

Maria Núbia Barbosa Bonfim

**NA CONTRAMÃO DO CURRÍCULO:
INVERTENDO-SE OS CAMINHOS DE ANÁLISE**

**Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação
na especialidade de Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

elaborada sob a orientação de
Prof. Doutor Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo (Universidade de Coimbra)
e a co-orientação de
Prof^ª. Doutora Maria Isabel Ferraz Festas (Universidade de Coimbra)

Coimbra, 2007

A Coimbra, cidade nascida da mais pura alquimia, por
permitir-me misturar aos feitos dos nobres que a habitam os
meus escritos de origem tupiniquim.

Aos meus filhos, sentido maior da minha história:
George e Aracy, pela vida cotidiana compartilhada e
Marcelo, cuja ausência é a mais viva presença, em todos
os momentos.

Aos meus netos Leonardo, Bruno, Gustavo, Camila e
Mariana, únicos, na pluralidade de cada um.

PREFÁCIO

Com o passar dos anos, muitas pessoas gostam, cada vez mais, de contar histórias. Talvez pela necessidade de rememorar acontecimentos e factos, de modo a torná-los mais presentes, ou para tentar transmitir aos outros a experiência acumulada, talvez, ainda, na tentativa de aproximar da conversação quotidiana o que, de certo modo, vai escapando e ficando distante. Talvez, simplesmente, por mania, ou por deleite. Quem sabe?

Incluída nessa categoria, contarei, prefaciando, uma (na primeira pessoa mesmo, enfim, é a minha história), em que lembrar pessoas significa agradecer-lhes, por fazerem parte desta história, de muitos modos e de tantas formas.

Há muitos anos, meus pais, Aracy e Jonas, migraram do Ceará e a nossa família foi morar na pequena cidade de Balsas, situada no Sul do Maranhão.

Lá, Cesário e Leonor, meus irmãos, e eu, fomos estudar numa escola pública, intitulada Grupo Escolar “Prof. Luiz Rêgo”. Esta foi a minha primeira escola, e eu gostava dela, mesmo sem entender por que deveria ir lá todos os dias e aprender tantas coisas.

Eu era ótima aluna, tanto que a minha primeira professora, Dona Maria de Jesus Fonseca, até escreveu, no meu caprichado caderno, que eu o guardasse, como lembrança do meu primeiro ano escolar. E assim o fiz.

No entanto, o que realmente me fascinou foi o livro novinho que os meus pais compraram para mim, no segundo ano, intitulado *Pequenas Lições de História Pátria*, de José Scaramelli. Isto motivou-me muito. Até o visual do livro: capa verde, amarela, azul e enfeitada de estrelas, como a Bandeira Nacional, além das muitas gravuras que continha.

O autor do livro utilizou como método, para contar os factos históricos, o diálogo entre uma mãe e a sua filha Lili.

Incorporei, literalmente, a personagem Lili e dialogava com a minha mãe, ou, até mesmo, sozinha, repetindo aquelas histórias fascinantes. Foi assim que conheci Portugal, a partir de uma lição que ainda sei de cor e passo a narrar:

“_ Mamãe!...

- Que é, Lili?

- O nosso vizinho, Sr. Antônio, contou-nos que veio de Portugal, há muito tempo, quando era menino. Então Portugal fica muito longe do Brasil?

- Sim, Lili. Para ir a Portugal, embarcamos em navios e atravessamos o mar. Veja aqui no mapa o Brasil, Portugal e o Oceano Atlântico.

- Todos os portugueses que estão no Brasil vieram de Portugal, mamãe?

- Sim, minha filha. Vieram todos de lá, e, como são bons trabalhadores, vivem aqui como nossos irmãos.

- Olha, Lili, se tu ficares quietinha, eu te contarei, amanhã, a história do primeiro português que veio ao Brasil” (Scaramelli, 1945, p. 9).

Foram, pois, essas, as primeiras representações que construí sobre a História do Brasil e as relações com os portugueses.

Quando visitei Portugal, bem mais tarde, a sua paisagem era-me familiar, ao mesmo tempo que tinha grande significado para mim.

Dessa forma, ao saber, por intermédio da amiga Professora Maria Alice Melo, que o então Mestre Mateus Neto estava a preparar o seu doutoramento em Coimbra e que o seu Orientador viria a São Luís, entre outros motivos, aquelas lembranças distantes afloraram e senti-me tentada a

procurar uma aproximação com o professor que nos visitava, na qualidade de conferencista, em seminários realizados no CEUMA e na UFMA, na perspectiva de, também, prosseguir a minha formação.

Foi assim que, por intermédio do Doutor Mateus Neto, conheci e mantive uma interlocução com o ilustre conferencista, o Professor Doutor Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, depois, também, meu Orientador, que me apontou, de forma clara e segura, a direcção para “atravessar o mar”.

Dessa forma, cheguei à Universidade de Coimbra para preparar o doutoramento, sendo agraciada, mais uma vez, ao ter sido indicada para Co-orientadora, a Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, que muito especialmente me acolheu.

Nessa trajectória, não posso dizer que a Universidade de Coimbra me é familiar como gostaria, mas, de certa forma, pude percebê-la, na força que emana da sua tradição, na beleza de tantos dos seus contornos, no respeito com que se espraia, por todos os lados, na seriedade com que recebe os que transpõem os seus umbrais.

Também, da UFMA, veio o apoio institucional consubstanciado na concessão de dispensa das minhas actividades, para poder realizar este estudo, no qual é representada e, através do qual, me apresenta.

Em alguns finais de tarde, a amiga e Mestra Sonia Almeida, Professora de Língua Portuguesa, concedeu-me o seu tempo, revendo os meus textos, e, noutras, as discussões com as docentes do Programa de Mestrado, Professoras Maria Alice Melo e Ilma Vieira Nascimento, levaram-me a noites sem sono e produtivas, embaladas pelos sons dos tambores da Ilha dos Amores, na companhia das amigas Nelly Souza Pinto, Marita Freitas, Nina Jansen e Regina Luna. E, no quotidiano, as pacientes lições de computação da Aracy, minha filha, o carinho da Mariana, minha neta, a mensagem animadora escondida no picolé de coco, oferecido por Cacilda, minha sobrinha, a

solicitude da Socorro Moucherek, companheira da UFMA e amiga, ajudaram-me na travessia.

No trajecto, contei, também, com o apoio e a atenção da Mestre Florbela Vitória e dos Professores Roberto Jarry Richardson, Suely Deslandes, Aparecida Queiroz, Raimundo Renato Patrício, Sílvia Duailibe Costa, Marco Antônio Teixeira e Edson Diniz Filho.

Grande parte desta história foi escrita no Pensionato Sagrada Família, local que, hospitaleiramente, me acolheu, aqui referenciado nas pessoas das Senhoras D. Lucinda e D. Belmira. Lá, encontrei, inclusive, a amizade de Cláudia Furquim, Mariza Rios, Luiz Cerqueira e Tatiana Vargas que, também, “atravessaram o mar”.

Muitos me contaram, nesse percurso, as suas próprias histórias: os formandos, os professores e os coordenadores de Curso da UFMA pesquisados. Com esses fios, construímos a tessitura desta história, logo, não há como dissociá-la dos seus principais protagonistas. A mim, coube-me entremear para compor, ora unindo, ora separando as pontas, de modo a realçar alguns matizes, assim como a responsabilidade pelo que está escrito.

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Fernando Pessoa

ÍNDICE

Introdução	21
------------------	----

PRIMEIRA PARTE ESTUDOS TEÓRICOS

Capítulo 1

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	31
1.1 Breve esboço histórico	31
1.2. As representações sociais no quotidiano	36
1.3. Delimitação do conceito	42
1.4. Formação e criação das representações sociais	45
1.5. Operacionalização do conceito	49

Capítulo 2

CURRÍCULO: UM TERMO PLURAL	55
2.1. Síntese de alguns marcos conceituais	57
2.1.1. Visão tradicional	57
2.1.2. Em tempo de contestação	61
A Nova Sociologia da Educação	61
O Movimento de Reconceptualização	65
A Vertente Neomarxista	68
A Pedagogia Freireana	70
2.1.3. Teorizações curriculares pós-críticas	78
A Corrente Pós-Estruturalista	82
A Corrente Pós-Colonialista	83
A Corrente Multiculturalista	85
A Corrente dos Estudos Culturais	86

Capítulo 3

O CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	91
3.1. Nas reformas educacionais	91
3.1.1. Na Reforma Universitária: da utopia revolucionária à racionalidade técnica	91
3.1.2. Na Lei Darcy Ribeiro: da distensão política à universidade operacional	103

3.2. O currículo no quotidiano.....	113
3.2.1. Relação professor-aluno no quotidiano	116

Capítulo 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES	123
4.1. Os professores em tempo de transição.....	123
4.2. Alguns enfoques pertinentes à profissão docente	129
4.3. O processo de formação de professores	134
4.3.1. A universidade como instituição de formação de professores	137
4.3.2. Modelos e currículos nos Cursos de Formação Inicial de Professores	141

SEGUNDA PARTE ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 5

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	157
5.1. Escolha do suporte teórico-metodológico da teoria das representações sociais	159
5.2. Escolha da técnica de Análise de Conteúdo para o tratamento dos dados	160

Capítulo 6

CAMPO DA INVESTIGAÇÃO	163
6.1. Contextualização sócio-histórica	163
6.1.1. Os Cursos de Licenciatura pesquisados.....	182
O Curso de Pedagogia	184
O Curso de Letras	188
O Curso de Matemática	191
O Curso de Ciências Biológicas	194

Capítulo 7

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	197
7.1. O perfil dos formandos	197
7.2. O perfil dos docentes	208
7.3. O perfil dos coordenadores.....	212

Capítulo 8

INSTRUMENTOS	213
--------------------	-----

Capítulo 9

PROCEDIMENTOS	217
---------------------	-----

Capítulo 10

RESULTADOS	225
10.1. Unidades Temáticas	226
10.1.1. Trajectória dos alunos	226
10.1.2. Expectativas dos alunos.....	239
10.1.3. Formação Profissional	260
10.1.4. Quotidiano Académico	272
10.1.5. Convívio Universitário	289
10.1.6. Práticas Pedagógicas	297
10.1.7. Avaliação	312
CONCLUSÃO	337
REFERÊNCIAS	353

ANEXOS

Anexo I - Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
Anexo II - Departamentos Académicos da Universidade Federal do Maranhão - UFMA	
Anexo III - Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia	
Anexo IV - Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Letras	
Anexo V - Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática	
Anexo VI - Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	
Anexo VII - Guião de entrevistas dos formandos	
Anexo VIII - Guião de entrevistas dos docentes	
Anexo IX - Guião de entrevistas dos coordenadores	
Anexo X - Dados de Identificação dos formandos	
Anexo XI - Dados de Identificação dos docentes	
Anexo XII - Dados de Identificação dos coordenadores	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos formandos segundo o género, por curso	203
Tabela 2 – Distribuição dos formandos segundo o curso, por idade	205

Tabela 3 – Distribuição dos formandos segundo a dependência administrativa das escolas de procedência do Ensino Médio, por curso.....	206
Tabela 4 – Distribuição dos formandos segundo a condição de moradia, por curso	206
Tabela 5 - Distribuição dos formandos segundo o nível de instrução dos pais	207
Tabela 6 - Distribuição dos docentes segundo o género, por curso	208
Tabela 7 – Distribuição dos docentes segundo a idade, por curso.....	208
Tabela 8 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de serviço, por curso	209
Tabela 9 – Distribuição dos docentes segundo a formação pós-graduada, por curso	211

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos dos formandos para a escolha do Curso	228
Quadro 2 – Motivos dos professores para a escolha profissional	231
Quadro 3 – Motivação dos formandos no percurso	232
Quadro 4 – Curso que os formandos escolheriam	234
Quadro 5 – Instituição em que os formandos recomeçariam	235
Quadro 6 – Motivos que mantêm os professores na docência	238
Quadro 7 – Expectativas dos formandos ao iniciarem o Curso.....	240
Quadro 8 – Repercussões na vida académica.....	242
Quadro 9 – Visão e expectativas dos professores em relação aos alunos	244
Quadro 10 – Expectativas dos formandos em relação ao currículo	246
Quadro 11 – Correspondência do currículo às expectativas dos alunos	251
Quadro 12 – Conteúdo das aulas em relação ao esperado, pelos formandos	253
Quadro 13 – Expectativas dos formandos relativas ao futuro profissional	255
Quadro 14 – Expectativas dos formandos fora da área de formação	259
Quadro 15 – Diferença entre o perfil profissional expresso e o alcançado, segundo os formandos	261
Quadro 16 – Aquisição de competência para a docência, pelos formandos	263
Quadro 17 – Aquisição de competência para estudar sozinho, pelos formandos	265
Quadro 18 – Aquisição de competência de expressão oral e escrita, pelos formandos	266
Quadro 19 – Aquisição de competência ligada aos aspectos relacionais, pelos formandos	267
Quadro 20 – Aquisição de competência para a planificação, pelos formandos	267
Quadro 21 – Contribuição do Curso para a formação, segundo os formandos	269
Quadro 22 – Participação dos formandos em programas de enriquecimento da formação	274
Quadro 23 – Participação dos professores em programas de enriquecimento da formação dos alunos	274
Quadro 24 – Participação dos formandos em projectos de pesquisa.....	275

Quadro 25 – Subsídios das disciplinas para a realização do estágio, segundo os formandos	276
Quadro 26 – Publicação de produção científica, pelos formandos	277
Quadro 27 – Subsídios das disciplinas para realização do estágio, segundo os professores	279
Quadro 28 – Formas de aproveitamento dos relatórios de estágio, segundo os professores	281
Quadro 29 – Dificuldades encontradas na elaboração do TCC	282
Quadro 30 – Dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração do TCC, segundo os professores	283
Quadro 31 – Reprovação dos formandos em disciplinas do Curso	286
Quadro 32 – Motivos de reprovação, segundo os formandos	287
Quadro 33 – Situação em que os professores reprovam os alunos	288
Quadro 34 – Conhecimento nominal dos formandos, pelos professores	290
Quadro 35 – Conhecimento nominal dos alunos, segundo os professores	291
Quadro 36 – Assuntos conversados com os professores, segundo os alunos	292
Quadro 37 – Assuntos conversados com os alunos, segundo os professores	294
Quadro 38 – Apoio recebido pelos formandos da Coordenação de Curso	295
Quadro 39 – Prioridade dada pelos professores nas aulas, segundo os formandos.....	298
Quadro 40 – Opinião dos formandos sobre a prioridade dada pelos professores nas aulas	299
Quadro 41 – Prioridade dada nas aulas: formação ou conteúdo, segundo os professores ...	300
Quadro 42 – Dificuldades de adaptação dos formandos à situação pedagógica.....	303
Quadro 43 – Dificuldades de adaptação dos alunos à situação pedagógica, segundo os professores.....	307
Quadro 44 – Metodologias adoptadas pelos professores, segundo os formandos: aulas participativas.....	306
Quadro 45 – Metodologias adoptadas pelos professores, segundo os formandos: aulas práticas	306
Quadro 46 – Métodos utilizados nas aulas, segundo os professores	307
Quadro 47 – Formas de ajuda dos professores nas dificuldades de compreensão dos conteúdos, segundo os formandos.....	308
Quadro 48 – Formas de ajuda aos alunos na compreensão dos conteúdos, segundo os professores.....	309
Quadro 49 – Conhecimento das outras disciplinas, segundo os professores.....	310
Quadro 50 – Relação método/teoria e prática, segundo os formandos.....	311
Quadro 51 – O que é avaliado pelos professores, segundo os formandos	312
Quadro 52 – O que é avaliado nos alunos, segundo os professores.....	313
Quadro 53 – Dificuldades encontradas pelos formandos no processo avaliativo	315
Quadro 54 – Procedimentos adoptados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, segundo os professores	317

Quadro 55 - Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: aulas de apoio	318
Quadro 56 - Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: trabalhos complementares.....	319
Quadro 57 - Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: atendimento individual	319
Quadro 58 - Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: atendimento grupal	320
Quadro 59 - Modalidades de recuperação oferecidas aos alunos, segundo os professores	321
Quadro 60 - Reclamações mais frequentes dos formandos, em relação aos professores.....	322
Quadro 61 - Reclamações mais frequentes dos formandos em relação às aulas	323
Quadro 62 - Reclamações dos formandos relativas às aulas, segundo os professores	324
Quadro 63 - Reclamações dos formandos relativas ao Curso	324
Quadro 64 - Reclamações dos formandos relativas ao Curso, segundo os professores	326
Quadro 65 - Auto-avaliação dos formandos em relação à entrada no Curso.....	327
Quadro 66 - Auto-avaliação dos formandos em relação ao futuro profissional.....	327
Quadro 67 - Avaliação dos formandos pelos professores	328
Quadro 68 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: mais prática	329
Quadro 69 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: melhor relacionamento com os professores.....	330
Quadro 70 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: melhores condições na biblioteca.....	331
Quadro 71 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: mudanças curriculares	332
Quadro 72 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: participação dos professores em programas de aperfeiçoamento.....	333
Quadro 73 - Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: maior número de pesquisa.....	334
Quadro 74 - Sugestões dos professores para melhorar o Curso	335

SIGLAS E ABREVIATURAS

ALiMA - Atlas Linguístico do Maranhão

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APRUMA - Associação dos Professores da Universidade Federal do Maranhão

ASSUMA - Associação dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão

CAV - Comissão de Avaliação dos Cursos

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET - Centro de Ciências Exactas e Tecnologia

CCH - Centro de Ciências Humanas
CCSo - Centro de Ciências Sociais
CEB - Centro de Estudos Básicos
CEUMA - Centro Universitário do Maranhão
CFE - Conselho Federal de Educação
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN - Conselho Universitário
CPCs - Centros Populares de Cultura
DCE - Directório Central dos Estudantes
DCN - Directrizes Curriculares Nacionais
DEC - Departamento de Exames e Concursos
ENC - Exame Nacional de Cursos
FACED - Faculdade de Educação
FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FSADU - Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão
FUM - Fundação Universidade do Maranhão
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
INPA - Instituto Nacional de Pesquisa da Amazónia
LABOHIDRO - Laboratório de Hidrobiologia
LDB - Lei de Directrizes e Bases
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MCP - Movimento de Cultura Popular
NCL - Núcleo de Cultura Linguística
NSE - Nova Sociologia da Educação
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PET - Programa de Educação Tutorial
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE - Plano Nacional de Educação
PRH - Pró-Reitoria de Recursos Humanos

PROEB – Programa Especial para a Formação de Professores do Ensino Básico

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROG – Pró-Reitoria de Graduação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Este trabalho, na sua trajectória, traz a marca da ousadia impressa, antes de tudo, no retorno que fizemos aos estudos académicos, após doze anos de afastamento, quando preferimos desenvolver actividades mais relacionadas com o campo administrativo da educação.

Ousadia manifesta na forma de desafiar o próprio tempo que, na sua marcha inexorável, vai imprimindo marcas, num jogo em que o conteúdo das apostas vem timbrado, ora pela renúncia, cansaço, desânimo, ora pela motivação, coragem, luta, aspectos que têm em comum, sobretudo, a imprevisibilidade.

Ousadia expressa na própria candidatura ao doutoramento, numa universidade longínqua, a Universidade de Coimbra, que constitui a síntese de tantas representações construídas, desde a infância, a demonstrar que as utopias são possíveis.

Enfim, ousadia presente na escolha de um tema que, como o título sugere, transita na **contramão**, portanto, de forma audaciosa e, desafiando convenções, ao dar prioridade a um estudo, no qual os alunos são os actores sociais, por excelência, motivo que faz recair, sobre eles, o foco do nosso olhar, com maior insistência. Portanto, sob o título enunciado, pretendemos percorrer, no sentido inverso, a partir da percepção dos alunos, ainda considerada, timidamente, nas escolhas educativas, essa trajectória curricular, situada no quotidiano de um processo permeado de conflitos, embates e ambiguidades, que se desenvolve, entre múltiplas culturas e concepções de educação. Nesse sentido, concordamos com Doll (1997), ao declarar que o currículo é mais que uma trajectória, uma vez que é a própria caminhada.

Na perspectiva proposta, o sentido de ordem não se pauta na simetria, na sequência, nem no apego ao pré-estabelecido, aspectos que têm direccionado o currículo pautado nos princípios teóricos da modernidade. A ênfase desloca-se para os caminhanes, ou seja, para os sujeitos que constroem a trajectória curricular. Isso não significa o estabelecimento de dicotomias, mas uma visão que considera esses aspectos situados num espaço de complementaridade.

Cabe ressaltar, pois, que o quotidiano da escola e, no caso, o do currículo, é afectado por duas dimensões: a instituída, formada pelas leis, decretos, pareceres, pela estrutura curricular oficial, aí incluídas as disciplinas e os conteúdos programáticos e a instituinte, que recria e constrói o currículo, no seu fazer-se e refazer-se, visto na condição de artefacto que, no seu fluxo transformativo, passa por rupturas e descontinuidades (Veiga, 2002; Silva, 2003; Tavares, 2005). É, pois, de modo especial, sobre a dimensão instituinte do quotidiano curricular que deve incidir o nosso estudo, na tentativa de captá-la, de algum modo, usando as lentes teóricas que escolhemos, por concordar com os pressupostos delas emanados. O que não significa uma ruptura com a dimensão instituída, visto que, ambas, se encontram e se entrelaçam no mesmo espaço educativo.

Outro aspecto não menos importante refere-se ao local de onde falamos, cuja paisagem inclui, além de aspectos relacionados com o espaço e o tempo, os fenómenos sociais e culturais, todos a dinamizar e a transformar, constantemente, essa paisagem.

O lugar de onde falamos, entremeando historicidade e condições geográficas, é o Maranhão, Estado incrustado no Nordeste brasileiro, marcado por tantas desigualdades sociais, que conseguem ofuscar, concretamente, a exuberante beleza que lhe é peculiar. Logo, este estudo possui a coloração, o sabor, a linguagem e muitos outros ingredientes, que tornam esse local único e, ao mesmo tempo, universal.

É, também, na condição de pedagoga que escolhemos todas as pistas, trilhos e atalhos para construir este caminho que tenta compreender, analisar e descrever o currículo dos Cursos de Formação de Professores da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como fenômeno situado e construído na vivência universitária cotidiana, a partir das representações dos alunos, ou, mais especificamente, de formandos, envolvendo, também, professores e coordenadores para compor o nosso estudo.

Convém realçar que “compreender”, neste estudo, ultrapassa a conceituação do termo como “empatia” entre pessoas, visto tratar-se de um “fenômeno de significado partilhado” (Wax, 1971, *apud* Bogdan e Biklen, 1999), tendo em vista as múltiplas relações em que o homem está envolvido no seu cotidiano (Herman, 2003). Portanto, compreender é perceber o modo próprio e único de um determinado fenômeno, a partir da sua exterioridade, o que não significa separá-lo da sua essência, vista por Martins e Bicudo (2003), como “meio pelo qual se pode trazer à luz o que as relações vividas apresentam de essencial” (p. 36). É, pois, nesse sentido, que a investigação passa a descrever a natureza da experiência vivida, na tentativa de captar-lhe a essência.

Por sua vez, o termo “fenômeno”, derivado do termo grego *faínomenon*, significa “mostrar-se a si mesmo” (p. 22), logo, algo que se manifesta, visível em si mesmo e situado num dado contexto. O termo adquire, pois, a conotação de evento situado e a mostrar-se, requerendo análise e descrição dos seus significados. Dessa forma, é na vivência, entendida como experiência, que se processa na relação, “entre o fenômeno que se mostra e o sujeito que a experiencia” (p. 76), que nos situamos, procurando urdir, numa tessitura, currículo, sujeitos e contexto, acrescida de todos os matizes que conseguimos perceber.

Como já se mostra visível, este estudo tenta situar-se, entre tantos outros que designam o tempo presente como de transição rumo à pós-modernidade, tempo que, na visão de Santos (1999), se apresenta permeado de

ambiguidade e de complexidade “síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (p. 6).

Tempo que perde, pois, a conotação linear e cumulativa, ao adquirir aspectos transformativos, advindos da própria imprevisibilidade que o caracteriza (Hargreaves, 1998; Santos, 1999; Raposo, 2001). Nesse tempo emergente, “o presente não recria o passado e o presente também não determina o futuro” (Doll, 1997, p. 196). Trabalhar, portanto, sob essa perspectiva requer uma posição de contínua vigilância e de dúvida, considerando que estamos impregnados pelos paradigmas da modernidade, que insistem em direccionar as nossas formulações teóricas e a nossa vida em sociedade.

Outro aspecto, que já transparece deste estudo, diz respeito à sua inserção no quotidiano, espaço privilegiado para se reinvestir no senso comum, que, aí, nasce e se movimenta, multiplicando-se e transmutando-se, de modo a aproximá-lo do discurso científico, conforme os pressupostos advindos dos paradigmas da pós-modernidade. Esse motivo leva-nos a recorrer aos estudos de Moscovici (2002; 2003) e de outros autores, como Jodelet (1984); Duveen (2002; 2003); Farr (2002); Guareschi (2002; 2003); Vala (1986); Ordaz e Vala (2000); Bidarra (1994); Lane (1980; 1995; 2004); Spink (1995), sobre a Teoria das Representações Sociais, que passam a iluminar a nossa construção teórico-metodológica, na qual tentamos relativizar conceitos e conviver com a dúvida, como forma de buscar uma aproximação da ciência.

À luz da teoria das representações sociais, fomos, pois, descobrindo os diversos modos de os grupos humanos construírem os seus saberes, as suas identidades e as suas representações, expressas em códigos culturais, onde semelhanças e diferenças transitam, demarcando uma realidade social.

Paulatinamente, montamos, também, a tessitura deste estudo, entremeando as nossas descobertas e espantos, com os achados que consideramos significativos na investigação, à medida que a nossa compreensão os alcançava.

Pelo dito, já se torna perceptível por que, no capítulo inicial da Parte 1 - *Estudos Teóricos*, realizamos uma incursão sobre a teoria das representações sociais, sendo oportuno acrescentar que, nessa fase, tivemos a confirmação de que o nosso diálogo com os dados da investigação proposta tinha encontrado a linguagem mais apropriada para expressar-se.

No segundo capítulo, intitulado *Currículo: um termo plural*, situamos o currículo, como processo construído socialmente, portanto, como espaço permeado por embates de natureza política e ideológica e onde se entrecruzam os saberes científicos, os saberes oriundos do senso comum, os interesses de grupos, classes, raças, gêneros e outros, no quotidiano das instituições educativas. Tendemos, pois, para uma visão historicizante do currículo, na qual a pluralidade de olhares deve tornar visível a dinamicidade e a transformação que caracterizam a construção curricular.

Para respaldar os estudos desenvolvidos nesse capítulo, recorreremos, de modo especial, aos estudos teóricos de Silva (1995; 1999; 2000; 2002; 2003), pela concordância que estabelecemos com as suas produções e análises, principalmente, quando, em síntese, conceitua currículo. Para o autor, “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (2000, p. 150). É, pois, sob esse prisma que passamos a considerar o currículo e que o situamos, ao longo deste estudo.

No terceiro capítulo, voltamo-nos para *O Currículo das Universidades Brasileiras*, na tentativa de contextualizá-lo, tanto nas reformas educacionais, como no quotidiano universitário. Na nossa perspectiva de análise, é no interstício desse encontro, que se forjam os embates mais significativos entre as dimensões instituinte e instituída, ambas permeadas do poder que se fertiliza nessas instâncias, nas quais se constrói o currículo das instituições educativas. Nesse espaço fluido, alunos e professores devem ser os principais protagonistas, na qualidade de artesãos, na feitura do currículo que constitui, notadamente, o cerne da relação educativa, ao entremear, sobretudo, saber, poder e identidade, para a sua confecção (Silva, 2003).

Por outro lado, cabe salientar que o quotidiano, onde esse processo se consubstancia, ao ser transitado por pessoas, no caso, alunos e professores, torna-se campo para o estabelecimento de uma rede de relações sociais que passam a compor, também, a tessitura curricular, em variadas formas, apontadas, por sua vez, no capítulo ora apresentado.

Já no capítulo quarto, preocupa-nos a *Formação dos Professores* que sofre pressão de todos os lados, ao tentar responder às solicitações advindas da contemporaneidade (Raposo, 2001). Nesse jogo de forças que se entrechocam, os modelos de formação tentam sobrepor-se, num movimento que atinge alunos e professores, principalmente, e de muitas formas. Basta avocar, recorrendo a Esteve (1991; 2001) e a Nóvoa (1992), fenómenos condizentes com a época actual, como o *mal-estar docente* e a crise de identidade profissional que atingem os professores e a profissão docente.

Dessa forma, os Cursos de Formação tentam adquirir identidade própria, num contexto em que os modelos de formação e, neles, o currículo, demonstra a exaustão a que chegou, ao ser considerado “única fonte” indicativa de transmissão de conhecimentos, num mundo caracterizado pela forma simultânea e vertiginosa com que se processa a informação.

Ressaltamos, também, a função da Universidade, como instituição formadora, inclusive, de professores, função que, segundo muitos estudos, é tratada de forma secundária, repercutindo, em todos os níveis de ensino, nos quais esses profissionais actuam.

A Parte 2 - *Estudos Empíricos* está organizada, levando em conta a recolha dos dados, que se realizou, a partir de entrevistas realizadas com os formandos, professores e coordenadores dos Cursos de Formação estudados. Nela, os caminhos metodológicos adoptados, bem como a própria elaboração e sistematização dos dados, vêm descritos e analisados.

Tentamos, de todas as formas, realizar uma tessitura entre os estudos teóricos e os empíricos, na medida em que as descobertas e os achados se tornaram perceptíveis, não só para apresentar um estudo compatível com os nossos propósitos, mas também por entender que este estudo é uma forma de tentar compreender o fazer-se e o refazer-se dos Cursos de Formação da UFMA, no seu quotidiano. Para tanto, usamos o foco que construímos, teoricamente, a partir da visão que nos foi concedida e confiada, de modo especial, pelos formandos, protagonistas primeiros desta nossa ventura e aventura.

PRIMEIRA PARTE

ESTUDOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 . BREVE ESBOÇO HISTÓRICO

A teoria das representações sociais, originária da Europa do Pós-Guerra, na década de 50 do século passado, pode ser considerada como uma forma sociológica da Psicologia Social,¹ a partir de estudos sobre a representação social da psicanálise, realizados por Serge Moscovici e, publicados, em 1961, sob o título de *La Psychanalyse: Son image et son public*. Nesta obra, Moscovici analisa como a psicanálise, ao transpor os umbrais da ciência, assume nova significação no âmbito dos grupos populares, para servir a outros usos e funções sociais. Moscovici estava interessado, pois, na observação do que acontece, quando um novo corpo de conhecimento, no caso, a psicanálise, alcança o grande público. (Moscovici, 2003; Farr, 2002; Oliveira e Werba, 2003; Andrade, 2002).

¹ Convém ressaltar a diferença acentuada entre a forma sociológica e a psicológica da Psicologia Social, cabendo, pois, uma rápida incursão sobre essa dicotomia.

A Psicologia Social teve a sua institucionalização nos Estados Unidos, nos meados do século passado, como disciplina aplicada, pautada nos princípios teóricos positivistas, portanto, em predições observáveis pela experiência e em estudos comportamentais e teve como figura central Floyd Allport. Na óptica de Allport, as formas psicológicas da Psicologia Social reduzem o social a leis individuais, visto considerarem o indivíduo como um ser autónomo, consciente de si, independentemente das relações que estabeleça com o contexto social em que transita. A sua própria referência ratifica o exposto. “Não há Psicologia dos grupos que não seja essencialmente e inteiramente uma Psicologia dos indivíduos.” (Allport, 1944, p. 4 *apud* Bernardes, 2003, p. 32). Vê-se, pois, que em Allport o social limita-se a um conjunto de variáveis externas, não existindo pensamentos sociais, de vez que são os indivíduos que se expressam. Dessa forma, **a individualização do social** constitui a característica mais marcante dessa corrente (Farr, 2002). Já as formas sociológicas da Psicologia Social, além de considerarem os comportamentos individuais, levam em conta os factos sociais, na sua concretude e singularidade e, também, os conteúdos e contextos dos fenómenos psicossociais, assim como a participação destes na construção da realidade social. A teoria das representações sociais, preconizada por Serge Moscovici, comanda essa corrente que encontra em Durkheim a sua ancestralidade. A comandada por Floyd Allport escolheu Comte como seu precursor. Inegavelmente, ambos os antecessores, franceses, no entanto, mais marcados por diferenças do que por semelhanças. (Farr, 2002; Bernardes, 2003; Bidarra, 1994; Rey, 2004).

