são produzidos e diversos fatos sociais também. (BAZERMAN, 2005).

No evento conclusão de curso, há ações necessárias tais como: cursar as disciplinas exigidas no currículo; realizar as atividades exigidas nas disciplinas; elaborar relatórios de estágios e trabalho de conclusão de curso (TCC) entre outros.

Nos manuais de trabalhos científicos, a monografia é apresentada como "(...) uma dissertação que trata de um assunto particular, de forma sistemática e completa." (MEDEIROS, 2003, p. 248). Abordam-se basicamente questões de ordem formal e estrutural, de presença de determinados elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Em outro viés teórico, deve-se pensar a monografia como uma ação retórica tipificada recorrente produzida em um contexto específico de uso, cujo propósito comunicativo, o conteúdo implicam em uma linguagem repleta de ação pragmática, que possui um *kairós*, relacionado diretamente com as exigências acadêmicas.

Há gêneros que carregam características que sinalizam a espécie de textos que são. Essas características estão atreladas às funções mais importantes desse gênero. Sob o ponto de vista do aspecto genérico, em uma análise da retórica, serão considerados alguns elementos na construção da monografia como fator social em que estão presentes o tempo, a semântica, a

ação social, a sua exigência, sua pragmática e suas características formais.

O momento oportuno, a formação do *kairós* da monografia, tem sua relação com a experiência do aqui e agora, considerada mediada por textos, que produz um complexo de intertextos, tais como as citações diretas ou indiretas, figuras, mapas, tabelas, esquemas etc. Os sistemas intertextuais criam exigências de leituras que são estabelecidas pela necessidade de formulação de questões de pesquisa, constructos teórico-metodológicos, estratégias argumentativas que demandam da produção desse gênero.

A construção da superestrutura da monografia requer uma compreensão do que faz uma ação retórica apropriada ao seu ambiente cultural, nesse caso, ao acadêmico. Deve-se pensar o gênero em relação ao *kairós* socialmente percebido como comenta (BITZER, 1978).

Nesse momento oportuno, descreve-se o sentido o qual o discurso é compreendido como apropriado e oportuno. Pode-se dizer que a culminância ocorre com o momento da defesa oral da monografia, em que o discente validará o discurso científico-acadêmico produzido, que deverá ser compreendido e adequado para a comunidade discursiva em que se insere.

Já o conteúdo semântico é a característica mais importante de uma monografia, porque representa sua seleção e apresentação. Nela o escritor usará os elementos necessários para argumentar a pesquisa, utilizará sua informatividade, sua intencionalidade, situacionalidade, funcionalidade para sustentar suas estratégias e por fim, sua aceitabilidade no texto utilizando-se de variados intergêneros como citações diretas e indiretas e outros mais, a fim de compor seu discurso acadêmico-científico.

Todas as monografias possuem um formato padronizado. A necessidade de produção obriga uma configuração com ações discursivas e seleções específicas de procedimentos para que assim, seja reconhecida e aceita pela comunidade acadêmica e por esse gênero evidenciar seus conhecimentos na pesquisa.

Além de todo conhecimento apresentado, a ação pragmática nesse gênero se concretiza quando acontecem situações de tipos de atos de fala, sociologicamente determinadas de contexto de situações, com convenções

marcadas para que a interação se realize.

Van Dijk (1981) diz que, ao lado da macroestrutura semântica de um texto, que dá sua coerência semântica, há uma macroestrutura pragmática que dá a sua coerência pragmática. Ou seja, seria um grande ato de fala no qual, se mantém uma obediência, de frases e de textos na composição da superestrutura monográfica. Ele deixa claro que o processo de compreensão do texto obedece a regras de interpretação pragmática e, portanto, não se estabelece a coerência do texto sem levar em conta a interação, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores.

Por fim Bazerman (2015) relata que a consciência intencional e a concepção de uma situação já têm sementes de um motivo e de uma ação, elevando a atenção do nível do monitoramento geral do gênero. Comenta que só coisas que os indivíduos notam e interpretam como tendo consequências para si leva a pensar se poderia ser melhoradas pela linguagem.

Perceber a situação traz possibilidades de ação e momentos para essa ação. (Bitzer, 1984) relata que exigência é uma imperfeição marcada pela urgência. Algo esperado para ser feito, não é um objetivo para o qual se é direcionado, mas um problema do qual é necessário se distanciar como um motivo que impulsiona.

Por essa razão, a exigência recorrente da monografia é uma questão de necessidade social com objetivo. São formas como se direcionar as questões, as perguntas, para diferentes respostas. Em contra partida a exigência, para esse gênero traz a questão do olhar do sistema acadêmico: implicando suposições sobre instabilidades dos fatos.

A superestrutura atua de forma ampla nos processos da compreensão e produção do texto monográfico, organizando as proposições encontradas nos textos acadêmicos, intensificando as estruturas gramaticais. Como um esquema cognitivo como é pensada por (Van Dijk, 1978), composto por categorias vazias que, ao ser preenchido, são responsáveis pela realização das partes características do texto.

A organização retórica da introdução de monografia de conclusão do curso de Letras Licenciatura

O modelo CARS, proposto por Swales (1990), foi adaptado para a análise de introdução de monografias do curso de Letras Licenciatura do período de 2011 a 2013, a fim de investigar a produção do gênero textual acadêmico, identificar as unidades retóricas e suas subunidades nos blocos dos textos das introduções das monografias, descrevendo as estratégias retóricas e as escolhas linguísticas.

Para a identificação das monografias foi usada a seguinte descrição: para monografia de Linguística (M.LG nº), para monografia de Literatura (M.LT nº). A fim de cumprir o objetivo proposto neste estudo, foi selecionado um corpus composto por 6 exemplares do gênero monografia de Linguística e Literatura, sendo 1 de cada área, 2 de cada ano, escolhidos a partir do levantamento realizado.

Nessa organização, apresentam-se procedimentos de contextualização da comunidade acadêmica a que pertencem os autores das introduções das monografias, contribuindo com as seguintes inferências: iniciar o processo de escrita; compreender o modo pelo qual uma introdução prepara a apresentação do trabalho, avaliar o ajuste da introdução dentro do espaço de seu estudo, em que se relaciona as informações que inicia o trabalho, expondo em texto o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a relevância social e científica do trabalho, a forma como se processará a investigação, bem como faz um breve anúncio das partes do trabalho. (Mackenzie 2011, p.28)

Com o intuito de direcionar a investigação das introduções de monografias, o modelo CARS serviu como orientador das análises, das quais foram expostas apenas 6, como exemplos no *corpus* desse trabalho para mostrar as unidades retóricas e suas subunidades mais recorrentes.

As unidades retóricas mais recorrentes foram as seguintes: movimento retórico nº1 estabelecer a situação, mov. nº2 expor o problema, mov. nº3 apontar uma solução. Cada um dos movimentos preenchidos como

subunidades ou passos opcionais, sinalizados por **e/ou** no modelo CARS, partiu daquilo que foi importante sinalizar ou não, na introdução da monografia pelo seu autor.

Tabela 2 - Listagem das 6 monografias analisadas conforme o modelo CARS

Literatura (M.LT)	Linguística (M.LG)	Ano
Ambiguidade e Metamorfose em Emanuel, de Lygia Fagundes Telles: um estudo a partir do fantástico. (n°4).	Anúncio publicitário como Criação de um contexto de Ensino. (n°19)	2013
As relações de Gênero em o primo Brasília, de Eça de Queirós. (n°18)	O elemento coesão nas relações de alunos do 7ºano do ensino fundamental do Centro de Ensino Cidade de São Luís. (n°1)	2012
A produção de textos e escrito no espaço escolar: um olhar sobre a redação em sala de aula no terceiro ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio Mônica Vale. (n°2)	Análise dos personagens Guilherme de Baskerville e Jorge de Burgos em o nome da rosa: uma perspectiva simbólica. (n°10)	2011

Tabela 3 -Monografia n°4 M.LT 2013

Mov.1	<i>[...] consideramos importante ampliar os estudos sobre a vertente fantástica presente nas obras de Lygia Fagundes Telles e, para isso, selecionamos o conto "Emanuel" para objeto de análise sob o prisma da teoria sobre o fantástico desenvolvida pelo crítico Tzvetan Todorov.</i>	1
Mov.1	<i>Nos últimos anos, uma literatura com forte apelo ao elemento sobrenatural tem-se tornado cada vez mais popular (histórias envolvendo magia, vampiros, mortos que retornaram à vida etc.).</i>	2
Mov.1	<i>[...] além da teoria defendida por Todorov, utilizamos também como suporte para análise o riquíssimo estudo desenvolvido pela professora Vera Maria Tietzmann Silva, uma especialista na obra lygiana, sobre a presença da metamorfose nos contos da escritora.</i>	3

Mov.2	<i>[...]. Essa faceta de sua obra ainda é um tanto ofuscada pela ideia de que sua ficção seria especialmente marcada pelo tom intimista e pela análise psicológica das personagens. Considerando ampliar os estudos sobre a vertente fantástica na obra da autora.</i>	1B
Mov.2	<i>[...] No entanto, é importante recordarmos que este tipo de texto não é exatamente uma novidade. Quando o sobrenatural surge em uma narrativa em que a realidade aparentemente predomina, entramos no domínio do fantástico, um gênero cujas origens encontram-se no século XVIII.</i>	1C
Mov.2	<i>Buscaremos compreender os caminhos [...], o que nos permite considera-lo uma típica narrativa fantástica, além de perceber a forma sutil como a autora nos leva...</i>	1D
Mov.3	<i>O nosso objetivo é demonstrar como a ambiguidade e a metamorfose observada no referido conto contribuem para que o mesmo se enquadre em uma das mais importantes condições para a existência do fantástico em uma narrativa, de acordo com Todorov: a hesitação.</i>	1ª
Mov.3	<i>[...], compreender os caminhos utilizados por Telles para construir uma atmosfera de incerteza e medo... a forma sutil como a autora nos leva a mergulhar no interior e nas angústias da narradora – personagem</i>	1B
Mov.3	<i>O trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: o segundo capítulo contém um breve histórico da literatura fantástica e uma síntese [...] o terceiro capítulo é dedicado à biografia da autora [...]; no quarto capítulo analisamos a utilização da ambiguidade no discurso do narrador - personagem [...], por fim...</i>	3

Fonte: Autor (2016)

Análise da monografia nº 4:

Os mecanismos linguísticos usados nessa monografia foram distribuídos pelo texto de acordo com o gênero introdução, organizado e

reconhecido na comunidade acadêmica. A análise da organização retórica na introdução da monografia revelou quais movimentos ou unidades retóricas foram exploradas por meio das pistas lexicais do autor no texto. Tais pistas podem ser percebidas em cada bloco que foi exposto, como exemplo: considerou e buscaremos.

Nessa introdução a ordem esperada quanto à distribuição das informações na introdução, de acordo com o modelo cars de Swales (1990), não foi o esperado. Algumas informações não estavam de maneira clara em uma sequência desejada. Também o autor da introdução não cumpriu com todos os passos que seriam interessantes para o desenvolvimento na introdução. Deixou de contra argumentar sua pesquisa, apesar de ser opcional o passo 1A, do movimento 2, de acordo com o modelo cars. Já outro passo do mov.3 que não desenvolveu foi o 2 que não é opcional, mas os resultados do seu trabalho.

Tabela 4 - Monografia nº19 M.LG 2013

Mov.1	<i>Neste... apresenta –se um estudo acerca dos anúncios publicitários veiculados nos livros do ensino médio, tendo por enfoque a caracterização e a função representadas em textos – anúncios do discurso publicitários.....</i>	1
Mov.1	<i>Tem-se por pressuposto que o discurso é uma prática sócio – interacional, e se define pelos seus participantes, funções e ações. [...]. A categoria poder agrupa os participantes que se resumem como donos da empresa. [...]. A categoria controle agrupa os participantes que atuam no marketing, [...] que será vinculado pela mídia.</i>	2
Mov.1	<i>[...], como afirma Sant’Anna (1999), o discurso publicitário seduz o seu interlocutor para torna - lo consumidor do produto anunciado e, para tanto, cria para eles uma necessidade e garante – lhe... sucesso. [...]. A análise crítica do discurso, com vertente sócio – cognitiva, postulada, por Van Dijk...</i>	3
Mov.2	<i>[...], foram percebidos os anúncios de uma forma geral, [...], tal gênero é usado como pretexto para tratar de outros conteúdos, menos de leitura e os implícitos, às vezes, identificados de “entre linhas”.</i>	1ª

Mov.2	<i>O problema examinado é relativo à construção da materialidade discursiva nos anúncios publicitários, onde se busca verificar no uso efetivo da língua escrita e imagética à leitura, considerando que os anúncios são construídos para o ensino do uso da língua.</i>	1B
Mov.2	<i>[...]. Assim sendo, a sociedade é vista como um conjunto de grupos sociais, [...]; por essa razão, essas pessoas representam o mundo a partir de um mesmo ponto de vista. [...] em suas memórias para poder processar as informações transmitidas no e pelo discurso.</i>	1D
Mov.3	<i>Geral: contribuir com os estudos linguísticos e o uso de anúncios publicitários e propagandas como recursos de ensino voltados para grupos sociais diferentes. Específicos: coletar os anúncios... analisar a organização textual do discurso...verificar os processos de linguagens verbais e não verbais...examinar as estratégias de sedução... examinar as estratégias de leituras...</i>	1ª
Mov.3	<i>[...], esclarecer uma forma de como esses anúncios devem ser trabalhados em sala de aula. Vem evidenciar passo a passo do que o professor poderá fazer, lembrando que este pode usar sua forma particular, mas não fechada de conhecimento.</i>	1B
Mov.3	<i>[...]. fazer do aluno um ser de opinião crítica é importante para que estes fortaleçam seus argumentos e saibam utilizá –los de forma coerente.</i>	2
Mov.3	<i>No capítulo 1 – tratou-se dos gêneros publicitários e propagandísticos... no capítulo 2 – buscou –se traçar o quadro teórico da análise crítica do discurso...no capítulo 3 – apresentam – se os resultados de análises de anúncios publicitários escritos e imagéticos ...</i>	3

Fonte: Autor (2016)

Análise da monografia nº 19

Houve uma introdução com uma boa estrutura retórica. O autor conseguiu desenvolver quase todos os passos do modelo CARS, mas deixou de executar o passo 1C do mov.2 que seria provocar questionamentos sobre o

tema escolhido. Um ponto importante que valorizaria a introdução, mas que é opcional a introdução.

A sequência dos movimentos e passos não obedeceu à ordem esperada pelo modelo CARS, mas nada que comprometa seu propósito com a comunidade acadêmica. Outro fato apresentado nessa introdução foi que relata o que deseja nos seus resultados, mas não deixou claro como foi realizado, ou se conseguiu fazer tal procedimento. Se observa esse fato, no bloco do mov.3 passo 2 pelo uso do verbo no infinitivo fazer.

Tabela 5 - Monografia nº18 M.LT 2012

Mov.1	<i>A literatura produzida em fins do século XIX, em Portugal estava se libertando de uma concepção subjetiva,... enquadrando-se, agora, numa nova configuração literária. ... compartilhadas pela sociedade, no que tange à condição da mulher, contribuindo para uma nova postulação do ser feminino.</i>	1
Mov.1	<i>Nessa época, a Europa vinha sofrendo mudanças no campo político, econômico, ideológico e literário, causando assim uma reviravolta no pensamento intelectual da sociedade, o que afetou, profundamente, a criação literária. ...</i>	2
Mov.1	<i>Eça de Queirós,... , criticou a visão romântica clássica, por fugir à sua época, e mostrou uma concepção mais crítica da realidade, criando personagens à imagem das pessoas comuns, mostrando uma sociedade conflituosa e contraditória... abandonou princípios formais do Realismo-Naturalismo e adotou uma visão mais sincrética em suas obras, recebendo influência ...flaubertianas e ... teorias positivistas, deterministas e naturalistas,... de Emile Zola.</i>	3
Mov.2	<i>[...], Eça mostrou uma sociedade com traços patriarcalistas que impregnaram o século XIX, em Portugal,..., em que o homem impunha sua suposta superioridade. As postuladas ditas "de mulher ou de homem" são falsas bases construídas pela sociedade,...</i>	1B
Mov.3	<i>O interesse em realizar este trabalho de pesquisa... surgiu a partir do estudo acadêmico da referida obra, motivando a uma análise dos seus personagens... , direcionando a análise para o Realismo em oposição ao Romantismo.</i>	1ª

Fonte: autor (2016)

Análise da monografia nº18

Nessa monografia, não houve uma boa organização retórica devido a fatores de organização e passos importantes ausentes nesse gênero que apresentaria o trabalho monográfico de forma coerente e bem articulada. Muitos foram os passos que não foram realizados nesse gênero. De acordo com o modelo CARS, no mov.2, apenas o passo 1B foi apresentado e de forma vaga. Deixou de realizar passos 1A que seria opcional e passos 1C e 1D que são importantes na estrutura da introdução.

Nessa introdução, também não foram realizados a maioria dos passos do mov.3, no qual apenas o passo 1A foi concretizado na introdução e de forma inadequada, porque não ficou claro, mas subjetivo o seu alvo. Além disso, não realizou os passos 1B, 2 e 3 do mesmo mov.3, que não são facultativos. A introdução apresentou alguns problemas de forma que deixou a desejar na sua estratégia retórica e organização, em cada bloco textual. Constata-se que, com a falta dos movimentos que não são opcionais, não se desenvolve uma boa introdução.

Tabela 6 - Monografia nº1 M.LG 2012

Mov.1	<i>[...]. Para se elaborar um texto é preciso atentar para elementos que dentro de padrões linguísticos e gramaticais vão torna-lo coerente e coeso, sendo esses dois os elementos principais para a construção de um texto como a redação.</i>	1
Mov1	<i>[...]. Essa unidade textual deve revestir-se de um valor intersubjetivo e pragmático, ou seja, deve ser capaz de representar uma interlocução, dentro de um padrão particular de produção.</i>	2
Mov.1	<i>[...]. “A coesão textual é a totalidade semântica decorrente de valores internos à estrutura do texto” (Pécora, 1987 apud Koch, 2009, p.35)</i>	3
Mov.2	<i>[...] a forma como a leitura e a produção textual vêm sendo trabalhada nas escolas públicas de ensino fundamental, sobretudo no 7º ano do Centro de Ensino Cidade de São Luís,...</i>	1B
Mov.2	<i>[...], percebe-se que há uma dificuldade desde o momento da leitura até o momento da produção de redações</i>	1C

Mov.2	<i>[...]. Pode-se perceber assim, que estudar... depende de outros elementos dentro do texto ou no mesmo contexto situacional.</i>	1D
Mov.3	<i>A proposta foi avaliar o elemento coeso do ponto de vista lexical e gramatical nas redações dos alunos...</i>	1ª
Mov.3	<i>Primou-se por analisar, através das redações, a amplitude do hábito de leitura dos alunos e do ensino da disciplina de língua portuguesa no que tange o estudo de elementos textuais primordiais à produção de redações.</i>	1B

Fonte: autor (2016)

Análise da monografia nº1

Diante do quadro, os passos do mov.1 foram alcançados e do mov.2 também com apenas um dos passos não realizados, mas um passo que é opcional. Já, no mov.3, se observam dois passos realizados na introdução, os passos 1A e 1B, porém, os passos 2 e 3 não poderiam faltar, uma vez que apresentariam os resultados e indicariam como o trabalho foi planejado.

Tabela 7 –Monografia nº2 M.LG 2011

Mov.1	<i>A prática de textos escritos ainda é um grande desafio aos docentes, pois se não bem trabalhada pode resultar na má formação dos colegiais,... Há de convir que o desenvolvimento dessa competência seja de suprema importância, posto que influencie na formação escolar do educando e sem o hábito da leitura dificultará o ensino - aprendizagem.</i>	1
Mov.1	<i>A produção textual é uma atividade presente, na cultura civilizada,... considerada um campo profissional e artístico na literatura, na produção de roteiros, na elaboração de relatórios e documentos, na publicidade e no jornalismo entre diversas outras áreas.</i>	2
Mov.1	<i>Para embasamento teórico, a temática proposta ancorou-se na literatura científica relevante à pesquisa que compreende: Filosofia da linguagem, leitura, produção textual no ambiente escolar, discurso dissertativo, dentre outros tópicos interessantes sobre o assunto,... os</i>	3

	<i>teóricos que deram suporte a esta pesquisa foram Cláudio Costa, Marya Kato, Koch, Miranda, D'Onofrio, Marcuschi, dentre outros.</i>	
Mov.2	<i>No entanto, o docente tem como obrigação ética à busca de metodologias motivadoras e contínuas, na construção de uma base produtiva e consistente, permitindo que o estudante desenvolva habilidades e competências na elaboração de textos coerentes e críticos.</i>	1ª
Mov.2	<i>O presente trabalho pretendeu contribuir, a partir de produções de textos, para complementar e ampliar as competências, habilidades e valores de leitura e de produção textual, no ambiente escolar do..</i>	1B
Mov.2	<i>Alguns educadores relatam que os alunos não formulam suas ideias, opiniões e que a falta de envolvimento com a sociedade e suas implicações propiciam o fortalecimento do déficit, tornando difícil a elaboração de ideias fundamentadas e coerentes.</i>	1C
Mov.3	<i>[...] objetiva desenvolver uma proposta metodológica, a partir do uso de textos contextualizados, através de leituras e práticas de produções de textos dissertativos, vislumbrando como recursos didáticos e metodológico a proporcionar aos alunos uma vivencia de um conhecimento autônomo, de modo a capacitá-los para um conhecimento coerente, ampliando os saberes e expandindo suas expectativas de futuro...</i>	1ª
Mov.3	<i>[...], construímos esta proposta, objetivando mudar a realidade dos alunos do 3ª ano do ensino médio no..., incentivando e mostrando aos alunos e professores dessa instituição de ensino, que a leitura e produção de textos, são conhecimentos que o estudante precisa obter,...</i>	1B
Mov.3	<i>Na organização do trabalho monográfico foi feito uma breve explanação sobre o universo da redação..., no primeiro capítulo apresenta-se a proposta e seus objetivos; no segundo abordam-se os assuntos pertinentes à leitura, no terceiro o universo da redação no ambiente escolar.</i>	3

Fonte: autor (2016)

Análise da monografia nº2 2011

Nessa introdução, apenas o passo 2 do mov.3 que não foi realizado, indicando quais seus resultados, um fator importante no desenvolvimento da introdução e também um passo que não é facultativo dentro do modelo CARS. Foi uma introdução bem desenvolvida na sua organização retórica, pois o autor soube aproveitar todos os movimentos retóricos. Contudo, o autor não teve uma sequência na elaboração da estrutura de argumentação, considerando os movimentos e passos que não obedeciam a uma sequência de ideias, como propõe o modelo CARS, tais como mov.1, mov.2 e mov.3 e seus respectivos passos.

Tabela 8 - Monografia nº10 M.LT 2011

Mov.1	<i>A pesquisa propõe uma abordagem histórica – literário do romance o Nome da Rosa, de Umberto Eco, a fim de conceber uma análise narrativa dos personagens Guilherme de Baskerville e Jorge de Burgos, corroborada pela perspectiva da linguagem simbólica.</i>	1
Mov.1	<i>Convém ressaltar, ainda, que o discurso da personagem de ficção, na verdade, reflete o ideal mobilizado pelo autor, aquilo que ele pretende nos comunicar por intermédio do texto.</i>	2
Mov.1	<i>[...]. E, na tentativa de reunir informações concernentes ao entendimento da obra e fundamentar teoricamente a presente pesquisa, recorreremos à leitura de autores experientes no assunto, tais como: Umberto Eco, Henrique C. de Lima Vaz, Hilário Franco Júnior, Inês C. Inácio, Noviinsky, dentro outros, menos relevantes, mas imprescindíveis.</i>	3
Mov.2	<i>Ao empreendermos a análise de um romance contextualizado na Idade Média, devemos primeiramente, viabilizar a percepção dos dualismos inerentes ao período, a saber: Bem x Diabo, Teocentrismo x Antropocentrismo, Fé x Razão, e finalmente, o Simbólico x Diabólico, cuja linguagem é foco da pesquisa.</i>	1B
Mov.2	<i>Com sua obra - prima, Umberto Eco nos fornece um excelente material de cunho teológico e filosófico, incontestavelmente relevante ao nosso estudo histórico e literário.</i>	1D

Mov.3	<i>Identificar o eixo doutrinal da Idade Média, momento histórico do romance, para delinear os momentos em que o discurso dos personagens Guilherme e Jorge simbólico e diabólico ou diabólico e simbólico, respectivamente.</i>	1ª
Mov.3	<i>[...], começamos apresentando o panorama histórico..., Na segunda parte, veremos o resumo da obra... Daí então, partiremos para a análise dos personagens..</i>	3

Fonte: autor (2016)

Análise da monografia nº10

Foram desenvolvidos todos os passos do mov.1 e apenas dois passos do mov2 e mov3. Diante da informação, na introdução, foi estabelecido o seu território, mas deixou a desejar no mov. 2 como os passos 1A, 1C que não são opcionais, mas que são importantes para o desenvolvimento do problema estudado. Logo, os passos 1B, 2, do mov.3 também sua fundamentais para uma boa ocupação do nicho, sendo necessárias as informações para a apresentar a pesquisa na introdução e se houver resultados revelarem em sua introdução. Contemplando o trabalho como um todo. Esse é o papel da introdução, uma coroação dos resultados realizados.