Nos seus estudos, Moscovici reportou-se a Durkheim,² que enunciara o conceito de representações colectivas, em 1898. Buscava, pois, na Sociologia, apoio para a construção dessa teoria que nele, como já apontámos, encontra a sua paternidade. E mais, deteve-se na Sociologia e na Antropologia, trazendo delas conceitos para a Psicologia Social, o que revela a importância que o mundo social passaria a ocupar na teoria das representações sociais. Na óptica de Guareschi (1995, p.19), Moscovici teria entendido, possivelmente, com Durkheim, “a força concreta da realidade social, o fato de que ela se apresenta a sujeitos sociais como um dado, como algo que tem quase a mesma força das pedras que fazem o chão do mundo”.

Durkheim (1898) estabelece uma separação entre representações individuais, que pertenceriam ao campo da Psicologia, e representações colectivas, que teriam abrigo no campo da Sociologia. Com isso, dicotomiza o conceito, entendendo que as regras balizadoras da vida individual diferem das que regem a vida colectiva. Essa Psicologia Social de cunho sociológico, defendida por Moscovici, reivindica a importância dos processos com origem no social e coloca-se criticamente em relação a uma Psicologia Social de cunho individualista. Tenta, pois, resgatar o social, principalmente, através da comunicação e do relacional (Duveen, 2003; Bonin, 2003; Lane, 1995).

Acreditamos que, sob o mesmo ângulo, Vala (1986) considera as representações como sociais por emergirem num dado contexto em que os sistemas de categorização social são comuns a diferentes grupos sociais. E, também, porque elas não só produzem, como reflectem as relações sociais, além de se formarem e circularem por intermédio da comunicação social.

Já em Rey (2004), “O indivíduo na sua condição de sujeito, representa um momento de particularização, confrontação e desenvolvimento naqueles cenários em que as Representações Sociais são construídas e se

² Quando situamos os estudos das representações sociais desenvolvidos por Moscovici, a partir de Durkheim, apenas tentamos demarcar o período considerado neste estudo, o que não significa que outros anteriores não tenham influenciado, das mais diversas formas, o pensamento do autor.

desenvolvem” (p. 103). Dessa forma, o sujeito não só é constituído pelas representações sociais, como é constituinte das mesmas, a partir das suas posições singulares. Assim, simultaneamente, elas fazem parte de todo o espaço social e dos indivíduos que integram esses espaços.

Em entrevista concedida a Ivana Marková (2003), Moscovici declara preferir a palavra “social” a “colectiva”, para designar as representações sociais. Isso, porque a primeira exprime uma noção mais clara de sociedade, de rede de ideias e de pessoas e suas interacções. De forma complementar, no seu livro intitulado *Representações Sociais* (2003), Moscovici diz que, ao usar “Representações Sociais quis romper com as associações que o termo coletivo tinha herdado do passado e também com as interpretações sociológicas e psicológicas que determinaram [a] sua natureza no procedimento clássico” (p. 198).

Mais adiante, expressa entender o social como interacção entre dois sujeitos e um objecto. Essa triangulação SUJEITO - OUTRO - OBJECTO constitui a fórmula básica para explicar e sistematizar os processos de interacção. Parece-nos ser essa, também, a visão de Vala (1993), a partir de Moscovici (1970) e Jodelet (1989), ao referir-se à relação de um *sujeito* com um *objecto* intermediada por um *alter*, na qual as representações sociais “alimentam e são produzidas no quadro desta interdependência triádica” (p. 908).

Interpretando o pensamento de Moscovici (1984a, 1984b, 1989), Sá (1995) apresenta três aspectos impeditivos para o conceito de representações colectivas dar conta dos novos fenómenos reconhecidos por Moscovici.

Primeiramente, o conceito durkheimiano tinha grande amplitude e abrangência, abarcando, heterogeneamente, várias formas de conhecimento referentes a uma classe geral de ideias e crenças. Já as representações sociais de Moscovici tratam de um tipo de saber mais específico, voltado de um modo

particular para a compreensão e comunicação da realidade e do senso comum entre indivíduos, na esfera da vida quotidiana.

Em segundo lugar, a concepção de Durkheim é demasiadamente estática, por corresponder a representações duradouras, transmitidas de forma lenta e tradicional, residindo aí o cerne da sua significação sociológica; ao passo que as representações sociais são próprias de culturas modernas e pós-modernas e caracterizadas pela plasticidade, mobilidade e circulação, ocorrendo na sociedade como parte da vida social.

Por último, as representações colectivas de Durkheim foram concebidas como entidades explicativas, como dados, e não como fenómenos a merecer, eles mesmos, explicação (Oliveira e Werba, 2003).

Para Farr (2002), ao dar prioridade ao termo representações sociais, Moscovici estaria a focalizar as sociedades modernas, que se caracterizam pelo pluralismo e pela rapidez das mudanças que têm lugar nos seus diversos campos (económico, político, cultural e outros), ao mesmo tempo que vincula o termo representações colectivas ao estudo de sociedades menos complexas.

Os estudos realizados por Bidarra (1986), por sua vez, deixam transparecer que, por estar sob a influência das diversas condições sociais, mesmo actuando de modos diferentes, toda a representação é social. Dessa forma, considera que “uma representação é social na medida em que caracteriza um determinado grupo social”, ao mesmo tempo em que “preenche a função de construção da realidade e orientação dos comportamentos e comunicações” (p. 377).

Na visão de Duveen (2003), o pensamento de Durkheim estaria orientado para a manutenção de sociedades coesas, cujas estruturas resistissem à fragmentação ou à desintegração. Portanto, enquanto Durkheim atribuíra às representações colectivas o poder de integrar uma sociedade num todo,

Moscovici interessava-se em explorar tanto a variação, como a diversidade de ideias presentes na sociedade, capazes de fazer emergir uma heterogeneidade de representações.

Reside, pois, nessa mudança interpretativa, a grande novidade nos estudos de Moscovici, caracterizada por uma qualidade dinâmica expressa na própria escolha do termo “social”, como substitutivo da palavra “colectiva” cunhada por Durkheim.

Deve ser, pois, esse dinamismo que age como propulsor de mudanças, nos mais variados níveis, adicionando ingredientes, até então desconhecidos a uma determinada representação social. Esse ingrediente estranho, portanto, inusitado, é considerado por Moscovici como “não-familiar”, tema sobre o qual discorreremos mais adiante. Nas palavras de Duveen (2003, p. 16), “do mesmo modo que a natureza detesta o vácuo, assim também a cultura detesta a ausência de sentido, colocando em ação algum tipo de trabalho representacional para familiarizar o não familiar, e assim restabelecer um sentido de estabilidade.”

Na verdade, as representações sociais formam uma “rede de ideias” móveis e fluidas, dotadas de grande plasticidade, circulando e tomando diferentes formas à medida que são solicitadas e utilizadas (Moscovici, 2003). Duveen (2003) compara-as ao dinheiro que, tendo o seu valor representado em notas, cheques de viagem, ou número no extracto bancário, adquire existência real, quando é solicitado e utilizado. Portanto, as representações sociais, na mesma linha de raciocínio, representam, simbolicamente, alguma coisa ou alguém.

Em suma, tentamos demonstrar como os estudos sobre representações sociais se originaram e como estão situados. No cruzamento de conceitos psicológicos e sociológicos, portanto, entre a Psicologia e as Ciências Sociais, num território limítrofe, onde se desenvolvem fenómenos de dupla

natureza, ou melhor, num território de “comunalidade” em que, no dizer de Moscovici (2003), “a condição ideal é aquela em que nós ampliamos o escopo da psicologia social, não aquela em que nós dividimos o pão em duas metades, considerando duas subespecialidades, uma ‘psicologia sociológica’ e uma ‘sociologia psicológica’ ” (p. 386).

1.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO QUOTIDIANO

O nosso quotidiano está impregnado de representações sociais. Elas consubstanciam-se e circulam em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas vivem, se encontram e se comunicam, seguindo uma lógica própria, que leva em conta informações e julgamentos de valores, oriundos de fontes variadas e decorrentes de experiências pessoais e grupais. No dizer de Moscovici (2003, p. 33), “Cada um de nós está obviamente cercado, tanto individual, como coletivamente, por palavras, idéias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem, sem que o saibamos”. É, nesse campo, que as representações sociais transitam, dotadas de um poder convencional e prescritivo sobre a realidade, transformando o pensamento num ambiente onde se desenvolve a vida quotidiana.³ No quotidiano, Moscovici situa, pois, como uma das características das representações sociais a de convencionalizar pessoas, objectos e acontecimentos, isto é, situá-los em uma certa categoria partilhada por um grupo de pessoas. Dessa forma, eles são designados e assumem posição numa determinada genealogia cultural (Moscovici, 2003; Sá, 2005).

³ Na vida quotidiana, aqui referida, o quotidiano não é visto como uma parcela isolada do social. Pelo contrário, é definido “como uma rota de conhecimento” (Pais, 2003, p. 31), isto é, como a primeira fonte do social vivido, formada por factos anónimos e transitórios, que “constituem os humores que irrigam o corpo social: caminhar pela rua, trocar ideias, dizer bom dia, estar na fila de espera de uma paragem de autocarro, tomar um cafezinho...” (Pais, 2003, p.48), Esses factos servem, entre outros fenómenos, para socializar e formar unidades de interesses: “a marca que deixam sobre os pensamentos e sobre os sentimentos dos homens é tão profunda quanto a marca das lembranças que emigram da vida consciente para o inconsciente” (Moscovici, 1988, p. 285 *apud* Pais, 2003, p. 48).

Demonstrando, como numa convenção, “o que representa o quê”, Moscovici traz o exemplo de Marcel Duchamp⁴ que, em 1912, restringiu a sua produção, passando a assinar objectos já prontos e, com esse gesto, os promoveu a objectos de arte. O exemplo demonstra como uma realidade é predeterminada por convenções, que delimitam fronteiras e distinguem significados. Significados que se expressam “através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura,” afirma Moscovici (2003, p. 35).

Outra característica das representações sociais diz respeito ao seu carácter prescritivo, isto é, elas impõem-se sobre as pessoas, com um peso esmagador alimentado por uma tradição que prescreve o que deve ser pensado, dentro de uma estrutura que antecede a própria existência do indivíduo, sendo resultado de sucessivas gerações (Moscovici, 2003; Sá, 2005).

No quotidiano, muitas vezes, as pessoas agem, não por razões lógicas e racionais, mas movidas por razões afectivas, míticas, religiosas etc., que se formaram no convívio social. Por isso, torna-se importante conhecer esse processo para a compreensão de uma realidade social, visto que ninguém está isento dos comportamentos impingidos pelas suas próprias representações (Oliveira e Werba, 2003).

As representações sociais constituem, pois, modos de conhecimento da nossa época e decorrem de interacções humanas, vistas como acontecimentos, que têm lugar nas nossas mais variadas acções, sendo capazes de influenciar o comportamento das pessoas de uma colectividade. Segundo Moscovici (2003, p. 40), “Quando estudamos Representações Sociais nós

⁴ Marcel Duchamp, francês, nascido em 1887, portanto, no século XIX, quando a França se destacava como centro cultural do mundo. Lá, iniciou o seu trabalho como pintor e, aos poucos, tornou-se um renovador da arte, ao criar novas formas revolucionárias de expressão. Procurou, com a sua arte, instigar o pensamento, provocar o raciocínio, destruir a quietude das coisas aceitas e estabelecidas, enfim, procurou inserir um conceito filosófico no seu trabalho. Veio para mudar. O seu quadro “Nu descendo a escada” é prova disto. Nele, Duchamp traz uma ideia de movimento através do tempo, usando, fartamente, elementos geométricos e mecânicos. Mesmo sem ter conseguido uma ampla aceitação, quando morreu, em 1968, já era um dos mais influentes artistas do século XX (Leão e Rodrigues, 2004).

estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa". Esse ser humano estudado é, antes de tudo, um ser pensante, e mais, vive numa sociedade pensante, por isso, produtiva, criativa e original. Assim, na construção de uma representação social é engendrada uma compreensão grupal alcançada por indivíduos que pensam (Sá, 1995).

Essa concepção está pautada na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, na qual os indivíduos, além de processadores de informações, são pensadores activos a elaborar/reelaborar, produzir/reproduzir e comunicar as suas próprias representações. Esse processo constitui um verdadeiro sistema de pensamento, onde o social assume papel preponderante dentro do pensamento individual.

Partindo-se da concepção de uma sociedade pensante, torna-se necessário perceber o lugar que as representações sociais ocupam nessa sociedade. Para tanto, há que focar os universos de pensamentos que coexistem numa sociedade, quais sejam, os universos consensuais e os universos reificados (Moscovici, 2003).

Nos universos consensuais, a sociedade, além de se apresentar como uma entidade visível, dotada de sentido e finalidade, é constituída por grupos de pessoas que podem expressar-se livremente, visto nenhum dos seus membros possuir competência exclusiva para opinar sobre os fenómenos da realidade social. Desenvolve-se, pois, um sentido de cumplicidade, próprio das conversações livres, mantendo em andamento e motivando as relações sociais. Dessa forma, as pessoas compartilham de ideias e de imagens que são mutuamente aceitas, dando-se uma ligação muito significativa entre os membros dos grupos, desenvolvida à luz das simples conversas do quotidiano (Moscovici, 2003; Sá, 1995; Oliveira e Werba, 2003).

Nos universos reificados, diferentemente, a sociedade é vista como um sistema em que os membros não são iguais e exercem papéis

diferentes, vivendo em mundos restritos, onde convive o conhecimento científico e as teorizações abstractas (Sá, 1995; Oliveira e Werba, 2003). Segundo Moscovici, nos universos reificados, “Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado” (2003, p. 52).

Há, pois, posições contrastivas entre os dois universos, dividindo a realidade colectiva e mesmo a realidade física, configurando-se, de um lado, o mundo da ciência e, do outro, o mundo do quotidiano, portanto, o mundo do senso comum.

Nos seus estudos sobre a forma como a teoria psicanalítica chega ao pensamento quotidiano, Moscovici tenta reabilitar o conhecimento comum fundamentado nas experiências do dia-a-dia, na linguagem e nas práticas quotidianas. Ao considerar que o pensamento comum se armazena na base de todos os processos cognitivos, ele admite que até mesmo os cientistas lançam mão dos conhecimentos do senso comum armazenados como herança cultural de cada um, a fim de nomear e comunicar elementos advindos da ciência.

Da mesma forma que os cientistas, as pessoas comuns, cientistas amadores desprovidos de sofisticação, se questionam sobre os fenómenos, só que, em vez de formulações e sistematizações, sistematicamente elaboradas, fazem indagações gerais e canalizam as informações recolhidas para os seus arquivos mentais. E, assim, os elementos extraídos da ciência adquirem para eles uma significação própria dotada de valor prático.

Na entrevista concedida a Marková (2003) e já mencionada, Moscovici denomina o senso comum de “matéria-prima” da Psicologia Social, designação feita em decorrência de estudos desenvolvidos sobre o conteúdo genético da Psicologia Social. Esses estudos levaram-no a Piaget e a descobrir elos importantes entre eles, tais como: tratando-se de estudos do senso comum,

Piaget estava interessado no senso comum das crianças, enquanto Moscovici direccionava os seus estudos para o senso comum dos adultos; Piaget estudava as crianças, utilizando métodos de observação e entrevistas focais e Moscovici percebeu que poderia fazer o mesmo; investigando os sistemas teóricos, o sentido dos conceitos adoptados por Piaget, Moscovici chega às representações, como ideia teórica. A partir daí, chega à distinção sociedade/indivíduo, distinção básica, que se constitui em mais um elo entre ambos. Sobre essa descoberta, Moscovici expressa-se assim: “Aconteceu então que, tendo-a descoberto [distinção sociedade/indivíduo] em Piaget, eu me perguntei se a ideia de representação social, ou coletiva, não poderia se tornar o coração da teoria que procurava. Isso me ocupou por dois ou três anos” (Moscovici, 2003, p. 339).

Na óptica de Moscovici (2004, p. 201), “O senso comum, o conhecimento popular – o que em inglês se chama de *folk science* – oferece-nos acesso directo a representações sociais”. Vistas sob esse ângulo, elas combinam, até certo ponto, a capacidade de percepção, compreensão e inferência, dando sentido às coisas que são requisitadas pela mente. Dessa forma, as representações sociais tornam-se quase “naturais” e imiscuem-se espontaneamente no quotidiano das pessoas, nas mais diversas formas de expressão.

Moscovici e Hewstone (1984) chamam a atenção para o surgimento de um novo tipo de senso comum, considerado por eles como um conhecimento de segunda mão, que se apropria “das imagens, das noções e das linguagens que a ciência não cessa de inventar” (p. 543 *apud* Sá, 1995, p. 29). Os divulgadores da ciência e os meios de comunicação de massa exercem um importante papel nesse espaço de transferência e de transformação dos conhecimentos originários de pesquisas científicas. Esses conhecimentos, não oriundos da experiência directa das pessoas, constituem, pois, um novo senso comum que utiliza uma linguagem e uma lógica não pertencentes ao dia-a-dia. Como o processo de representar é activo e uma das características das

representações sociais é tornar familiar o que não é familiar, dá-se uma dinâmica no sentido de reconhecimento do elemento estranho. Aí, “a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo. O ato de representar transfere o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, coloca-o em uma categoria e contexto conhecidos. Nesse universo consensual o veredicto precede o julgamento” (Lane, 1995, p. 48). Já o caminho percorrido pela ciência faz-se em sentido inverso: vai das premissas às conclusões.

Já Alfred Schutz (1982 *apud* Minayo, 2002), na sua importante contribuição para o estudo das representações, discorre sobre o sentido do termo senso comum ao referir-se às representações sociais do quotidiano. Minayo (1995), reportando-se aos estudos de Schutz, enfatiza que, para ele, como o conhecimento científico, o senso comum congrega conjuntos de abstrações e de formalizações, que são construídos e interpretados no dia-a-dia. Logo, a vida quotidiana mostra-se repleta de significados e possui estruturas relevantes para os grupos sociais situados em determinados contextos sociais. Esses significados advêm de construções mentais, isto é, de representações do senso comum. Nesse mesmo estudo, Schutz admite que a própria ciência é, também, uma representação da realidade, denominada “construto” de segunda ordem.

Baseada, também, nos estudos fenomenológicos de Schutz, Marková (2003, p. 324) apresenta uma distinção entre senso comum e conhecimento científico, ao tratar dos objectivos da ciência: “primeiro, produzir uma teoria que esteja de acordo com a experiência e, segundo, explicar conceitos do senso comum sobre a natureza. A explicação consiste na preservação desses conceitos do senso comum em uma teoria científica”. Dessa forma, o conhecimento oriundo do senso comum tem como apoio o depósito de conhecimentos que é socialmente produzido, enquanto o conhecimento científico se inicia de um *corpus* de evidência, obedecendo a regras de

procedimento e a métodos científicos. Para Schutz, ambos, senso comum e conhecimento científico, são maneiras paralelas de lidar com a realidade social.

Ainda sobre a temática, cabe concluir com Moscovici (2003), quando explica que as observações feitas pela consciência das pessoas, assim como as representações, são por elas elaboradas durante as suas comunicações. Nesse sentido, escreveu que “nós pensamos com nossas bocas” (p. 331), para enfatizar a especificidade da conversação, na formação e partilha das representações sociais.

1 . 3 . DELIMITAÇÃO DO CONCEITO

Delimitar um conceito, isto é, enquadrá-lo no âmbito de uma teoria, mostra-se uma difícil tarefa. Primeiramente, pela tendência natural de querer colocá-lo numa “camisa de força”, de acordo com um determinado aparato conceptual, dentro do qual domina um universo hermético. Sabe-se que é dessa forma que se nomeiam os próprios códigos que vão estabelecer um ordenamento conceptual, onde os princípios, normas e funções de uma teoria são delimitados (Duveen, 2003). Nesse sentido, Pais (2002) argumenta que “definir significa impor fronteiras, circundar o que se pretende definir com tapumes mentais” (p. 65). Em segundo lugar, devido às aparas que, necessariamente, são seccionadas das teorias, na tentativa de dar nitidez aos seus contornos e que, muitas vezes, mutilam mais do que clarificam as comunicações pretendidas.

Nessa afirmação, inclui-se o conceito de representações sociais, sobre o qual o próprio Moscovici (1968 *apud* Pedra, 2003) alertou ser mais fácil captar-lhe a realidade, do que captar-lhe o sentido. Num artigo de réplica a críticas feitas às representações sociais, o próprio Moscovici (1988, p. 213) declara, citando Kaplan: “A demanda por exatidão de significado e por

definição precisa de termos pode ter um efeito pernicioso, como eu acredito ter tido frequentemente nas ciências do comportamento” (Sá, 1995, p. 30). Além do mais, a própria localização fronteira das representações sociais, em espaço de relacionamento do pensamento sociológico com o psicológico, vem dificultar uma conceituação mais precisa. Aliás, foi nesse sentido que Moscovici (1976, p. 39) usou a expressão – “la représentation sociale: un concept perdu”. (Jodelet, 1989 *apud* Bidarra, 1994, p. 77).

Mesmo assim, e correndo o risco de cometer falhas, convém à consecução dos objectivos deste estudo que se trace, em torno do conceito de representações sociais, uma linha de demarcação que, no entanto, possua a elasticidade e a fluidez das quais a própria teoria das representações sociais se mostra como exemplo.

Apesar de Moscovici (1981, p. 181 *apud* Oliveira e Werba, 2003) não ter apresentado um conceito em termos definitivos, assim o situou: “por Representações Sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (p. 106).

A Denise Jodelet (1984, pp. 361-2), colaboradora de Moscovici há anos, talvez caiba a proposição mais detalhada do conceito geral de representações sociais: “O conceito de Representações Sociais designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de conteúdos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação

social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros” (Sá, 1995, p. 32).

Mais tarde, na continuação dos seus estudos, Jodelet (1989, p. 36) elabora essa definição sintética, em torno da qual existe uma ampla aceitação pelos estudiosos do assunto: “Representações Sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrente para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Sá, 1995, p. 32).

Nesse mesmo texto, Jodelet (1989, p. 41) mostra, a partir de trabalhos realizados,⁵ a necessidade de englobar, no conceito, aspectos mentais e afectivos, além dos cognitivos, para uma concepção do ser humano essencialmente social, condição indispensável para que ele se individualize e se particularize. Sobre isto, assim se expressa: “as Representações Sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir” (Lane, 1995, p. 61).

Outrossim, no dizer de Jodelet, as representações sociais são fenómenos complexos que decorrem da desconstrução da falsa dicotomia entre o individual e o colectivo, sendo necessário o entendimento de como o pensamento individual se enraíza no social, onde ele encontra condições para a sua produção e como os dois se modificam reciprocamente.

Jodelet identifica como características fundamentais no acto de representar: representar sempre um objecto; ter um carácter figurativo,

⁵ Dentre os trabalhos realizados por Denise Jodelet, destaca-se a pesquisa sobre as representações sociais da loucura, feita numa comunidade rural da França onde havia um albergamento para pessoas egressas de hospitais psiquiátricos. No estudo, segundo Spink (1995), Jodelet torna mais elucidativo como as representações sociais são produzidas e como funcionam.

simbólico e significativo; ter poder activo e construtivo; possuir um carácter autónomo e generativo (Guareschi, 1995).

Já para Guareschi (1995), diversos elementos estão ligados ao conceito de representações sociais. Entre eles, dá destaque ao aspecto dinâmico e explicativo da realidade social; à dimensão histórica e transformadora; aos aspectos culturais, cognitivos e valorativos, estes últimos, de cunho ideológico. E, mais, considera o conceito eminentemente relacional e, por isso, social.

Rey (2004) aponta para modificações ocorridas no próprio termo - representações sociais - à medida que foi enfrentando novos desafios, com a sucessão de gerações de seguidores da teoria. Até mesmo Denise Jodelet acrescenta à abordagem original de Moscovici elementos relacionados com as práticas, permitindo a análise de informações ocultas sobre as representações sociais que não estão expressas, nem nas conversas, nem nas construções manifestas das pessoas. Como já vimos, em Moscovici (2003), o foco inicial estaria no estudo das representações sociais como formas de conhecimento.

1 . 4 . FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para melhor entendimento de como se formam as representações sociais, convém analisar o seu próprio conceito no qual Moscovici (1976) lhes atribui uma estrutura de dupla natureza: conceptual e figurativa. Nesse aspecto, trata a representação como “um processo que torna o conceito e a percepção, de algum modo, intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente”. (Moscovici, 1976, p. 55 *apud* Sá, 1995, p. 33). Portanto, à maneira de intercâmbio, o pensamento conceptual adquire a propriedade de ser aplicado a um objecto ausente, de concebê-lo e de simbolizá-lo. E a actividade perceptiva recupera esse objecto, dando-lhe uma concretude icónica. Por isso, para Moscovici, as representações são dotadas de duas faces

interdependentes: a icónica e a simbólica, isto é, elas constituem-se de imagem/significação. A esse respeito, Moscovici diz que “a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem”. Logo, a face icónica das representações sociais identifica-se com a reprodução de uma coisa ou pessoa. A semelhança mostra-se quase física. Já a face simbólica está relacionada com a re-apresentação ao pensamento, de pessoas, objectos, acontecimentos ou ideias. Ambas, a figurativa e a significante, são inseparáveis, constituindo-se como “o verso e o reverso de uma folha de papel” (Guareschi, 1998; Jodelet *apud* Guareschi, 1995). Visualmente, temos:
$$\text{representação} = \frac{\text{Figura}}{\text{Sentido}}$$

tempo em que sentido corresponde a uma figura (Moscovici, 1976 *apud* Sá, 1995).

Apontado o processo de formação, cabe tentar responder à indagação: Por que criamos essas representações?

Moscovici (2003) recorre a três hipóteses tradicionais para discutir essa questão: a primeira, intitulada de desejabilidade, pela qual pessoas e grupos constroem imagens e pensamentos subjectivos de uma realidade objectiva; a segunda, do desequilíbrio, na qual todas as concepções do mundo são compensações imaginárias para solucionar tensões psíquicas ou emocionais e, assim, conferir uma estabilidade interna; a terceira, do controle, em que os grupos criam representações para filtrar as informações oriundas do meio ambiente, que funcionam como uma forma de manipulação do pensamento e da realidade.

O próprio Moscovici considera que essas hipóteses podem ser exequíveis, mas aponta, como falha, o facto delas serem muito gerais e pouco explicativas e propõe a busca de hipótese diferente, menos geral, ao afirmar que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (2003, p. 54). É sabido que, nos

espaços consensuais, todos se sentem, confortavelmente, visto aquele espaço compartilhado lhes ser familiar; no entanto, o próprio movimento da sociedade tenta agregar novos elementos nesses espaços, pela necessidade de dar concretude ao que parecia ser invisível, abstracto ou ausente. Na visão de Moscovici (2003), “A presença real de algo ausente, a ‘exactidão relativa’ de um objecto é o que caracteriza a não-familiaridade” (p. 59). Esse paradoxo mostra-se, ao mesmo tempo, instigante e ameaçador. Por um lado, a tensão desafiante do novo; por outro, o temor diante do que é estranho. Pessoas e grupos sentem-se ameaçados diante da iminência de perda dos seus referenciais, da quebra do sentido de continuidade e, instintivamente, rejeitam o que possa ameaçar, o que possa interferir na ordem estabelecida.

Como já foi dito, não é fácil e imediata a transformação do não-familiar em familiar, do abstracto em concreto, do ausente em presente. Para tanto, devem funcionar mecanismos baseados na memória e em conclusões passadas. É, pois, nesse movimento que há uma tendência para rejeitar o estranho, para negar sensações e percepções que geram desconforto, havendo de tornar menos problemática a comunicação grupal, de reduzir-se o “vago”, caso seja conseguido um certo grau de consenso entre os membros do grupo. Na assimilação do não familiar, identificam-se dois processos básicos que geram as representações sociais: a objectivação e a ancoragem, sendo conveniente salientar que, além de inter-relacionados, eles se dão, concomitantemente (Moscovici, 2003).

Segundo Moscovici (2003), a objectivação, além de servir de elo entre a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se ela própria a essência da realidade. Nos seus estudos, diz que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou de um ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Dessa forma, a imagem de um conceito torna-se uma representação, um elemento da realidade. E é assim que as imagens adquirem existência como objectos e passam a ser aquilo que eles significam.

Nos seus estudos, Vala (1986) diz que a objectivação, ao processar-se, desdobra-se em dois momentos: um, que vai do objecto à sua imagem, caracterizado pela construção colectiva e pela esquematização estruturante, e outro, que vai da imagem à naturalização da realidade social, isto é, o abstracto torna-se realidade, adquirindo uma materialidade quase tangível.

Já Sá (1995), ao interpretar Jodelet (1984), descreve três fases no processo de objectivação: 1) selecção e descontextualização de elementos de uma teoria, levando em conta critérios culturais; 2) formação de um “núcleo figurativo”, como uma estrutura imaginante que reproduz a conceitual; 3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pelo qual os elementos do pensamento se tornam elementos da realidade.

Quanto ao processo de ancoragem, consiste na integração cognitiva ao nosso sistema particular de categorias do objecto representado, sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, na tentativa de situá-lo no paradigma de uma categoria vista como adequada. Nesse esquema, as representações já disponíveis podem servir ao acolhimento de novas representações, que adquirem as características das existentes.

Para Moscovici (2003, p. 61), ancorar é, pois, “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Como resistimos em aceitar o estranho, ele configura-se como ameaçador, cabendo ao processo de ancoragem ajudar na absorção do não familiar. Esse movimento pode implicar juízo de valor, visto que é por meio da ancoragem que classificamos pessoas, ideias e objectos, situando-os numa determinada categoria, que não é isenta de valoração. É nessa linha explicativa que, prosseguindo com Moscovici (2003, p. 62), “nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo

fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo”.

1.5. OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO

Nada mais polêmico que o novo discurso científico, no seu afastamento dos ditames das verdades dogmáticas e das certezas absolutas e na sua aproximação do pensamento que relativiza, que duvida e no qual a ciência se revela contingente e identificada com a busca.

Na nossa visão, é nessa perspectiva que se situa a teoria das representações sociais, cujos pressupostos se voltam para a busca do conhecimento dos grupos humanos e para a forma como constroem os seus saberes no quotidiano. É no meio desses saberes que a identidade de um grupo social se consubstancia, formando as suas representações sobre objectos e coisas, expressos nos códigos culturais que, por sua vez, permeiam os grupos humanos, as instituições, as comunidades.

Esse ângulo emanado da Teoria das Representações Sociais caracteriza-se pela sua forma de questionar o novo, despertar a curiosidade para o que não nos é familiar, para o que nos perturba, num trabalho de interpretação e re-interpretação, onde incerteza e busca constituem posicionamento metodológico na tentativa de construir determinada realidade social.

Segundo Guareschi (2002), esse elemento não familiar pode ser produzido e situar-se no universo reificado da ciência, sendo necessária a sua transposição para o universo consensual, que encontra terreno fértil no quotidiano, de modo a tornar esse conhecimento familiar e alcançado por grupos sociais, nas mais diversas composições, isto é, num mesmo grupo os

indivíduos podem percebê-lo e assimilá-lo diferentemente. Assim, utilizando a linguagem, também, em suas diferentes formas, faz-se a transposição do conhecimento, que procura abrigo num espaço de fabricação comum, no qual os sujeitos extrapolam a sua individualidade para constituir um espaço público, basicamente firmado nos aspectos relacionais.