Descrição das unidades retóricas

As unidades retóricas mais recorrentes em termos de quantidades localizadas nos textos nas introduções das subáreas em que ocorrem mostram que a organização retórica nas introduções das monografias de Linguística são mais recorrentes, pois todos os passos do mov.1, em segundo lugar foi o passo 1B do mov.2, 1 A e 1B do mov.3 em terceiro lugar foi o passo 1 A, 1C e 1D do mov.2 como também passo 3 do mov.3, desenvolvendo, assim, todos os passos do modelo CARS.

Entretanto, em Literatura os passos mais usados foram todos do mov.1, em segundo foi o passo 1B do mov.2, em terceiro foram os passos 1D do

mov.2, 1A e passo 3 do mov.3. Nessa subárea, os passos 1A do mov.2 e o passo 2 do mov.3 não foram realizados nas introduções.

Diante do quadro das análises, a ordem em que apareceram os movimentos e seus passos não foi de forma sistemática como no modelo, mas de maneira aleatória, com a mistura de passos desses movimentos. Houve a ausência de passos importantes na área de Literatura tais como: 1 A do mov.2 no qual se apresentaria pontos de vista opostos, também não apresentou o passo 2 do mov.3 que seria mostrar os principais resultados ou apontar perspectivas para continuação do trabalho.

Logo, as informações nas introduções manifestam características textuais semelhantes em relação ao mov.1 tanto na subárea Linguística, como Literatura, porém, nos demais movimentos e em seus passos, ocorrem uma mudança no sentido de direcionamento nas introduções. Em Literatura, já não apresenta os resultados nas introduções, talvez por ter um olhar subjetivo, preocupado em estudar e comparar obras literárias e/ou estudar escritores literários sem mostrar os resultados em sua prática.

Na Linguística, já ocorre, nas introduções, sinalização dos resultados do trabalho de forma mais acentuada. O autor da introdução é mais específico e, na maior parte desses trabalhos, são aplicados e trazem resultados que possam ser apresentados.

Tabela 9 -Unidades retóricas e subunidades mais recorrentes nas monografias de Letras

Passos	Movimento 1			Movimento 2				Movimento3			
	1	2	3	1 ^a	1B	1C	1D	1A	1B	2	3
Linguística	3	3	3	2	3	2	2	3	3	1	2
Literatura	3	3	3	0	3	1	2	2	1	0	2

Fonte: autor (2016)

Subunidades retóricas mais recorrentes

Nesta pesquisa, para identificação dessas subunidades e seus movimentos evidenciou-se o uso de algumas palavras para caracterizar seus passos nos blocos de textos, nas introduções das monografias. Cada passo revela um léxico básico, específico de seus movimentos e áreas de conhecimento da comunidade discursiva, no qual aponta o modelo cars de Swales (1990). “centralizam informações que tem relações semânticas diretas no texto e relações pragmáticas indiretas na interação leitor – texto”.

Do conjunto das seis monografias que se analisou, encontraram-se todos os movimentos do modelo CARS, contudo, nem todos os passos desse modelo foram realizados nas introduções. Já a frequência dos passos mais recorrentes, alcança apenas% e , quando surgem, não se apresentam na mesma ordem em todos os textos. Muitos não são tão claros no que pretendiam informar.

Muitas monografias fogem ao modelo CARS e não seguem a sequência de seus movimentos retóricos. Com isso, executam passos mal planejados, misturando passos que deveriam ser escritos primeiro, além de colocarem os movimentos desordenadamente nos blocos de textos e não desenvolverem alguns passos importantes que não poderia deixar de existir em um gênero de introdução de monografia.

Por fim, vejamos um modelo no qual está transcrito a introdução nº04, descrevendo os seus movimentos e passos retóricos, representando as escolhas feitas pelo seu autor na construção de seus blocos textuais. Na disposição da organização do autor da introdução da monografia.

Nesse modelo, vê-se como foi montada a introdução da monografia nº4 sem cumprir o modelo CARS, deixando de realizar alguns passos retóricos. Nessa introdução, porém, foram executados o mov.1, com todos os passos; já no mov.2 não desenvolveu o passo 1A. O autor não conseguiu desenvolver pontos de vistas opostos ou mesmo perspectivas para identificar alguma lacuna em pesquisas feitas antes sobre o tema. Não é obrigatório o passo 1A do movimento 2, entretanto, traz uma argumentação interessante dentro do bloco textual.

Tabela 10 - Movimentos realizados na monografia do curso de Letras nº 04

Mov.1	<i>Nos últimos anos, uma literatura com forte apelo ao elemento sobrenatural tem-se tornado cada vez mais popular (histórias envolvendo magia, vampiros, mortos que retornaram à vida etc.).</i>	2
Mov. 2	<i>No entanto, é importante recordarmos que tipo de texto não é exatamente uma novidade. Quando o sobrenatural surge em narrativas em que a realidade aparentemente predomina, entramos no domínio do fantástico, um gênero cujas origens encontram-se no século XVIII.</i>	1C
Mov. 2	<i>[...]. Essa faceta de sua obra ainda é um tanto ofuscada pela ideia de que sua ficção seria especialmente marcada pelo tom intimista e pela análise psicológica das personagens.</i>	1B
Mov.1	<i>[...], consideramos importante ampliar os estudos sobre a vertente fantástica presente nas obras de Lygia Fagundes Telles e, para isso, selecionamos o conto "Emanuel" para objeto de análise sob o prisma da teoria sobre o fantástico desenvolvida pelo crítico Tzvetan Todorov.</i>	1
Mov.3	<i>O nosso objetivo é demonstrar como a ambiguidade e ametamorfose observada no referido conto contribuem para que o mesmo se enquadre em uma das mais importantes condições para a existência do fantástico em uma narrativa, de acordo com Todorov.</i>	1A
Mov.1	<i>[...]. Além da teoria defendida por Todorov, utilizaremos também como suporte para nossa análise o riquíssimo estudo desenvolvido pela professora Vera Maria Tietzmann Silva, uma especialista na obra lygiana, sobre a presença da metamorfose nos contos da escritora.</i>	3
Mov.3	<i>O trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: o segundo capítulo contém um breve histórico da literatura fantástica e uma síntese [...] o terceiro... no quarto capítulo ..., por fim...</i>	3
Mov.3	<i>[...],buscaremos compreender os caminhos utilizados por Telles para construir uma atmosfera de incerteza e medo.</i>	1B
Mov.2	<i>O que nos permite considera-lo uma típica narrativa fantástica... a autora nos leva a mergulhar no interior e nas angústias da narradora – personagem.</i>	1D

Fonte: autor (2016)

Assim, como no mov.3 também não houve um desenvolvimento de todos os passos deixando de apresentar o passo 2, que indica os principais resultados do trabalho. Não sendo assim, uma opção no desenvolvimento da introdução, já que, é um passo que mostra todo o esforço e motivo de todo o trabalho realizado, e cria de certa forma uma expectativa para quem ler a introdução de monografia.

Considerações finais

De acordo com Swales (2009) um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, que compartilham os mesmos propósitos comunicativos com critério que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado com determinada ação retórica compatível com o gênero. Porém, o propósito comunicativo do gênero introdução de monografias de 2011 a 2013 analisadas revelou que sua estrutura é construída sem obedecer alguns princípios de organização retórica como uma pragmática adequada e um conteúdo substancial relevante.

A distribuição das informações nos blocos textuais mais prototípicos nas introduções de Linguística foi a presença do mov.3 e passo 2, no qual apresentam os resultados da pesquisa e mov.2 passo 1 A, que contra argumenta no texto. Já, nas introduções de literatura ocorreu o mov.1, com todos os passos 1,2,3 e mov. 2 com passo 1B, que revela lacunas na área do conhecimento, na qual destaca limitações que foram encontradas.

Outro fator importante no gênero introdução da monografia é o uso do léxico, que traz as informações básicas na construção do texto, em que explica e descreve um padrão de ideias na organização da introdução. Contudo, mais importante que o modelo do gênero é o seu propósito, considerando-se que a organização, bem a escrita de gênero acadêmico requer o conhecimento de aspectos que envolvem sua superestrutura argumentativa. Não se pode fugir às convenções de uma comunidade acadêmica.

Ao analisar a estrutura retórica da introdução de monografia a partir da proposta de Swales (1990), os resultados apontaram que as monografias,

dependendo da subárea, apresentarão tendências diferentes e apresentarão determinados passos que outros. Os resultados mostram que foram usados os três movimentos em todas as introduções, porém, alguns passos deixaram a desejar na estrutura do texto.

Muitas introduções não obedeceram a um padrão organizacional geral em resposta aos desafios de competição que um gênero de introdução pede, não compreenderam como uma introdução prepara o espaço dentro seu estudo não mostrou um domínio da pesquisa criando um espaço retórico para atrair leitores para esse gênero.

Em se tratando das informações do gênero introdução de monografia acadêmica, a distribuição das informações está sujeita as normas no seu contexto de uso e está ligada a uma organização retórica que obedece a um *kairós* que tem uma exigência e traz um ato de fala de acordo com a comunidade ao qual faz parte. Nesta monografia, contudo podemos perceber um modelo de introdução padrão de gênero acadêmico que mostra uma organização retórica distinta para as subáreas de linguística e literatura.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós – graduação**: noções práticas. São Paulo: Atlas, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; Cavalcanti, Larissa de Pinho. **Gêneros na linguística e na literatura**: Chales Bazerman, 10 anos de incentivos à pesquisa no Brasil. Recife. Editora universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

LEFF, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. (Org.).

Pelotas: educat, 2006.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: Brandão, Helena Hathsue Nagamine. (Coord). Gêneros do discurso na escol. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luís Antônio, Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: editora Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** (Org.). Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MURAMATSU, Roberta; Racy, José Caio; Scarano, Paulo Rogério. **Manual de Monografia.** Universidade Mackenzie. São Paulo: Atual, 2011.

SWALES, John. **Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Gêneros textuais e comunidades discursivas** (um diálogo com John Swales) – Coleção Leitura, Escrita e Oralidade.Org. (Bernadete Biasi – Rodrigues, Júlio Cesar Araújo, Socorro Cláudia Tavares de Sousa). São Paulo: Autentica 2009.

MEURER, J.L, Bonini, Adair, Motta – Roth, Désirée. **Gêneros teorias, métodos, debates** – (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação.** Organização e apresentação de Ingedore Grunfeld Villaça Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Mulheres, Educação e Ciência: representações do feminino sob a ótica do pensamento científico moderno

Márcia Cristina Gomes

Introdução

As relações de gênero estão imbricadas no trinômio, sociedade-cultura-socialização, e se movimenta de acordo com a dinâmica e as transformações sociais que nele se operam. A sociedade é como um componente indispensável para a vida social humana, a cultura surge como expressão dessa vida no contexto social e, por último, a socialização desenvolve-se como aprendizagem dos padrões culturais para a vida em sociedade.

Sendo assim, não há comportamento humano fora da cultura, pois ela é um distintivo das sociedades humanas e a vida coletiva se faz de representações. Pode-se dizer que a lógica que determina essas representações sociais, baseia-se numa dualidade, que hierarquiza e define as relações sociais, tornando-as desiguais.

As sociedades estão repletas de normas e valores que se estabelecem, com vistas à organização da vida social de seus integrantes, fazendo com que homens e mulheres tenham determinados papéis, assumam determinadas funções, definindo hierarquias. Se, por um lado, valoriza-se aspectos percebidos culturalmente como masculinos, por outro, desvaloriza-se aqueles tomados como femininos.

Para as mulheres, principalmente, a cobrança é ainda mais rigorosa, pois ainda lhe é lançada uma série de estereótipos que concorrem para que as mesmas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitem o seu comportamento, estabelecendo, assim, quais posturas devam ser adotadas. Pode-se observar os vários estereótipos sobre homens e mulheres: "agressivos, militaristas, racionais para eles; dóceis, relacionais, afetivas para elas." (VIANNA, 2002, p.93).

Essas expressões marcam representações sociais que se inscrevem nos

corpos que carregam a marca de seu tempo. Um tempo inscrito quer sob a ideologia religiosa, cujo poder dominante estava presente na Igreja, ou sob a ideologia científica, cujo poder ainda está presente no Estado Moderno. Muda-se o foco da instituição dominante num determinando momento histórico, entretanto, pouco se altera em termos de relações de poder que se estabelecem em cada período salientado. Em outras palavras, diferentemente do foco ideológico presente em cada momento histórico, há aspectos que ainda permanecem, e aqui se ressalta a questão da condição social das mulheres, embora a resistência tenha sido uma presença constante nessas relações de poder.

Essa condição social está implicada, dentre outros aspectos, na sua desvalorização como seres humanos dotados de inteligência e saberes práticos, que sempre se constituiu uma forte arma dos homens, detentores de privilégios, que buscavam mecanismos ideológicos, pautados ora na religião, como no período da Idade Média, ora na ciência, como no período do Estado Moderno, para silenciar suas vozes e práticas sociais.

Razões de ordem física foram buscadas para justificar seu alijamento nos mais diferentes espaços que não fosse o doméstico (CLARKE apud MORENO, 1999). E ao não se alcançar o rompimento direto, a exemplo da inserção delas na educação formal, outros artifícios foram criados, na tentativa de introjetar ideias que as fizessem acreditar que suas habilidades estão mais voltadas para determinadas áreas do conhecimento do que para outras, a exemplo das ciências exatas.

A imagem construída para homens e mulheres ao final do século XIX e início do XX, atribuía a estes características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais superiormente diferenciadas. Sobre as mulheres, dizia-se que o “excesso de instrução poderia prejudicar seu natural voltado mais para emoção que para os dotes de inteligência. Destinadas que eram para a maternidade, deveriam ser poupadas para não prejudicarem a saúde dos futuros filhos e nisso se incluía a parcimônia cognitiva”. (ALMEIDA, 2007, p.177).

O século XVIII pode ser visto como um divisor de águas em se tratando dos papéis sociais femininos, pois ao mesmo tempo em que temos,

em um período anterior a ele e até a sua metade, mulheres com saberes científicos, mesmo que empíricos, por meio de estudos químicos e farmacológicos, por exemplo, após esse período, e com a consolidação do conhecimento científico formal, pautado na racionalidade e no controle, essas mulheres vêm-se usurpadas desses saberes e impossibilitadas do acesso ao conhecimento recém constituído (TOSI, 1998).

A usurpação desses saberes está associada a uma série de fatores, dentre eles, a constituição do conhecimento científico formal, à consolidação do capitalismo industrial, a ascensão da burguesia. Em relação ao primeiro, há toda uma construção que aproxima as características desse conhecimento, como racional e objetivo, aos homens e exclui as mulheres por serem consideradas emotivas e subjetivas. No que tange os dois últimos, há uma significativa mudança nos valores em relação aos papéis sociais e, nesse particular, aos atribuídos às mulheres, uma vez que se necessitava de mão-de-obra para inserção no sistema produtivo e reprodução da força de trabalho.

Não é de se estranhar que o acesso à educação formal e a consequente profissionalização das mulheres, dá-se, sobremaneira nas áreas do cuidado, a exemplo da enfermagem, e da formação de professores, voltada principalmente para as séries iniciais da educação básica.

A base da epistemologia ocidental, ou melhor dizendo, a tradição filosófica e científica ocidental, está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez que privilegia a mente ou a razão, ou seja, a masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade. Isto significa que, ao tempo em que valoriza um lado, associado ao masculino, rebaixa o outro, associado ao feminino. Donna Wilshire exemplifica essa questão ao retomar um clássico da filosofia:

O mundo de Aristóteles é caracterizado por opostos polarizados em que um lado tem domínio sobre o outro; para ele, a Alma tem domínio sobre o corpo, a Razão sobre a emoção, o Masculino sobre o feminino e assim por diante. A Mente Pura é conectada com a Alma 'divina', que é superior a todas as coisas terrenas. [...] certamente, a Mente e a Razão masculinas dominam e são 'mais

divinas' que o corpo feminino, porque a mulher (sendo dominada por emoções e funções corporais) não é tão capaz de Mente e Razão etc. (WILSHIRE, 1997, p.102-103).

Para o filósofo citado pela autora, as mulheres foram tomadas como inferiores em relação aos homens e as descreve como "'monstros' desviados do tipo 'genérico humano', 'emocionais', 'prisioneiras passivas' de suas 'funções corporais' e, em consequência, uma espécie inferior, mais próxima dos animais que os homens" que ele considera como mais ativos e capazes de obter êxito na área do conhecimento racional, que é estritamente mental. (WILSHIRE1997, p.102).

Essa construção da percepção de que os homens são mais ativos e propensos à área do conhecimento racional é introjetada de tal forma que, quando uma mulher se destaca, a associação direta que se faz é a de que ela se assemelha a um homem e não que ela seja tão capaz quanto ele de desenvolver habilidades nessa área.

As mulheres, apesar disso, ao longo da história, não tem aceitado de forma passiva esses estereótipos. Há séculos elas se opõem à ideia de uma inferioridade natural e defendem que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependem, na realidade, de um desigual acesso à educação.

Quando as oportunidades educativas no ocidente começaram a se modificar, em decorrência do progresso da ciência, do desenvolvimento capitalista de produção e da necessidade de qualificação de mão-de-obra para a indústria e serviços, as mulheres "são solicitadas a utilizar seu saber para fins altruístas e não egoístas. Para agradar a seus maridos, para serem melhores professoras de seus filhos, mas nunca para fins pessoais." (BADINTER, 2003, p.68).

Essa constatação feita por Badinter (2003) leva-se a refletir sobre a desigual inserção das mulheres nas diferentes áreas do conhecimento, onde as mais inclinadas às mulheres, são aquelas que envolvem cuidados, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

Com base no exposto, o objetivo deste artigo é analisar as relações de

gênero que se reproduzem numa sociedade historicamente determinada, cujas diferenças têm aprofundado a desigualdade social e, em particular, a educacional, principalmente no que se refere à inserção das mulheres nas ciências.

Para tanto, a metodologia utilizada será a combinação de métodos de análise-síntese e histórico-lógico. Inicialmente será feita a análise dos elementos da situação levantada, relacionando-os entre si permitindo a síntese que se produz sob a base dos resultados obtidos previamente através da análise. Dois componentes essenciais desenvolvidos nesse processo de análise-síntese serão a historicidade e a logicidade, concebidos em sua unidade dialética.

Foram utilizadas técnicas de pesquisa como a bibliográfica e a documental, por meio de dados fornecidos por organismos internacionais, censos e institutos nacionais de pesquisa.

Essa temática tem sido frequentemente abordada pela educação, entretanto, os indicadores nos mostram que os avanços ocorreram, mas há muito por fazer no que se refere às práticas escolares e mudanças de atitudes em relação à justiça de gênero.

Justifica-se o estudo desse tema por considerá-lo relevante no contexto atual em que muito se discute na perspectiva da construção de uma sociedade plural, com justiça de gênero e menos desigual e a escola constituiu-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas orientadas à superação do preconceito e da discriminação de gênero.

Mulheres, Educação e Ciência

Necessário se faz compreender como essas relações de gênero se dão e se reproduzem numa sociedade historicamente determinada e, para tanto, parece oportuno desenvolver o estudo dessas relações, com base na análise de gênero e de *hábitus*, como disposições duráveis que reiteram comportamentos, sem torná-los, permanentes.

Diferenças como raça e sexo têm contribuído historicamente para o aprofundamento da desigualdade social de sujeitos inseridos nessas categorias, como negros e mulheres, concluindo-se, desse modo, que as desigualdades de gênero e raça são estruturantes para a desigualdade social no Brasil. Segundo o pensamento de Nancy Fraser:

O gênero, por exemplo, tem dimensões econômico-políticas porque é um princípio estruturante básico da economia política. Por um lado, o gênero estrutura a divisão fundamental entre trabalho 'produtivo' remunerado e trabalho 'reprodutivo' e doméstico não-remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último. Por outro lado, o gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de 'colarinho rosa' e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres (FRASER, 2006, p.232-233).

Para reforçar essa questão Cláudia Vianna e Sandra Ridenti (1998) afirmam que em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres e, essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um "conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais a que denominamos de gênero que, por sua vez, remete a uma tentativa de incorporar aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino." (VIANNA; RIDENTI, 1998, p.96-97). Portanto, trata-se de definições processuais e mutáveis.

Desse modo, parte-se do caráter não natural e não essencialista para se analisar as relações que se estabelecem entre homens e mulheres numa dada sociedade. Para tanto, nada mais apropriado do que se remeter ao conceito de gênero "desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta." (HARAWAY apud CARVALHO, 2011, p.101). Nesse sentido, ele nos dá subsídios para uma melhor compreensão das

distintas e variadas formas de interação entre os seres humanos.

Sendo assim, a ótica está dirigida para um processo, para “uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.” (LOURO, 2012, p.27). Para Joan Scott o conceito de gênero está “ancorado numa conexão integral entre duas proposições: é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p.86).

Com base no exposto, faz-se compreender que existem no mundo social estruturas objetivas, tais como as instituições sociais, a família, a igreja e a escola, que podem dirigir a ação e a representação dos indivíduos. Nesta perspectiva, a escola reproduz as relações de poder presentes na sociedade, além de reiterar discursos carregados de preconceito e discriminação.

Por preconceito, entende-se como “uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas” (SILVA apud CANDAU, 2003, p.16). Para elucidar melhor esse conceito, Edison Borges et al. afirmam que:

Os preconceitos fazem parte de nosso processo de socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforço do que a simples aceitação de ideias falsas, mas às quais estamos acostumados e que nos favorecem. Além disso, os preconceitos estão enraizados em todas as culturas, balizando as relações que cada uma delas estabelece com as outras e muitas vezes justificando o tratamento desigual e a discriminação de indivíduos e grupos. (BORGES et al. apud CANDAU, 2003, p.17-18).

Existe uma estreita relação entre o preconceito e a discriminação, enquanto o primeiro refere-se à atitude, a segunda refere-se às práticas sociais concretas, ou seja,

[...] ao tratamento desfavorável dado habitualmente a certas

categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação. (CANDAU, 2003, p.18).

Isso se mantém porque as sociedades estão repletas de normas e valores que visam ao ajustamento dos indivíduos e, conseqüentemente, à manutenção do modelo societal vigente. Para as mulheres, principalmente, todos esses valores são muito mais rigorosos, pois ainda são lançados estereótipos que concorrem para que estas, desde o seu nascimento, encontrem valores que delimitam o seu comportamento, estabelecendo, assim, as posturas que devem adotar.

Tratando-se especificamente da instituição escolar, segundo Fúlvia Rosemberg et al. os valores femininos e masculinos presentes nesses espaços, podem ser utilizados para a veiculação de estereótipos, bem como interferir na produção e reprodução de preconceitos de gênero, uma vez que esse tipo de preconceito - que afeta meninos e meninas nas salas de aula ou no espaço escolar - tem base em um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (ROSEMBERG et al. apud VIANNA; RIDENTI, 1998, p.100).

Isto implica dizer que a educação formal reflete os valores culturalmente desenvolvidos pela sociedade em que está inserida, repassados por meio de concepções sócio-educacionais presentes num determinado momento histórico, assim como do currículo escolar, dos conteúdos de ensino e dos saberes compartilhados.

De acordo com Vera Candau (2003) a instituição de ensino é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade. Sobre isso, a referida autora

comenta:

A escola, em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-las. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados; caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos de discriminação em curso na sociedade. (CANDAUI, 2003, p.92).

Essa reprodução dos padrões de conduta tende a determinar ainda carreiras que são sexualizadas, hierarquizando-as e valorando-as de formas distintas. O resultado disso é a inserção das mulheres em atividades produtivas de cunho relacional, afetivo e de cuidado, afastando-se, muitas vezes, daquelas que requerem raciocínio lógico e maior poder de abstração, concebendo essa questão como natural e não como construção social e histórica.

Ao se observar os dados do Censo da Educação Superior (2015), por exemplo, os cursos com maior percentual de estudantes mulheres são Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, e de homens são os de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Formação de Professor de Educação Física. A participação tanto de homens como de mulheres está nos cursos de Direito, Administração e Ciências Contábeis. (MEC/INEP, 2015). Nesse sentido, a reprodução da sexualização das carreiras é um fato que se observa quando analisamos a distribuição da matrícula na educação superior por sexo e curso.

Mesmo as posições dominantes em que as mulheres ocupam em um número cada vez maior, na avaliação de Pierre Bourdieu, elas se situam essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, ou seja, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos, como a edição, o jornalismo, o ensino. (BOURDIEU, 2011, p.111). A função docente, por exemplo, em particular nas séries iniciais da educação básica em vários países, é formada significativamente por mulheres, quando se concebe tal atividade como extensão daquela realizada no espaço doméstico quanto ao cuidado da prole.

As mulheres atualmente estudam mais e são responsáveis financeiramente por um número cada vez maior de lares. Apesar disso, os institutos de pesquisa do país provam que elas ainda ocupam menos postos de trabalho formal que os homens e têm salários mais baixos, mesmo quando desempenham a mesma função, ou seja, elas conquistaram mais espaço, mas ainda não conseguiram superar as desigualdades em relação a salários e cargos.

Para Pierre Bourdieu (apud LAMAS, 2000, p.18) “todo conhecimento descansa em uma operação fundamental de divisão, isto é, a oposição entre o feminino e o masculino. A maneira como as pessoas aprendem esta divisão é por meio das atividades cotidianas imbuídas de sentido simbólico, ou seja, mediante a prática.” Os conceitos cotidianos sobre o feminino e o masculino estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Esses conceitos cotidianos polarizam o feminino e o masculino, estabelecendo padrões de comportamento distintos que são reiterados pelas instituições sociais, como a família e a escola, isto é, desde a socialização primária; alcançando, na juventude ou na fase adulta, a escolha da profissão a ser seguida.