Vê-se, pois, que a recorrência à teoria das representações sociais leva-nos ao estudo da apropriação do conhecimento científico pelo senso comum, isto é, à percepção de como o senso comum capta, enquanto conhecimento prático, o conhecimento oriundo da ciência, estabelecendo, com ele, uma relação de aproximações e distanciamentos (Santos, 1999). Nessa intermediação, situam-se os especialistas, tais como, jornalistas, comentaristas, professores, dentre outros, que se tornam responsáveis pela reelaboração e pela divulgação do conhecimento. Assim, o conhecimento é apropriado pelas pessoas que passam a construir os seus próprios conceitos, compartilhando-os em sociedade (Andrade, 2002), em cujo espaço as imagens simbólicas advindas da ciência são criadas e recriadas, de modo a tornarem-se populares (Moscovici, 2003).

Elegemos o suporte teórico-metodológico da teoria das representações sociais para orientar o nosso estudo, tendo em vista tratar-se de uma abordagem psicossocial, na qual os pressupostos se coadunam com o nosso modo de perceber o objecto estudado e de tentar construí-lo. Por outro lado, o próprio objecto, ao mostrar-se, visto caracterizar-se pelo seu dinamismo, acena para uma metodologia que dê conta de fenómenos essencialmente dinâmicos.

Agora, sumariamente, cabe destacar alguns eixos metodológicos da teoria das representações sociais, elencados por Arruda (2003), que, em diferentes níveis e formas, permeiam, com mais ou menos insistência, o estudo que ora realizamos. São eles:

- a realidade é construída socialmente, logo as fronteiras entre sujeito e objecto são indefinidas;
- a realidade social constrói-se no processo de interacção/comunicação;
- os universos reificado e consensual, mesmo sendo intercomunicantes, possuem formas de comunicação diferenciadas;
- o sujeito cognoscente e criativo recorre ao seu acervo vivencial, aos valores, interesses, sentimentos e projectos para abrigar o não familiar que se faz presente;
- a representação social é característica do pensamento social na era da informação e da comunicação.

Além destas premissas, a proposta metodológica deste estudo qualifica a representação como representação de alguma coisa ou de alguém, assim como representação de quem a constrói. Note-se que essa construção tem por base um território também construído simbolicamente na vivência quotidiana, num ambiente social concreto, partilhado por outras pessoas (concordando ou não entre si), e que situa o sujeito no seu chão - dimensão contextual - onde ele realiza a sua leitura e construção do mundo - dimensão cultural e histórica (Coutinho, 2003).

Sob essa óptica, o quotidiano da cultura constitui-se, também, um eixo a transitar entre semelhanças e diferenças individuais e grupais, de modo a incrustar-se na realidade social. Dessa forma, numa dada cultura, as vivências e os objectos do quotidiano tornam-se significativos, reflectindo a sua história nas suas manifestações.

Como se pode evidenciar, o enfoque metodológico das representações sociais está eivado de complexidades o que, como já foi referido, propicia o surgimento de correntes teóricas complementares à teoria originária de Moscovici. Entre elas, destacam-se as referidas por Andrade

(2003), apoiado em trabalhos de Sá (1996; 1998): uma encabeçada por Denise Jodelet, outra, por Willem Doise, e a terceira liderada por Jean-Claude Abric e, possivelmente, outras, não consideradas pelos autores citados.

Em Jodelet, há uma conotação mais psicológica das representações sociais e os procedimentos metodológicos centram-se nos discursos das pessoas, expressos em documentos ou nos meios de difusão desses discursos. Esta vertente aplica mais técnicas qualitativas de análise e valoriza os mecanismos de ancoragem e objectivação, geradores de representações e já postulados por Moscovici.

Em Doise, percebe-se uma leitura mais sociológica das representações sociais e a ênfase metodológica recai no interesse pelas condições sociais em que se dão as representações. Mais que o consenso presente nos discursos, ganham importância os princípios geradores pelos quais se explicam as diferentes formas de pensar sobre determinado tema, entre pessoas de um mesmo grupo social.

Já a vertente liderada por Abric privilegia o carácter estrutural e cognitivo das representações sociais, por defender que o conteúdo das representações possui um núcleo central formado por ideias e valores mais estáveis e consensuais e por outros níveis mais periféricos e transitórios que se articulam na formação de novas representações.

Como ficou demonstrado, essas vertentes coexistem e possuem aspectos comuns e aspectos distintos que devem ser privilegiados, de acordo com a natureza da pesquisa, e que, permutados convenientemente, podem contribuir para a própria construção da teoria das representações sociais que, como já vimos, é caracterizada pelo dinamismo com que se (re)constrói no quotidiano.

A nossa pretensão, ao pontuar essas questões, liga-se à necessidade de tornar visível o caminho percorrido e a percorrer, na realização

deste estudo, cujo enfoque se direcciona para uma análise do currículo, como fenómeno situado na vivência universitária. É nosso objectivo compreender, analisar e descrever, da maneira mais próxima possível, a construção curricular dos Cursos de Formação de Professores da Universidade Federal do Maranhão, na sua trajectória quotidiana. Essa construção social abarca, na sua dinâmica, as relações que se constroem e as expectativas alimentadas no percurso. O estudo tem por repertório os depoimentos dos sujeitos que compartilham mais proximamente do mesmo espaço social, embora, nem sempre, com as mesmas percepções e perspectivas.

Na tentativa de dar maior visibilidade a este estudo, devemos dar conta da forma como o conhecimento científico enunciado nos programas dos cursos universitários estudados, após reprocessado na chamada reconceptualização, conforme evidenciado por Bernstein, consubstancia-se no quotidiano dos Cursos, sob a óptica dos sujeitos que, de muitas formas, nele se envolvem.

Nessa transposição, pode acontecer um hiato entre o conhecimento científico e o modo como é apropriado pelo consensual. Este hiato é permeado de resistências que precisam de ser apontadas, por constituírem forças de oposição, tanto em ambientes especializados, como em ambientes com público ampliado. No primeiro caso, a discussão da dinâmica do novo conhecimento aportado dá-se entre especialistas de vários níveis, dentro de um círculo fechado. Segundo Bauer (2002), citando Kuhn (1962), este tipo de resistência desempenha duas funções divergentes: a de concentrar a vigilância dos cientistas nos seus trabalhos de pesquisa, assim como a de permanecerem vigilantes à crítica externa sobre os pontos mais relevantes de um dado paradigma. No segundo caso, a discussão diz respeito à circulação desse conhecimento para um público mais amplo, tendo em vista o seu incremento, nem sempre distanciado dos conflitos decorrentes da ausência de preparação não só do público, como dos comunicadores e da própria comunidade científica. Em ambos, o espaço de resistência é fortalecido por

hábitos, condicionamentos, desmotivações, limitações institucionais no trabalho ou na escola (Barbichon, 1973 *apud* Bauer, 2002).

Acreditamos que o espaço de resistência assim situado se apresenta como uma provocação a acenar-nos para muitos estudos nesta área, na qual fazemos timidamente algumas incursões, no estudo em desenvolvimento.

É nosso propósito dirigir a atenção para as forças de resistência situadas entre o mundo da ciência e o mundo da vivência, como pontos de referência para a análise que estamos a efectuar, por entendermos ser este um terreno fértil e ainda tendo muito a ser explorado no campo da educação e, mais especificamente, na área do currículo dos Cursos de Formação de Professores, para onde incide o nosso olhar, desde sempre.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO: UM TERMO PLURAL

O termo Currículo ocupa lugar de destaque dentre os utilizados na literatura da ciência, devido às suas múltiplas significações, resultantes do mimetismo que o atingiu, inclusive, decorrente da sua transposição para o campo da educação.

Esse fenómeno deve-se às transformações e às *démarches* do conhecimento exercerem significativa pressão sobre a educação, afectando, pois, o Currículo, que vai adquirindo diferentes *nuances*, formas e significados. Para Cherryholmes (1993), “A história do currículo pode ser lida como uma série de repetidas invasões de idéias organizadoras que dirigem a atenção por um tempo até que sejam expulsas pela próxima invasão” (p. 161). Invasão nem sempre visível e que se baseia em eventos políticos e ideológicos corporizados numa vertente de pensamento que se instaura, até ser desalojada e suplantada por outra.

Como se vê, esse movimento dá-se no meio de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais, não sendo, pois, inocente, nem isento de tensões, descontinuidades, disjunções e ambiguidades (Nóvoa, 1997; Silva, 2003). Os conceitos incorporados nessas visões sociais servem para organizar e estruturar o modo de se perceber a realidade, ao mesmo tempo em que delimitam os contornos das diferentes teorias sobre currículo. Dessa forma, o nosso propósito passa pela tentativa de distanciar este estudo de esquemas descritivos e meramente cronológicos e de aproximá-lo de uma perspectiva que leve em conta o processo de fabricação desse artefacto chamado Currículo, e da amálgama utilizada na sua construção, isto é, conhecimentos, disciplinas, valores, crenças, expectativas e visões sociais (Goodson, 1997).

Segundo Silva (2003a), “O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (...) O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (p. 8). Logo, concordando com Silva (2000a), um estudo sobre o currículo deve pautar-se pelos aspectos dinâmicos e transformacionais do seu fazer-se e refazer-se que se dá sob embates conflituosos e não como um processo evolutivo e contínuo apontado apenas para a consecução de objetivos expressos e a ele vinculados. Por isso, voltamo-nos mais, para uma visão que se tenta historicizante, no sentido dado ao termo por Popkewitz (1994), para quem “Historicizar (...) significa colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objectos do mundo” (p. 182). Essa visão histórica está voltada para a forma como o conhecimento adquire substância na composição curricular, isto é, que vê o currículo como artefacto implicado em amplas formas de organização da sociedade.

Isto não significa uma ausência de dados e eventos, apontados como marcos nos trabalhos teóricos arrolados no estudo da literatura sobre currículo, mas, antes, uma preocupação em não fazer deles o corolário principal deste estudo que procura dar conta da pluralidade de visões, enfoques, embates e lutas, que permeia toda a história da construção social do currículo (Moreira, 1990; Popkewitz, 1994).

2 . 1 . SÍNTESE DE ALGUNS MARCOS CONCEITUAIS

2 . 1 . 1. Visão Tradicional

A partir de meados do século XIX, o processo de industrialização toma impulso, cada vez mais, nos Estados Unidos, trazendo, em consequência, o fenómeno da urbanização, também decorrente da chegada de imigrantes, oriundos de diferentes regiões do mundo, com reflexos na mistura de raças; factos esses que puseram em cheque os valores dominantes da sociedade norte-americana. Adicione-se, a tal conjuntura, forte pressão para formar pessoas dentro dos moldes da Administração Científica para os diversos níveis hierárquicos empresariais (Santos e Moreira, 1995).

Foi nesse contexto que as escolas populares proliferaram e que se iniciaram os estudos sobre currículo, nas teorizações de Franklin Bobbitt, sistematizadas no livro *The Curriculum* (1918). Dessa forma, o currículo passa a ser um campo específico de conhecimento e está relacionado com a racionalidade técnica e com a eficiência. Racionalidade traduzida em planeamento rigoroso e em controlo de todas as actividades; eficiência medida em objectivos específicos atingidos e no tempo necessário para tanto. Em suma, transferia-se para a escola e, conseqüentemente, para o currículo o modelo de organização preconizado por Frederick Taylor (Santos e Moreira, 1995; Doll, 1997).

Para Silva (2000a), “A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta” (p. 23). Logo, fazia-se mister mapear as habilidades para as diversas ocupações e organizar um currículo baseado nos princípios da Administração

Científica. Nessa perspectiva, o conceito de “desenvolvimento curricular” passa a dominar a literatura educacional dos Estados Unidos e as finalidades da educação passam a decorrer das exigências profissionais da vida adulta.

Convém lembrar, inclusive, a preocupação dispensada, por esse modelo curricular de orientação spenceriana, ao factor tempo, visto em termos cumulativos, devendo ser “economizado” e medido, de modo a evitar-se desperdícios, como acontece na produção industrial (Doll, 1997). Havia, pois, uma correlação linear entre tempo e aprendizagem: quanto mais longo o tempo, tanto mais elevado o conhecimento adquirido.

Ao lado disso, o currículo deveria considerar a visão de origem calvinista, mais tarde, denominada por Bruner (1960 *apud* Doll, 1997) de “hipótese do déficit”, na qual se presume que os seres humanos, por natureza, são portadores de défices. Esses défices pessoais, sociais e culturais eram avaliados, medindo-se a lacuna entre os objectivos propostos, levando-se em conta aspectos da vida adulta, e as capacidades, atitudes e hábitos adquiridos pelos alunos e demonstrados, quantitativamente, nas avaliações realizadas. Ela repercutiu-se nos sectores da indústria e nas escolas, impedindo que os imigrantes e os alunos de origem pobre pudessem ser considerados bons operários e bons alunos, respectivamente. Dessa forma, o sucesso do aluno e do professor depende da diferença entre a visão ideal e a realidade existencial do aluno. Doll (1997) chama esse currículo de um *currículo de déficit medido*, visto expressar nas notas avaliativas a dimensão do déficit: nota mais alta, déficit menor.

Para Silva (2000a), os estudos desenvolvidos por Ralph Tyler e sistematizados no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) consolidaram o modelo curricular preconizado por Bobbitt, pautado nos princípios de organização e desenvolvimento. Nesses estudos, Tyler afirma que o currículo deve responder a quatro questões básicas que correspondem à

divisão tradicional da actividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. São elas:

1. que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas tendo probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. como ter a certeza de que esses objectivos estão a ser atingidos?

Já na visão de Doll (1997), os quatro focos fundamentais de Ralph Tyler – “propósitos escolhidos, experiências oferecidas, organização efectiva e avaliação” (p. 47) constituem uma variação das quatro regras metodológicas de Descartes (1637).⁶ Nos dois modelos “a aprendizagem está encerrada num sistema fechado – limitado à descoberta do pré-existente, do já conhecido. Aqui pode haver uma transmissão de informações, mas não uma transformação do conhecimento” (p. 47). Vê-se, pois, que Descartes legou ao pensamento moderno um método voltado para a descoberta do conhecimento num mundo considerado estático; portanto, o seu pensamento não alcança o modo de lidar com um mundo emergente e em ebulição, apontado nas teorizações de cunho pós-moderno, como veremos mais adiante.

Tyler acreditava que os seus estudos fossem uma síntese das ideias precedentes sobre currículo, desenvolvidas por Bobbitt e Dewey, entre outros. No entanto, uma análise apresentada por Doll (1997) mostra que os focos de Tyler compactaram os milhares de objectivos de Bobbitt, daí, em parte, a popularidade que os seus princípios alcançaram. No entanto, vê como

⁶ René Descartes (1596-1650), filósofo francês, desenvolveu um sistema que o distinguiu como “pai da filosofia moderna” e que revolucionou o pensamento ocidental. Ele propôs a exaltação da dúvida como meio de obter a sua superação. Na sua obra **Discurso do Método** (1637), estabeleceu os quatro princípios fundamentais à pesquisa científica: **1º Princípio da evidência** – nunca aceitar algo como verdadeiro que não conheça claramente como tal; **2º Princípio da análise** – dividir cada uma das dificuldades a serem analisadas em tantas parcelas, quanto possíveis, a fim de melhor solucioná-las; **3º Princípio da síntese** – conduzir por ordem os pensamentos, iniciando dos mais simples aos mais complexos; **4º Princípio da enumeração** – fazer, para cada caso, enumerações tão completas e revisões gerais até chegar à certeza de não ter omitido nada (Descartes, 2000). Cabe esclarecer que a edição original dessa obra remonta ao ano de 1637 (século XVII).

uma incongruência juntar o pensamento de Dewey ao de Tyler. A seguir, cita como diferença básica entre ambos a visão sobre os fins educacionais: em Tyler, esses fins precedem a experiência, tendo a aprendizagem como resultado pretendido e medido: em Dewey, os fins educacionais surgem no processo da actividade experimental, funcionando, pois, dentro da acção.

Já Moreira (1999) sugere haver alguma semelhança entre Dewey e Tyler no que se refere à crença no poder da escola para a melhoria da sociedade, à importância da experiência na aprendizagem da qual o aluno é participante activo, ao poder do intelecto para a solução dos problemas sociais, dentre outros.

Por outro lado, ainda segundo Moreira (1999), os trabalhos realizados por Dewey e Kilpatrick, um dos seus mais famosos discípulos, constituem uma das respostas dadas por uma vertente de educadores aos problemas socioeconómicos gerados pela urbanização e industrialização, em andamento, nos Estados Unidos, naquela época. Para aqueles autores, ao lado das mudanças na vida social, a escola deveria lidar com os problemas mais amplos da sociedade, contribuindo, assim, para o alcance da justiça social. Percebe-se, pois, em Dewey, um compromisso duplo voltado para o crescimento individual e para o progresso social.

Em Pedra (2003), vê-se que Tyler especifica as fontes de onde devem emanar os objectivos da educação a serem claramente definidos e formulados, em termos de comportamento explícito. São eles: estudos sobre os próprios aprendentes; estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; sugestões de especialistas das diferentes disciplinas. Dessa forma, os objectivos passariam por uma selecção, visto que o corpo de conhecimentos surgidos, com o advento da era científica, avolumara-se significativamente. Por isso, os esforços educacionais deveriam centrar-se nos aspectos essenciais da ciência e nos estudos sobre transferência de aprendizagem, que apontavam para a

maior probabilidade de aplicação do aprendizado, quando reconhecida a semelhança entre as situações escolares e as ocorridas na vida fora da escola.

Ainda segundo Pedra (2003), Tyler identifica os seus princípios como uma base racional a ser considerada na análise e interpretação do currículo e do programa de ensino de uma instituição educacional. Como se percebe, as questões arroladas por Tyler são tomadas como um guia simples e seguro para o planeamento curricular. Nele, o currículo é um meio para a consecução de objectivos traçados e passíveis de verificação; portanto, está pautado numa norma prescritiva a ser seguida, dentro de padrões sequenciais, também, pré-estabelecidos (Goodson, 2003).

2.1.2. Em tempo de contestação

A Nova Sociologia da Educação

Como analisa o historiador Eric Hobsbawm (1997), o período assinalado pela Guerra Fria (1945-1990) foi caracterizado por grandes transformações sociais. Mais especificamente, os anos 60 e 70 tornaram-se palco de acontecimentos que marcaram a história mundial, tais como: a disseminação de governos ditatoriais na América Latina; a conquista do espaço pelos russos e norte-americanos; a Revolução Cultural na China de Mao Tse-Tung; a luta pela igualdade dos direitos civis, nos Estados Unidos; a Guerra do Vietnã; os protestos estudantis, tendo como epicentro o Maio francês de 68 e a Primavera de Praga; a consolidação da indústria fonográfica a partir do rock 'n' roll britânico dos Beatles; os movimentos de libertação sexual e o aperfeiçoamento dos métodos anticoncepcionais; a contracultura e a tentativa de construção de uma sociedade alternativa expressa no movimento *hippie*; as conquistas do movimento feminista; a Revolução dos Cravos, em Portugal, pondo fim à ditadura salazarista e dando início à redemocratização do país; a independência de países africanos e asiáticos, entre outros.

Nesse contexto, têm lugar os movimentos críticos sobre as abordagens educacionais corporizadas nos currículos escolares, numa tentativa de rompimento com a vertente tecnicista e prescritiva dominante. Cabe à literatura inglesa chamar para si a prioridade do movimento denominado Nova Sociologia da Educação – NSE, objecto de grande polémica profissional e política, em vários países, e direccionado para o estudo do currículo. O lançamento do livro *Knowledge and Control: new direction for the Sociology of Education*, editado por Michael Young, em 1971, além de constituir um marco fundamental nesse movimento, vem ratificar a prioridade requerida pelos autores ingleses.

É o próprio Young (1989) quem afirma ter a NSE surgido “diretamente da busca por uma explicação alternativa para a desigualdade e baixo rendimento da classe trabalhadora em relação ao conceito de educabilidade que havia sido formulado na tradição anterior da sociologia da educação” (p. 35).

A NSE problematiza não só o carácter elitista da educação britânica, mas também a estrutura do currículo académico como o principal corolário para a distribuição desigual da educação. Assim, disciplinas estanques, hierarquização de conhecimentos, exclusão do conhecimento não-escolar passaram a ser analisados como instrumento de exclusão social. Por isso, Young tenta mostrar a relação existente com estratificação social, apontando para a importância de haver uma análise dos critérios utilizados no processo de selecção e organização do conhecimento escolar, de modo a desmistificar ideias a respeito da objectividade e da cientificidade desses processos, que obscurecem valores e interesses sociais presentes nessa estrutura curricular (Santos e Moreira, 1995).

Entre outros, Moreira (1990) apresenta os enfoques centrais do pensamento de Young sumarizados por Lawton (1975). São eles: preocupação com a distribuição social do conhecimento, factor responsável pela preservação

do *status quo*; problematização sobre o que é considerado conhecimento em determinado momento, assim como sobre a forma como é estratificado no saber escolar; questionamento sobre as fronteiras entre disciplinas escolares, considerando-as artificiais e arbitrárias; crença no pressuposto de que todo o conhecimento é socialmente construído; proposição no sentido de que a racionalidade seja examinada como mera convenção.

Os pressupostos de Young, mais do que a própria NSE, foram alvo de inúmeras críticas por parte dos teóricos do currículo. Cabe citar as levantadas por Sharp (1980) que apontam para a ausência de uma teoria de estratificação social que respalde os pressupostos defendidos por Young, assim como de outra teoria, agora, da ideologia, que dê conta de analisar as relações entre poder/estratificação social e seleção/organização do conhecimento escolar.

Na posição de Santos e Moreira (1995), essa sociologia centrada nos resultados alcançados pelos sistemas educacionais preocupava-se com o fracasso escolar dos alunos oriundos da classe operária, privilegiando os estudos estatísticos que realçavam as variáveis de entrada, tais como rendimento familiar, situação de domicílio, e as de saída, mais voltadas para os resultados dos testes escolares. Dessa forma, não eram questionadas a natureza do saber escolar, nem a posição do currículo na produção de desigualdades sociais. No dizer de Silva (2000a), “a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento” (p. 65).

Posteriormente, Young, sob a influência de Gramsci, revê o seu pensamento e admite que “Os currículos hoje não são mais vistos como mecanicamente definidos pelos que detêm o poder, apesar de incorporarem valores e interesses dominantes, representam os resultados de lutas específicas por autoridade cultural, por liderança intelectual e moral da sociedade” (Moreira, 1990, p. 80).

Na mesma linha sociológica contestatária, Basil Bernstein, outra figura exponencial da NSE, na mesma época, desenvolve estudos sobre a forma de organização curricular e sobre o processo de transmissão do conhecimento escolar, relacionando-os com o poder dominante e com o controlo social existentes na sociedade. No caso, o poder está relacionado com o que ele denominou de classificação, isto é, o maior ou menor grau de inclusão de áreas do conhecimento no currículo, assim como o estabelecimento de fronteiras entre elas; enquanto o controlo se relaciona com a forma de transmissão, pois trata de questões como tempo, ritmo e espaço de transmissão dos saberes escolares. Mesmo quando os alunos detêm um certo grau de poder, isso não significa inexistência de controlo, apenas ele se processa do modo mais subtil. (Santos e Paraíso, 1996; Fernandes, 2000). Daí a necessidade de inclusão de um elemento cunhado por Bernstein como código, isto é, “uma gramática que permite [às pessoas] distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos” (Silva, 2000a, p. 74).

Para Forquin (1992), Bernstein também relaciona compartimentalização dos saberes escolares com o fortalecimento do poder, por considerar que qualquer tipo de delimitação, tanto material quanto simbólica, supõe relações de poder. Assim, a classificação, a distribuição, a transmissão e a avaliação dos saberes escolares reflectem a distribuição do poder no interior da sociedade.

Há-de abordar-se, ainda, o posicionamento de Santos e Moreira (1995) sobre o modo como Bernstein percebe a transformação do discurso da ciência em saber escolar. Para tanto, esclarecem que, para Bernstein, o discurso pedagógico é constituído por regras que estabelecem a forma como determinadas competências são transmitidas na escola. Por sua vez, o discurso pedagógico desdobra-se em discurso de instrução, que define o saber a ser transmitido, enquanto o regulamentar se ocupa com a forma de transmissão, o que demonstra ser o discurso pedagógico formado pela apropriação de outros

discursos. A essa transposição do discurso científico para o contexto escolar Bernstein denominou de processo de recontextualização.

O Movimento de Reconceptualização

Enquanto na Europa as teorizações críticas sobre o currículo se originaram no campo da Sociologia, na América do Norte elas emergiram no próprio campo da Educação, abrigadas pelo chamado Movimento de Reconceptualização. É perceptível a influência das teorias sociais de origem europeia para o crescimento dessa tendência de natureza crítica. Basta citar: a fenomenologia, o marxismo, a psicanálise. Sem deixar de incluir a ascendência do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire no desenvolvimento dos pressupostos desse Movimento.

Mesmo já se esboçando alguma rejeição ao modelo de Tyler, nos escritos de James Mc Donald e Dwayne Huebner, o primeiro interessado numa arqueologia do conhecimento voltada para compreender os interesses presentes no conhecimento, isto é, na forma como o conhecimento é produzido em espaços institucionais, em contextos históricos e formações culturais, e Huebner interessado numa visão de currículo que comporte um estudo teórico sobre a prática, no qual os princípios gerais possam orientar essa prática como um processo de solução de problemas (Santos e Moreira, 1995), foi sob a orientação de William Pinar, em 1973, que o Movimento de Reconceptualização do currículo tomou impulso. Esse movimento centrou-se na insatisfação de profissionais do campo do currículo, frente aos pressupostos tecnicistas e prescritivistas vinculados a Bobbitt e Tyler (Silva, 2000a).

Em Warde (1995), interpretando Pinar, os pontos marcantes do movimento passam pela afirmação de que toda actividade intelectual, inclusive a curricular, possui uma dimensão política e de que a mentalidade técnica e prescritiva dominante, até então, no campo curricular, deveria ser

revista. Daí a necessidade de reconceptualizar o currículo e a sua forma de funcionamento.

Cabe referir, também, os estudos feitos por Pinar sobre a etimologia da palavra “curriculum”, originária do verbo *currere* (em latim), significando o acto de correr, logo uma actividade. Anteriormente, o currículo significava uma pista de corrida, ficando na dependência daqueles que traçavam o curso. Portanto, atrelado ao modelo prescritivo incrustado nas visões tradicionalistas. Contrariamente, na ressignificação do termo por Pinar, “curriculum” significa o acto de “percorrer a pista”, isto é, o processo de correr pela pista, expressão que indica percurso, no sentido de processo/conteúdo, vivenciado pelas pessoas no acto de aprender, concepção segundo a qual o currículo transcende a duração da vida escolar, estendendo o seu percurso por toda a vida das pessoas (Silva, 2000a).

Adepto da perspectiva fenomenológica, Pinar, de forma contrária, tanto às visões tradicionalistas, como às macrossociológicas, identifica-se com a perspectiva autobiográfica de currículo pautada no concreto, no singular, enfim, no histórico de vida, ao postular uma conexão entre o individual e o social. Essa conexão, além de formativa, mostra-se autoformativa, visto contribuir para a transformação do próprio eu (Silva, 2000a; Santos e Moreira, 1995), ao entrelaçar história de vida com outras formas de conhecimento, como a escolar, a intelectual e a profissional.

Para Silva (2000a), é perceptível o distanciamento desse modelo de currículo do modelo considerado oficial e desenvolvido em torno de disciplinas; por isso, aponta a sua utilização, de forma concomitante a outras abordagens curriculares. No entanto, reconhece a importância da perspectiva autobiográfica em currículos voltados para a formação de professores, nos quais podem constituir um marco para o surgimento de novas formas de pensar as actividades voltadas para os processos de formação docente (Nóvoa, 2000).

Retornando ao Movimento Reconceptualista, convém situá-lo numa linha de intersecção entre duas vertentes teóricas: a fenomenológica, mais voltada para a crítica de categorias, como aprendizagem, objectivos, avaliação, tornadas prioritárias pelo modelo curricular tecnicista tradicional, portanto, desvinculadas do mundo da vida, no qual prevalecem os significados subjectivos adquiridos pelas pessoas em suas mais variadas experiências; a marxista, de natureza macrosociológica, comprometida com a crítica à dominação do capitalismo sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o currículo, acentuando a reprodução das desigualdades sociais. Ambas, no entanto, partiam de um denominador comum, referido por Silva (2000a, p. 38) como forma de “... desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procurava-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo” (Silva, 2000a).

Essas diferenças vieram comprometer a unificação do Movimento Reconceptualista, que consolida a sua identidade respaldada em pressupostos teóricos de orientação fenomenológica. Nesses pressupostos, o currículo identifica-se como um espaço onde alunos e professores partilham e dão novos significados aos conhecimentos do quotidiano, isto é, onde conhecimentos inseridos nos currículos tradicionais passam a ser interrogados e questionados. E, assim, desmistifica-se o conteúdo programático tradicional e tenta-se a desbanalização do conhecimento originário da vida quotidiana, dando-lhe significação. “É precisamente o carácter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida - o aqui e o agora - que a análise fenomenológica procura destacar”, diz-nos Silva (2000a, p. 42).

A corrente fenomenológica tem-se bifurcado, nas teorizações curriculares, em estratégias de investigação ligadas à hermenêutica e à autobiografia.

A hermenêutica, por permitir um auto-esclarecimento, ao situar a compreensão num mundo mais amplo, abre novas possibilidades de interpretação, por não dogmatizar sobre um método exclusivo para se chegar à verdade. Por outro lado, valoriza o diálogo pedagógico entre alunos e professores, cujo foco está situado na negociação encaminhada para o estabelecimento de um acordo intermediado pela linguagem comum das partes (Silva, 2000a).

A autobiografia, ao identificar-se com experiência vivida, permite compreender, de forma dinâmica, as interações que vão acontecendo nas múltiplas dimensões de uma vida, captando o modo como cada pessoa se transforma, ao mobilizar os seus conhecimentos e os seus valores, num diálogo com os seus próprios contextos (Nóvoa, 2000).

Quanto aos teóricos identificados com as correntes de cunho marxista, distanciaram-se do Movimento Reconceptualista por discordarem da posição dos fenomenólogos que, na visão dos marxistas, se centravam, em demasia, nas questões subjectivas, ao mesmo tempo que se distanciavam das questões políticas ligadas ao currículo.

A Vertente Neomarxista

Tomando como pontos de referência os elementos centrais da crítica marxista, em relação à sociedade moderna, Michael Apple, figura exponencial dessa posição, elabora a sua análise crítica sobre currículo, editada no livro *Ideology and Curriculum*, nos Estados Unidos, em 1979 (Silva, 2000a).

Convém referir que os seus estudos também se identificam com os pressupostos teóricos levantados por Louis Althusser e Pierre Bourdieu. O primeiro, mais especificamente, nos aspectos ideológicos, destacados no livro *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), no qual é enfatizada a questão ideológica na educação, numa denúncia às correntes tradicionais que

vêm a educação sob um prisma de neutralidade, apenas envolvida com a transmissão de conhecimentos neutros. O segundo, nos enfoques sobre a dinâmica da reprodução social, como forma de garantir a reprodução da cultura dominante na sociedade.