Dessa forma, há todo um discurso de representação do feminino que traz uma afinidade para a área social e do cuidado, por exemplo, cuja justificativa está nas características mais próximas da afetividade, do sentimentalismo, da emoção. Já o interesse pela ciência e tecnologia, sempre foi visto com desconfiança quando se trata das competências e habilidades das mulheres para o campo mais racional e abstrato, colocados como características mais próprias dos homens. A parcimônia cognitiva feminina foi utilizada como um dos motivos que levaram à ausência das mulheres dessas áreas.

Têm-se, assim, modelos que reproduzem padrões tradicionais e conservadores, que tendem a direcionar homens e mulheres para

determinadas profissões que carregam em si representações sociais do masculino e do feminino. Além disso, em sala de aula, há todo um discurso de reiteração das competências e habilidades diferenciadas para ambos os sexos, havendo uma inclinação masculina para as disciplinas que requerem raciocínio lógico, precisão, técnica, ou seja, as chamadas ciências duras. Por outro lado, verifica-se uma inclinação feminina para aquelas mais relacionais, voltadas para as humanidades. Isso passa a ter um efeito decisivo quando, na etapa final da educação básica, os(as) jovens precisam definir qual profissão irão seguir, em nível técnico ou na educação superior, em curso tecnológico, bacharelado ou licenciatura.

Essa definição da profissão traz consigo uma carga de significados sociais que tendem a determinar as trajetórias de carreiras de homens e mulheres. Para eles, carreiras masculinas que pressupõem maior poder de abstração, raciocínio lógico. Para elas, carreiras femininas, voltadas para o cuidado do outro e para a humanização das relações sociais.

Problematizam-se essas questões, partindo-se do caráter não natural e não essencialista de estar no mundo, e a educação para as relações de gênero, tem se constituído um tema relevante no tocante às práticas orientadas para discussão do preconceito e da discriminação contra as mulheres.

Desde os anos 1990, o Brasil vem passando por processos de reformas educacionais, cujos documentos normativos têm abordado as questões de gênero na perspectiva de superação do preconceito e da discriminação contra as mulheres, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, coloca em seu Art.3º: "Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, garantindo o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação." (UNESCO, 1990).

Desde então, a discussão sobre os novos rumos da educação e a exclusão das minorias, a exemplo do preconceito e da discriminação de

gênero, tem se constituído um dos problemas que se colocam como necessários a uma reflexão e implementação de políticas voltadas para sua superação. Nesse particular ressalta-se que a ONU realizou cinco conferências internacionais, na década de 1990, sobre temas relacionados à mulher, ao desenvolvimento e à educação.

Há todo um discurso do Estado Brasileiro voltado para a igualdade de gênero considerado como transversal no tocante ao planejamento da política federal. Nessa direção, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, vinculados à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres reafirmam o exposto.

Além desses projetos, tem ainda o Programa Mulher e Ciência, criado em 2005, cujo objetivo é “valorizar o campo de estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos e promover a reflexão sobre as relações de gênero entre estudantes de ensino médio, de graduação e graduados através do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.” (Programa Mulher e Ciência, 2005).

Ao averiguar o diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq observa-se uma evolução no período de 1995 a 2010, em que a participação feminina passou de 39% para 50% e, em se tratando de liderança nesses grupos, sua participação passou de 34,2% para 45,0%, no mesmo período (CNPq, 2010). Em 2016, esse percentual passou para 46, 6%, em se tratando de pesquisadoras líderes dos grupos de pesquisa e 51,1% para pesquisadoras não líderes (CNPq, 2016).

Para Capitolina Diaz “a crítica feminista da ciência, companheira das mudanças de paradigma introduzidas por Thomas Kuhn (1970, 1977), tem questionado a ideia de ciência livre de valores e de conotações socioculturais.” (DIAZ, 2006, p.13). As mudanças de paradigma introduzidas no século XX enfatizam fatores subjetivos e não a racionalidade dos cientistas, que buscam neutralidade imparcialidade.

Assim, questiona-se o modelo formalista no processo de construção do conhecimento que tem por base a racionalidade e o controle e introduz o caráter historicista nessa construção, que tem suas características próprias em

cada época que é desenvolvida. Nessa perspectiva, a atividade científica é permeada por aspectos históricos e sociológicos e não somente os lógicos e empíricos como preconiza o modelo formalista. De acordo com Evelyn Keller:

[...] a exclusão do feminino da ciência tem sido historicamente constitutiva de uma peculiar definição de ciência – como indiscutivelmente objetiva, universal, impessoal e masculina –, uma definição que serve simultaneamente para demarcar masculino de feminino, ciência de não-ciência e, até mesmo, boa ciência de má ciência. (KELLER apud CITELI, 2000, p.68).

A desigualdade de gênero nos âmbitos acadêmico, científico e tecnológico não é uma particularidade da ciência, pois está em consonância com outras esferas da vida social, política e econômica.

Embora as mulheres tenham conquistado alguns avanços, “os fatos nos recordam continuamente que ainda falta muito para que a igualdade entre homens e mulheres seja uma realidade”, segundo Lakshmi Puri, ao tratar dos alcances dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, contidos na Declaração do Milênio no ano 2000, em particular daquele relacionado ao da igualdade entre os sexos e valorização da mulher. Para ela o objetivo, cujo cumprimento estipulado seria 2015, ainda está aquém do esperado.

Nancy Fraser (2006) levanta duas características centrais da injustiça de gênero: o androcentrismo, como construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade e o sexismo cultural, que é a desqualificação generalizada das coisas codificadas como femininas, que afetam não só as mulheres. E essa injustiça dá-se tanto em nível econômico, radicada na estrutura econômico-política da sociedade, quanto em nível cultural ou simbólico, radicada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.

Para a autora, a categoria gênero está inserida no que denomina “coletividades bivalentes ou híbridas” porque sofre duplamente injustiça, ou seja, no âmbito econômico e no cultural-valorativo. Essas duas faces:

[...] se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a 'voz das mulheres', impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 2006, p. 234).

Em se tratando do objeto de análise deste artigo, o percurso é longo e permeado por preconceito e discriminação, que leva a um desigual acesso, permanência e reconhecimento das mulheres no campo científico.

Segundo Maria del Pilar Sancho (2006,) as estatísticas das ganhadoras do Prêmio Nobel, demonstram que as mulheres físicas aparecem em uma posição desfavorável em relação às químicas ou às médicas. Segundo levantamento feito por ela no início dos anos 2000, dos 174 ganhadores de Física, somente duas foram mulheres: Marie Curie em 1903 e Maria Goeppert-Mayer em 1963. Dos 146 ganhadores de Química, três prêmios foram para mulheres: Marie Curie em 1911, Irene Joliot-Curie em 1935 e Dorothy Crowfoot Hoodgkin em 1964. Dos 182 premiados em Medicina, sete foram mulheres: Getty Cory em 1947, Rosalyn Yalow em 1977, Barbara Mcklinton em 1983, Rita Levy Montachini em 1986, Gertrude Elion em 1988, Christiane Nüsslein-Volhard em 1995 e Linda B. Buck em 2004.

De forma retrospectiva, o Prêmio Nobel, iniciado em 1901, até 2011, dos 851 agraciados nas seis categorias, somente 44 são mulheres, o que representa apenas 5,2%. Ainda assim, as áreas mais representativas são o Nobel da Paz, com 15 mulheres e o de Literatura, com 12. O Nobel de Medicina aparece em terceiro lugar com 10 mulheres ganhadoras e o de Química com 4. Uma elevação de 3 e 1 a mais em relação ao início dos anos 2000, respectivamente, conforme retratados no parágrafo anterior. O Nobel de Economia, criado posteriormente, teve 1 mulher ganhadora. E por fim, o Nobel de Física teve apenas 2 ganhadoras, uma em 1903 e a outra em 1963, um intervalo de 60 anos, ou seja, mais de meio século para que uma mulher física

se tornasse novamente ganhadora de Nobel nessa área.

Voltando o olhar para o contexto brasileiro, em especial às teses premiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, observa-se que houve um aumento de quase 10% de premiação para as mulheres no período compreendido entre 2010 e 2014, cuja média foi de 42,12% (CAPES, 2014).

Quando se observa por área de premiação, a maior participação das mulheres, no referido período, está com 100% nas áreas de Enfermagem e Serviço Social e 80% nas áreas de Artes/Música, Ciências Biológicas II, Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Educação Física e Farmácia. A premiação para os homens concentra-se em 100% nas áreas de Ciências da Computação, Engenharia IV, Materiais, Medicina II e Matemática, Probabilidade e Estatística e em 80% nas áreas de Ciências Biológicas I e III, Direito, Filosofia/Teologia, Geografia, História, Odontologia e Planejamento Urbano (CAPES, 2014).

A participação feminina na Academia Brasileira de Ciências - ABC é de apenas 13%, ou seja, dos 485 associados, 61 são mulheres. A presença mais significativa está na área biológica, com 30%, seguida das sociais, com 24%. A menor participação está na área de engenharia, com 3%, em seguida está matemática com 5% (ABC, 2013).

Segundo dados da ABC, com a criação de uma nova categoria de membros afiliados por cinco anos, para jovens cientistas, cada vice-presidência regional da ABC elege, a cada ano, até cinco pesquisadores de excelência, com menos de 40 anos. Nessa direção, tem-se observado um aumento da participação das mulheres e, como exemplo, pode-se verificar que para o período de 2017-2021 os membros afiliados totalizam 36, sendo 29 homens e 7 mulheres, o que representa 19,5% (ABC, 2017).

De acordo com Flora Pablo (2006) a família e o cuidado de filhos são, a princípio, “culpados” pela lenta progressão das mulheres acadêmicas, porém, há estudos que rechaçam essa explicação, como os realizados nos EUA, Finlândia e Noruega que demonstraram que as investigadoras com filho são de fato mais produtivas que aquelas que não têm. Para ela, a verdadeira razão da lentidão do progresso das carreiras das mulheres deve ser buscada dentro do

sistema acadêmico.

Essa reflexão nos impulsiona a caminhar nessa trajetória, que muito tem, ainda, a ser discutido e pesquisado sobre a temática aqui abordada.

Considerações finais

A análise aqui colocada nos fez refletir sobre a inserção das mulheres nas ciências e partiu-se do pressuposto de que a epistemologia ocidental ou a tradição científica ocidental está pautada no dualismo que é hierárquico, uma vez que privilegia a mente ou a razão, dito como próprio da masculinidade, em detrimento do preconceito contra o corpo e a matéria, que representa a feminilidade.

As mulheres, apesar disso, ao longo da história, não têm aceitado de forma passiva esses estereótipos. Há séculos elas se opõem à ideia de uma inferioridade natural e defendem que as diferenças de aptidão e capacidade entre homens e mulheres dependem, na realidade, de um desigual acesso à educação. Uma educação que deve ser entendida como um instrumento importante e que influi na formação pessoal e profissional, ou seja, no desenvolvimento pleno das pessoas.

Entretanto, essa dimensão mais ampla colocada para a educação está longe de ser concretizada e o que se observa é que ela atua como reprodutora das relações de gênero, pois reflete padrões culturais pré-estabelecidos, levando a uma educação diferenciada e a consequente sexualização das carreiras.

A falta de igualdade de gênero nos âmbitos acadêmicos, científicos e tecnológicos não é uma particularidade da ciência. Está em consonância com a falta de igualdade entre mulheres e homens em outras esferas da vida social. Mas, ao se observar determinada área, como engenharia e exatas, conforme dados apresentados, a desigualdade é ainda maior, em função de que há toda uma construção sociocultural que distancia a mulher desse campo.

Muito embora se tenha observado o rompimento de barreiras culturais e a inserção de mulheres em carreiras tidas historicamente como masculinas,

há uma persistência de processos sutis e complexos de preconceito e de discriminação, momento em que se ressalta a importância da educação na perspectiva das relações de gênero, para o desenvolvimento de práticas orientadas para a superação do preconceito contra as mulheres nas ciências.

Referências

ABC. **Academia Brasileira de Ciências.** <Disponível em <http://www.abc.org.br>>

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres.** Universidade Metodista de São Paulo. Campinas: Autores Associados, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII.** Trad.

Celeste Marcondes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009).** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.16, nº 46, Jan/Abr, 2011.

CITELI, Maria Teresa. **Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo.** Cadernos Pagu: Gênero, ciências, história, São Paulo, nº 15, 2000.

DIAZ, Capitolina. "Desequilibrios de género ciencia y tecnologia". In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia e tecnología.** Colección Mujeres y Ciencia. ArCibel Editores: Sevilla, 2006.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pos-socialista."** Trad. Júlio Assis Simões. Cadernos de Campo. São Paulo, nº 14/15, 2006.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo.** São Paulo: Claridade, 2011.

LAMAS, Marta. **Gênero: os conflitos e os desafios do novo paradigma.** Revista Proposta. Rio de Janeiro, nº 84/85, Mar/Ago, 2000.

MEC. CNPQ. **Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil.** <Disponível em <http://www.lattes.cnpq.br>>

MEC. FNDE. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de Programas.** Brasília, 2007. <Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>>

MEC. INEP. **Trajatória da mulher na educação brasileira período 1996 a 2003.** <Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>>

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior,** 2010. <Disponível em <http://www.inep.gov.br>>

MEC. INEP. **Censo da Educação Superior,** 2013. <Disponível em: <http://www.inep.gov.br>>

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna & UNICAMP, 1999.

PABLO, Flora de. "Científicas y tecnólogas: especies a proteger". In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología.** Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

SANCHO, M^a del Pilar. "La dimensión de género en la física". In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología.** Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista educação e Realidade. Rio Grande do Sul, v.20, n.2, jul/dez. 1995.

SERRANO, Antonio Fco. Canales. La incorporación de las mujeres a La educación media. Una visión histórica desde España. In: Lara, Catalina (Ed.). **El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciência e tecnología.** Colección Mujeres y Ciencia. Sevilla: ArCibel Editores, 2006.

TOSI, Lúcia. **Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna.** Cadernos Pagu, São Paulo, nº 10, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 1990.

VIANNA, Claudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu, São Paulo, nº 17/18, ano 2002.

_____; RIDENTI, Sandra. "Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito". In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola.** São Paulo: Summus, 1998.

Formação continuada de professores universitários: a organização curricular dos cursos de graduação por intermédio de matrizes de competências

Nadja Fonseca da Silva

Introdução

No século XXI, as políticas educacionais do Ensino Superior existentes no Brasil legalmente são instituídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB N.9394/96 e da Lei nº 13.005/2014 referente ao Plano Nacional de Educação – PNE. Para o desenvolvimento das políticas educacionais, o Ministério da Educação – MEC conta com o Conselho Nacional de Educação – CNE.

No contexto da educação superior, o Ministério da Educação possui em sua estrutura organizacional a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior –SERES, a Secretaria de Educação Superior – SESU, além do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Atualmente, a partir do Fórum Nacional de Educação- FNE e da Conferência Nacional de Educação – CONAES busca-se a consolidação do Sistema Nacional de Educação - SNE.

Compreendo que a execução das políticas educacionais se dá pelos programas, projetos e ações realizadas nas instituições. Neste contexto, vivenciamos inúmeras dificuldades no enfrentando dos desafios a serem superados na implantação e na implementação da política formação de professores universitários devido ao fato de encontrarmos nas IES pouco comprometimento e responsabilidade de alguns atores que fazem parte do corpo social institucional - gestores, coordenadores, professores e estudante.

Apesar das inúmeras dificuldades a serem superadas no cenário das políticas educacionais do Ensino Superior, considero a formação de professores universitários uma ação estratégica no sentido de consubstanciar e

evidenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que - com exceção dos cursos de licenciatura - os profissionais advindos dos cursos de formação inicial - bacharelados e cursos superiores tecnológicos - CST - não contemplam em seus currículos a formação didático-pedagógica e científica para se consolidarem profissionais docentes. Cabe as instituições formadoras se comprometerem a formação em serviço dos seus professores.

No entanto, isso está posto. Profissionais - mestres e doutores - das diversas áreas de conhecimento ingressam na carreira docente no ensino superior- na maioria das vezes - sem a formação didático-pedagógica e científica. E assim, 'caem de paraquedas' nas salas de aula 'ousando' de forma 'amadora' e intuitiva 'ensaios' de atuação docente. Nesta 'selva' acadêmica, 'entre mortos e feridos' alguns- professores e estudantes -'sobrevivem', ora com fracasso, ora com sucesso acadêmico.

Sobre a concepção de sucesso acadêmico, Tavares & Huet (2001, 150) nos adverte que são os "resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estada na instituição universitária".

Preocupada com essas questões - do perfil docente do ensino superior - me senti desafiada e instigada a elaborar um projeto educativo contínuo e permanente que possibilitasse a formação de professores e coordenadores a partir de fóruns de discussão e oficinas que provocassem a reflexão, a construção da autonomia, a emancipação, a parceria e a aprendizagem colaborativa entre o corpo docente, de modo a buscar solucionar problemas relacionados a metodologia e a avaliação do ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior, de modo a contribuir com a qualidade da formação do perfil e do desempenho do estudante nas dimensões sociais, afetivas, cognitivas e profissionais.

Em 2012, fui convidada a coordenar na instituição pesquisada as

ações do Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Fiz uma contraproposta e apresentei argumentos de que o resultado do desempenho dos estudantes no Enade não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas será consequência das ações didático-pedagógicas e científicas desenvolvidas e construídas pelos professores e coordenadores com os estudantes ao longo do curso. Foi quando propus a primeira versão do projeto intitulado Programa de Educação Continuada e Desenvolvimento Profissional com a participação de cerca de 150 professores e 33 coordenadores de cursos de graduação.

No final de 2015, com a constituição da Diretoria Acadêmica de um Grupo Educacional, fui convidada a assumir a coordenação da equipe assessora desta diretoria, momento em que reelaboramos a proposta de educação permanente, tendo como público-alvo os coordenadores dos cursos de graduação e professores membros do Núcleo Docente Estruturante – NDE³⁷ de uma instituição de ensino superior. Em 2016, implantamos a dinâmica dos professores membros do NDE se constituírem agentes multiplicadores. Ou seja, desenvolvemos a formação dos formadores com o objetivo de gerar a autonomia e a emancipação dos sujeitos da pesquisa – estes se apropriam e se empoderam epistemologicamente dos conteúdos da formação e as realizam com o grupo de professores de cada curso que faz parte.

É válido destacar, que este trabalho tem por objetivo analisar a execução da proposta de formação de professores universitários de uma IES no estado do Maranhão, tendo como cerne a construção de matrizes de referência de cursos de graduação relacionadas ao desenvolvimento de práticas didático-

³⁷ Em 2010, a Conferência Nacional de Educação – CONAE normatiza o NDE e em seu Art. 2º. explicita que são atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras: I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. RESOLUÇÃO Nº 01, DE 17 DE JUNHO DE 2010. -----

pedagógicas e científicas dos professores com os estudantes em consonância com os planos de ensino e planos de trabalho reelaborados. Discuto a importância de o professor compreender e se constituir um professor reflexivo com a capacidade de investigar a própria prática e transformá-la.

Concebo a formação de professores como uma política educacional que possibilita e provoca a reflexão e a prática dialógica sobre os problemas de ensino e aprendizagem. Compreendo o espaço de formação de professores como uma comunidade de aprendizagem investigativa, local em que coordenadores e professores aprendem de forma autônoma e colaborativa a construir e transformar - com os estudantes - salas de aula em ambientes de aprendizagens significativas.

Além disso, mapear os caminhos da capacitação de coordenadores e professores universitários e comunicar os propósitos constituídos para elaboração dos desenhos curriculares a partir da matriz de referência do curso - compreendida como instrumento teórico-metodológico para construção de competências que balizam o processo de formação do perfil do estudante³⁸. Por fim, busco identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores voltadas para o sucesso acadêmico dos estudantes (desenvolvimento pessoal e profissional) pautado na dignidade e emancipação humana.

Compreendo que a formação de jovens e adultos deve estar voltada para que eles se diferenciem em seus perfis de competências de forma a possibilitar a *construção da autonomia do sujeito mediante escolhas intencionais sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional*(Marinho-Araújo & Almeida, 2016).

Aportes teóricos e epistemológicos

³⁸ O perfil dos estudantes dos cursos de graduação consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN publicadas em Resoluções do MEC.

No que se refere a política educacional e a educação superior – compreendida como fenômeno social e histórico – Severino (2008) explicita que o dilema fundamental vivido pela sociedade brasileira é representado pelo confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana.

Na atual conjuntura, compreendo que o papel da educação superior se dicotomiza em duas facetas; como promotora do processo de formação humana ou como agência prestadora de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Neste contexto, a avaliação da educação superior apresenta-se sob perspectivas distintas: avaliação como controle versus avaliação como produção de sentido/emancipatória. (DIAS SOBRINHO, 2002)

Diante dos desafios existentes na Educação Superior, Dourado (2008, 22) explicita que se deve buscar a reorganização dos sistemas público e privado de educação superior por meio da

... defesa de um **novo ethos político- acadêmico e social**, que se direcione para o **fortalecimento, a democratização e a melhoria da qualidade** nesse nível de ensino, se constitui em um amplo desafio que transcende o escopo de atuação do Ministério da Educação, mas que tem nesse ministério lócus privilegiado, devendo constituir-se em um projeto que deverá se articular-se a efetivas mudanças na égide patrimonial e clientelista do Estado Brasileiro, entendido em uma visão ampliada como resultado da articulação entre sociedade civil e política, em consonância ao estabelecimento de processos de gestão e de regulação que direcionem o fundo público para a expansão e democratização da educação superior pública e gratuita no país sem

negligenciar, contudo, a necessidade do estabelecimento de novos marcos de regulação e gestão que contribua para a melhoria da qualidade e para um **processo de progressiva desmercantilização da educação superior privada.**

Para o autor, estes são desafios a serem enfrentados coletivamente em prol do redirecionamento dos sistemas público e privado de educação superior tendo por norte político a centralidade do resgate da educação superior pública, democrática e de qualidade social entendida como um direito social inalienável.

No que se refere a noção de competência e avaliação de competências, diversos autores - Marinho-Araujo, 2005, 2009, 2014, 2017; Depresbiteris, 2001; Deluiz, 2001; Zarifian, 2003; Le Boterf, 2003; Wittorski, 2005 – explicitam o paradigma da matriz de competência crítico-emancipatória. Propõem uma concepção integral e ampliada desse desenvolvimento, articulando as dimensões educacional, profissional e ético-política. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015)

A formação de professores se fundamenta na pedagogia crítica (Paulo Freire, 1987) e na psicologia histórico-cultural e no desenvolvimento adulto (Vygotsky, (1916/2000); Luria (1990); Leontiev (2004).

Para Freire, o educador deve buscar formar “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras”. (FREIRE, 2000, p.45). Nesta perspectiva, segundo o autor, o diálogo é compreendido como uma exigência existencial. [...] é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. (FREIRE, 1987, p. 45). Ou seja, a conscientização exige um engajamento da ação transformadora, que prepare os homens no plano da ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 1987). Para tanto, “a conscientização

não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 1979, p.15).

A teoria vigotskiana é instrumental, histórica e cultural (Luria, 1992). Vygotsky propõe a construção de uma nova psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade. Afinal, ‘não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência’ (Marx e Engels, 1993, p.36-37)

Leontiev (1978) destaca que a produção da consciência, do pensamento e da linguagem está diretamente vinculada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”. Leontiev (1978, p.88). Para o autor, consciência é concebida como conhecimento partilhado, como uma realização social. Leontiev (1983).

Na abordagem histórico-social privilegiam-se as interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky há duas linhas do desenvolvimento humano: Desenvolvimento biológico – depende da herança natural da espécie humana. Faz parte desta herança as funções mentais elementares que seriam compostas pela memória, inteligência prática, percepção, atenção etc. A partir da interação com o outro, acontece a transformação do ser humano, de ser biológico em ser sociocultural. Desenvolvimento sociocultural – através da interação com o meio cultural, mediado pelas pessoas, as funções elementares transformam-se em funções mentais superiores -processos psicológicos usados intencionalmente pelo ser humano ao longo de todo o seu desenvolvimento. Assim, o sujeito é capaz de controlar sua percepção, atenção e vontade.

Para Vygotsky, o desenvolvimento é entendido como a internalização dos modos de pensar e agir de uma dada cultura. Com relação

ao desenvolvimento, Vygotsky compreendia que havia dois níveis de desenvolvimento: 1. Nível de desenvolvimento real que seria relativo a atividades ou tarefas que a pessoa é capaz de realizar sozinha; 2. Nível de desenvolvimento proximal relativo a atividades ou tarefas que a pessoa é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente.

Concepção da formação de coordenadores e professores

A concepção do programa de formação de coordenadores e professores compreende que as práticas reflexivas envolvem três conceitos distintos que mobilizam a reflexão **na ação**, a reflexão **sobre a ação** e a reflexão **sobre a reflexão na ação**. Shön (2002). Neste sentido, em uma equipe colaborativa, faz-se necessário uma reflexão que provoque a ação, ou seja, a reflexão crítica é inevitavelmente um ato de repensar a prática e intervir sobre ela. KEMMIS (1985).

Portanto, é importante pensarmos sobre os espaços contemporâneos do trabalho educativo como lócus para a elaboração de processos formativos e de mediação de competências que busquem favorecer o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo, sob uma perspectiva sistêmica, dinâmica e relacional (Araújo, 2003).