Segundo o próprio Apple, as suas intenções, ao desenvolver estudos e escrever sobre currículo, podem ser assim consideradas: “(...) queria que os educadores (...) examinassem criticamente as suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação, já que essa análise pode desvendar as desigualdades sociais que permeiam as instituições formais de educação”. Aponta, também, para a forma “como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes” (1999, p. 44). E, mais, ao entrar na escola, isto é, ao analisar a escola, chama a atenção para o “verdadeiro currículo”, que não se restringe somente ao explícito e oficial, envolvendo aspectos ideológicos e epistemológicos, que vão desde à selecção das disciplinas e dos conteúdos, ao oculto, constituído do quotidiano escolar, incluindo-se, aí, o implícito em normas e valores. Entre ambos, Apple enfatiza a existência de conexões conflituosas, como as relações de classe, que se dão no espaço escolar e na sociedade. Desse modo, “Como sistema institucional, elas [as escolas] também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse uma *mercadoria*) necessário à manutenção das composições económicas, políticas e culturais vigentes” (Apple, 1999, p. 45).

Vê-se, pois, que Apple está, também, preocupado com o poder que emana das forças de reprodução ideológica, ou seja, cultural e económica, assim como com a percepção de tendências contraditórias, resistências e conflitos gerados em torno dessas forças ideológicas. Essas formas de oposição por ele designadas de trabalho “contra-hegemónico”, numa recorrência aos pressupostos gramscianos de hegemonia, permitem perceber os grupos dominantes em constante luta para a manutenção da sua dominação. Portanto, esse espaço social é, por excelência, um espaço contestatário.

Posteriormente, Apple amplia essas questões publicadas sob os títulos *Education and Power*, em 1985, e *Teachers and Texts*, em 1990. Nestas publicações, a problemática envolvendo as formas de reprodução na educação e as relações de classe abarcam as contradições dinâmicas de gênero, raça e, como operam no interior das instituições escolares, numa luta que, na maioria das vezes, não é manifesta, nem devidamente percebida.

Hão-de pontuar-se, ainda, os estudos de Apple sobre o denominado currículo nacional baseado numa pseudocultura comum, da qual são seleccionados conteúdos e disciplinas escolares, que proliferam em vários países, inclusive no Brasil, como veremos mais adiante. Na perspectiva de Apple, mesmo que objectivando ser um instrumento de coesão social e cultural, dadas as desigualdades de classe, gênero e raça existentes nas sociedades, em vez dos objectivos pretendidos, esse tipo de currículo promove o aprofundamento das desigualdades já apontadas. Basta citar que o currículo nacional, ao desencadear um sistema de avaliação, também nacional e a ele associado, legitima e rotula as instituições escolares com um “selo de qualidade” que aguça ainda mais as forças do livre mercado, ao mesmo tempo que se constitui num mecanismo essencial para o controlo político do conhecimento (Apple, 1999a; 1999b; Santos e Moreira, 1995).

A Pedagogia Freireana

Considerando a importância e a amplitude da sua obra, cabe, aqui, fugindo um pouco do estilo deste estudo, um olhar inundado de saudade e de memória para falar sobre o educador Paulo Freire e o que ele representa para grande parte da geração de estudantes universitários brasileiros, de um modo geral, e para os das licenciaturas, em particular, nas décadas de 60/70 do século XX.

Inicialmente, convém situar que o trabalho de Paulo Freire, como educador, desponta entre o final dos anos 50 e o início dos anos 60, logo numa

época em que o país vivia em grande efervescência cultural e política. Basta citar a força de aglutinação das *Ligas Camponesas*⁷, dos *Centros Populares de Cultura*,⁸ do *Movimento de Cultura Popular*⁹, para considerar o período como de grande mobilização e organização, congregando, em grupos, camponeses, educadores, artistas, estudantes e militantes políticos.

Freire, desde a experiência de Angicos,¹⁰ sempre esteve intimamente vinculado aos trabalhos de cultura popular que, rompendo as

⁷ As Ligas Camponesas caracterizaram-se como manifestações de oposição ocorridas, principalmente, no Nordeste brasileiro, nos anos iniciais de 1960, contra o domínio dos coronéis, dos senhores de engenho e dos usineiros, ao mesmo tempo que levantavam bandeiras a favor da Reforma Agrária, numa ameaça à hegemonia das classes dominantes locais. (Arcangeli, 1987).

⁸ Os Centros Populares de Cultura - CPCs que se espalharam pelo país, entre 1962 e início de 1964, decorreram da criação, em 1961, do Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes - UNE, como consequência de debates envolvendo estudantes universitários e artistas sobre a marginalização destes, face às questões políticas e sociais do país. O CPC da UNE tinha como principal atividade um tipo de teatro-jornal, produzido em linguagem popular; no entanto, promovia, também, cursos, debates e exposições sobre temas políticos, além de patrocinar gravações de discos de músicas populares brasileiras e publicar literatura de cordel. Apesar das divergências, os CPCs se uniam em volta do objetivo principal voltado para a transformação da realidade brasileira, utilizando-se da arte, como atividade de conteúdo político, tendo em vista a libertação das classes oprimidas. (Paiva, 1973; Beisiegel, 1974).

⁹ O Movimento de Cultura Popular - MCP, movimento de carácter político, foi constituído por intelectuais e artistas, com o apoio de Miguel Arraes, então, Prefeito da cidade do Recife, no ano de 1960, objectivando combater o analfabetismo e elevar o nível cultural das classes populares. Para tanto, organizava suas escolas como Associações de Cultura Popular que congregavam as actividades culturais da comunidade, nas quais os intelectuais participavam desprovidos do espírito assistencialista e sem fazer imposições culturais, procurando aprender dialogicamente com o povo. O MCP organizou Parques, Praças e Núcleos de Cultura, em diversos bairros do Recife, caracterizando-se como uma experiência nova de Universidade Popular. O Movimento espalhou-se pelo país, exercendo grande influência na revisão das formulações teóricas dos CPCs. (Paiva, 1973). O MPC do Recife serviu de "humus" para a germinação das ideias do educador Paulo Freire que já, há algum tempo, estava nelas empenhado. (Beisiegel, 1974).

¹⁰ Angicos, no Rio Grande do Norte, é o Município do agreste onde, em 1962, Paulo Freire a convite do Governo daquele Estado do Nordeste, "vive" sua experiência pioneira, em alfabetização de adultos, que passa a ser conhecida como a Experiência de Angicos. Na experiência, que se desenvolvia em quarenta horas, atingindo cerca de quatrocentos alunos, Freire utiliza o método posteriormente denominado Paulo Freire, que se processa a partir de palavras geradoras procedentes do meio popular, isto é, de trabalho de campo junto à comunidade, por ele consignado de "pesquisa do universo mínimo vocabular". A pesquisa leva em consideração o nível de emoção, de sensibilidade, de significação viva que a palavra tem dentro da comunidade, assim como as diferentes possibilidades silábicas, atendendo a uma graduação das dificuldades. Ao apresentar situações da sua vida, o aluno é levado a reflectir sobre as suas próprias condições de existência, a tomar consciência da modificabilidade dessas condições e a perceber a importância da linguagem escrita nesse processo. Em suma, ao organizar seu pensamento, o analfabeto passa a mudar as suas atitudes diante da realidade adversa, ao mesmo tempo que passa a dominar os rudimentos da escrita e da leitura. Diante do êxito da Experiência de Angicos, o método espalha-se por todo o país, congrega a capacitação de professores na troca de experiências e chega ao Gabinete do Ministro da Educação que institui, por Portaria de 28 de junho de 1963, a Comissão de Cultura Popular para implantar o método na Capital da República. (Freire e Betto, 1988; Paiva, 1973; Beisiegel, 1974; Souza, 2001; Brandão, 2002).

fronteiras nordestinas, alastraram por todo o Brasil, onde as suas ideias eram ouvidas, discutidas e relegadas ou dialogadas e, neste caso, muitas vezes, colocadas em prática. (Brandão, 2001).

Foi, pois, a partir da divulgação e conhecimento das suas experiências com Alfabetização de Adultos e Educação Popular que, usando a linguagem freireana, tivemos nossos primeiros “espantos”, diante de enunciados desenvolvidos em torno de temas, como conscientização, educação libertadora, pedagogia do oprimido, concepção bancária de educação, dentre outros.

Éramos, então, alguns, acompanhantes e simpatizantes; outros, militantes daquele movimento, como sujeitos ‘situados’ e ‘datados’, num “aqui-e-agora”, do qual Freire soube captar, como grande pedagogo, a dimensão pedagógica (Brandão, 2001; Arroyo, 2001).

Por tudo isso é que cabe esta menção especial ao educador brasileiro Paulo Freire, num trabalho orientado para currículo na formação de professores, principalmente se centramos a análise no fazer cotidiano, um dos pontos focais do pensamento freireano, segundo o qual a linguagem do dia-a-dia, ao expressar tristezas e alegrias, lutas e esperanças, compromete o educando e o educador, como pessoas concretas, que não se limitam ao aprendizado de técnicas e teorizações abstractas (Torres, 1998).

Há-de destacar-se, também, a intenção de situar-nos e situar o presente estudo voltado para a construção de um conhecimento local, dentro da perspectiva em que o próprio Freire se localiza e localiza o seu trabalho, ao dizer: “Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso” (Freire, 1995, p. 25).

Convém, em suma, referir que não há como separar a pessoa Paulo Freire, desde sempre incorporado na prática, da sua produção teórica. Vale, neste sentido, trazer a posição de Federico Mayor, director-geral da UNESCO, (*apud* Gadotti, 1996), referindo-se ao modo como Freire se impôs, em toda a sua obra, também, pelo exemplo: “A palavra não pode ser desautorizada a toda a hora pelo comportamento. Comportamento quotidiano, cimo e expressão da cultura. De nossas tradições, pensamentos, reflexões, aspirações, sentimentos, crenças, temores... Pedagogia do exemplo, para que nosso legado permita aos nossos descendentes a transição firme e duradoura de uma cultura de guerra a uma cultura de paz. Da razão da força à força da razão. E então, sim, Paulo amigo, admirado Paulo, então sim, eles poderão discernir entre o valor e o preço” (p. 18).

Paulo Freire, com o jeito despretensioso e humano que o caracterizou, também, nesta linha de raciocínio, assim se autodefine: “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 1995, p. 18).

Nóvoa destaca, no texto *Paulo Freire (1921-1997): A “Inteireza” de um Pedagogo Utópico* (1998), a recusa de Freire em dicotomizar individual e colectivo, pessoal e profissional, corpo e pensamento, razão e afectividade, conteúdo e método, por considerar-se uma “inteireza”, como vimos. Também sobre ele, assim se expressa, cremos que, como forma de testemunho: “Paulo Freire é uma personalidade apaixonada e apaixonante, que sabe que o seu contributo vai muito para além da sua existência como homem. Nos últimos anos da sua vida, a tranquilidade do sábio permitiu-lhe a liberdade do intelectual, que não abdica de chamar as ‘coisas pelo nome’ ” (p. 184).

Sob o mesmo ângulo, não há como separar nos estudos de Freire o que é referente a aspectos metodológicos e a aspectos curriculares, pois

aparecem como questões profundamente relacionadas, assim como toda a sua fecunda produção teórica que só adquire sentido junto à sua prática de vida (Schnorr, 2001).

Por isso, apenas por necessidade de sistematização, elegeremos algumas categorias presentes na obra de Freire para realçar a sua produção teórica que, como vimos, se espria em todas as áreas da educação.

Inicialmente, convém partir do seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1970),¹¹ no qual se percebe a inclinação de Freire para uma análise mais filosófica da educação, sob a influência hegeliana, ao tratar das posições antagônicas em que se situam o senhor e o servo, onde o senhor é um “ser para si” e o servo, um ser dependente da existência do outro. Outrossim, segundo o próprio Freire, a pedagogia dos homens oprimidos, em luta pela sua libertação, tem as suas origens na Terceira Tese sobre Feuerbach.¹²

Em entrevista concedida por Freire e Frei Betto ao jornalista Ricardo Kotscho (1988), Frei Betto afirma que, além da influência filosófica hegeliana, de inspiração cristã, ambos foram construindo seus pressupostos, incluindo-se aí, também, uma aproximação a algumas categorias do marxismo, por exemplo, a que diz respeito às relações de produção capitalista, também, numa convergência de pensamento às posições filosóficas do jesuíta e filósofo brasileiro Padre Henrique Vaz.

¹¹ O livro *Pedagogia do Oprimido* é escrito no Outono de 1968, no Chile, país que concede asilo político a Freire, após as *démarches* resultantes do Golpe Militar de 1964, que derruba João Goulart da Presidência da República e muda o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país. O Golpe Militar põe fim ao liberalismo nacionalista instalado no Brasil e provoca nova aliança entre a burguesia local, as empresas multinacionais e a tecnocracia civil-militar, que exclui os trabalhadores do poder econômico e político. (Moreira, 1999). Nesse contexto ditatorial, marcado pelo autoritarismo, as ideias progressistas passam a ser consideradas subversivas e são relegadas no cenário nacional.

¹² “A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado”. (Marx e Engels, 1977, p. 126).

Para Puiggrós (1998), o Padre Vaz influenciou Freire na ultrapassagem de críticas a Marx, considerando em seus estudos posições marxistas ligadas às lutas populares.

Já para Torres, citado em Puiggrós (1998), confluem para a formação do pensamento de Freire: o existencialismo, a fenomenologia, o marxismo e a filosofia hegeliana. Acrescentando-se o desenvolvimentismo e as teorias latino-americanas, num nível mais político.

Situadas as influências ao pensamento de Freire, cabe retomar outros conceitos assumidos por ele, no percurso da sua produção teórica.

Reiniciando por cultura que, para Freire, na pluralidade que o termo comporta, é uma criação social do ser humano e, como tal, abarca o fazer e a criação, ao abranger toda a experiência humana. E, mais, a cultura constitui-se em fundamento para a própria dimensão política da vida social, uma das condições para não ser considerada neutra, nem exclusiva a determinadas esferas da sociedade. Sendo criada na diversidade humana, a cultura expressa-se de formas desiguais e rege-se por antagonismos que se colocam entre as culturas hegemônicas e as culturas dominadas. Para preservar e expandir a cultura dominante, dá-se, pois, uma invasão cultural, na qual os invasores impõem a sua visão de mundo e tolhem a expressão dos invadidos. Afirma Freire que: “A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro é tática de dominação” (Freire, 1975, p. 178). Por isso, nem sempre a dominação é ostensiva e deliberada e, muitas vezes, adota modos de convencimento que induzem os invadidos a sentirem-se, intrinsecamente, inferiorizados.

Essa posição, no entanto, pode ser transformada, quando os invadidos se opõem à invasão, impondo-se em situações onde possam expressar e criar a sua própria cultura, como sujeitos da história (Freire, 1975; Brandão, 2001; Schnorr, 2001).

É nesse jogo dialéctico que se situa a educação, como parte integrante do universo social da cultura, ao mesmo tempo que é considerada como um acto eminentemente político. Cabe-lhe, pois, formar, consciencializar, emancipar e libertar.

Já o conceito de dialogicidade, essencial na pedagogia freireana, desde os primeiros anos da sua actuação no campo social, extrapola a acção comunicativa para aprofundar-se, na forma de encontro que se dá entre seres humanos mediatizados pelo mundo. Isto significa que o diálogo “é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É ato de criação”. Logo, diálogo não é conquista, no sentido de dominação do outro, mas conquista “do mundo pelos sujeitos dialógicos (...) Conquista do mundo para a libertação dos homens” (Freire, 1975, p. 93).

Nessa perspectiva, o diálogo para não se deturpar em farsa, implica num fazer/pensar crítico, isto é, numa acção e reflexão, constituindo uma unidade que não comporta dicotomia.

Já a práxis, segundo Freire (1975), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 40). Logo, a práxis lida com a superação da contradição opressor/oprimido, ao reconhecer que inserção crítica e acção são inseparáveis e complementares. Assim, reconhecer a realidade não produz nela qualquer transformação, pois esse reconhecimento não ultrapassa o nível subjectivo, ao criar uma realidade imaginária.

Mostra-se oportuno, ao discorrer sobre a dialogicidade freireana, incluir a educação que, pela sua natureza é, antes de tudo, dialógica, dando-se, pois, no encontro, intermediada pelo conhecimento. Vê-se, portanto, que essa dimensão do pensamento de Freire não lida com a contradição educador-educando, que deve ser superada, quando o diálogo “se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (Freire, 1975, p. 98). Por isso, a dialogicidade entre educador-educando inicia-se, anteriormente, ao primeiro

encontro de ambos, quando o educador pergunta a si o que vai dialogar com o educando, ou seja, quando sua indagação gira em torno do conteúdo programático da educação, que não pode ser prescrito, doado ou imposto, mas apresentar-se como uma forma de superação a toda a forma de autoritarismo, dogmatismo e dominação.

É a essa forma de concepção que Freire intitula de educação bancária, caracterizada pela opressão, pela ausência de diálogo e pelo desrespeito à cultura dos educandos. Nela, eles são depositários de conteúdos desconectados da realidade e narrados de forma petrificada e fragmentada, para serem arquivados na memória dos educandos. No entanto, nessa operação, o educador também se arquia, por ter adquirido e introjectado uma visão falseada da educação, desconectada da criação, da invenção, da novidade e da transformação.

À concepção bancária, Freire contrapõe uma educação libertadora, emancipatória construída a partir dos pressupostos por ele enunciados, entre os quais enfatizamos a cultura, o diálogo, a práxis. Nela, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (...) (Freire, 1975, p. 78), numa prática social em que educador-educando são sujeitos para o processamento da sua leitura do mundo.

Para Silva (2000a), a crítica de Freire ao currículo prescrito baseia-se na concepção bancária, que concebe o conhecimento como depósito bancário de informações, desligado do contexto existencial das pessoas envolvidas no acto de conhecer. Já sob o prisma da educação libertadora, torna-se perceptível a perspectiva fenomenológica de Freire, para quem o conhecimento “é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa” (p. 59).

Em suma, para Freire, “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (1999, p. 109).

Sobre Freire e a sua pedagogia, há muito mais a ser dito. Apenas esboçamos o que nos pareceu essência e base de todo seu vasto expressar-se como ser do mundo. Sabemos que esta pausa no olhar e na forma de olhar, explicitada neste estudo, mesmo contendo limitações de toda ordem, é testemunho, é tributo ao grande educador brasileiro de todos os tempos – Paulo Freire.

2 . 1 . 3 . Teorizações curriculares pós-críticas

Vale considerar que, antes de uma análise mais apurada sobre as teorizações curriculares pós-críticas, há-de referenciar-se a época actual, onde elas estão situadas. É época caracterizada por profundas mudanças que abalam estruturas, alteram valores e conceitos, nos diversos campos do saber humano. No dizer de Giroux (1993), época de transição, entre a modernidade¹³ e a pós-modernidade, na qual as velhas ortodoxias estão sendo questionadas “(...) para nomear e compreender as mudanças que estão nos levando ao Século XXI”. (p. 50). Ainda para esse autor, o pós-moderno não representa uma ruptura drástica com a modernidade, podendo referir-se tanto a uma crítica cultural, como à emergência de condições socioculturais e económicas próprias da era do capitalismo e do industrialismo global.

Já para Lyotard (2002), o pós-moderno é apontado como uma rejeição às metanarrativas, às filosofias metafísicas e às diversas formas de pensamento totalizante. Rejeição essa decorrente do próprio avanço tecnológico, cibernético-informativo e informacional que está a criar um mundo sem estabilidade, no qual as pessoas não possuem referenciais fixos e em que o conhecimento está em constante mutação. Essas mutações e desafios

¹³ Modernidade entendida como condição social originada da crença iluminista na razão, no progresso científico, no domínio da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de melhorar a condição humana, em decorrência da aplicação do saber científico e tecnológico, por ela produzido, para a emancipação do homem (Hargreaves, 1998; Santos, 1999; Fernandes, 2000).

mostram-se, pois, inerentes à época actual que não pode descartá-los como se constituíssem uma novidade teórica inconsequente.

Trazemos para este estudo apenas algumas mudanças apontadas por Moreira (2000) e que a literatura pós-moderna passa a incorporar nos estudos curriculares, como o abandono das metanarrativas, a crescente descrença em uma consciência unitária, a preocupação com a linguagem e com a subjectividade, assim como as novas formas de concepção do poder.

No que se refere ao proclamado fim das metanarrativas, isto é, das grandes narrativas “que tratam de um Sujeito transcendental, definem uma natureza humana essencial e prescrevem um destino humano global ou objetivos humanos coletivos” (Hebdige, 1986, p. 81 *apud* Giroux, 1993, p. 51), cabe analisar essa teorização com perplexidade e cautela, visto ser esse espaço aquele em que a educação se tem movimentado, para construir teorias, para proceder a análises de cunho filosófico, sociológico, político e cultural, entre outros; e, mais especificamente, para fundamentar as suas práticas e organizar os seus currículos. A este respeito, pronuncia-se Silva (1999): “O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica” (p. 256). Logo, o seu desmantelamento traz sérias repercussões em termos curriculares, visto ter “servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando” (p. 257).

No cenário de mudança que se descortina, nenhuma narrativa pode arvorar-se como única e verdadeira e, mais, a provisoriedade é considerada como uma das suas marcas, assim como a parcialidade e a especificidade do discurso. “As abstrações gerais que negam a especificidade e a particularidade da vida cotidiana, que varrem da existência o particular e o local, que suprimem a diferença, em nome da universalização das categorias, são rejeitadas como totalitárias e terroristas”, afirma Giroux (1993, p. 51).

Consequentemente, o pensamento pós-moderno rejeita, também, a posição de uma elite intelectual onipotente e onisciente, colocando-se a favor de vozes e de narrativas plurais. Estas, constituídas a partir do conhecimento local centrado em temas que se bifurcam em canais nos quais “(...) o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (Santos, 1999, p. 47).

Para esse autor, todo o conhecimento local também é total, visto que, a partir do seu chão, vai expandir-se para outros espaços cognitivos, podendo ser, então, considerado em outros contextos.

Retomando a incursão sobre as mudanças advindas da época pós-moderna e que afectam o pensamento curricular, o nosso foco recai, agora, sobre a crescente descrença em uma consciência unitária, centrada e homogênea. Ajuda-nos a argumentação de Silva (1999), quando se refere ao movimento de substituição da consciência e, em consequência, do sujeito unitário, autónomo, guiado de modo exclusivo pela razão e pela racionalidade, por um sujeito pensado, falado e produzido, que é comandado por estruturas, instituições e pelo próprio discurso, concebido “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (Foucault, 1986, p. 56 *apud* Silva, 2003b, p. 43). Dessa forma, consciência e sujeito deixam de ser autónomos, soberanos, fixos e estáveis, passando a ser o resultado dos muitos aparatos que os constroem.

Esse deslocamento do sujeito e da consciência decorre da reviravolta dada ao sentido da linguagem, denominada, em Silva (1999), como “virada lingüística”. Nela, os princípios filosóficos que se baseiam na existência de uma consciência humana, origem de todo significado e acção, cedem o lugar a categorizações provenientes da linguagem e, portanto, do discurso, nas quais a realidade é construída. Dessa forma, o mundo social constitui-se, “(...) em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem” (p. 248).

O discurso pós-moderno redefine, também, a natureza da linguagem que, de veículo neutro, transparente e estável, passa a ser um sistema de signos estruturados no centro múltiplo da diferença, tornando-se movimento em constante fluxo e que não consegue captar, de forma definitiva, qualquer significado que o preceda e ao qual deva atrelar-se (Giroux, 1993; Silva, 1999).

Após estas considerações sobre as implicações que podem proceder do pensamento pós-moderno com reflexos no campo educacional, mostra-se evidente que o currículo existente, de um modo geral, apresenta-se impregnado das características da modernidade, entre as quais destacamos as apontadas por Fernandes (2000): prevalência de uma concepção curricular estática e uniforme, que adopta um modelo de currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”, no dizer de Formosinho (1987 *apud* Fernandes, 2000, p. 33), que, além de prestar-se à massificação do conhecimento escolar, estrutura-se de forma prescritiva e fundamenta-se na crença de que o conhecimento nele inserido é universal e estável; preponderância de um currículo cumulativo e enciclopédico, constituído por exagerado número de disciplinas, que se vão sobrepondo umas às outras na luta pelo seu reconhecimento e legitimação; persistência de excessiva especialização na estrutura curricular, responsável pela fragmentação do saber, gerando desestruturação e falta de um referencial mais consistente que sirva de elemento articulador para o currículo; predominância de um currículo uniforme e nacional que, além de centralizar as decisões curriculares, passa a agir como única modalidade possível num determinado tempo e espaço social.

Segundo Silva (2000a), o currículo existente corporiza o pensamento moderno, desde a sua estrutura linear, sequencial e estática, passando por sua epistemologia objectivista e pela separação que estabelece entre conhecimento científico e conhecimento quotidiano, até à sua fidelidade às metanarrativas e ao sujeito centrado da modernidade.

Convém destacar, ainda, que, dentro da visão pós-moderna, a própria teoria crítica do currículo está ameaçada. Isto, porque ela também se respalda nas metanarrativas da era moderna e não existiria fora desse contexto que a gerou. Logo, a teoria crítica deixa a sua posição de ataque, sendo deslocada para uma posição de defesa, onde encontra sérios obstáculos para manter-se (Silva, 2000a).

Posteriormente, na segunda parte deste estudo, questões correlacionadas à temática, serão retomadas com maior amplitude e ênfase. Agora, cabe colocar algumas correntes identificadas com a condição pós-moderna que estão, de certa forma, pincelando, com novos matizes, os pressupostos curriculares da contemporaneidade.

A Corrente Pós-Estruturalista

Em vez de falarmos agora sobre uma teoria pós-estruturalista de currículo, concordando com Silva (2000a), mencionamos uma “atitude” pós-estruturalista, iniciada nos Estados Unidos e que começa a permear o campo curricular como um todo.

Essa “atitude” realça não só a indeterminação e a incerteza do conhecimento, como do processo de significação, no qual o significado é produzido cultural e socialmente, importando, pois, as relações de poder engendradas nessa produção. Assim, o conhecimento expresso no currículo caracteriza-se por sua indeterminação e pela sua vinculação com as relações de poder. Poder entendido no sentido foucaultiano de poder e saber e da sua relação consubstanciada na expressão “poder-saber”. Nela, o poder não é, necessariamente, repressivo e possuído, mas exercido e praticado, circulando com toda a força a ele relacionada e demarcando posições nesse movimento circular que o caracteriza (Gore, 1999). É, pois, dessa forma que currículo e poder se imbricam: o currículo como corporização de saber e o poder inscrito

no próprio interior do currículo. Portanto, é o poder inscrito no currículo que divide e estabelece desigualdades entre grupos sociais, que inclui e exclui, que afirma o que é e o que não é conhecimento (Silva, 2002).

A visão pós-estruturalista questiona, também, não só a noção de verdade, vista como adequação e confundida com verificação empírica, na qual “a verdade traduz a conformidade entre o enunciado e a coisa” (Hermann, 2002, p. 38), como o processo que estabelece o que é tomado por verdade. Em vez disso, valoriza descobrir o processo que faz com que algo seja considerado verdade (Giroux, 1993; Silva, 2000a).

Estudos curriculares voltados para uma perspectiva pós-estruturalista devem, pois, questionar, além dessa noção de verdade, os significados transcendentais expressos na ciência, na religião, na política, presentes nas propostas curriculares actuais e que, segundo Cherryholmes (1993), representam compromisso com um sistema de signos.

A Corrente Pós-Colonialista

Mostra-se de extrema importância, na época actual, a visão alternativa pós-colonialista que tenta dar conta, tratando-se de educação e currículo, das relações de dominação e de subordinação não só entre nações, mas também entre culturas. Por isso, os pontos focais dessa crítica são dirigidos para uma análise das relações de poder consideradas universais e corporizadoras da razão e de valores transcendentais de sociabilidade. Coloca-se, em discussão, a própria visão ocidental do mundo e sociedade que considera o Outro como exótico e estranho, em défice e carência em relação à posição europeia e civilizada.

Mesmo reconhecendo que o mundo se globalizou, é inegável que prevalecem as relações de poder que subjagam e inferiorizam culturas em relação a outras tidas como superiores.

Neste contexto, os pressupostos curriculares que consideram os princípios da crítica pós-colonialista voltam-se para a análise das relações de poder no processo de representação cultural do Outro, de modo a evitar a supremacia do discurso ocidental branco, europeu, masculino. Na perspectiva pós-crítica, o lugar do Outro mostra-se transitório, dependendo da posição nomeada pelo poder de representação do discurso da cultura dominante (Silva, 1995; 2000a; Santos e Lopes, 2000).

Como está colocado anteriormente neste estudo, é por meio das representações que se constrói a identidade do Outro e, de modo relacional, a própria, numa conexão entre poder e saber. Sabe-se que o processo de dominação colonial se apoia nos pressupostos, nos quais o Outro é rotulado de inferior, e até mesmo, de irracional.

Ao ser analisada a herança cultural pela crítica pós-colonial, principalmente nos enfoques educacionais e curriculares, têm-se destacado aspectos como hibridismo¹⁴ e mestiçagem, nos quais as relações de poder passam por profundas mudanças. Mudanças essas que ultrapassam a dominação de mão única e apontam para a resistência e até mesmo para a integração. Concordando com Silva (2000a), “O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência” (p. 129).

Essa forma de conduzir a análise do legado colonial aponta também para o questionamento da suposta benignidade presente nos currículos contemporâneos, nos quais o Outro se faz presente nas datas

¹⁴ O hibridismo caracteriza-se como uma tendência de combinação e articulação que se dá entre grupos culturais diferentes, resultando em grupos culturais renovados. O termo está relacionado à mestiçagem e sincretismo, visto possuírem características similares, como: fluidez, ambiguidade e instabilidade. (Silva, 2000b).

comemorativas, tentando camuflar a dominação cultural que continua a espriar-se silenciosamente.

Há-de garantir-se espaço às culturas negadas e às vozes ausentes no currículo, de modo a torná-las presentes e situadas igualmente, no bojo dos demais componentes curriculares, evitando-se, assim, que sejam tratadas como eventos ocasionais (Santomé, 1995; Silva, 2000), que mais contribuem para anular o potencial de reacção dessas culturas. Assim, um currículo multicultural está mais comprometido com os processos internos que o constituem do que com intenções e prescrições.

A Corrente Multiculturalista

A corrente multiculturalista teve origem nos Estados Unidos, na área educacional, proveniente de críticas levantadas sobre a posição em que se encontram grupos culturais formados por mulheres, negros e homossexuais, em relação à cultura que privilegia a norma da cultura branca, masculina e heterossexual no currículo universitário. Nela, disfarçada de cultura nacional comum, a cultura dominante desconsidera a representatividade de culturas diferentes (Silva, 2000a).

A noção de diferença, além de decorrer da supremacia económica e tecnológica, inclui as relações de poder, tanto entre países, como em espaços nacionais, gerando marginalização e inferiorização dos grupos considerados diferentes. É, pois, no âmbito da proclamação e da luta pelo direito à diferença que se situa o multiculturalismo (Santos e Lopes, 2000).

De acordo com Silva (2000a), o multiculturalismo desdobra-se em várias perspectivas, das quais se destacam: a liberal ou humanista e a materialista. A primeira apoia-se em princípios de tolerância e convivência entre as diversas culturas. No entanto, uma análise mais apurada mostra que

tolerar pode significar a aceitação de um essencialismo cultural que vê as diferenças culturais como já estabelecidas e a merecer aceitação e respeito. Nega-se, assim, a premissa de que as diferenças não são fixas e de que estão a produzir-se e reproduzir-se nas relações de poder. Dessa forma, uma concepção mais crítica de currículo não se restringe ao ensinamento do respeito e da tolerância às culturas diferentes, mas à análise dos processos que produzem e reproduzem a diferença. Já a perspectiva materialista, identificada com o marxismo, dá ênfase aos processos institucionais, económicos e estruturais, geradores de discriminação e desigualdade que vão demarcar diferenças culturais.

Para Santos e Paraíso (1996), na corrente multiculturalista, o currículo tanto é campo de produção, como de contestação cultural, extrapolando, pois, a dimensão de mero transmissor de uma cultura produzida fora do contexto escolar.

A Corrente dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais, denominação dada ao campo de teorização que identifica cultura como experiência vivida por qualquer agrupamento humano, conforme pressupostos defendidos por Raymond Williams, originaram-se na Inglaterra, em 1964, com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, em Birmingham.

O Centro, a partir dos estudos de tendência etnográfica e dos estudos voltados para interpretações textuais, diversificou e ampliou a sua actuação, ganhando espaço e influência nas teorizações sociais contemporâneas, que vão desde as de orientação marxista às de orientação pós-estruturalista, abarcando questões de género, raça e sexualidade, entre outras (Santos, 2000).

Para Nelson, Treichler e Grossberg (2000), os Estudos Culturais actuam, indiscriminadamente, em qualquer campo, de modo a produzir o conhecimento solicitado por um projecto particular, funcionando como uma alquimia que pode agir em múltiplos domínios da cultura humana. O mesmo se dá em termos metodológicos. Os Estudos Culturais não adoptam uma metodologia própria, escolhendo práticas de pesquisa que dependam das questões suscitadas que, por sua vez, dependem do seu contexto. Mesmo constituindo-se de características diversificadas e controversas, os Estudos Culturais estão comprometidos com estudos de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade, “extraíndo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais” (p. 11).

Mesmo adoptando uma perspectiva heterogénea, os Estudos Culturais “concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social” (Santos, 2000, p. 133). Vista, pois, como um jogo de poder, a cultura, ao produzir significados nos diferentes grupos sociais, em diferentes níveis de poder, luta pela imposição dos seus significados em esferas sociais que precisam ser conquistadas e ampliadas.

Outro ponto comum que permeia os Estudos Culturais diz respeito à concepção de construção social que busca caracterizar o objecto, em análise, como um artefacto cultural, portanto, resultante de uma construção social.

Transportando-se essas premissas para a área educacional, o currículo passa a ser visto como um espaço de luta, que se consubstancia em torno da significação e da identidade. Logo, campo de disputa e passível de interpretações pelos diversos grupos que tentam nele implantar a sua posição hegemónica.

Nesse campo, aplica-se, pois, a concepção de currículo como um artefacto cultural, sendo considerado uma invenção social na qual o conteúdo

é construído socialmente. Nessa construção, são as relações de poder que vão estabelecer a que perspectivas e a que tipo de conhecimento o currículo atende. Por isso, o conhecimento resulta de um processo de construção social engendrado em discursos, práticas, instrumentos, instituições, entre outros.

Por outro lado, na perspectiva dos Estudos Culturais, não existe barreira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, nem entre o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano na construção do currículo. Segundo Silva (2000a), “(...) ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder” (p. 136).

Para Giroux (2000), os Estudos Culturais de forma ampla podem desenvolver um trabalho interdisciplinar, na área da educação, de modo a tornar-se matriz teórica crítica, principalmente na formação de professores. Para tanto, tece considerações sobre a perspectiva transnacional, como forma de trânsito e cruzamento de fronteiras para a construção de uma política intercultural que propicie diálogo entre diferentes comunidades. Nela, o conhecimento e as crenças mesclam-se e diluem-se nos diferentes espaços, adquirindo legitimidade, independentemente do local de procedência.

Outra perspectiva, apontada pelo autor referido, diz respeito ao modo como a linguagem tem funcionado para incluir ou excluir significados, para assegurar ou marginalizar conhecimentos em locais de aprendizagem, para privilegiar representações que excluem grupos subordinados. Nesse campo, os Estudos Culturais mostram-se essenciais para revelar as engrenagens do poder, ao usar a linguagem como forma de demarcar essas representações, que excluem, silenciam e ditam as vozes dos grupos subordinados. Segundo Giroux (2002), “Como um discurso de possibilidade, a linguagem deve ser entendida tanto como uma política da representação, quanto como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas” (p. 96).

Mais uma perspectiva dos Estudos Culturais no campo da educação diz respeito ao vínculo formado entre as experiências dos alunos quando se encontram com o conhecimento curricular institucionalizado. Para os Estudos Culturais, os textos são compreendidos no contexto em que são produzidos e devem interagir com as áreas de estudo identificadas com a cultura estudantil e com o senso comum. Isto não significa relegar a chamada alta cultura para a adoção de outros campos culturais. Significa, mais precisamente, uma tentativa de reconfiguração de espaços e fronteiras, de modo a visualizá-los sob novos ângulos e de maneira mais crítica (Giroux, 2000).

De forma concreta, só minimamente, as perspectivas apontadas pelos Estudos Culturais têm influenciado a elaboração de políticas curriculares e chegado ao dia-a-dia da sala de aula. No entanto, não há como desconhecer, no espaço cultural curricular, o aceno para aproximá-lo de perspectivas voltadas para o apagamento das fronteiras que persistem entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. É, pois, para essa diluição de limites que os Estudos Culturais apontam.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

3.1. NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

3.1.1. Na Reforma Universitária:

da utopia revolucionária à racionalidade técnica

Inicialmente, cabe uma referência ao currículo como elemento central dos projectos das reformas educacionais propostas, por motivos que vão desde as solicitações associadas aos ditames da economia para a implantação de mudanças que lhe sejam convenientes, até aos requeridos pela pretensão de governos, tendo em vista a manutenção de hegemonia ou a conquista de novos espaços. Quaisquer que sejam os motivos, todos pretendem dominar novas posições ou manter posições conquistadas, uma vez que as reformas educacionais contêm elementos impregnados de poder, que pesam tanto para a perda, como para a conquista desses espaços hegemónicos. Dentre eles, destacamos o currículo, visto ser “(...) o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (Silva, 2003a, p. 10), no campo da educação.

Como se vê, consubstanciam-se, nos currículos, as orientações decorrentes das reformas educacionais que, ao apontarem as linhas políticas que as identificam, imprimem nos currículos as visões do mundo de grupos dominantes, assim como demarcam atribuições e papéis específicos às pessoas envolvidas na sua construção, quais sejam: alunos, professores, especialistas, directores e burocratas (Silva, 2003a). Assim, as linhas políticas autorizam uns

e desautorizam outros, num jogo de poder em que uns ganham e muitos perdem ou perdem-se.

Ainda mais, essas linhas políticas diluem-se em textos que representam projectos sociais e culturais dos grupos hegemónicos, sob a forma de directrizes e guias curriculares, livros didácticos, materiais audiovisuais, entre outros.

Ao lado desses aspectos mais amplos, há a considerar, também, as ramificações das linhas políticas que desaguam em sala de aula sob a forma de disputa entre grupos sociais e culturais diferentes, entre saberes oficiais e saberes quotidianos, entre visões de mundo em contradição, num espaço permeado, pois, de relações que são, indubitavelmente, relações de poder.

É, portanto, para esses pressupostos que nos voltamos nesta tentativa de situar o currículo das universidades brasileiras nas reformas educacionais, que se realizam no período demarcado por este estudo, abarcando a chamada Reforma Universitária, de 1968, e a Lei nº 9.394, de 1996, intitulada Lei Darcy Ribeiro¹⁵ pelo Presidente da República, numa homenagem ao seu segundo relator no Senado Federal.

Cabe, pois, uma breve retrospectiva sobre a Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, apenas como forma de contextualizá-la e, conseqüentemente, a Universidade Brasileira no período em foco.

¹⁵ Darcy Ribeiro (1922-1997) destacou-se no cenário nacional não só como antropólogo, professor, escritor e político, mas também pela forma arrojada com que enfrentou os desafios do seu tempo, dentre os quais a Fundação da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro Reitor.

Em 1964, no Governo Militar, teve os direitos políticos cassados, ficando no exílio até 1980, período no qual visitou vários países da América Latina, propondo programas de reforma universitária, com base nas ideias que defendeu no livro "A Universidade Necessária". Fundou, também, o Museu do Índio, criou o Parque Indígena do Xingu, colaborou, decisivamente, para a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro, e para a criação do Memorial da América Latina, em São Paulo. Como senador, tornou-se responsável pela aprovação de vários projectos importantes, dentre os quais o da LDB, Lei nº 9.394/96.

Em reconhecimento a toda a sua obra, mereceu o título de Doutor *Honoris Causa* das Universidades de Sorbonne, Copenhague, Uruguai, Venezuela e da Universidade de Brasília.

Obras da vasta produção literária de Darcy Ribeiro foram traduzidas para o inglês, o francês, o espanhol, o italiano, o hebraico, o húngaro e o checo (www.academia.org.br).

As ideias mais polémicas que caracterizariam a Reforma Universitária aprovada sob a égide do regime ditatorial militar que se implantara no país, em 31 de Março de 1964, nasceram e adquiriram corpo no meio estudantil universitário, aproximadamente, três décadas antes da sua promulgação.

Como assinala Cunha (1983), “Não é exagero afirmar que a União Nacional dos Estudantes¹⁶ nasceu dentro de um projecto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios alunos” (p. 207). Esse projecto, dentre outras sugestões, propunha, também, a Reforma Universitária, contendo reivindicações de carácter pedagógico-administrativo e de carácter político. No primeiro caso, convém apontar as voltadas para a modernização dos métodos de ensino considerados arcaicos e rotineiros e para a adopção de múltiplos planos curriculares nas universidades. No segundo caso, destacamos as reivindicações ligadas ao exercício das liberdades de pensamento, de crítica e de tribuna.

Nota-se, pois, já nesses primeiros estudos, nítida preocupação dos estudantes com o que deveria ser leccionado e de que forma, assim como com as posições políticas contestatárias emanadas do movimento estudantil e que deveriam ser assumidas pelas instituições universitárias.

Nos diversos encontros realizados pelos estudantes, outros temas foram incorporados e discutidos, como: o exame vestibular;¹⁷ o currículo e os

¹⁶ A União Nacional dos Estudantes – UNE foi fundada em 1938 e, desde então, não há como ignorar as conquistas políticas dos estudantes universitários frente aos problemas sociais e educacionais do país. Anos depois, sob o regime militar, dá-se o desmantelamento da UNE, que passa a agir na clandestinidade. (Cunha, 1983; Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

¹⁷ Sobre o tema cabe esclarecer que a intitulada Reforma Rivadávia, instituída pelo Decreto nº 8.659, de 05 de Abril de 1911, que aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, já estabelecia que a concessão de matrícula nos institutos de ensino superior, far-se-ia após o candidato passar por exame do qual seria emitido juízo sobre o seu desenvolvimento intelectual (Art. 65). Posteriormente, a Reforma Carlos Maximiliano, instituída pelo Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, reorganiza o Ensino Secundário e o Superior e traz para o texto legal a expressão “aprovação no exame Vestibular”, que deveria compreender prova escrita e oral, abrangendo conhecimentos ministrados no Curso Ginásial (Arts. 77 a 87), ao referir-se sobre os requisitos para ingresso nos institutos de ensino superior. Mais tarde, a Reforma Rocha Vaz, instituída pelo Decreto nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925, que reformula o Ensino Secundário e Superior, mantém o procedimento e a expressão “aprovação no exame Vestibular”, ao tratar da matrícula de candidatos aos cursos superiores,

programas; o sistema de aprovação; a função da universidade; a realidade brasileira.

Cunha (1983), num trabalho inédito, sistematizou os relatórios das diversas comissões formadas no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado pelos estudantes, na cidade de Salvador, em 1961. Trazemos para este estudo alguns enfoques referenciados pelo autor citado, nos quais os estudantes tecem comentários sobre a cultura brasileira que, além de ser considerada importada e enciclopédica, é selectiva visto ser acessível somente a um grupo privilegiado. Apontam, também, o comprometimento dos dirigentes das universidades com a manutenção da estrutura arcaica, colonial e alienada da sociedade, portanto, indiferentes aos problemas populares.

No que se refere ao ensino, os estudantes criticam os métodos pedagógicos ultrapassados, a ausência de pesquisas envolvendo alunos, as aulas excessivamente teóricas e acadêmicas, o distanciamento entre as disciplinas e a fragmentação das cátedras e faculdades.

Além disso, para os estudantes, a universidade entendida como instituição formadora de profissionais para as exigências do meio e dos núcleos dirigentes deveria ultrapassar o enciclopedismo e voltar-se para os problemas brasileiros, dando ênfase à criação de uma tecnologia nacional.

acrescentando a necessidade “(...) de classificação, neste exame, dentro do número máximo de matrícula anualmente fixado (...)” (Art. 206, alíneas d e e). Com o advento da Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931), continua sendo condição necessária para o ingresso no Ensino Superior a aprovação do candidato em exames vestibulares. No entanto, essa condição não se mostrava suficiente, visto ser delimitado um número de vagas para ingresso nos diversos Cursos. Cabe salientar que os Cursos Superiores, mesmo nas instituições oficiais, eram pagos. Por isso, temas como expansão e gratuidade permeavam as discussões acadêmicas e das entidades universitárias (Cunha, 1983). No que se refere aos “excedentes”, é aprovada, em 11 de Julho de 1951, a Lei nº 1.392, autorizando as instituições particulares de ensino superior a matricular os aprovados e não classificados nos vestibulares às escolas oficiais. Como é perceptível, as Reformas Educacionais acompanham as lutas ou ciclos hegemônicos do poder, ao procurarem conciliar interesses de grupos, no âmbito de um processo dotado de grande rotatividade, haja vista a designação que as identifica: Rivadávia (Rivadavia da Cunha Corrêa - Ministro no Governo de Hermes da Fonseca); Maximiliano (Ministro no Governo de Venceslau Braz); Francisco Campos - Ministro no Governo de Getúlio Vargas). Com o advento da LDB - Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, os exames vestibulares passam por um processo de descentralização, competindo a cada instituição de ensino superior estabelecer os procedimentos e fixar os conteúdos desses exames, competindo ao CFE o estabelecimento dos conceitos gerais a serem adotados. Nos textos legais o termo aprovação é substituído por classificação, de modo a não mais gerar contingentes de “excedentes” a pressionar por vagas não existentes (Cunha, 1983; Nóbrega, 1972).

No plano político mais amplo, os estudantes apontam para a mudança de toda a estrutura sociopolítica vigente e defendem o direito de voto aos analfabetos, a organização política dos camponeses, operários e estudantes. Estes deveriam aliar-se às classes trabalhadoras, de modo a fornecer-lhes subsídios para acelerar o seu processo emancipatório.

Vê-se, pois, que as directrizes propostas para a Reforma estão voltadas para a modernização do ensino superior, ao propor a estruturação de uma universidade de forte cunho nacional; o modelo de organização departamental; a extinção da cátedra vitalícia; a estruturação da carreira docente; a assistência ao estudante; o incentivo à pesquisa; a ampliação do acesso ao ensino superior público; a autonomia das universidades para modificar currículos e programas e propor novos métodos de ensino.

Em 20 de Dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, destacada pela longa tramitação no Congresso Nacional, por um período de treze anos, marcado por lutas políticas e ideológicas em torno de temas polémicos, como os referentes aos deveres do Estado e aos direitos da Família em matéria de educação, ao ensino público e privado, entre outros. Esses embates geram textos e projectos substitutivos conflitantes que contribuem significativamente para a descaracterização da Lei, de tal forma que, na sua aprovação, já estava velha e ultrapassada.

Em relação ao ensino superior, a Lei nº 4.024/61 pronuncia-se tão timidamente às proposições da UNE, que alunos e professores continuam a reivindicar mudanças mais consubstanciadas para a universidade.

Em 1962, promovem o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba, no qual as críticas feitas adquirem maior nível de clareza. Apontamos, apenas, as mais pertinentes com o nosso estudo, como a que se refere à formação profissional considerada distante das necessidades da população e voltada para atender aos monopólios internacionais; a que

identifica a cultura exclusivamente com a classe dominante, cultura consubstanciada num currículo caracterizado pelo unilateralismo, uma vez que só as concepções da classe dominante nele tinham guarida.

Por tudo isso, estudantes e professores propugnam por uma nova universidade que deveria dar prioridade ao tecnicismo pragmático, criando cursos da área técnica e voltados para o desenvolvimento nacional.

Em suma, a universidade deveria transformar-se na “vanguarda da revolução brasileira” ao preconizar, naquele momento histórico, uma pedagogia nova na qual “(...) o ensino, ligado a uma nova problemática, deverá pautar-se objetivamente pelo trabalho a ser realizado em função de situações sócio-económico-culturais” (Carta do Paraná, 1962, *apud* Cunha, 1983, p. 238).¹⁸

Em 1963, os estudantes realizam o III Seminário Nacional de Reforma Universitária, na cidade de Belo Horizonte, no qual se mostram perceptíveis as divergências de posições políticas entre as cúpulas e as bases do movimento estudantil. Segundo Cunha (1983), a luta pela Reforma Universitária “(...) trava-se mais fora da universidade (nos comícios de camponeses no Nordeste, como dizia Vieira Pinto) do que dentro dela” (p. 246). Por tudo isso, os estudantes assumem activa participação, como voluntários, nos movimentos de educação de adultos, dentre os quais se destacam os coordenados pelo educador Paulo Freire, já referidos neste estudo. Na visão estudantil, um dos objectivos dessa participação aponta para a necessidade de preparar um eleitorado consciente, face às eleições presidenciais previstas para 1965.

Ao mesmo tempo, entra em crise o governo populista de João Goulart, ganhando força as ameaças de golpe, desencadeadas por grupos militares de direita contra o governo e por grupos militares populistas contra

¹⁸ Após o Seminário de Curitiba, a UNE assume a propaganda da Reforma Universitária, constituindo inclusive a UNE-volante que percorre todas as capitais brasileiras, promovendo assembleias e reuniões de liderança nas faculdades, a fim de divulgar a Carta do Paraná.

líderes de direita que ocupavam posições em sectores estratégicos do Estado. A UNE posiciona-se a favor da legalidade, ou seja, pela continuidade do governo Goulart, o que não acontece, pois, em 31 de Março de 1964, os militares tomam o poder.

Dá-se, então, uma grande reviravolta. A burocracia educacional, que já incorporara alguns subsídios da UNE, consolida a sua posição ao incorporar uma série de reivindicações da Reforma Universitária construída pelos estudantes, só que a despojando do seu conteúdo político e ideológico, ao mesmo tempo que é perspectivada em outros conteúdos, moldados no autoritarismo, na ausência das liberdades democráticas, na perseguição política, no medo. Incorpora, também, no âmbito da Reforma Universitária, entre outros, elementos contidos no relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelo Governo Militar,¹⁹ no Plano Atcon²⁰ (1966) e no Relatório Meira Mattos²¹ (1968). (Fávero, 1991; Chauí, 2001; Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Para Fávero (1991), o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos demonstram “(...) como o Estado militarista criou mecanismos de coerção e de penetração consensual para manter a hegemonia e legitimar-se” (p. 56). Esses documentos propugnam um modelo de universidade/grande empresa, no qual se desvincula a formulação e o planeamento da acção universitária da sua execução (Silva Jr. e Sguissardi, 2001), gerando dissociação entre os órgãos que formulam as políticas universitárias e os seus executores, ao mesmo tempo que

¹⁹ O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária recebe a incumbência de estudar a Reforma da Universidade visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.

²⁰ O Plano Atcon decorre de estudos realizados pelo norte-americano Rudolph Atcon, na qualidade de consultor convidado pelo Ministério de Educação e Cultura, em 1965. Preconiza a implantação de um sistema universitário baseado no modelo empresarial, voltado para o rendimento e eficiência do empreendimento.

²¹ O Relatório Meira Mattos decorre de estudos realizados pela Comissão Meira Mattos, em 1968, assim denominada por ter como Presidente o General de Brigada Carlos de Meira Mattos. Propõe uma reforma com objectivos práticos voltados para a aceleração do desenvolvimento, vinculando a educação ao progresso técnico, económico e social do país e recomendando o fim da gratuidade e a expansão do ensino superior, sobretudo com a participação da iniciativa privada.

desencadeiam um processo semelhante nos demais níveis hierárquicos, dentro da própria universidade. No referente ao ensino, o Relatório Meira Mattos inclui entre os pontos críticos para a execução do Plano Estratégico do Governo “a implantação lenta e desordenada da Reforma Universitária, sem uma visão objetiva da necessidade de reduzir currículos e duração de formação profissional de algumas especialidades” (p. 81).

Por sua vez, o Conselho Federal de Educação - CFE, tendo a prerrogativa de normalizar princípios emanados da Lei de Directrizes e Bases e de sistematizar orientações de âmbito federal para o ensino superior, procura demonstrar que a Reforma Universitária está em andamento e obedecendo aos ditames da Lei nº 4.024/61. A ele compete, inclusive, fixar os currículos mínimos dos cursos superiores, cabendo às instituições a parte complementar obrigatória ou electiva.

Dessa forma, pareceres, resoluções e indicações acumulados e sobrepostos são englobados, bem como outros documentos que antecedem ou sucedem, com força de Decreto-Lei,²² a Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968, passam a compor a denominada Reforma Universitária que, portanto, mais consolida e torna imperativo o que já está permitido e sugerido. Assim, dá-se o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas que são reunidas em universidades, extingue-se a cátedra vitalícia, cria-se a estrutura departamental, implanta-se o regime semestral, para os cursos de graduação, unifica-se o vestibular²³ e desdobra-se, em ciclos, a estrutura académica que passa a ter um ciclo básico, por áreas afins e outro, profissional.

²² Destacamos os Decretos-Lei nº 53, de 1966 e o nº 252, de 1967, pelos quais é determinada a nova estrutura para as universidades federais, incorporando-lhes normas estabelecidas para a Universidade de Brasília, assim como o Decreto-Lei nº 464, de 1969, que complementa a Lei nº 5540, de 1968.

²³ Com o advento da Lei 5.540/68, os exames vestibulares foram unificados por Região e por área do conhecimento. Essa modalidade se mostra condizente com a implantação do Ciclo Básico, cujo eixo curricular se desenvolve em torno do chamado “núcleo comum obrigatório”.

A essa altura as provas objectivas elaboradas sob a forma de testes, geralmente de múltipla escolha, passaram a ser adoptadas, gerando acirradas críticas por parte da Academia Brasileira de Letras e por professores universitários, tanto que em 1974, a Portaria nº652/74 faculta a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares.

Na Lei 9.394/96, o termo **vestibular** é, de certa forma, substituído pelo termo **processo selectivo**, considerando que os exames vestibulares deixam de ser a única forma de acesso ao Ensino Superior,

Há-de perceber-se, pois, que o regime ditatorial imposto pelo Golpe de 64 tenta tolher a Universidade Brasileira da sua vocação crítica, ao perseguir professores pelo seu credo político-ideológico, ao reprimir o movimento estudantil, entre tantas outras medidas repressivas, calcadas no Acto Institucional nº 5²⁴ e no Decreto-Lei nº 477²⁵. Por tudo o que aconteceu e concordando com Cunha (1983), mostra-se evidente que “(...) o Estado promoveu a “reforma universitária” de 1968, arrebatando uma bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil da crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende” (p. 260).

Em decorrência dessas novas orientações, dá-se a implementação da privatização, alimentada pelo controlo político-ideológico e pela denominada crise dos excedentes decorrente do número de aprovados nos vestibulares, que não conseguem ingressar nas universidades públicas (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Cabe, agora, atentar para o significado das mudanças ocorridas, principalmente, as que atingem, de forma mais directa, a organização curricular das universidades brasileiras, neste período.

Segundo Romanelli (1978), sob a exigência de rigor e de racionalização, criam-se novos cursos ou transformam-se os cursos existentes, em cursos pautados em cargas horárias mínimas e em currículos mínimos pré-fixados, nos quais a preocupação principal se volta para o cumprimento das

sendo facultado às instituições desenvolver novos métodos de admissão. Dessa forma, muitas universidades, inclusive a UFMA, passam a adoptar um processo selectivo gradual, com provas aplicadas anualmente aos alunos do Ensino Médio que optem por esta modalidade classificatória para ingresso no Ensino Superior (Cunha, 1982; Ribeiro, 1982; Parecer 98/99 – CNE/CP, 1999).

²⁴ Pelo Acto Institucional nº 5, de 13 de Dezembro de 1968, são suspensas todas as garantias individuais do cidadão brasileiro, tanto públicas, como privadas e são concedidos ao Presidente da República plenos poderes para actuar como executivo e legislativo. (Diário Oficial, de 13.12.1968).

²⁵ O Decreto-Lei nº 477, de 28 de Fevereiro de 1969, endereçado aos professores, estudantes e funcionários de estabelecimento de ensino público ou particular, proíbe qualquer forma de manifestação política ou de protesto, no âmbito das instituições, de participação em movimentos considerados subversivos, assim como a condução, impressão e distribuição de material, também considerado subversivo, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino. (Diário Oficial, de 28.02.1969).

exigências formais, visto a avaliação desses cursos levar em conta, por exemplo, mais o número de horas-aula do que o “(...) conteúdo real e o padrão cultural que os cursos são capazes de possibilitar aos alunos” (p. 230).

Considere-se, também a implantação do sistema de créditos e da matrícula por disciplina, sob a justificativa de racionalizar recursos e de aumentar a produtividade do professor que passa a ministrar aulas em turmas maiores. Também traz como princípio a flexibilidade curricular que deve propiciar ao aluno a livre composição do seu currículo. Só que, na maioria das vezes, a flexibilidade gera um emaranhado de mini-disciplinas que não se entrosam, nem se definem com clareza em relação à formação diversificada do aluno. Adicionam-se, aí, as disciplinas consideradas pré-requisitos e que mais direccionam os objectivos curriculares para a integração de créditos do que para a integração da formação do aluno. Além de que o currículo dos cursos fica reduzido ao cumprimento de uma “grade curricular” que, como o próprio nome indica, aprisiona em vez de libertar a vida escolar do aluno universitário.

Esse modelo, já difundido nas universidades norte-americanas, mesmo sem ter carácter obrigatório, é aceito pelas universidades brasileiras e considerado, pela burocracia educacional, como adequado à Reforma Universitária (Fávero, 1977). Segundo Romanelli (1978), ao transplantar um modelo próprio de países desenvolvidos, o Governo brasileiro cria na universidade condições para o esfacelamento de grupos e dispersão de pessoas, principalmente, dos alunos que construíam juntos a sua vida académica.

No contexto da Reforma Universitária, pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de Agosto de 1969, cria-se, também, o ciclo básico, objectivando recuperar deficiências na formação dos alunos, orientar na escolha profissional e realizar estudos de base para o ciclo profissional. Sob essas alegações, é evitado o crescimento do corpo docente que, além disso, passa a receber grande quantidade de alunos no ciclo básico. E, mais, o ciclo básico transforma-se num segundo vestibular interno e dissimulado (Chauí, 2001), assim como serve para

acirrar uma competição desenfreada entre os alunos nele matriculados. Também essa medida fragmenta a graduação, impedindo a criação de uma vida académica comunitária, pois não propicia a formação de “turmas e sim [de] conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre” (Chauí, 2001, p. 49).

Por outro lado, à organização curricular é imposta nova disciplina denominada Educação Moral e Cívica a ser acoplada aos currículos de todos os níveis de ensino, sendo que, no superior e na pós-graduação, vem travestida em Estudos dos Problemas Brasileiros (Cunha, 1985).

Face às resistências e aos conflitos gerados para a implantação dessa disciplina, somente após a edição do Acto Institucional nº 5, é baixado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, que trata da inclusão de Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, em todas as escolas do país, com o objectivo de fortalecer os valores espirituais e éticos da nacionalidade, cultivar a pátria, seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história, preparar o cidadão para o exercício das actividades cívicas, visando ao bem comum, entre outros.

O conteúdo programático da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros detalha as políticas do governo ditatorial, voltadas para resolver problemas sociais, políticos e económicos, referentes à habitação, aos transportes, às comunicações, à educação. E, mais, destaca o papel das Forças Armadas, da denominada “Revolução Redentora”, a doutrina da “segurança nacional”, tornando bem explícita a função da escola, como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970; Freitag, 1980), em luta pelo espaço hegemónico conquistado, ao prevenir-se contra “a entrada de ‘ideologias exóticas’, principalmente o tão temido comunismo” (Cunha e Goes, 1985, p. 73).

Cabe, aqui, avocar alguns pressupostos das teorias críticas do currículo, estudadas anteriormente, os quais naquele período, começam a

aflorar nas discussões académicas, pela forma como se identificam e se consubstanciam, de forma muito visível, na construção do currículo da universidade brasileira, face às directrizes emanadas da Reforma Universitária naquele contexto histórico.

De início, apontamos os defendidos pela Nova Sociologia da Educação, principalmente por Young, que situam o currículo num campo de luta, onde forças antagónicas disputam a hegemonia. Os apontados por Bernstein, que atribuem ao poder a inclusão, em maior ou menor grau, de áreas de conhecimento no currículo, sob a forma de disciplinas que passam a ser essenciais para a formação do aluno. Os preconizados pela vertente neomarxista e sustentados, entre outros, por Apple, que apontam para resistências e conflitos criados por forças ideológicas que atingem a organização curricular, a selecção das disciplinas e dos conteúdos impregnados de poder. Os advindos da pedagogia freireana, que advogam a favor da dialogicidade e da superação do prescrito e do imposto, em relação aos conteúdos curriculares, ao mesmo tempo que denunciam a concepção bancária de educação.

Por tudo isso, percebe-se que, no currículo, estão expressas, não só a coloração política das reformas que o engendram e o consubstanciam, mas também os pressupostos teóricos que sustentam todo e qualquer processo de construção curricular.

Em suma e recorrendo a Saviani (1978), há que distinguir os objectivos proclamados pelas reformas educacionais, que apontam para finalidades amplas e horizontes de possibilidades, dos objectivos reais, que indicam alvos concretos de acção, e que se dão muitas vezes, num plano de confronto entre interesses divergentes, visto que os objectivos reais revelam-se no modo como funciona toda a organização escolar.

Na Reforma Universitária de 1968, a tendência tecnicista aponta para o predomínio da racionalização, expresso no sistema de crédito, na

pormenorização curricular, na organização departamental, entre outros, como sinais indicativos de uma preocupação com a eficiência e a produtividade. No entanto, muitas vezes os objectivos proclamados frustram-se ou mostram-se insuficientes na busca de uma funcionalidade. Isso, porque “(...) a força do contexto se impõe”, diz Saviani (p. 189).

Dessa forma, é no contexto que se revela a eficácia de uma lei, ao atingir, em maior ou menor grau, os objectivos a que se propõe. Nesse sentido, a Reforma Universitária mostra-se ineficaz ao preconizar mudanças profundas, ao mesmo tempo que revela eficácia ao “ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a cabo pelo Golpe de 1964” (Saviani, 1978, p. 193).

Retomando as posições já referidas, cabe enfatizar que, ao apelar para uma racionalidade técnica, a Reforma Universitária encobre-se numa pretensa neutralidade. No entanto, essa racionalidade não se sobrepõe à opção política; pelo contrário, ela fortalece uma determinada estrutura de poder, camuflada sob os mais diversos matizes. É nesse sentido que Trigueiro, citado por Romanelli (1983), afirma: “(...) o Estado criou o que se poderia chamar de desvio tecnocrático. Pretende-se esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) da sua substância política, substituindo a “ratio” política pela “ratio” técnica. O desvio, no plano metodológico, consiste em opor a ideia de “eficiência” (conceito ambíguo) à de “participação” (Trigueiro, *apud* Romanelli, p. 231).

3 . 1 . 2. Na Lei Darcy Ribeiro:

da distensão política à universidade operacional

No final dos anos 70, esgota-se o período consignado, no país, por desenvolvimento autoritário, implantado no Governo Militar, em consequência, principalmente, de mudanças ocorridas na economia, no

contexto internacional, dificultando o fluxo do capital financeiro para o Brasil (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Ao lado disso, a sociedade brasileira avança no seu processo de organização e passa a pressionar as forças políticas hegemónicas, de modo a alargar os seus espaços e a tornar mais directa a sua forma de participação no processo de redemocratização do país. Inicia-se, assim, um período de distensão política do qual se destaca o movimento intitulado “Diretas-Já”,²⁶ congregando a sociedade civil e política, numa aliança suprapartidária, que culmina com a retomada do poder, em 1985.