O projeto investigado busca elaborar o desenho do perfil profissional desejado e acompanhar o desenvolvimento do perfil do estudante de modo a propor intervenções alicerçadas no conhecimento psicológico do desenvolvimento humano adulto. A formação continuada em serviço desenvolvida com os coordenadores e professores nesta instituição presta assessoria ao trabalho coletivo, bem como realiza o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Metodologia

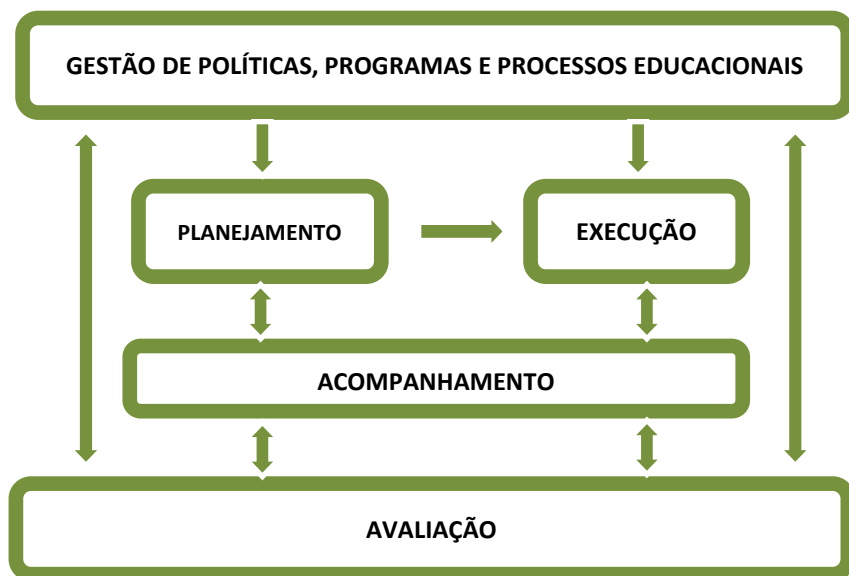
A metodologia deste trabalho especifica como os objetivos estabelecidos buscam serem alcançados. Trata-se de um estudo de caso com

investigação-ação sobre a formação realizada mensalmente com coordenadores e professores membros do Núcleo Docente Estruturante - NDE em uma IES. Nos encontros formativos foi realizada a organização curricular e o planejamento dos cursos de graduação a partir da elaboração de matrizes de referência na perspectiva tridimensional. Entrecruza-se as características dos perfis dos estudantes com os recursos das competências profissionais e tecnológicas (transversais - ético-políticas, socioeducativas, pessoais e interpessoais - e técnico-científicas) e os objetos de conhecimento/conteúdos (teórico-científico e epistemológico) a serem mediados pelos professores e construídos com e pelo os estudantes.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação (formação) como estratégia de intervenção institucional, aspirando à nova política acadêmica que ora se constrói. Pesquisa ação é definida como 'toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática'. Tripp, D. (2005). Elliott (1991, p. 69): "o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela".

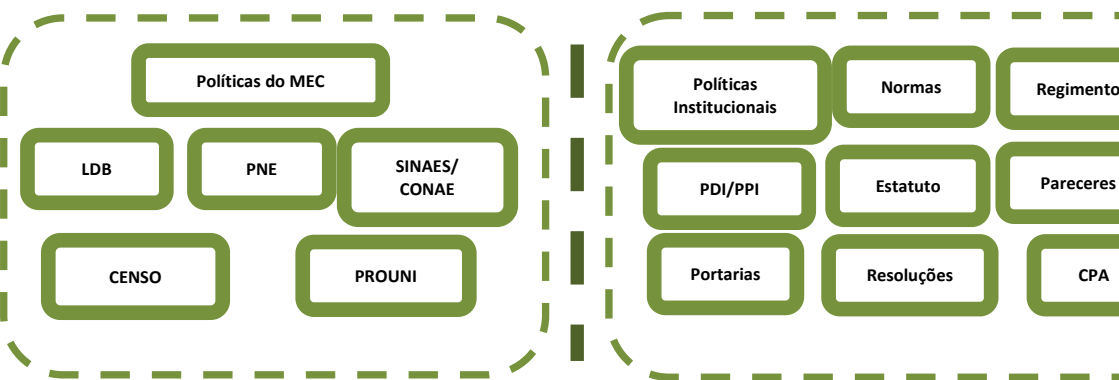
As formas de coleta, de organização e de análise dos dados da pesquisa foram iniciadas pela escolha da instituição e parte representativa da população estudada selecionada a partir de um universo mais amplo de 680 professores, totalizando 150 participantes. A coleta de dados e a definição das técnicas para pesquisa de campo foram: a) Entrevistas e escutas; b) Observações institucionais interativas; c) Roda de Conversas. Como fontes bibliográficas, definimos o estudo de livros, artigos, censos e análise documental; e para análise e interpretação dos dados em relação ao problema de investigação organizamos: a) Estabelecimento de categorias: suficiente/insuficiente; satisfatório/insatisfatório; b) Tabulação com agrupamento de casos que estão em várias categorias de análise corresponde à procura do sentido, interpretação do significado das respostas e dos dados coletados.

Processos de gestão das ações acadêmicas



Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

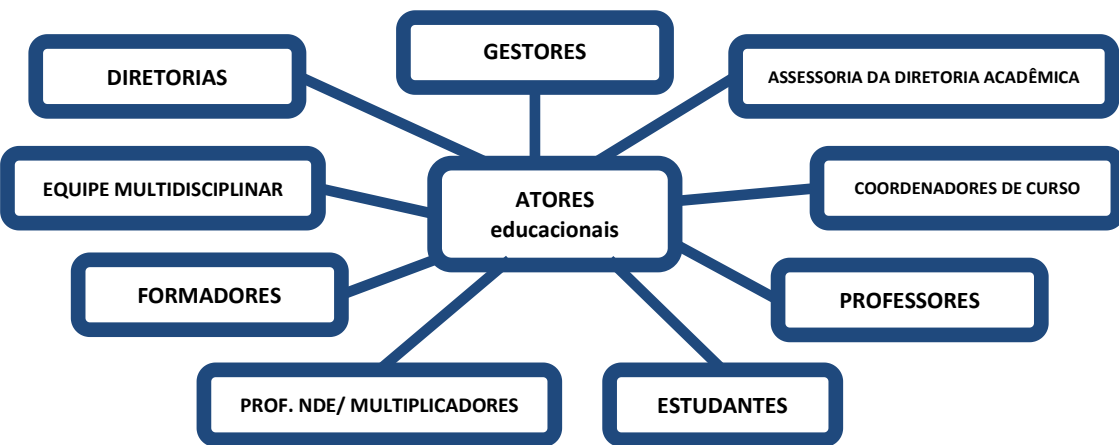
O processo de gestão institucional se pauta no acompanhamento e avaliação das políticas internas e externas. Além do Programa de formação continuada de coordenadores e professores, desenvolvem-se ações de acolhimento aos estudantes e professores, bem como o oferecimento dos serviços no Núcleo de Apoio ao Docente e Discente. Abaixo apresentamos as políticas externas e internas que são consideradas no planejamento, execução, acompanhamento, gestão e avaliação:



Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

Para que a proposta de formação de professores universitários fosse implantada, se fez necessário o envolvimento dos diversos atores acadêmicos. Nesta instituição pesquisada, a Diretoria Acadêmica é o setor de assessoramento às políticas de gestão e formação continuada em serviço (Bisinoto, 2013; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo, 2009, 2014) e o Núcleo de Apoio ao Docente e Discente possui uma equipe interdisciplinar (pedagogo e psicólogo) de apoio à aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do discente e docente (Araujo, 2003; Marinho-Araujo et. al., 2011;

Neves, 2007, 2009).



Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

O processo de planejamento e intervenção acadêmica na formação de professores e coordenadores se inicia pelo conhecimento do diagnóstico dos cursos a partir da análise dos relatórios de avaliação MEC.

PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO ACADÊMICA

Análise dos Relatórios de Avaliação dos cursos: conceito ENADE e CPC

Diagnóstico dos cursos

Avaliação do corpo docente

Avaliação do coordenador de curso

Identificação do perfil do coordenador de curso e do

Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

Iniciamos os encontros de formação problematizando com os coordenadores e professores – membros do Núcleo Docente Estruturante –

NDE: - Como você planeja o ato de ensinar e avaliar a aprendizagem dos estudantes? Leva em consideração o desenvolvimento do perfil e competências dos estudantes? De que modo é desenvolvida as práticas pedagógicas do professor? O professor utiliza metodologias ativas?. E sobre a concepção de avaliação, como o professor elabora e desenvolve as aulas, as atividades avaliativas e a prova regimental ? É construída de forma intuitiva? É instrumental ? É restrita a uma avaliação somativa? A avaliação é concebida como formativa e contínua?

A reflexão é a mola mestra do processo de planejamento e execução dos encontros de formação.

Processo de planejamento e execução dos encontros de formação



Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

A formação de professores se fundamenta no caráter formativo e de desenvolvimento, ou seja, a proposta pedagógica busca a construção de competências necessárias ao perfil do estudante que se deseja formar. Para isso, a avaliação é processual no sentido de orientação e monitoramento da qualidade da educação e da formação profissional. A seguir, apresento as dimensões da proposta de formação de professores universitários:

Dimensões da proposta de formação de professores universitários



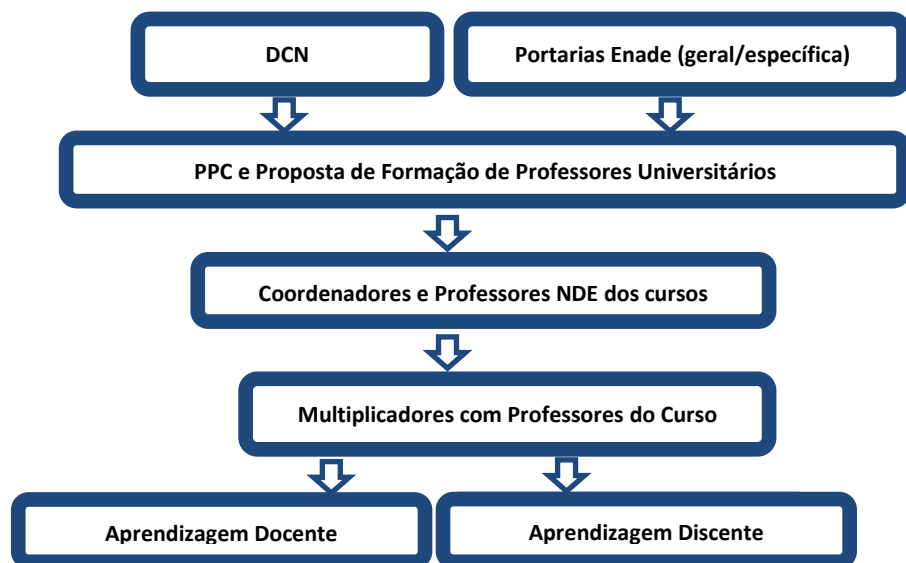
Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

A proposta pedagógica da formação de professores universitários se localiza no paradigma crítico-emancipatório que propõe uma concepção integral e ampliada do desenvolvimento do estudante, articulando as dimensões educacional, profissional e ético-política. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Objetivando o sucesso acadêmico, realizamos o planejamento e a organização curricular integrada nos cursos de graduação. Nesta perspectiva, elaboramos o seguinte fluxo de trabalho para execução dos encontros de

formação de professores universitários:

Fluxo de planejamento inicial dos encontros de formação dos professores universitários



Fonte: Silva, Nadja; Magalhães, Yonara; Galvão; Polliana.

As partes constitutivas da metodologia foram assim organizadas. A amostra é representativa em termos: a) quantitativos: n.º de participantes totalizando 185, sendo 30 coordenadores dos cursos de graduação e 05 coordenadores adjuntos e 150 professores, membros do NDE. Esses se constituem multiplicadores do processo formativo com os demais professores da instituição; b) qualitativos: os coordenadores e professores estão intimamente ligados em termos dos vínculos com o tema/problema investigado. Portanto, a definição da amostragem converge para a totalidade dos coordenadores dos cursos de graduação da universidade XYZ³⁹ e respectivos professores vinculados ao NDE de cada curso.

Para cada ciclo, os formadores se preocupam com a temática e o planejamento de cada oficina dos encontros de formação, discutindo e elaborando pauta e atividades de produção individual e coletiva dos coordenadores e professores - Matriz de referência do curso, plano de ensino, plano de trabalho didático-pedagógico e avaliação da aprendizagem.

A construção de matrizes de referência em curso de graduação: desenvolvendo perfis e competências com os estudantes

Nos encontros formativos foi realizado a organização curricular e o planejamento dos cursos de graduação a partir da elaboração de matrizes de referência na perspectiva tridimensional. Entrecruza-se as características dos perfis dos estudantes com os recursos das competências profissionais e tecnológicas (transversais - ético-políticas, socioeducativas, pessoais e interpessoais - e técnico-científicas) e os objetos de conhecimento/conteúdos

³⁹ Universidade XYZ é a instituição pesquisada que desenvolvemos a pesquisa-ação.