A conquista de hegemonia, no entanto, faz-se acompanhar do que se convencionou chamar de “entulho autoritário”, alojado em todos os sectores públicos e privados da vida nacional, tentando entravar maiores avanços no processo democrático.

Cabe, agora, referência às marcas que se fizeram na universidade, de modo especial às que a atingem em sua vocação política especificamente crítica, da qual é desviada para realizar tarefas de cunho estatal, como as de controlo e censura do pensamento e as voltadas para a preparação rápida de mão-de-obra, em cursos aligeirados, de modo a satisfazer acriticamente as necessidades do mercado.

Segundo Chauí (2001), “Os anos 70, silenciando a universidade crítica, deixaram realizar o sonho de ascensão social da classe média da ditadura, destruindo a qualidade do ensino público em todos os graus, na

²⁶ O movimento intitulado “Diretas-Já” congregou em concentrações cívicas diversos setores da sociedade, como, partidos políticos, igreja, imprensa, associações científicas, universidades e sindicatos, a favor da realização de eleições diretas para a escolha do Presidente da República. O movimento caracteriza-se pela forma pacífica com que tenta conseguir a aprovação, pelo Congresso Nacional, de Emenda Constitucional, restabelecendo eleições directas. No entanto, manobras lideradas pela elite dirigente contrariam a vontade popular, não aprovando a emenda e lançando a candidatura de Paulo Maluf para a Presidência da República. Em oposição, forma-se a Aliança Democrática que, apesar das divergências ideológicas dos seus integrantes, tem como ponto de convergência a perspectiva de por fim ao regime militar ditatorial. Tancredo Neves torna-se candidato pela Aliança e defende a instauração de uma Nova República voltada para a implantação de um projecto de conciliação nacional. É eleito pelo Colégio Eleitoral, mas não toma posse. Vitimado por grave enfermidade, morre, em 21 de Abril de 1985, assumindo a Presidência o Vice-Presidente José Sarney (Cotrim, 1989).

alegria da massificação” (p. 142). Dessa forma, a universidade, ao efectuar mudanças em seus objectivos e, conseqüentemente, na organização curricular do ensino superior, para adaptá-la às novas exigências político-ideológicas, desmantela toda a construção anterior, pautada em princípios divergentes e contraditórios dos agora preconizados.

Cunha (1989) aponta, também, os efeitos negativos para o próprio mercado de trabalho decorrentes da criação e implantação de cursos aligeirados que, além do mais, não produziram os efeitos económicos esperados.

Como se percebe, muitos objectivos não explicitados nos textos legais, mas nem por isso ausentes, como a privatização do ensino superior, a desestruturação do regime académico, a fragmentação curricular, conseguem ultrapassar os limites do tempo do Governo Militar, espraiando as suas marcas nas décadas subsequentes.

Nos primeiros anos da década de 80, nos estertores da Ditadura, as mudanças ocorridas na economia, além de propiciarem um grave quadro inflacionário, contribuem para o aumento do desemprego no país. É nessa conjuntura que, como já foi apontado, as lutas democráticas se fortalecem e ocorre a posse de um governo civil, em 15 de Março de 1985, encerrando-se o período ditatorial que arrebatara o poder, no país, em 1964 (Silva Jr. e Sguissardi, 2001; Brandão, 2003).

Para Chauí (2001), nessa mesma década, permeando os embates pela redemocratização, estão os voltados a favor de uma universidade autónoma e que possa atender às demandas sociais da população carente, sem abdicar do rigor académico. A referida autora intitula de “universidade de resultados” a que se desenvolve nos anos 80. Por um lado, premida pela acção expansionista das escolas privadas e, por outro, tentando parcerias com as empresas privadas, de modo a assegurar emprego para os profissionais universitários e recursos para pesquisas ligadas ao sector empresarial,

garantindo “à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (p. 190).

No cenário político nacional, realizam-se, em 1986, eleições para a escolha do próximo quadro legislativo, sendo que os eleitos no pleito formarão, também, a Assembleia Nacional Constituinte, incumbida de elaborar uma nova Constituição Federal para o Brasil. Esta, intitulada de Constituição Cidadã, é promulgada em 5 de Outubro de 1988, no Governo Sarney.

Na visão de Pino (2003), os anos 80 são considerados como “a década perdida”, visto o espaço institucional continuar permeado de arranjos clientelísticos. No entanto, o processo de abertura política e de reorganização da sociedade consegue desenvolver acções significativas em torno das questões educacionais. Há a destacar a participação do Fórum em Defesa da Escola Pública, na qualidade de coadjuvante, congregando associações científicas e de classes, educadores e estudantes das diversas regiões do país, em seminários, palestras, debates, reuniões, actos públicos, que se aglutina em volta de interesses educacionais, nem sempre convergentes, mas passíveis de discussão, tendo em vista a definição de políticas e directrizes para o sector, frente à necessidade de reformular o sistema educacional, face à reconquista do poder político e à retomada do processo democrático.

Nos anos 90, o ideário neoliberal passa a influenciar os governos brasileiros, especialmente, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual o Brasil se torna o país das reformas, de modo a catalisar as mudanças sociais solicitadas, como forma de ingresso na mundialização do capital, inspirando tendências que, na educação, se repercutem sob a forma de novos requerimentos, visto passar a ser considerada parte constitutiva desse processo (Silva Jr. e Sguissardi, 2001; Pino, 2003).

Para Chauí (2001), a universidade dos anos 90 considerada operacional assume características de uma organização, no que se refere à

gestão e à celebração de contratos. Dessa forma, passa a ser avaliada por índices de produtividade, estruturada em função da eficácia organizacional e definida por normas alheias ao conhecimento e à formação intelectual. “Virada para [o] seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age” (p. 190).

Nessa perspectiva, as políticas públicas formuladas para a área social são políticas económicas que se consubstanciam sob os auspícios de organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Assim, a esfera educacional passa a orientar-se pela racionalidade do capital, submetendo-se à esfera económica, num processo que mercantiliza a educação, no caso em estudo, referido à educação superior (Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Segundo Santos (2004), a universidade pressionada e desvirtuada “(...) de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objecto de concorrência, num mercado” (p. 24). Travestida de supermercado, passa a constituir-se numa aspiração de consumo, distanciando-se dos seus objectivos culturais, ao reduzir os seus estudantes a consumidores (Santos, 2004; Chauí, 2001) que devem pagar regamente pelos serviços prestados. Vê-se, pois, uma tendência marcante para a privatização, ao mesmo tempo que a universidade pública passa por um processo de deslegitimação decorrente do posicionamento dos governos brasileiros que, apenas no discurso, reconhecem a sua importância para o desenvolvimento nacional e para a inclusão competitiva do país no mundo globalizado (Corbucci, 2004).

É nesse contexto que, depois de intensa polémica legislativa e com a ingerência do Poder Executivo (Brzezinski, 2003), é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, após oito anos e meio de tramitação no Congresso Nacional. No decorrer desse período, mobiliza parlamentares, organizações

públicas e privadas, entidades governamentais, professores, pesquisadores, estudiosos da educação, preocupados com os rumos da educação nacional.

Essa preocupação já permeava as discussões da própria Assembleia Nacional Constituinte, tanto é que, um mês após a promulgação da Constituição, é apresentado na Câmara Federal o primeiro projecto de LDB, elaborado segundo o espírito democrático e progressista da Carta Magna (Brzezinski, 2003)²⁷. No âmbito deste estudo apenas apontamos algumas *démarches* desse processo por significarem ponto de apoio para a sua elaboração.

Cabe consignar, pois, as eleições de 1994, que reconstituem o Congresso Nacional e o Poder Executivo, como marco para a segunda fase, na tramitação do Projecto da LDB. Mudam os actores, confrontam-se ideologias perspectivadas em projectos, assim como se transforma o cenário que passa por matizes oriundos de outras concepções de educação. Essa reviravolta provoca mudanças na dinâmica das relações sociais que, conseqüentemente, passam a dar visibilidade a novos grupos sociais, em detrimento de posições até então ocupadas, cabendo destaque às compartilhadas com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Por outro lado, o Projecto da LDB é conduzido de modo a sintonizar-se com as directrizes contidas no documento do Ministério de Educação, denominado Planeamento Político-Estratégico 1995/1998 (Pino, 2003).

A nova LDB apresenta-se como ponto de referência, de significação e de obrigação para todos os sistemas educacionais do país. Uma vez aprovada, a LDB, (assim como qualquer lei), adquire um “poder fático”, isto é, “Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito”. Para os que não satisfizeram as suas expectativas com a sua aprovação, abre-se o caminho da crítica a vislumbrar possibilidade de mudanças. Vista sob esse prisma, a Lei pode ser considerada

²⁷ Para uma abordagem mais detalhada sobre a elaboração e tramitação da LDB no Congresso Nacional, cabe consultar Cury, 1998; Pino, 2003; Belloni, 2003; Severino, 2003; Brzezinski, 2003, entre outros.

um intertexto a ser lida e reconstituída “(...) por diversas intencionalidades, das quais umas são recessivas, outras abafadas em face da intencionalidade dominante que lhe dá o perfil” (Cury, 1998, p. 73).

Como já foi analisado neste estudo, as mudanças nas políticas curriculares apontadas nas reformas educacionais constituem foco central e, por isso, são vistas como promotoras dessas reformas. É nesse sentido que se expressa Lopes (2004): “Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando a sua legitimação” (p. 110).

Sob essas perspectivas, pode-se ressaltar da LDB, como pontos marcantes na política e na organização curricular para o ensino superior, os que passam a ser destacados, como referenciais de análise.

Antes mesmo da aprovação da LDB, entra em vigor a Lei Federal nº 3.131, de 24 de Novembro de 1995,²⁸ conferindo ao Conselho Nacional de Educação a competência para deliberar sobre as directrizes curriculares para os cursos de graduação propostas pelo Ministério de Educação e preconizadas, também, no Plano Nacional de Educação.²⁹

Cabe colocar o sentido dado ao termo *directrizes*, neste contexto, para o que recorreremos a Cury (2002): “O termo *directriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento” (p. 194). Pelo dito, o termo opõe-se aos ditames do autoritarismo, assim como a orientações dispersivas que se distanciem dos fins comuns.

²⁸ A Lei Federal nº 3.131/95 não foi revogada, continuando em vigor após a aprovação da Lei nº 9.394/96.

²⁹ O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº10.172, é aprovado posteriormente a LDB, em 09 de Janeiro de 2001.

Percebe-se, pois, que a nova legislação deixa de basear-se em currículos mínimos obrigatórios ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN.

Segundo Parecer do CNE,³⁰ sobre o tema, a concepção contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais é elaborada em contraposição à concepção adoptada pela Reforma Universitária de currículos mínimos constituídos para fazer jus a diversas intencionalidades, entre as quais cabe citar: a de igualar os profissionais formados em diferentes instituições, submetendo-os às mesmas disciplinas, de modo a manter padrões unitários de oferta curricular, em todo o território nacional; a de assegurar uniformidade mínima profissionalizante aos que concluíssem cursos superiores; a de facilitar as transferências entre instituições, evitando-se demora na integração curricular.

Já as DCN, conforme o referido Parecer, proclamam como objectivos: a formação de nível superior concebida como processo contínuo, autónomo e permanente, tendo em vista uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada em competências voltadas para adaptação do perfil do formando às novas e emergentes exigências do mercado de trabalho; a flexibilização curricular, dando oportunidade às instituições e aos cursos de elaborarem os seus projectos pedagógicos, adequando-os às exigências sociais e aos avanços científicos e tecnológicos; a formação permanente, como forma de promover a autonomia profissional, propiciando ao formando renovação de conhecimentos e de domínio de tecnologias.

Ainda no referido Parecer, estão expressas as orientações emanadas do Plano Nacional de Educação a serem observadas na elaboração dos projectos pedagógicos dos cursos de graduação, que contemplam especificações, tais como: o perfil do formando, as competências gerais e

³⁰ A referência é sobre o Parecer CNE/CES n° 67/2003, que trata do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos cursos de graduação.

aptidões específicas, os conteúdos curriculares básicos e caracterizadores da formação profissional, a estruturação dos cursos e as formas de avaliação.

A Lei nº 3.131/95, anteriormente referida, também prescreve a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, com base nos currículos mínimos estabelecidos para cada curso, destinados a aferir as competências e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, em fase de conclusão dos cursos de graduação. Essa avaliação, iniciada em 1996, cria, pois, o Exame Nacional de Cursos, conhecido, popularmente, como “Provão”.

É indispensável referenciar, portanto, a avaliação que, no contexto em que é implantada, concede ao Governo enorme fatia de poder, pela forma como é assegurada na legislação. “Ela vai da negação de um sistema nacional de educação à afirmação de um sistema nacional de avaliação”. (Cury, 1998). Ela perpassa todos os espaços: do rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho docente. Nesse percurso, a avaliação estabelece significativa relação com os currículos, revestida de “uma grande importância para estes e com as formas de montá-los” (p. 76). Atinge a certificação dos alunos, a titulação, a qualificação e a produtividade dos docentes, as condições organizacionais e de funcionamento das instituições, visto todos esses elementos se colocarem a descoberto para análises avaliativas, elaboradas e executadas pelo poder público federal, contrariando, segundo Belloni (2003), “um princípio elementar em avaliação, que é o da independência de processos, isto é, quem formula e executa não deve ser exclusivamente responsável pela avaliação” (p. 139).

Avançando na análise, é conveniente destacar objeções feitas ao “Provão”, como algumas das levantadas por Belloni (2003), que o considera um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, visto ser uma simples medição do resultado final que não leva em conta factores do processo de

aprendizagem. Por outro lado, não identifica as causas das dificuldades, nem beneficia o aluno, por não ter carácter retroactivo, além de não se voltar para o saneamento das deficiências que aponta.

Já para Cunha (2004), a mais expressiva oposição ao “Provão” parte das instituições privadas e relaciona-se com a exposição a que se submetem, principalmente no que diz respeito à comparabilidade dos conceitos obtidos pelos seus cursos, com os cursos das instituições públicas.

Cury (2002), por sua vez, chama a atenção para a questão da cooperação recíproca entre os sistemas de ensino na montagem do processo avaliativo, a fim de evitar que os programas de avaliação se tornem novos paradigmas curriculares. Isso poderia inviabilizar a flexibilidade curricular e, conseqüentemente, tolher a criatividade incentivada nos princípios da LDB.

Dessa forma, a implantação do “Provão”, mesmo de forma progressiva, tem um alcance geral, com repercussão na sociedade, considerando-se o raio da sua abrangência. Criticado por uns, exaltado por outros, impôs-se como marco dotado de grande significação do ensino superior do país, até mesmo pelas questões que suscitou.

Conclusivamente, cabe recorrer a Lopes (2004) para enfatizar que “Toda política curricular é (...) uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (p. 111). E, mais, toda a política curricular é política cultural, visto ser o currículo espaço conflituoso de selecção e produção de cultura, assim como de confrontos entre saberes e concepções de mundo.

3.2. O CURRÍCULO NO QUOTIDIANO

Inicialmente, cabe uma referência aos estudos desenvolvidos no âmbito deste trabalho sobre o quotidiano, campo privilegiado das representações sociais, visto ser no quotidiano que elas se constituem, decorrentes das relações humanas, como modos de conhecimento de uma época.

Vê-se, pois, que o caminho a trilhar numa análise sobre currículo, que o considere como artefacto construído no chão da escola, desagua, inevitavelmente, no largo estuário do quotidiano, o que constitui motivo suficiente para algumas outras digressões sobre o tema.

Para tanto, e recorrendo a Heller (2004), importa considerar que a vida quotidiana envolve a vida do homem *inteiro*, logo estende-se para além dos aspectos da sua individualidade, ao abarcá-lo, também, como ser genérico que se exprime nas suas relações sociais. Dessa forma, “Também o genérico está contido em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha carácter genérico, embora seus motivos sejam particulares” (p. 21).

Em especial, a própria ciência não se situa fora da vida quotidiana e separada desta por limites rígidos e estáticos, aos quais Heller se referiu como “muralha chinesa”. Contrariamente, a autora propugna a existência de infinitos tipos de trânsito que ocorrem em maior ou menor intensidade entre a actividade quotidiana e a não-quotidiana. Nesta última, situa-se a ciência que, como já foi apontado, também transita no espaço que conflui e se espraia no quotidiano, identificado como senso comum.

Esse transitar dá-se como uma tessitura em redes de acções reais, que não se explicam em abstracto, assim como fogem à mera repetição de uma forma estabelecida (Oliveira, 2003). Percebe-se, pois, que a vida quotidiana vai

além do espaço da repetição, do óbvio, da norma, para ser parte integrante das trajetórias de vida pessoais e colectivas, correndo “(...) subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos e não-ditos do nosso discurso científico” (Santos, 2000, p. 84).

Sob essa perspectiva, cabe situar as políticas curriculares consubstanciadas em textos legais, em directrizes e indicações, em guias curriculares e em livros didáticos, construídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos (Lopes, 2004). Perfazem, pois, um extenso caminho rumo às instituições escolares, nelas chegando, impregnadas do poder expresso nas suas intencionalidades e prescrições.

Lopes (2004), baseada em conclusões de Ball (1992), diz que as políticas curriculares constituem processos de negociação complexos que associam a elaboração dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores. A partir disso, aponta a existência de três contextos políticos primários nos quais as negociações acontecem: o contexto de influência, onde têm início as definições políticas que alimentam directrizes e normas e onde os discursos são construídos, levando em conta as suas finalidades; o contexto de produção, onde os textos sobre as definições políticas são produzidos, envolvendo intelectuais, pesquisadores, professores e comunicadores, na realização de eventos de divulgação, na produção de livros e de outros materiais, a fim de garantir a circulação de ideias e apontar supostas soluções para as questões educacionais; o contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e passam por processos interpretativos.

Considerando que as instituições escolares possuem diferentes histórias, concepções pedagógicas e modos de organização específicos, respondem, diferentemente, às mudanças curriculares proclamadas. Dessa forma, “(...) as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um

constante processo de interpretação das interpretações” (Ball, 1994 *apud* Lopes, 2004, p. 113).

Especificamente, no contexto da prática que se processa no quotidiano das instituições escolares, deve superar-se a concepção prescritiva adoptada nas políticas curriculares (Lopes 2004), que tenta reduzir o espaço fértil das práticas quotidianas na criação e recriação do conhecimento escolar, ao entrecruzar saberes advindos das mais diversas fontes, que desaguam no quotidiano das instituições escolares. É, pois, neste quotidiano que se podem construir práticas curriculares alicerçadas na cultura e no saber dos sujeitos que, de modo mais próximo, são os artífices destas práticas (Alves, 2002).

Para Oliveira (2003), há, pois, um movimento permanente, num ir e vir entre as múltiplas instâncias que constituem o real, mantendo vínculos entre os espaços quotidianos e as macroestruturas e que não devem ser negligenciados. Esta concepção afasta-se da forma macroscópica de conceber o mundo, na qual o quotidiano é mero reflexo das macroestruturas, o que impossibilita uma “(...) articulação dinâmica entre as dimensões micro e macro, entre as raízes e as opções, necessárias para a compreensão tanto de uma quanto de outra dimensão do fazer diário da luta política” (p. 67). Assim, as propostas curriculares, formuladas nos contextos de influência e de produção, que se interpenetram pelo contexto da prática, ao não reconhecerem os pressupostos apontados, negam o quotidiano “(...) como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais” (p. 68). E, ao negá-lo, excluem as próprias instituições escolares, com alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, com problemas reais que, mergulhados neste quotidiano, procuram dar vida e corpo às propostas curriculares.

Esse quotidiano destacado é que dá visibilidade a este estudo. Quotidiano do social vivido constituído de factos anónimos e transitórios (Moscovici, 2003); quotidiano do movimento pendular cerzindo o universo

social (Pais, 2003); quotidiano do ser particular e genérico, da espontaneidade, do pragmatismo em constante movimento e aberto a possibilidades de explicitação (Heller, 2004); quotidiano das trajetórias de vidas pessoais mas, também, das trajetórias de vida das comunidades científicas a impregnar realizações e descobertas (Santos, 2000). Logo, parece-nos que o currículo, no seu fazer e refazer-se, impregna-se de todos esses significados, que o perpassam na sua construção, “num diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando [nas] escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente” (Barbosa, 2002 *apud* Barbosa 2003, p. 69).

3 . 2 . 1 . Relação professor-aluno no quotidiano

Devem incluir-se no quotidiano universitário as relações que se dão neste espaço transitado por pessoas e, entre elas, por alunos e professores na qualidade de sujeitos que actuam e se movimentam, em torno de uma tessitura curricular que se processa neste quotidiano vivido, designado por Pais (2003) de “rota de conhecimento”. Nesse sentido, “O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direcção e o sentido do que, submetido à disciplina ou à rotina (...)” (p. 64) constitui local privilegiado para irrupções e embates, no qual a linguagem assume papel preponderante (Moscovici, 2003).

Mesmo caracterizado pela repetição e regularidade, o quotidiano, e por extensão, a construção curricular que aí se consubstancia, encontra lugar para a inovação e criatividade que se impõe sobre a “trivialidade da rotina para alcançar o extraordinário do ordinário” (Lefebvre, 1980, p. 80 *apud* Pais, 2003, p. 78), que dele desponta como fenómeno a produzir zonas de turbulência imprevisíveis.

Conforme apontamos, as relações recíprocas que se desenvolvem na tessitura curricular alcançam as mais variadas combinações, das quais cabe destacar, no âmbito deste estudo, as que envolvem alunos e professores, como principais protagonistas do processo educativo escolar.

Segundo Bidarra (1985), baseada em estudos desenvolvidos por Gilly (1980), “antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professor e aluno dispõem já de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstractas” (p. 37). Imagem construída a partir das representações que foram formando e que os leva a desenvolver, posteriormente, formas múltiplas de comportamento. Comportamento que resulta, pois, da percepção da situação, do modo de nomear o outro, de discernir intenções que vão ter influência no estatuto³¹ de ambos, como sujeitos confrontados e que dependem da hierarquização e da distância presentes na comunicação entre eles.

No que concerne à hierarquização, cabe dizer que se baseia “nas diferenças de estatutos que bloqueiam a reciprocidade das permutas e a instauração de um diálogo” (Postic, 1990, p. 91). Quanto à distância, dentre as suas muitas formas de manifestação, destaca-se a propiciada pela própria linguagem do professor que, elaborada em consonância com a linguagem demarcada institucionalmente, não atinge o aluno, gerando um distanciamento que se reflecte na relação entre ambos (Bourdieu e Passeron, 1975).

Nesse contexto, o professor, ao utilizar uma linguagem abstracta, está a mover-se com facilidade, enquanto os alunos, principalmente no início da escolaridade, podem ter dificuldade de perceber sentidos e de compreender uma linguagem formal, empregada em sintonia com um código anteriormente elaborado (Bernstein *apud* Postic, 1990).

³¹ A palavra *estatuto* está utilizada no sentido psicológico dado ao termo, significando “o lugar que um indivíduo ocupa num sistema caracterizado, num dado momento. Esta posição é relativa e não se define senão em relação a outras posições (...)” (Postic, 1990, p. 89), o que permite ao mesmo indivíduo possuir vários estatutos, concomitantemente, dependendo do sistema de organização do qual participa (Linton *apud* Postic, 1990).

Desse modo, a relação professor-aluno varia, não só de acordo com o contexto social em que a instituição educativa está inserida, mas também de acordo com o modelo de educação adoptado que, quer explícita, quer implicitamente, passa a influenciar nessa relação, por si já caracterizada pela complementaridade.

Essa complementaridade, segundo Mollo *apud* Postic (1990), propende mais para o lado do professor, principalmente se o modelo educativo for pautado por princípios tradicionais, prescritivos e rígidos, identificados com correntes de pensamento que colocam o professor no centro da situação educativa. Nessa posição, a docência é vista como sacerdócio e o professor como uma pessoa vocacionada para o exercício dessa missão, fundamentado no dom e na autoridade, que lhe confere poder para classificar, julgar, avaliar e sancionar.

Mais recentemente, Bourdieu e Passeron (1975) defendem que a autoridade do professor advém do privilégio que lhe é concedido, como representante da cultura letrada que, na instituição educativa, deve ser inculcada no aluno, tendo em vista a preservação dos valores da cultura dominante.

Já o aluno, por seu turno, nessa relação complementar, porém desigual, mediada pelo saber escolar, definido em directrizes, currículos e programas, é situado na condição de aprendente, logo numa linha hierárquica de subordinação e submissão. Além disso, muitas vezes, o aluno possui referências culturais diferentes, sobre as quais a escola, por intermédio do professor, passa a actuar, no sentido de modificá-las ou de adaptá-las à sua forma de conceber a educação.

Cabe considerar que a situação do aluno nessa relação deve ser vista adicionada a outros factores, como idade, meio social onde vive, condições sociais, nível de ensino, entre outros, que vão confrontar-se no

espaço escolar, a permear-se com culturas concorrentes alimentadas por múltiplos tipos de comunicação (Postic, 2001).

Para Postic (1990), na formação de adultos, podem surgir maiores condições para a reversão dos estatutos que demarcam a relação professor-aluno. Isto levando-se em conta que “cada pessoa do grupo em formação possui uma experiência única que, num dado momento, a coloca numa posição tal, que ela exerce uma acção sobre os outros” (p. 94). Mesmo assim, o próprio grupo reconhece no professor uma posição privilegiada, na qualidade de agente de um sistema regulado por normas. Estas podem ser consideradas quantitativas, quando identificadas com notas e coeficientes; ou qualitativas, quando estão voltadas para a selecção do conhecimento a ser ministrado e para o estabelecimento de níveis de aprendizagem, tendo em vista, por exemplo, a promoção na escolaridade.

Outro aspecto inerente à relação professor-aluno diz respeito à transitoriedade que caracteriza, principalmente, o estatuto do aluno. Tratando-se do aluno de instituições superiores de ensino, esse carácter transitório acentua-se, considerando o leque das disciplinas oferecidas, na maioria, sujeitas a carga horária limitada, adicionado à rotatividade do professor que, também, a cada semestre lectivo, é solicitado a assumir novas disciplinas, tornando esta relação cada vez mais instável e superficial.

Apoiado em estudos de Gilly (1980), Postic (2001) considera que o professor constrói as suas representações sobre o aluno, baseado num protótipo que se centra na figura do bom aluno (*grifo nosso*), isto é, adaptado aos objectivos propostos e “que adere às regras do jogo escolar” (p. 50). Logo, a partir das próprias expectativas do professor que levam em conta os resultados a obter, objectivo que é, também, privilegiado pela instituição educativa que aposta, antes de tudo, na eficácia do ensino que ministra.

Dessa forma, o estatuto escolar pode exercer predominância sobre o sócio-familiar, deixando, pois, em segundo plano, o aluno concreto

provido de sentimentos e gostos. Inversamente, o aluno dá maior prioridade, nas relações, às qualidades relacionais do professor, como compreensão, solidariedade e simpatia.

Essa forma divergente de perceber a relação pode gerar insatisfações, levando, muitas vezes, à categorização de um pelo outro. Vista como uma forma de avaliação pré-concebida, a categorização pode ter repercussões emocionais intensas, podendo levar professor e aluno à elaboração de representações que passam a funcionar como etiquetas qualificadoras ou desqualificadoras de ambos. Ao categorizar o aluno, o professor pode estar a simplificar de forma dicotómica uma relação, criando estereótipos que negam ao aluno “o acesso a um outro estado para além daquele em que está encerrado” (Postic, 1990, p. 105).

Ainda segundo Postic (1990; 2001), as análises psicossociológicas identificam no professor condições de desencadear um processo activo, nas relações com o aluno, capaz de accionar mecanismos de permuta, a partir de estudos que recolham informações sobre a forma como professor e aluno se percebem reciprocamente, nos aspectos cognitivos e operacionais e, também, nos aspectos sócio-afectivos.

Desse modo, o conflito, antes concebido de forma negativa, por ser analisado sob a óptica de uma concepção idílica da relação educativa, passa a ter outra conotação. Passa a ser visto como sinal de crise, alertando para a necessidade de análises, das quais podem advir novas modalidades de diálogo e de acção (Freire, 1975). Nesse contexto, a posição do professor distancia-se tanto das vertentes de pensamento que se pautam pela dominação do aluno e pela submissão irrestrita do professor às normas institucionais, quanto daquelas que só vislumbram antagonismos e embates.

Libertos de tutelas desnecessárias, professor e aluno podem estabelecer uma relação em que ambos aceitam que são diferentes, mas em que um exerce uma acção sobre o outro.

Dessa forma, cabe ao professor encaminhar o diálogo e a acção para que, juntos, professor e aluno possam descobrir o significado e os meandros de uma relação educativa recíproca, “num mundo instável, de sobressaltos imprevistos” (Postic, 1990).

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1. OS PROFESSORES EM TEMPO DE TRANSIÇÃO

Como já foi apontado neste estudo, vivemos um tempo de transição, no qual perdemos a confiança na capacidade da ciência moderna de, decorrente da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos por ela desenvolvidos, promover a melhoria da condição humana, finalidade maior do próprio projecto social e histórico da modernidade (Harvey *apud* Hargreaves, 1998; Santos, 1999).

Afastando-se, pois, do seu projecto, a modernidade, entre outros aspectos, ao gerar a eficiência e a produtividade, também cria mecanismos para separar planificadores e gestores dos executores de tarefas, desqualificando não só o trabalho destes, mas também desvalorizando o trabalho manual em relação ao intelectual. Além do que a modernidade, ao consolidar o Estado-Nação e ao criar o Estado-Providência, torna cada vez mais fortes e centralizadoras as estruturas que lhes dão sustentação.

Como é sabido, a entrada em crise desse modelo político repercute-se nas políticas sociais, que se vão deteriorando, progressivamente, sob a acusação de serem responsáveis pela ineficiência e pela injustiça económica e social (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1991). Importa considerar, ainda, que os reflexos da modernidade atingem a vida institucional, gerando as mega organizações balcanizadas e burocratizadas, que têm produzido, de modo geral, efeitos prejudiciais, ao subtrair dos trabalhadores a sua individualidade.

Na visão de Charles Taylor (1991), citado por Hargreaves (1998), “(...) o *mal-estar da modernidade* tem sido representado pela dominância esmagadora da razão instrumental, no interior das organizações e na vida social em geral (...), enquanto base para o julgamento e para o planeamento” (p. 36). Do que advêm as estruturas pesadas, a linearidade do planeamento, a insatisfação das pessoas, a supervalorização da eficiência, em detrimento das emoções humanas, fenómenos típicos da modernidade que têm exercido forte pressão, neste tempo de transição, rumo às mudanças que já se tornam presentes. Mudanças que apontam para a pós-modernidade e que, além de preconizarem rupturas com o ideário desgastado da modernidade, mostram a necessidade de lhe contrapor alternativas. Esse tempo de transição tem gerado incertezas e, concomitantemente, deixa entrever possibilidades, dada a redefinição que se faz premente, de novos quadros epistemológicos e metodológicos da ciência.

Segundo Raposo (2001), “A pressão exercida pela mudança sobre os sistemas educativos atinge um grau de intensidade muito mais elevado do que outras alterações políticas, sociais e culturais exerceram no passado, devido, entre outros factores, às maiores exigências postas à educação escolar, com o aumento da escolaridade obrigatória, com as reformas curriculares, provocando uma insuportável sobrecarga para os actores principais dos sistemas escolares – dos responsáveis educativos aos níveis central, regional e local às direcções das escolas, dos docentes aos demais intervenientes na área educativa” (p. 15).

Vê-se, pois, que as mudanças exercem significativa pressão sobre todo o sistema educativo, uma vez que a ele compete, especialmente, responder às necessidades advindas dos novos tempos. Essa pressão, por seu turno, vai originar novas concepções de educação e, conseqüentemente, novas perspectivas de preparação de pessoal para actuação nos quadros educacionais, assim como novos propósitos para a formação dos professores.

Cabe salientar que a pressão exercida sobre os sistemas educativos, muitas vezes, choca com forças que oferecem resistência, dando oportunidade a estes de continuidade na execução de objectivos anacrónicos, erigidos sobre estruturas rígidas passíveis de gerar situações de conflito. No entanto, as situações conflituosas não são suficientes para arrefecer o embate e mais, contribuem no sentido de provocar uma reestruturação educativa, “enquanto oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contração e de contenção” (Hargeaves, 1998, p. 4).

Por tudo isso, essas questões paradigmáticas que atingem os sistemas educativos devem dirigir o seu foco de atenção para os professores que, além de irremediavelmente afectados por elas, constituem agentes indispensáveis para que estas questões adquiram ou não adquiram substância no quotidiano escolar.

Por outro lado, importa levar em consideração o sentido dado pelos professores, bem como as suas crenças face ao tempo de transição e às mudanças preconizadas. Quando essas mudanças advêm de planeamentos centralizados, que não levam em conta o posicionamento da comunidade escolar, encontram maior resistência à sua aceitação e implementação. Já, quando são impulsionadas por iniciativa dos próprios professores, estes assumem-nas, na qualidade de agentes de mudança (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Raposo, 2001; Pimenta, 2002).

Nóvoa (1991), Canário (1996) e Hargreaves (1998), citados por Fernandes (2000), referem-se às reacções sobre mudanças impostas a partir de um centro decisório, como um dos motivos para a crise de identidade dos professores, sendo necessário um tempo para assimilá-las, bem como para refazer as identidades dos profissionais que as implementarão. Outro motivo gerador dessa crise de identidade é apontado por Estrela (2001), como decorrente do desfasamento entre o muito que se exige dos professores e o pouco que lhes é concedido.

Segundo Nóvoa (2001), “os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.” (p. 33). As dimensões pessoais e profissionais, o modo como o professor vive a sua profissão são mais importantes para a construção da sua identidade do que as técnicas que utiliza na transmissão dos conhecimentos. Identidade vista, pois, não como um dado adquirido, ou como um produto acabado e cristalizado, mas como “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 34). Logo, vista de forma dinâmica, processual, não delimitando fronteiras entre a pessoa e o professor. Nesse sentido, Nóvoa (2000) avoca o pensamento de Jennifer Nias, ao dizer que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 9). Estabelece-se, pois, uma multiplicidade de relações que se fundem, propiciando a geração de actividades que se processam, muitas vezes, entre antagonismos, tendo como elemento central a pessoa que, ao procurar unicidade, é invadida por contradições e ambiguidades (Moita, 2000).

Vê-se, pois, que, independentemente de como as mudanças cheguem aos sistemas educativos, são os professores os mais atingidos pelo novo cenário que se descortina, ao enfrentarem situações novas e desconhecidas que os obrigam a realizar o seu trabalho pautados por novas circunstâncias, gerando neles o que os autores denominam de *mal-estar docente* (Esteve, 1987; 1991; 2001; Nóvoa, 1991, 2000; Raposo, 1997; Hargreaves, 1998; Jesus, 2000). “A expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (Esteve, 1987 *apud* Esteve, 1991).

Segundo Jesus (2000), o conceito de mal-estar docente é definido, com rigor, por Esteve (1992, p. 31). O autor pretende, com o conceito, “descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” (p. 238). Essa concepção abarca as diversas formas de manifestações

geradas pelo *mal-estar docente*, quais sejam, insatisfação, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, stresse e, num nível mais grave, chegando à neurose e à depressão (Esteve, 1991; Jesus, 2000).

Esteve (1991), reportando-se a investigações realizadas, apresenta dois grupos de factores que pretendem explicar como as mudanças sociais atingem os professores: os *factores de primeira ordem*, que recaem directamente sobre a acção do professor no quotidiano da sala de aula e que modificam o seu desempenho, gerando tensões, sentimentos e emoções negativas que passam a constituir a base do mal-estar docente; os *factores de segunda ordem*, referentes às condições ambientais em que actuam, afectando a motivação e criando desajustamentos nos professores. Esses factores exercem influência sobre a imagem que eles têm de si e do seu trabalho, além de pressioná-los a fazerem novas escolhas, diante de múltiplas opções, nem sempre condizentes com as suas convicções.³²

Ainda em Esteve (1991), estão arrolados *indicadores básicos* que se referem às mudanças recentes ocorridas e que atingem a área da educação, dos quais cabe destacar o aumento das exigências em relação ao professor, chamado a assumir novas e maiores responsabilidades. Além do domínio cognitivo, deve cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e, muitas vezes, do próprio registo e controlo de notas e boletins. Registe-se, pois, a grande fragmentação a que fica sujeita a actividade do professor, que passa a sentir-se incapaz de dar conta, simultaneamente, de um leque variado de funções que lhe é imposto. E, mais, geralmente, essas mudanças não correm paralelas ou próximas das ocorridas nas instituições formadoras de professores. Em consequência desse descompasso, mostra-se confuso o quadro que aponta as competências de que o professor necessita para exercer a sua profissão (Goble e Porter, 1980 *apud* Esteve, 1991).

³² Convém mencionar de passagem, que inúmeros estudos têm sido realizados sobre as fontes potenciais do *mal-estar docente* existentes, cujos efeitos, para se tornarem manifestos, dependem dos sujeitos atingidos e das circunstâncias que enfrentam num dado momento. (Jesus, 2000).

Outro indicador apontado por Esteve (1991) e relacionado directamente com este estudo diz respeito às mudanças nos conteúdos curriculares. Primeiramente, diante da multiplicidade de novos conhecimentos e da velocidade com que se propagam e se tornam obsoletos, há que repensar a função do professor como “fonte única” de transmissão de conhecimentos. Reconvertendo a sua acção, é necessário integrar, no seu trabalho, o potencial advindo das novas redes informativas da pós-modernidade. Nesse sentido, assim se expressa Raposo: “Ao homem compete discernir, no recurso às Tecnologias da Informação, o que constitui factor de valorização do conhecimento, da liberdade, da solidariedade do que é alienação, manipulação, opressão ou injustiça” (2001, p. 14). Esse indicador mostra a necessidade da substituição de conteúdos tradicionalmente transmitidos, de modo a evitar uma atitude imobilista do professor capaz de gerar desinformação e insegurança face às mudanças que se fazem sentir. E, mais, o professor é solicitado a desempenhar papéis contraditórios ou de difícil conciliação, que vão da transmissão de conhecimentos, passando pelo apoio afectivo, até aos de classificar e avaliar. Ao lado disso, ainda, o professor lida, geralmente, com grande número de alunos e em condições de trabalho deficientes.

Em suma, os factores referidos podem desencadear uma crise de identidade nos professores, como foi lembrado anteriormente, visto confrontá-los “entre o ‘eu ideal’, ou o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, e o ‘eu real’, ou aquilo que eles têm de ser e fazer quotidianamente nas escolas” (Abraham, 1988 *apud* Jesus, 2000, p. 39).

Reflectindo uma preocupação na mesma linha de pensamento, já Nias, citada por Hargreaves (1998), tinha referenciado a existência de contradições entre “o eu substancial” do professor, voltado para a realização dos seus propósitos e “o eu situacional”, submetido aos constrangimentos circunstanciais. Esse carácter dúbio que permeia a vida e o trabalho dos professores, coloca-os em constante conflito. Por um lado, empenhados na

consecução dos seus propósitos e, por outro, cerceados por obstáculos situacionais, ao tentarem conciliar os seus valores e ideais com os imperativos gerados no contexto educativo.

Por tudo isso, há que analisar perspectivas inovadoras que apontem para as instituições formadoras de professores, no sentido de responderem afirmativamente às mudanças, assim como as que se voltem para a formação continuada, de modo a constituírem respostas às mutações sociais, económicas e culturais que permeiam este tempo de transição (Raposo, 2001).

4.2. ALGUNS ENFOQUES PERTINENTES À PROFISSÃO DOCENTE

Preliminarmente, cabe fazer, neste estudo, uma incursão pela terminologia de algumas palavras que integram o léxico educacional, não só para contextualizar significados, como para tornar mais visíveis alguns conceitos e a compreensão que deles formamos. Entre os quais, destacamos: a profissão docente, o ofício, a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização, que devem ser referidos sem limitar espaços fronteiriços entre eles, assim como, não necessariamente, situados na sequência apresentada que tem apenas carácter organizativo.

O eixo central dessa reflexão focaliza a profissão docente concebida “como uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho” (Estrela, 2001, p. 120). É, pois, em torno da profissão docente que os enfoques aqui apresentados devem girar, levando em consideração termos e questões que possam clarificar e dar significado ao tema em discussão.

Perrenoud (1991), citado por Altet (2000), aponta os professores como “pessoas com ofício” (p. 26), tendo a palavra ofício, que em francês se traduz por “*métier*”, evoluído e sido encarado actualmente, em português, como profissionalização. “A profissionalização aumenta quando, no ofício, a realização de regras preestabelecidas dá lugar a estratégias orientadas por objectivos e por uma ética” (p. 26). Dá-se, pois, essa transposição de significados, de forma processual, passando-se da aplicação de regras ou técnicas do ofício artesanal à construção de estratégias apoiadas em saberes que caracterizam uma profissão.

Em Altet (2000), a palavra ofício designa uma ocupação manual ou mecânica, útil para a sociedade e que pode permitir às pessoas meios de sobrevivência. Já à palavra profissão, além desta última característica, acrescenta-se a de prestígio intelectual ou artístico, em decorrência da posição social dos que a exercem. Marcam, também, a distinção entre ofício e profissão, a *natureza do saber* e a sua *legitimação social*; no ofício, esse saber faz-se misterioso, utilitário e calcado na imitação e na experiência; já na profissão, é reconhecido, publicamente, logo explícito, racional e denotativo de prestígio.

Uma vez que a profissão docente lida com os saberes denominados por Estrela (2001) de “saberes profissionais”, ou seja, com um conjunto de saberes que são apontados em currículos e programas, trabalhados e consubstanciados na prática pedagógica do quotidiano escolar, é esse espaço que oferece condição para que a profissionalidade e o profissionalismo nele se configurem.³³

Portanto, profissionalidade identificada com os saberes escolares, logo intimamente relacionada com as funções docentes, que lançam mão dela para o seu efectivo desempenho. Essas funções, como já foi apontado, passam, actualmente, por alargamentos repercutidos em novas exigências que recaem

³³ Terminologia adoptada por Estrela (2001) e baseada, segundo a própria autora, em Hoyle e Bourdoncle (1991). Assim como o reconhecimento da inter-relação existente entre os conceitos de profissionalidade/profissionalismo, inclusive aceito pela maioria dos autores.

sobre os professores, solicitando deles novos “saberes profissionais”. Desenvolve-se, conseqüentemente, nova profissionalidade docente que vai além da sala de aula, abarcando não só a escola, mas as suas relações com a comunidade (Estrela 2000; Nóvoa, 1991).

Para Sacristán (1991), o conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração, tendo de ser contextualizado, levando em conta o momento histórico e a realidade social que o saber escolar tenta tornar legítimo.

Popkewitz (1986), citado por Sacristán (1991), refere que o conhecimento da prática pedagógica, assim como qualquer alteração dessa prática, passa pelo entendimento das interações entre três contextos diferentes: o pedagógico, constituído pelas práticas quotidianas da sala de aula; o profissional, no qual são elaborados conhecimentos, ideologias, crenças e rotinas, isto é, o saber técnico que legitima as práticas docentes; o sociocultural, constituído por valores e conteúdos considerados importantes.

Já o profissionalismo, segundo Estrela (2001), dá destaque à dimensão ética que, “articulando os aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são” (p. 120). Portanto, o profissionalismo na docência aponta para a adesão individual às normas estabelecidas e para o respeito aos procedimentos escolhidos de forma colectiva, pela comunidade escolar na qual os professores actuam ou pretendem actuar.

Hargreaves (1998) e Estrela (2001), baseados em Hoyle (1975; 1964), tratam da evolução do conceito tradicional de profissionalismo que, decorrente das mudanças ocorridas no âmbito da profissionalidade, passa de um conceito de dimensões restritas para o de um “profissionalismo alargado”, que se estende à escola como um todo, envolvendo, também, a comunidade, na qualidade de parceira nos serviços educativos. Esse alargamento decorre,

inclusive, da intensificação³⁴ do trabalho dos professores evidenciada, por exemplo, na distribuição do seu tempo que se reduz para efectuar actividades ligadas ao lazer e à actualização profissional, entre outras; na perda de qualidade dos serviços que passa a executar, dada a sobrecarga a que são sujeitos (Hargreaves, 1998). Assim, a intensificação expressa-se na crescente dependência a que os professores são submetidos por dispositivos externos que se consubstanciam em novas actividades, dentro e fora da sala de aula, provocando a extensão do dia de trabalho do professor e subtraindo-o da realização de um trabalho mais criativo, do qual possam emanar relações afectivas com os alunos (Nias, 2001), mais distanciados das amarras rígidas do tempo medido e dividido (Apple, 1992 *apud* Hargreaves, 1998).

Ainda em Apple (1992), citado por Hargreaves (1998), há dois aspectos em que a intensificação se dá, especialmente, na educação e no ensino. Quando a falta de tempo dos professores para executar a contento as actividades inerentes ao ensino é compensada pelo fornecimento de currículos pré-fabricados e, quando, entre os professores, a tecnicização crescente e a própria intensificação são consideradas como símbolo do seu profissionalismo alargado. De forma equivocada, a adopção de novas tecnologias e de instrumentos avaliativos faz com que os professores se sintam mais empenhados profissionalmente, levando-os à aceitação de um maior número de horas de trabalho, em atendimento aos imperativos da intensificação, que passa a ser confundida com profissionalismo.

Também para Nóvoa (1992), baseado em Apple e Jungck (1990), a tendência para a intensificação é resultante da exacerbação e sobrecarga nas actividades diárias dos professores, levando-os à escolha de atalhos, de modo a economizar esforços no cumprimento das suas tarefas, assim como à procura de apoio de especialistas, o que pode gerar a desvalorização da experiência e

³⁴ O conceito de intensificação é transplantado das teorias gerais do processo de trabalho esboçadas por Larson (1980 *apud* Hargreaves, 1998, p. 132) para quem “a intensificação (...) representa uma das maneiras mais tangíveis através das quais os privilégios de trabalho dos empregados instruídos sofrem uma erosão”.

das capacidades por eles adquiridas. “Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. [...] é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores” (p. 24).

Cabe atentar, também, num estudo que envolva enfoques relativos a esse tema, para os constrangimentos que procuram limitar a acção dos professores no seu exercício profissional, como o constrangimento geralmente denominado de *funcionarização*, que pretende restringir a autonomia dos professores, enquadrando-os na categoria de funcionários públicos (Estrela, 2001).

Damião (1997), citando Pedro D’ Orey da Cunha (1995), enfatiza que os professores, na modernidade, passam a ser, ou funcionários públicos, se vinculados aos sistemas educativos do Estado, ou empregados, se absorvidos por instituições particulares de ensino. Essas alternativas geram, nos professores, posições contraditórias, o que deve ser visto como responsabilidade, por um lado, e como direitos, por outro lado.

Outro tipo de constrangimento ligado à profissão docente é o que considera a docência como semi-profissão, sob a alegação de: ser insuficiente ou inadequada a formação de professores, visto o sistema educativo aceitar pessoas com o mínimo de qualificações; não existir um código deontológico que oriente a formação e a prática docente; haver diferentes estatutos profissionais entre os professores, com repercussão nos aspectos relacionais e no trabalho quotidiano, gerando hierarquias e disputas de poder incompatíveis com a profissionalização docente (Damião, 1997; Cavaco, 1991; Mialaret, 1981).

Dando prosseguimento a essa análise, cabe situar *profissionalização*, conforme Estrela (2001), que a entende tanto como “o

processo histórico de transformação da ocupação em profissão, quanto (...) o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional” (p. 121).

Já para Ginsburg (1990, p. 335), citado por Nóvoa (1992, p. 23), “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Como se vê, ambos os autores destacam o carácter processual da profissionalização, sendo que Estrela dá ênfase à sua *démarche* histórica e ao empenhamento na profissão e Ginsberg salienta o sentido de melhoria das capacidades para o exercício da profissão docente.

4 . 3 . O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já foi situado neste estudo, as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos têm-se repercutido intensamente na profissão docente, apontando, pois, para novos caminhos, nos quais a formação de professores é concebida como um componente dessas mudanças, que se produzem de forma conjunta à formação (Nóvoa, 1992). Na mesma linha de pensamento, Raposo (2001) aponta como tendências que têm marcado os planos político e económico com repercussões nos sistemas educativos: a globalização da economia decorrente do processo de internacionalização das relações políticas e económicas; as mudanças estruturais do sector produtivo, desencadeando o crescimento da terciarização; o aumento do desemprego à escala mundial; a exigência para o alcance de níveis mais elevados de formação, mesmo sem significar garantia de ingresso no mercado de trabalho.

Consequentemente, o processo de formação docente, que é identificado, conforme conceituação trabalhada por Dominicé (1985) e

apontada por Moita (2000), “(...) a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa” (p. 115), passa a incorporar novos significados e reveste-se de novos matizes. O acesso a essa globalidade e complexidade dá-se a partir de *processos parciais de formação* que passam a integrar forças de auto-regulação, num nível de tensão que se desenvolve a partir de inter-relações múltiplas, de cuja confluência pode advir um processo global de formação (Moita, 2000).

Nessa perspectiva, o conceito de formação é concebido por Pineau (1983 *apud* Moita, 2000, p. 114) “(...) não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio”. Para esse autor, a unicidade do ser constitui-se de duas pluralidades: uma, sincrónica, de permutas incessantes entre componentes internos e externos, e outra, diacrónica, caracterizada pelas diferentes fases de transformação do ser. Logo, a formação das pessoas dá-se na permuta, nas interacções sociais, nas relações entre as pluralidades que permeiam o quotidiano, portanto, inseparável da construção da própria identidade.

Retomando Nóvoa (1992), a construção da identidade, que é também a construção de uma identidade profissional, acompanha o processo de formação, que se dá nos espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que, quando a pessoa produz a própria vida, produz, também, a sua profissão. Por isso, visto decorrer de um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção identitária, a formação não se constrói de forma cumulativa.

Ao lado disso, na relação do professor com a profissão docente, deve considerar-se a escola como dimensão inerente nessa relação, pois o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola processa-se, conjuntamente, no contexto de um projecto de formação, considerado, pois, como uma arena onde se produz a profissão docente, extrapolando os limites

demarcados para a aquisição de conhecimentos e técnicas e, espalhando-se nos domínios da socialização e da configuração profissional. Assim, merece atenção a forma como a escola se produz, situada na intermediação dos níveis macro (sistema educativo) e micro (sala de aula). (Nóvoa, 1992). Recorrendo, ainda, ao autor citado, percebe-se esse espaço como o lugar em que se esboçam “os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores pode se concretizar” (p.29). Nesse contexto, a formação deve ser vista como um processo dinâmico e integrador do dia-a-dia dos professores e da escola, que não se coaduna com um ambiente compartimentalizado a propiciar o desenvolvimento de acções estanques e, muitas vezes, diametralmente conflitantes.

No mesmo sentido, Zabalza (2004) aponta para a necessidade de revisão nos processos de formação, visto entendê-la “(...) não como um bloco que se dá em um período curto de tempo (duração do curso), mas como um processo que perdura por toda a vida” (p. 28).

Tratando-se da formação docente, Candau (1982) defende uma perspectiva multidimensional constituída por uma dimensão humana, por uma, técnica, e por outra, político-social, dentro de uma visão integrada, na qual essas dimensões se articulam e se processam no contexto em que a prática quotidiana se dá. Há, pois, uma gama de princípios direccionados para a formação profissional, de modo geral, e para a formação docente, de modo especial, que se define de acordo com as formas de pensar a formação. No entanto, qualquer uma delas percorre caminhos complexos que se consubstanciam na prática quotidiana das instituições escolares.

Considerando que este estudo tem como foco a formação de professores, após essas considerações, cabe uma rápida incursão sobre as instituições formadoras, sendo que, no caso, elegemos a universidade, levando em conta, principalmente, o contexto em que se realiza este trabalho e, a

seguir, este percurso estende-se sobre a formação inicial que se processa no âmbito dessa instituição.

4.3.1. A universidade como instituição de formação docente

É sabido que a universidade passou, nos últimos anos, por mais mudanças do que as vividas ao longo de toda a sua história. Segundo Barnett (1994), citado por Zabalza (2004), dentre as mudanças, merece destaque a ocorrida na relação entre a universidade e a sociedade que, de uma instituição com alto grau de autonomia e gestão decorrente da sua posição marginal no processo social, desloca-se para uma posição central no contexto dinâmico da sociedade onde está inserida. Consequentemente, de património cultural passa a ser um bem económico articulado ao mercado de trabalho do qual se torna dependente, uma vez que dele advêm as solicitações, em termos dos modelos de formação e do perfil dos profissionais a formar (Kuenzer, 1999); de instituição voltada para a descoberta das verdades transcendentais da modernidade, passa a ser vista como organização que aceita encomenda de serviços, numa mercantilização do saber que a descaracteriza e altera a sua identidade (Silva Jr. e Sguissardi, 2001), havendo, pois, significativa retracção nas suas finalidades, que causam inquietações e perplexidades, diante dos desafios e dos dilemas que passa a enfrentar.

Santos (2004) destaca entre estes, como central, o que diz respeito à própria definição de universidade. Para esse autor, dada a exacerbação de funções a ela atribuídas, no século XX, “O grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é”. Em consequência, a oferta de ensino superior assume posição privilegiada, havendo um relaxamento das outras funções da universidade. Por isso, admite que as reformas das instituições universitárias devem partir

do pressuposto de que, no século actual, “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão” (p. 64).

Na mesma linha de pensamento (Furtado, 1983), define universidade como “uma comunidade intelectual inserida na sociedade e com ela interagindo. Por um lado, é um foco de onde irradiam novos conhecimentos, operando como um fermento transformador que abre novos horizontes à ação. Por outro, é um difusor de conhecimentos que incorporam um discurso racionalizador da ordem estabelecida” (p. 107). Se tende para a primeira directriz, a universidade torna-se um centro de saber criativo e transformador, se para a segunda, assume o papel de reprodutora de valores numa dada ordem social.

Segundo Zabalza (2004), no espaço actual da universidade, entrecruzam-se múltiplos cenários, dos quais cabe ressaltar o que aponta para a transformação do próprio cenário universitário, permeado pelas mudanças políticas, sociais e económicas; o identificado com o sentido formativo da universidade e o voltado para a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento da universidade como instituição social.

Nesse estudo, há-de privilegiar-se o enfoque de universidade como instituição formadora, de modo específico, como instituição formadora de professores, para actuação nos diversos sistemas educativos, entendendo que a profissão docente constitui uma unidade, independentemente do nível de actuação dos professores (Pimenta, 2002), sem que haja, por isso, distorção da sua identidade básica.

No que se refere ao carácter formativo das universidades cabe dizer que, ainda seguindo Zabalza (2004), entre tantas causas, as ramificações das actividades profissionais em especialidades cada vez mais complexas, têm pressionado essas instituições com novas exigências de atendimento, a fim de dar acesso a um maior número de pessoas que aspira por formação

universitária. Assim, esse nível de formação passa a compor o quadro das suas expectativas, incorporado no seu dia-a-dia, o que se repercute, directamente, na própria concepção de formação e nas instituições formadoras. Face ao contexto, multiplicam-se as instituições de ensino superior, abrindo-se a todas as camadas sociais, num processo considerado por muitos autores como de massificação do acesso à formação de nível superior, agora, travestidas de parceiras do poder económico, “transformando a qualificação num grande *shopping*, onde quem tem mais tempo e dinheiro compra mais, e certamente consegue os melhores trabalhos” (Kuenzer, 1999, p. 180).

As repercussões desse fenómeno fazem-se sentir de muitas formas, das quais merecem ser assinaladas, entre as relacionadas com o acesso dos estudantes: as diferentes culturas, em diferentes faixas etárias, pessoas já empenhadas no mercado de trabalho, o aumento da taxa de feminização. No que diz respeito ao quadro de pessoal, especialmente o de professores, há um aumento considerável, afectando as condições de trabalho e as salariais, assim como alargando as funções desses profissionais.

Ao lado disso, é perceptível que o processo de massificação não se dá de forma homogénea em todos os cursos, propiciando o surgimento de diferenças em relação ao *status* dos cursos, não só fora, como dentro das instituições que os oferecem. Esses cursos lutam para preservar um certo grau elitista que lhes concede privilégios, ao mesmo tempo que os distancia dos demais cursos. Essa massificação recai, principalmente, nos cursos de formação de professores, isto é, nas licenciaturas, com grande repercussão no processo de profissionalização dos estudantes.

Concordando com Catani (1987), cabe salientar que a universidade brasileira tem tratado a formação de professores como uma tarefa secundária, não só nas licenciaturas, onde a questão é mais patente, como nos demais Cursos, agudizada pela tendência de separar o professor do pesquisador, ao menosprezar as actividades de ensino, numa hierarquização

do saber que atinge o seu topo na realização de pesquisas, muitas vezes, até mesmo sem questionar e avaliar a qualidade desses estudos.

Dessa forma, o pesquisador é elevado a um patamar privilegiado, distanciado da realidade, como se a construção da ciência não fosse um fenómeno social, portanto, inerente ao quotidiano daqueles que a realizam. Hoje, cada vez mais se entende esse fenómeno como influenciado por uma nova atitude de pesquisa, na qual o pesquisador se situa no meio da cena investigativa, participando dela e tomando partido na trama da peça (Alves, 1984). Assim, ao construí-la, momento a momento, o pesquisador negocia, partilhando significados, em estreita simbiose com a realidade social (Estrela, 2001).

Por outro lado, os distanciamentos decorrem da visão dicotomizada presente nos pressupostos metodológicos adoptados que, no caso, bipolarizam ensino/pesquisa, como se ambos não constituíssem, na universidade, instrumental indissociável para o desenvolvimento da ciência (Cunha, 2001). Essa visão mecanicista pautada por divisões, que isolam ideias, princípios e conceitos considerados produtos do esforço intelectual, não valoriza e desconsidera a conexão com a realidade social, visto atribuir à teoria a função integradora do conhecimento, como se a ciência não fosse produzida na vida real, na actividade prática, de onde brotam os referenciais explicativos dos fenómenos sociais (Franco, 2001).

Há, pois, que destacar a necessidade de reconhecer a indissociabilidade entre produção (pesquisa) e socialização (ensino) do conhecimento na formação do professor, de modo especial no âmbito universitário, considerando, não só o produto, mas o processo de ambos, que se forja na vivência quotidiana, sem delimitar espaços rígidos e hierárquicos entre eles.

4 . 3 . 2 . Modelos e currículos nos Cursos de Formação Inicial de Professores

Como já foi apontado neste estudo, é em torno do currículo que as reformas educacionais gravitam, num jogo de poder em que os grupos hegemônicos nele imprimem ou tentam imprimir as suas visões do mundo, assumindo posições e demarcando espaços. Para tanto, respaldam-se em modelos que, inseridos nas reformas, passam a servir de orientação, não só para a organização do sistema educativo, como para o fortalecimento de princípios metodológicos que neles se coadunam.

Assim sendo, a formação de professores passa a ter como referência os mesmos paradigmas advindos dessas reformas que, diluídos nas propostas curriculares, são legitimados nas escolas de formação, no caso, nos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas Brasileiras, foco da nossa investigação.

Concordando com Afonso e Canário (2000), cabe salientar que esse processo adquire as suas peculiaridades, visto emanar de tradições históricas e de culturas organizacionais diferenciadas, que emanam de representações sociais tecidas em diferentes composições, construindo diferentes formas de perceber a formação docente, nas múltiplas instituições universitárias.

No caso brasileiro, já em 1932, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova³⁵ defendia a formação de professores, em nível superior, como forma de prepará-los para o exercício do magistério, em qualquer grau de

³⁵ Das lutas ideológicas em torno da educação, no início da década de 1930, desponta o intitulado Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, coordenado por um grupo de educadores considerado de vanguarda no pensamento educacional do país, que propõe um plano avançado para a época, cujas linhas gerais foram expressas no documento chamado: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, endereçado “Ao Povo e ao Governo” e publicado em 1932. O Manifesto proclamava a educação como direito individual a ser assegurado na escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Esse Movimento foi influenciado por correntes americanas e europeias ligadas à intitulada Escola Nova e teve em Dewey um dos seus referenciais. Por tudo que representou, o Movimento pode ser considerado um marco significativo, principalmente, por dar ênfase à natureza social do processo educativo e pelos embates que viria a provocar nas reformas educacionais a ele subsequentes (Romanelli, 1978; Moreira, 1999).

ensino, dada a relevância dessa função pública (Pereira, 1999). O referido modelo que preconiza, também, uma escola única, gratuita e laica, tem vida curta, pois a Escola de Formação de Professores, incorporada na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1935, graças aos esforços do educador Anísio Teixeira, quando se instaura no país o Estado Novo, no Governo de Getúlio Vargas,³⁶ é extinta. Dessa forma, dá-se um retrocesso na sistemática de formação dos professores que volta a ter como referência a Escola Normal para a preparação do “professor primário” (Brzezinski, 1999).

Em 1939, ainda durante o Estado Novo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passa a constituir-se no *locus* da formação de professores, e objectiva regulamentar a preparação de docentes para actuação na escola secundária, adoptando a estrutura curricular pautada no esquema conhecido como 3+1. Nele, após cursar o Bacharelato, com duração de três anos, numa área específica do conhecimento, o aspirante à docência deve cursar um ano de Didáctica para licenciar-se, modelo adoptado, inclusive, para o ramo da Pedagogia.

Com a Reforma Universitária, sob a égide da Ditadura Militar, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é desmembrada nos Institutos de conteúdos específicos e na Faculdade de Educação, perdendo o seu espaço colectivo e dividindo a formação de professores: por um lado, ministrada nos Institutos, seguindo o esquema 3+1 e, por outro, na Faculdade de Educação, responsável pela formação do pedagogo e pela oferta das disciplinas pedagógicas para as Licenciaturas.

Estabelecido, de certa forma, desde 1939, esse modelo, denominado, na literatura educacional, de modelo de racionalidade técnica, consolida-se. Nele, cuja característica maior se pauta pelo rompimento entre

³⁶ O denominado Estado Novo, versão brasileira atenuada do modelo fascista europeu (Skidmore *apud* Romanelli, 1978) e implantado no país a 10 de Novembro de 1937, foi um Golpe de Estado resultante de uma aliança entre o Governo, com o apoio das Forças Armadas, a burguesia industrial e latifundiária para abafar movimentos de oposição que pudessem fazer frente ao plano continuísta do Governo Getúlio Vargas, no poder desde 1930 (Basbaum, 1981).

pensamento e acção (Kuenser, 1999), o conhecimento pedagógico é secundado e sobreposto ao científico, de modo a ambos servirem de base para a formação dos professores que, no estágio supervisionado, os aplica (Pereira, 1999).

Concomitantemente, a problemática educacional desloca-se para os aspectos internos da escola, para a operacionalização de objectivos instrumentais e comportamentais, para as actividades de planeamento e controlo, para a utilização de novas tecnologias de ensino, em consonância com o modelo económico e político vigente no país (Tanuri, 2000).

Segundo Arroyo (1999), a adopção do modelo de racionalidade técnica “desqualificou a educação básica, o papel dos seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício” (p. 147). Consequentemente, fragmentou o conhecimento escolar, pulverizou os currículos, deu prioridade à transmissão de informações, desconsiderando o sentido da própria formação docente, identificado, também, com a construção de valores e de identidades, com a produção e apreensão do conhecimento.