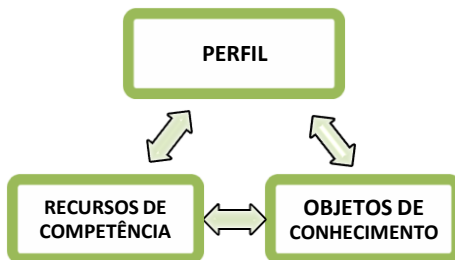
(teórico-científico e epistemológico) a serem mediados pelos professores e construídos com e pelo os estudantes buscando alcançar os objetivos de aprendizagem⁴⁰.

A matriz de referência é concebida como um instrumento metodológico orientador à identificação, construção e avaliação de competências. (DELUIZ, 2001; DEPRESBITERIS, 2001; MANFREDI, 1998).

No percurso de elaboração das matrizes de referência dos cursos se faz necessário o entrecruzamento tridimensional das características dos perfis, dos recursos das competências e dos objetos de conhecimento (conteúdos) ao serem - na mediação dos professores- desenvolvidos e construídos novos conhecimentos com e pelo os estudantes. A seguir apresento os steps (passos) da proposta pedagógica da formação continuada de professores universitários desenvolvida na instituição pesquisa. São elas:

Steps (passos) da proposta pedagógica da formação continuada de professores universitários

Steps1: Entrecruzamento tridimensional das características dos perfis, dos recursos das competências e dos objetos de conhecimento



⁴⁰ Objetivos de aprendizagem torna claro o que se espera que o estudante aprenda.

Steps2: Validação: teórica, semântica e empírica



Steps3: Oficinas de planejamento: elaboração dos planos de ensino e planos de trabalho didático-pedagógico.

Steps4: Oficinas de Avaliação: Elaboração de Itens e autoavaliação de provas.

Steps5: Oficinas de Metodologias ativas (autoavaliação das práticas pedagógicas).

Steps6: Avaliação semestral do programa de formação de professores universitários com coordenadores e professores.

Todos esses passos acontecem nos dois espaços formativos, com o grupo de coordenadores e professores do NDE e com o grupo de professores de cada curso de graduação.

A partir dos processos de validação, são feitos ajustes e revisões anteriores ao planejamento da aplicação (MARINHO-ARAÚJO et al., 2010; RABELO, 2011; RABELO; SOARES, 2011).

No que se refere a política de acompanhamento e avaliação das

ações acadêmicas e de formação de professores universitários, são realizadas as seguintes ações:

Política de Acompanhamento

**Assessoramento aos
Coordenadores de Curso sobre a
gestão pedagógica e acadêmica**

**Acompanhamento dos desenhos
curriculares e metodológicos dos
cursos**

**Instrumentos de análise do
contexto formativo**

**Acompanhamento da evasão e
do sucesso acadêmico**

Política de Avaliação

São consideradas:

Relações intersubjetivas;
histórias de vida;
processo de conscientização.

Reunião com os
Coordenadores de Curso

ESCU
Escuta com os
Professores do NDE

Escuta com os
Estudantes

Ênfase:

Avaliação de forma contextual
Resolução de problemas acadêmicos e socioafetivos

Marinho-Araújo & Almeida, 2016.

Discussão dos resultados

Na produção e análise dos dados coletados nesta pesquisa foi apresentado alguns benefícios existentes na execução da proposta de formação, quando os participantes reconhecem a importância desta ação para subsidiar a melhoria e transformação refletida das suas práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de metodologias e avaliação da aprendizagem dos estudantes.

No que se refere às implicações das ações de formação, após a implementação do projeto, semestralmente é avaliado com os participantes os resultados dos encontros de formação buscando a melhoria permanente das ações desenvolvidas. Dentre as falas dos sujeitos pesquisados, destaco algumas a seguir:

- ✓ 'Os conteúdos da formação auxiliaram a atividade docente. Os conteúdos são pertinentes'.
- ✓ 'Fizemos readaptação no plano de trabalho'.
- ✓ 'Fizemos na formação uma experiência de tutoria em que cada membro do NDE orientou outros professores. O agrupamento menor foi positivo, com isso, diminuimos as resistências'.
- ✓ 'As oficinas foram muito boas produtivas e nos possibilitaram repensar a forma de organizar a disciplina; contribuíram para melhorar o planejamento da disciplina'.
- ✓ 'Ainda não chegamos ao nível da excelência, são novas práticas e as

mudanças requerem adaptações. Mudança é um processo continuado’.

- ✓ ‘Pedimos com antecedência que os professores enviassem as provas para o NDE avaliar. Concordo que não estão no nível de excelência. Precisamos amadurecer’.
- ✓ ‘Os professores buscam o NDE para fazer a matriz. O professor está comprometido com a construção do plano de ensino’.
- ✓ ‘Ainda é cedo para avaliar os professores, pois, ainda estão se testando. Ainda é cedo avaliar o processo de conhecimento do aluno. Os professores estão se empoderando, então não foi possível observar o resultado no aluno’.

A partir do delineamento e desenvolvimento das ações da política de formação de coordenadores e professores, busca-se a intervenção e a mediação intencional, a conscientização de sujeitos adultos que possam imprimir qualidade à formação com proatividade, autonomia e independência profissional, bem como potencializando desejos e intenções ao desenvolvimento pessoal. (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014).

A avaliação compartilhada da mudança na prática sobre o que foi aprendido e construído é condição imprescindível para tomada de decisão e engajamento nas ações de planejamento dos gestores, coordenadores e professores. Afinal, só há sentido e significado na política de formação de professores universitários se de algum modo contribuir com a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes. Esse deve ser o objetivo central do educador, independentemente do nível ou modalidade de ensino.

Considerações finais

Concluo que de modo ainda incipiente, a partir da constituição da política de formação continuada de professores universitários nesta instituição

pesquisada já se percebe que vem sendo buscado alcançar melhorias nas práticas educativas. A troca de experiências e a negociação são determinantes para o desenvolvimento da organização curricular articulada aos processos de elaboração, execução, acompanhamento e (auto)avaliação das práticas didático-pedagógica e científicas pela comunidade de aprendizagem – coordenadores, professores NDE e demais professores.

No entanto, Fiorentini (2003) adverte que nem toda comunidade de aprendizagem gera empoderamento ou maior autonomia profissional a seus participantes; depende dos motivos e dos propósitos pelos quais uma comunidade se constitui e se engaja. As comunidades, por exemplo, podem se constituir monitoradas, controladas ou movidas por agentes externos e/ou por motivos pragmáticos contrários à emancipação dos estudantes e professores. (FIORENTINI, 2003).

Segundo Lave (2012), “a participação na vida cotidiana pode ser compreendida como um processo de mudar a compreensão na prática, ou seja, como aprendizagem”. Portanto, é importante “desenvolver conjuntamente ou dialogicamente um tipo de prática que fertiliza e enriquece o desenvolvimento das práticas” (Fiorentini, 2010).

No cenário da educação superior, alguns desafios ainda permanecem. O investimento na política de formação de professores universitários ainda é pouco discutida e implantada nas IES. Portanto, se faz necessário (re)pensar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI das instituições no sentido de implantar e implementar ações de avaliação e formação docente de modo a (re)construir o perfil docente deste nível de ensino na perspectiva da autoformação e tomada de consciência. A autoformação deve ser apreendida a partir dos níveis biológicos, psicológicos, socioantropológicos (MORIN, 1986). Na perspectiva do princípio da complexidade, complexus significa

o que foi tecido junto; de fato, há complexidade

quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociólogo, o psicólogo, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união. Por isso, **a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade** (MORIN, 2003, p.38)

Busca-se com esse projeto ampliar a discussão no futuro e possibilitar aos participantes a autonomia. Ela só pode ser definida como relação social, pois "...não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva..." (CASTORIADIS, 1991, p. 130).

A atuação docente se fortalece a medida que há reflexão e transform(ação) ética, ideológica e epistemológica comprometida com a qualidade da formação acadêmica do estudante, ou seja, cabe aos professores possibilitar ao estudante uma formação crítica e criativa voltada para a emancipação e participação social consciente.

Referências

ALARCÃO, I., Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior", em J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (in)sucesso académico*, Porto, Porto Editora, 2000, pp. 13-23.

ALMEIDA, L. Acesso, integração e sucesso académico:uma análise reportada

aos alunos do 1º ano”, em R. B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário, *Pedagogia na universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 2001, pp. 223-240.

ALMEIDA, L., M. A. Guisande, A. P. Soares & L. Saavedra. Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem socio-cultural e percurso académico dos alunos”, em *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 2006, pp. 507-514.

Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na educação superior: uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar* (pp.277-296). Campinas: Átomo & Alínea.

Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2011). A atuação da Psicologia Escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 39-55.

Brasil. Ministério da Educação. (2003). Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação*. Brasília: Autor.

Brasil. Presidência da República. (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências*. Brasília: Autor.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 278.

CASTORIADIS, C. A. Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José .Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. In. Dossiê Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?.Educação & Sociedade. Campinas, SP. V.25,n.88 – out. 2004, p. 703-725.

____. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In. DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (Org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz F.; VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira (orgs.) Políticas e gestão da educação superior. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa,2003.

____ & RISTOFF, Dilvo (orgs.) Avaliação democrática. Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. DOURADO, Luiz F.. A interiorização do ensino superior e a privatização do público. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

____. Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In Educação & Sociedade. Campinas, SP. v.23, n.80, setembro/2002, p. 235-253.

____. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs.), Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos, São Paulo: Cortez, 2001a. DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio M. & OLIVEIRA, João F. (orgs.) Políticas e gestão da educação superior. Transformações _____recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia:

Alternativa,2003, p.117-135..

_____. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. In.Pró-posições. Campinas, SP. V.15, n.3 (45) – set./dez. 2004, p.91-115. _____. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In. DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo (orgs.) Avaliação democrática. Para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 99-118.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e Avaliação:ente a ética e o mercado. Florianópolis: Insular.2002.p137-164 e 165-189.

_____. Educação Superior, Globalização e Desafios Éticos- Políticos/ Reformas da Educação Superior na Europa e na América Latina. In: Dilemas da Educação Superior no mundo 23 Globalizado. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.45- 100 e 167-223

ELLIOT, J. Action research f Action research for educational change. tional change Filadélfia: Open University Press, 1991.

_____. Research on teacher's knowledge and action research. Educational Action Research, Oxf Action Research ord, v. 2, n. 1, p. 133-137, 1994.

_____. Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: ALTRICHER, H.; ELLIOT, J. Images of educational change. tional change Buckingham: Open University Press, 2000.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. The Ford teaching project The Ford teaching project. The Ford teaching project Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

FIORENTINI, D. Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor de

matemática em comunidades investigativas. Sisyphus. 2003

FIORENTINI, D., & LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados. 2006.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma CoP reflexiva e investigativa. In: D. Fiorentini, R.C. Grando, R.G.S. Miskulin (Orgs.). Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado de Letras, p. 233-255, 2009 F

IORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental – Educação em ciências – Educação em espaços não-escolares – Educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 570-590.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.

HUET, I, "Formação pedagógica de professores no ensino superior: casos de boas práticas", en A. N. Carvalho, *O papel das Universidades para uma Europa do conhecimento*, Lisboa, Universidade Lusíada Editora (Ensaio), 2011, pp. 19-26.

HUET, I. & J. TAVARES. "O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem", em *Desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior*, Direção Regional da Ciência e Tecnologia, Universidade dos Açores, 2005, pp. 217-225.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

Leontiev, A. N. (1987) El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. Em V. Davidov & M. Shuare (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología* (pp.57-70). Moscou: Editorial Progreso.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.

Luria, A.R. (1977). O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. *Psicologia e Pedagogia I*, Lisboa: Editorial Estampa.
Luria, A.R. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.155-202). Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 83(23), 15-35.

Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Psicologia Escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In R. S. L.

Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Intervenção institucional: ampliação crítica e

política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas:Alínea.

MORIN Edgar, 1986, *La méthode III La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reforma o pensamento*. Tradução de Elóia Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. rev. e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003. 118 p.;

TRIPP, D.; WILSON, J. Critical incidents in action research in education. In: SANKARAN, S. et al. *Effective change management using action research and action learning: using action research and action learning concepts, frameworks, processes and applications*. Lismore: Southern Cross University Press, 2001. p. 121-132.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. WHYTE, W. F. *Action research f Action research for management*. *Hom gemente*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SEVERINO, Antonio J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

_____. *O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios* *Educar*, Curitiba, Editora UFPR n. 31, 2008, p. 73–89.

Vygotsky, L. S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1991) Obras Escogidas. (Tomo I). Madri: Visor.

Vygotsky, L. S. (2001) A construção do pensamento e da linguagem. (P. Bezerra, Trad) São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004) Teoria e Método em Psicologia. (C. Berlinder, Trad) (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1926).

Vygotsky, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor. (Originalmente publicado en 1931).

Vygotsky, L. S. (2003). O esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho. In L. S. Vygotsky. *Psicologia pedagógica* (pp.181-195). Porto Alegre: Artmed. (Originalmente publicado em 1926).