Como se percebe, esse modelo constituído de camadas estanques, que fragmentam a organização curricular, tem resistido de muitas formas às críticas que lhe são dirigidas. Pautado por princípios de inspiração fordista, e originário dos processos de produção industrial, nos quais são delimitadas as barreiras entre acções intelectuais e instrumentais, disseminou-se no espaço educativo, legitimou-se nas Reformas, instalando-se firmemente nos currículos, gerando muitos equívocos, entre os quais cabe destacar a separação que estabelece entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, como aspectos sobrepostos e hierarquizados. Dessa forma, nega-se ao binómio teoria-prática a condição processual que o leva a desdobrar-se num ir e vir assemelhado ao movimento pendular (Fernandes, 2000; Cunha, 2001; Demo, 2001), perspectivado na existência de unidade entre dois pólos garantida pela

relação simultânea e recíproca, autônoma e dependente que se processa entre eles (Fávero, 1987), como componentes indissociáveis da práxis, entendida como actividade teórico-prática, ressaltando-se que “só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um [lado] do outro” (Vasquez, 1977 *apud* Fávero, 1987).

Outro equívoco do modelo consiste em atribuir o estatuto de prioridade à teoria, ao torná-la responsável pela elaboração e progresso do conhecimento, em detrimento da prática, estatuto esse que se mostra arreigado nas concepções que têm orientado a formação de professores.

Cabe, também, salientar que, além das críticas apresentadas, o modelo tem contribuído para a disseminação de uma concepção distorcida que defende o predomínio do conhecimento específico para o desempenho do professor, expresso na própria organização curricular, que diferencia este da formação pedagógica, enquanto nega que “a reconstrução de conhecimentos para efeitos de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como processo operacional, isto é, como práxis” (Trigueiro, 1974).

Na década de 1980, destaca-se o papel do movimento dos educadores organizados em associações³⁷ para o avanço de outras concepções sobre a formação dos professores e da organização curricular. Cabe-lhes refutar o modelo hegemónico, destacando o carácter sócio-histórico que deve perpassar o processo de formação de professores, assim como a necessidade de formar um profissional “com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (Freitas, 2002, p. 140).

³⁷ Entre as associações, citamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, organização voltada para as questões da formação desses profissionais e que teve os seus precedentes, em 1978, nos embates contra a Ditadura Militar e pela democratização do país. Posteriormente, é criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que, em 1983, se transforma na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores e, em 1990, na ANFOPE, congregando educadores de todo o país.

Dessa forma, ganha força a discussão sobre os aspectos desarticuladores que perpassam as licenciaturas, como a dicotomia entre teoria e prática, refletida desde o tratamento diferenciado concedido ao bacharelato, em relação ao dispensado à licenciatura. Concordando com Menezes (1987), vê-se que “O licenciado é concebido pela Universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia (...). A aversão ao saber prático, que predomina nas unidades universitárias dedicadas às ciências, inviabiliza a formação universitária do professor do ensino médio e o reduz a um subproduto da formação do pesquisador” (p. 120).

O que se requer não é o isolamento ou tratamento diferenciado para os cursos de formação; pelo contrário, o requerido é o estabelecimento de paridade no tratamento dispensado às licenciaturas, considerando o destinado aos demais cursos oferecidos pelas universidades.

Por outro lado, o menosprezo gerado nas instituições universitárias, em relação ao ensino, mostra-se visível na própria Faculdade de Educação. Haja em vista que, no escalonamento de professores para ministrar as disciplinas pedagógicas das licenciaturas específicas, de um modo geral, estas aparecem como segunda opção. O mesmo fenômeno repete-se, em relação à supervisão dos estágios curriculares, no interior dos cursos específicos (Pereira, 2000).

Novos encaminhamentos para as distorções apontadas, ou não, passam a constituir tema central de estudos e de seminários e fóruns de professores, onde são discutidos modelos alternativos para os cursos de formação, a partir de análises de cunho sociológico, onde ganham destaque as teorias críticas sobre educação, formação de professores e currículo.

É nesse quadro delineado que tomam corpo diferentes posições relativas à nova LDB, em discussão, e, nela, a formação dos professores, pautada pelos ditames hegemônicos oficiais, apesar dos esforços despendidos

por entidades da sociedade civil, que tentaram imprimir no texto legal princípios defendidos colectivamente. No entanto, muitas vezes, as próprias facções internas das entidades defendem posições divergentes que não deixam de enfraquecer os embates, levando-as a assumir posições mais reactivas do que propositivas, em torno das questões educacionais postas (Sheibe e Aguiar, 1999; Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Mesmo assim, e em concordância com Cury (1998), percebe-se que a Lei aprovada “acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma ‘rede intertextual’ a ser lida e reconstituída” (p. 8).

No que se refere à formação de professores, a Lei nº 9.304/96 trata da questão no Título VI – Dos Profissionais da Educação, onde estão definidos os fundamentos, os níveis e o *locus* de formação desses profissionais.

O Art. 61 do referido Título, além de destacar na formação a necessidade de associação entre teoria e prática, preceitua o aproveitamento da experiência anterior, como forma de intercambiar o conhecimento à realidade prática do aluno, visto ambos constituírem os fundamentos da educação básica.

A Lei preconiza, também, que a formação de professores para actuação na “educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, assim como admite a “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62).

Como se pode perceber, o texto transcrito mostra-se, de saída, polémico, ao enunciar a criação dos institutos superiores de educação e ao retomar a denominação “Normal” desconsiderada desde 1971, quando a Lei nº

5.692/71 enquadra a tradicional Escola Normal, como curso de formação profissionalizante de 2º Grau. E, ainda, ao admitir a continuidade da formação de professores na modalidade Normal, desestimula, de certa forma, a luta pela universalização da formação de nível superior, aspiração perseguida pelos educadores, desde a criação da Escola de Formação de Professores de Anísio Teixeira.

Outro aspecto polémico relativo à formação de professores, apresenta-se na paridade de tratamento dada às licenciaturas a serem implantadas nos institutos superiores e as oferecidas nas universidades, sem levar em consideração a importância do contexto universitário, como propiciador de interface entre as diversas áreas do conhecimento, aspecto indispensável na formação docente (Kuenzer, 1999), assim como a capacidade das universidades, principalmente as públicas, de responderem de forma mais satisfatória às exigências qualitativas requeridas pela sociedade actual, na formação dos profissionais da educação.

Cabe destacar, também, a permissividade dos legisladores, ao aprovarem no texto legal a realização de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram dedicar-se à educação básica” (Art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Esse dispositivo permite que profissionais de diferentes áreas, muitas vezes sem opção no mercado de trabalho, se transformem em professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas são referentes à prática de ensino, permitida a contabilização por meio de capacitação em serviço.

Segundo Pereira (1999), na educação é permitido o que, para a maioria das profissões, não é, sequer, concebível: a legalização para o exercício profissional do magistério de graduados oriundos dos mais distintos ramos do conhecimento, após a realização de cursos aligeirados, que só se comprometem com a docência, até que lhes ocorra um chamamento profissional na sua área

de formação. Por outro lado, essa concessão da Lei ao antigo Esquema I, modelo já adoptado na época da Ditadura Militar e criticado, desde aquele período, é uma demonstração patente de desconsideração aos princípios que orientam as concepções sobre profissionalização.

Em relação à organização curricular, como já foi apontado neste estudo, em 1995, antes mesmo da promulgação da Lei 9.394/96, o CNE aprova as DCN para os Cursos de Graduação e, em 1999, o MEC publica os Referenciais para a Formação de Professores, de modo a subsidiar o CNE na formulação das DCN para os diferentes cursos de formação de professores para actuação na educação básica.

O processo de elaboração e aprovação do Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de Maio de 2001, validado pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Directrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, vem marcado por embates travados, principalmente, entre as associações profissionais e os órgãos oficiais de educação, que se deram em audiências públicas regionais e nacionais e em reuniões técnicas e institucionais.

Com base no Parecer nº 09/01 e na Resolução nº1/02, vamos destacar alguns pontos referenciais relativos à formação inicial dos professores, nas universidades brasileiras que, mesmo de forma incipiente e gradual, a partir de discussões e de posicionamentos, iniciam o processo de revisão dos seus cursos de formação, em atendimento aos dispositivos legais.

As Directrizes Curriculares Nacionais - DCN - constituem “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, conforme estabelece o Art. 1º da Resolução nº 1/02 aprovada pelo Conselho Pleno do CNE, anexa ao Parecer nº 09/01.

O referido Parecer aponta caminhos que devem possibilitar a revisão criativa dos modelos até então adoptados nos cursos de formação docente, assim como a melhoria da qualificação profissional, o que implica, também, na adopção de políticas voltadas para o fortalecimento da categoria, tais como: a criação de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para os professores; a melhoria da infra-estrutura das instituições formadoras; o estabelecimento de níveis de remuneração condigna, tendo em vista a importância social do trabalho docente; a definição de jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

Ao propor a revisão dos modelos de formação, as DCN adoptam “a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (p. 9).

Já em relação à escola, vista como instituição onde se desenvolve uma prática educativa que se pretende planeada e sistematizada, é destacada a concepção voltada para a construção da cidadania, de modo a oferecer aos alunos as bases culturais necessárias para enfrentarem as transformações sociais da actualidade e a sua incorporação na vida produtiva e sociopolítica.

Entre as questões a serem enfrentadas na formação inicial dos professores, apontamos algumas que as DCN destacam no campo curricular:

- O não aproveitamento do repertório de conhecimentos prévios dos alunos em formação, no planeamento e desenvolvimento das actividades pedagógicas, nem mesmo quando esses alunos já têm experiência como professores.

- A falta de clareza na selecção dos conteúdos que devem constituir objectos de estudo nos cursos de formação, assim como de relação entre o conhecimento seleccionado e a sua transposição didáctica o que, além de dificultar a aprendizagem, muitas vezes, dissocia teoria e prática.

- A ausência de oportunidade para o desenvolvimento cultural dos alunos em formação, uma vez que muitas instituições de formação não dispõem de ambientes específicos para a realização de espectáculos, exposições, leituras, debates, encontros informais.

- A segmentação dos cursos de formação em dois pólos distantes e isolados: um, que supervaloriza os conhecimentos teóricos (sala de aula) em detrimento das práticas; outro, que superdimensiona as práticas (estágio) em detrimento da dimensão teórica.

- A inadequação do tratamento dado à pesquisa, que não é considerada componente constitutivo da teoria e da prática, sem atentar-se para a dimensão investigativa da criação do conhecimento oriunda da actuação da prática, nem para a importância da pesquisa na sustentação ou revisão das teorias.

Cabe, também, referenciar alguns princípios norteadores constantes nas DCN para a reforma curricular dos cursos de formação de professores:

- A concepção de competência como nuclear na orientação dos cursos de formação, considerando que o profissional, além do domínio de conhecimentos, deve saber mobilizá-los, transformando-os em acções.

Dessa forma, a aprendizagem por competências deve superar a dicotomia teoria e prática, visto “ocorrer mediante uma acção teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (p. 29).

Consequentemente, ganha relevo a perspectiva metodológica que desenvolve situações de aprendizagem a partir de situações-problema e da realização de projectos, de modo a propiciar a construção do conhecimento no mesmo movimento requerido para a construção de competências.

- A coerência como elemento imprescindível entre a formação oferecida e a prática do futuro professor. Esse princípio desdobra-se na denominada simetria invertida, significando que “a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (p. 30). Nesse sentido, adquire grande importância a construção colectiva do projecto pedagógico dos cursos de formação, de modo a propiciar ao futuro professor participação na proposta da escola onde poderá actuar como profissional.

Desdobra-se, igualmente, numa concepção de aprendizagem que supera a visão prescritiva e descritiva, visto conceber o conhecimento como algo que é construído na interacção entre pessoas e a cultura na qual vivem, a partir da potencialização das suas capacidades pessoais. Logo, cabe ao futuro professor actuar na construção de significados sobre os conteúdos da aprendizagem, a fim de “modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (p. 32).

O princípio da coerência abrange, também, a concepção de conteúdo, uma vez que o currículo baseia-se em conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências para a formação docente, em atendimento às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A concepção de avaliação como parte integrante do princípio referido na perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais volta-se para a análise da aprendizagem e para a certificação da formação do futuro professor. Distancia-se, pois, dos aspectos punitivos e tenta identificar as dificuldades dos alunos, utilizando, inclusive, a auto-avaliação como elemento auto-regulador da própria aprendizagem. Dessa forma, importa mais avaliar a capacidade de accionar o conhecimento ou de buscá-lo para a realização de proposições, do que avaliar o conhecimento adquirido de forma descontextualizada.

- A pesquisa como elemento essencial na formação profissional do futuro professor considerada, antes de tudo, como “uma atitude quotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem” (p. 35), já que o foco principal da pesquisa nos cursos de formação está voltado para a aprendizagem no ensino básico. “Assim, a pesquisa constitui um instrumental de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação” (p. 26), voltado, também, para a análise das situações quotidianas da escola, tendo em vista a construção de conhecimentos demandados da própria escola.

Dando continuidade a esta análise no campo das DCN, cabe determo-nos nas directrizes que orientam a organização da matriz curricular dos cursos de formação dos professores. Essas directrizes adoptam como referência inicial o conjunto das competências que devem pautar a organização curricular, isto é, são as competências que levam à selecção e ordenamento de conteúdos, assim como à distribuição de tempos e espaços curriculares. Razão pela qual a matriz curricular deve constituir-se de eixos articuladores das dimensões presentes na formação dos futuros professores. São eles:

- O eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional.

Na elaboração do projecto curricular, torna-se necessária a contraposição aos modelos tradicionais centrados, exclusivamente, em disciplinas rígidas, por meio da adopção de tempos e espaços curriculares diversificados, que possam ser ocupados por oficinas, tutorias, eventos, actividades de extensão, grupos de estudo, dos quais poderão resultar novos percursos de aprendizagem.

- O eixo articulador da interacção e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Trata-se de ampliar o espaço das acções compartilhadas e produzidas colectivamente, de modo a propiciar aos futuros professores o desenvolvimento da autonomia profissional e do sentido de responsabilidade.

- O eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

Refere-se à necessidade de mobilização dos conhecimentos de diversas disciplinas para o planeamento, execução e avaliação das situações de ensino, considerando que, ao privilegiar estratégias como as voltadas para a formulação e solução de situações-problema, as abordagens interdisciplinares tornam-se imprescindíveis.

- O eixo articulador entre a formação comum e a formação específica.

Trata-se de desenvolver competências, a partir do princípio de que a actuação profissional serve de referência para a formação de professores, portanto, a docência passa a ser vista como o núcleo da formação.

- O eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a acção educativa.

Leva em conta o aproveitamento dos espaços e tempos em actividades que facilitem a transposição didáctica, integrando os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos específicos.

- O eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Volta-se para a adopção do princípio metodológico no qual “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (p. 56). Nessa perspectiva, situa-se o estágio obrigatório que não pode reduzir-se a um momento estanque, isolado e desarticulado do curso de formação. Pelo contrário, deve ser caracterizado como vivência a realizar-se ao longo dos cursos de formação, encaminhando-se para a docência compartilhada.

Consequentemente, na organização curricular dos referidos cursos, deve atentar-se para a criação de tempos e espaços, para actuação

colectiva e integrada dos formadores, dos futuros professores, objectivando articular as diferentes práticas, numa visão interdisciplinar de integração dos eixos articuladores que devem perpassar toda a formação dos professores em formação.

De forma conclusiva, cabe ressaltar que apenas tecemos alguns comentários sobre as DCN e, de propósito, sem levantar questionamentos sobre as suas intenções e conteúdo. Não por considerar que eles não existam, mas tendo em vista que tais questionamentos não seriam ancorados no terreno do quotidiano dos cursos de formação onde, no contexto da prática (Lopes, 2004), as directrizes curriculares, no decorrer de um tempo que se faz necessário, serão reinterpretadas e recriadas, à luz de diferentes histórias e concepções de educação.

SEGUNDA PARTE

ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 5

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O estudo que ora apresentamos já constituía objecto das nossas inquietações, ainda que de forma embrionária, desde os anos finais da década de 1980, quando assumimos o cargo de Pró-Reitora de Graduação na UFMA (1989-1992).

Entre essas inquietações, destacamos:

- a posição ambígua do quotidiano da Pró-Reitoria de Graduação, entre um atendimento cartorial aos Cursos e um atendimento voltado para a formação dos alunos e para a organização curricular dos Cursos, na qual a primeira posição se tornava sempre prioritária;

- a percepção da visão de currículo, por alunos e professores, até mesmo os dos Cursos de Licenciatura, reduzida a uma “grade curricular”;

- o não aproveitamento, em termos curriculares, das situações do quotidiano, vividas por alunos e professores, deixando transparecer o distanciamento existente entre a dimensão instituinte e a instituída, na qual esta parecia não conseguir expandir-se e demarcar os seus espaços;

- a não inclusão, sequer como carga horária das disciplinas, de eventos científicos realizados pela própria instituição, limitando, pois, uma participação mais efectiva de alunos e professores;

- o desperdício do ingresso dos alunos (após o Vestibular), como momento privilegiado para o conhecimento dos seus motivos e das suas expectativas, no direccionamento de desdobramentos e de enfoques

curriculares, tendo em vista o projecto de vida de cada um e as suas experiências anteriores;

- o desperdício da saída dos formandos, como momento propício para o fortalecimento de laços de afectividade e para a prestação de serviços de apoio, diante da perspectiva do exercício profissional, quando poderia ser viabilizada alguma forma de intercâmbio dos egressos com a instituição, o que poderia contribuir para a descaracterização, apenas “saudosista”, da figura do ex-aluno.

Os estudos teóricos realizados deram oportunidade, não só a uma visão das descobertas feitas sobre as nossas inquietações, mas também à ampliação das formas de percebê-las e (re)compô-las.

Dessa forma, partimos da premissa que concebe o currículo como fenómeno situado e construído na vivência universitária quotidiana, constituída de conteúdos académicos e formativos que se entrelaçam impregnados das relações sociais que permeiam esse espaço institucional.

A investigação objectiva, pois, compreender, analisar e descrever a construção curricular dos Cursos de Formação de Professores da UFMA, na sua trajectória quotidiana. Nesta trajectória, tentaremos perceber as relações tecidas pelos alunos, face às expectativas que alimentam como futuros profissionais da educação, nas quais estão, também, envolvidos professores e coordenadores, as representações que constroem e como vêem os seus Cursos no quotidiano vivido na universidade. A apreensão das perspectivas dos actores sociais deve tornar mais perceptível a dinâmica interna desse percurso que, na sua singularidade, se insere num contexto social mais amplo.

Cabe realçar, também, que o estudo proposto pretende, pois, constituir-se em si mesmo, forjando, nesse processo, a sua identidade, que comporta, na sua construção, a própria identidade da investigadora. Dessa

forma, o campo da investigação deve fundir-se com a produção, delineando o trajecto a ser criado, enquanto é percorrido (Santos, 1999; Silva, 2001a).

Para a delimitação do nosso campo de estudo, levamos em consideração:

- a identificação que temos com as Licenciaturas, como pedagoga e professora do Curso de Pedagogia (Administração Escolar) e da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino (oferecida pelo Curso de Pedagogia às demais Licenciaturas);

- o exercício do cargo de Pró-Reitora (também, no período 2001-2003), oferecendo maior amplitude para perceber situações e questões de carácter mais geral, que permeiam, embora com diferentes matizes, todos os Cursos de uma universidade.

5. 1. ESCOLHA DO SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como já foi apontado, a partir do referencial teórico pautado nos estudos de Moscovici e colaboradores, pretendemos desenvolver este estudo que, ao tentar captar as representações sociais dos actores sociais envolvidos, reconhece, nessa escolha teórica, pressupostos e princípios identificados com a investigação em andamento. Portanto, são essas representações que vão possibilitar a percepção do processo de construção curricular dos Cursos de Formação analisados, ao cruzar as diversas coordenadas de análise, de modo a tornar mais visíveis as complexidades que permeiam o desenvolvimento curricular no quotidiano desses Cursos, levando em conta os motivos e as expectativas dos diversos segmentos que convivem na comunidade universitária em foco.

A referida escolha leva, pois, em consideração que:

- essa abordagem se coaduna com o estudo que realizamos, por se centrar no cotidiano, no senso comum, nas conversações, enfim, nas condutas sociais, elementos com os quais lida o campo teórico apontado;
- um estudo de análise e descrição pode explorar aspectos qualitativos e quantitativos para apreensão da realidade social.

Dessa forma, os dados obtidos na investigação se voltam mais para o processo e tentam apreender a realidade sob a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 2001), que passa a ser analisada qualitativamente. Esse tipo de análise, quando é subsidiado por dados quantitativos, mesmo não paramétricos, permite distinguir as representações dos diversos grupos pesquisados, o que contribui para refinar a análise qualitativa (Souza Filho, 1995).

5. 2. ESCOLHA DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO PARA TRATAMENTO DOS DADOS

Em consonância com a natureza da investigação, optamos pela técnica de análise de conteúdo, entendida como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). Dessa forma, a utilização da análise de conteúdo, ao basear-se num conjunto de normas, pretende minimizar os efeitos da subjectividade da

análise, bem como da do investigador na análise de um texto³⁸ (Bogdan e Biklen, 1994; Deslandes, 2002).

Retomando Bardin (1977), podemos atribuir ao analista, além da tentativa de compreender o sentido de uma comunicação, a de abranger com essa compreensão outras significações provenientes de outras mensagens colhidas sob a mesma perspectiva. Nesse sentido, a autora citada diz: “A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é, unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41).

Sob essa perspectiva, escolhemos a referida técnica de análise, levando, também, em consideração:

- ser amplamente utilizada em pesquisas nas ciências humanas e sociais, inclusive em estudos de representações sociais relacionados com a educação;

- permitir a operacionalização das sistematizações, a descrição, a inferência e a interpretação de estudos qualitativos e quantitativos.

Segundo Bauer (2002), a análise de conteúdo, enquanto técnica híbrida, situa-se no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, mediando, pois, a tensão existente entre esses termos, colocados, por muitos, em posições contrárias. Concordando com o autor, não pretendemos demarcar fronteiras entre o qualitativo e o quantitativo, mas adoptar ambos, como aspectos metodológicos que se completam, de modo a melhor compor o nosso objecto de investigação.

³⁸ O termo **texto** vem empregado no sentido da tradição sociológica, significando “janela para a experiência humana” (Ryan e Bernard, 2002), na forma de textos livres, como narrativas, discursos, entrevistas, palavras ou frases.

CAPÍTULO 6

CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que as representações são partilhadas e inerentes aos contextos sociais, cabe uma incursão sobre a Universidade Federal do Maranhão e sobre os Cursos estudados, como território no qual o currículo, foco maior deste estudo, constrói-se na vivência quotidiana de pessoas e de grupos que, num ambiente social concreto, fazem a sua leitura e construção do mundo (Coutinho, 2003; Silva, 2003a).

6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

“Fenômeno curioso e impressionante: a Universidade Católica se deixa morrer para dar vida a Universidade” (Albuquerque, 1967 *apud* Tajra, 1985, p. 26). Esta expressão contida no discurso pronunciado pelo Arcebispo Metropolitano de São Luís, Dom João José da Mota Albuquerque, por ocasião da solenidade de instalação da Fundação Universidade do Maranhão, a 27 de Julho de 1967, sintetiza a história de um processo longo e permeado de embates que tem a culminância com o nascimento da, hoje, denominada, Universidade Federal do Maranhão.

Criada a 27 de Julho de 1961, graças ao espírito empreendedor do então Arcebispo Metropolitano de São Luís, Dom José de Medeiros Delgado, a Universidade Católica do Maranhão³⁹ congregava as já existentes Faculdades de Serviço Social, Enfermagem, Ciências Médicas e Filosofia, e era mantida pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS, constituída com

³⁹ Mesmo sendo conhecida como Universidade Católica, visto ser vinculada à Arquidiocese Metropolitana, foi criada sob a denominação de Universidade do Maranhão.

essa finalidade. No entanto, essa sociedade não consegue manter-se com as poucas subvenções recebidas, levando Dom José Delgado a recorrer ao Governo do Estado e, posteriormente, ao Ministério de Educação e Cultura - MEC, onde é aconselhado a doar a Universidade Católica à União, como forma de solucionar o problema. Ao mesmo tempo que seria proposta a criação de uma fundação que passasse a mantê-la, assim como as Faculdades Federais de Direito, Farmácia e Odontologia, já existentes no Estado e, mais tarde, a Faculdade de Ciências Económicas (instituição privada laica) seria, também, incorporada.

Convém esclarecer que já havia, anterior e paralelamente à iniciativa da Igreja Católica, todo um trabalho e empenho, por parte de profissionais liberais, políticos, professores e associações da sociedade maranhense, no sentido da criação de uma universidade federal no Maranhão na qual seriam incorporadas as faculdades federais citadas anteriormente (Tajra, 1985; Faria e Montenegro, 2005).

O Arcebispo Dom Delgado aceita a sugestão de recorrer ao MEC e apresenta uma proposta que, aprovada, vem a consubstanciar-se na Lei nº 5.152, de 21 de Outubro de 1966, que institui a Fundação Universidade do Maranhão - FUM, entidade de direito público, com a finalidade de implantar, progressivamente, a nova Universidade do Maranhão e de extinguir a Universidade Católica do Maranhão (Tajra, 1985).

No cenário nacional, marcado pelo Golpe de 1964 que implantara no país uma Ditadura Militar, o debate em relação ao ensino superior gira em torno do Projecto da Reforma Universitária que devia conter um projecto modernizante de universidade (Fávero, 1991). Portanto, a Universidade Federal do Maranhão nasce num momento político conturbado, não pontuado nas palavras de Dom Mota Albuquerque antes referidas, que não explicitam as mudanças de rumos que poderiam advir do fenómeno da transformação de uma universidade de natureza confessional, numa universidade estatal.

Cabe relacionar a agilização, no MEC, do processo que autoriza a transformação da Universidade Católica na Fundação Universidade do Maranhão, com as circunstâncias decorrentes da política da Ditadura que, naquele período, tinha interesse em satisfazer aos grupos oligárquicos locais e regionais (Chauí, 2001).

No Maranhão, esse grupo é liderado pelo então Governador José Sarney, que tivera a habilidade política de assentar o seu discurso, nos pressupostos desenvolvimentistas e modernizantes preconizados pelo Golpe de 1964. Dessa forma, passa a alcançar posição junto ao Presidente Castelo Branco, que chega a declarar que “O Maranhão seria o grande campo experimental para a **Revolução**” (*grifo nosso*) (Pinto, 1985).

Por outro lado, a Reforma Universitária que, na realidade, se iniciara antes da promulgação da Lei nº 5.540/68, como já foi pontuado neste estudo, para efectivar-se, adopta a estratégia de estimular a junção de Faculdades Isoladas para criar universidades, visto o regime militar, na nova fase do desenvolvimento capitalista no país, valorizar a educação, na tentativa de “(...) transformá-la num fator de hegemonia e de obtenção do consenso” (Germano, 1993 *apud* Silva Jr. e Sguissardi, 2001).

Reverendo posições e concordando com esses autores, entendemos que, mesmo sendo fluidos os espaços entre o público e o privado, eles são permeados de antagonismos tácitos que os tornam distintos, se considerarmos a identidade de cada um deles. Nesse sentido, citamos Dom Delgado, ao pronunciar-se sobre a necessidade de criar a Universidade Católica: “Proclamamos o primado da Teologia e da Filosofia sem desprezar a beleza da Biologia, exaltando e eficiência da técnica, ao declarar propósito nosso fazer, quanto em nós estiver, pela criação da Universidade Católica do Maranhão” (Delgado, 1960 *apud* Tajra, 1985). Logo, a Universidade Católica é erigida sob o primado da Igreja Católica, para atender às necessidades da população maranhense onde estava inserida, sendo classificada pelo seu fundador, “(...)

como uma universidade orgânica não apenas porque reunia várias Faculdades, Escolas, Institutos e Cursos, mas pelo fato de que deveria integrar-se na comunidade, harmonizando-se com ela (...)” (Tajra, 1985).

Já as posições ideológicas expressas pela administração da recém-criada universidade federal, em consonância com o discurso do Governo Federal, mostram-se divergentes dos princípios proclamados pela administração da Católica. Na expressão do Reitor, Cónego José de Ribamar Carvalho, que assumira a Reitoria a 14 de Novembro de 1968, “a Universidade não pode ser política, partidária, sectária, pois, atuando em um Estado carente de tudo, manterá a cordial colaboração com os poderes constituídos, sem ser caudatária de ninguém, nem tão pouco adversária de alguém, ou até mesmo vanguardeira de qualquer luta, que separe e divida o que deve estar unido, (...)” (Carvalho, 1968, p. 23).

Como se percebe, o discurso de Carvalho segue a orientação ideológica emanada dos princípios que passaram a ser os oficiais e os proclamados no país, sob o domínio do Golpe Militar de 1964, como já foi pontuado na Parte 1 deste estudo. Confirma-se, pois, a posição de Trigueiro, citado por Romanelli (1983), ao dizer que a Reforma Universitária se encobre numa pretensa neutralidade, fortalece a estrutura do poder dominante, cabendo-lhe, apenas, modernizar-se, numa atitude acomodatória e conservadora.

Agora, convém trazer para este estudo uma visão mais aproximada da vivência e que, como foi referida na Parte 1, pauta-se pela realidade advinda do quotidiano, isto é, de como os aspectos institucionais e legais preconizados pela Reforma Universitária e adoptados pela UFMA se consubstanciaram no seu dia-a-dia.

Para tanto, buscamos subsídios em documentos do período ou a ele referentes, dos quais extraímos posições e depoimentos sobre as *démarches*

decorrentes do processo de criação da UFMA, cabendo salientar a resistência oferecida pelos Cursos já federalizados, em aceitar e implantar o novo modelo de estrutura imposto, com as naturais repercussões na proposta curricular dos referidos Cursos. “Inicialmente, houve uma reação total a essa fusão, todo mundo querendo continuar como ‘federais isoladas’. Depois, o Ministério colocou todos [professores e funcionários] à disposição, garantindo, porém, num decreto específico, todos os seus direitos” (Martins, 2005 *apud* Faria e Montenegro, 2005).

Também, cabe salientar a inadmissível e revoltante presença de instâncias de controlo ideológico, ligadas ao Serviço Nacional de Informações – SNI, monitorando, diuturnamente, alunos, professores, funcionários e os próprios dirigentes, sob a alegação de manter a ordem institucional. “(...) havia um aspecto desagradável: o controlo exercido pelos órgãos de segurança da Universidade, no tempo da ditadura, a pedir informações sobre professores e funcionários” (Borges, 2005 *apud* Faria e Montenegro, 2005), privando a Universidade da sua vocação crítica (Chauí, 2001), conforme foi situado anteriormente. Esse controlo pode ser uma tentativa de mascarar o autoritarismo que, desencadeado pelo poder central, parece contaminar, de muitas formas, a administração interna da própria universidade, que se torna, cada vez mais, centralizadora e distanciada da comunidade académica, não só administrativa, como fisicamente.⁴⁰

⁴⁰ O termo *campus* designa a área onde se localizam as instalações de uma universidade. “O conceito está ligado a uma concepção de universidade como um todo integrado e formando uma comunidade de mestres e alunos, situada fora das grandes cidades” (Sucupira, 1968 *apud* Ruas, 1978, p. 149). No Brasil, os *campi* universitários foram previstos no Decreto nº 63.341, de 01 de Outubro de 1968, que integra a legislação da denominada Reforma Universitária, sob a alegação de permitir o desenvolvimento dos princípios de integração e organização. No entanto, essa posição é muito criticada por ser considerada mais uma forma de distanciar e isolar, do que de integrar a comunidade universitária. No Maranhão, o Campus Universitário foi construído no sítio Sá Viana, à margem esquerda do rio Bacanga, em área doada pelo Governo do Estado à extinta Universidade Católica, distando três quilômetros, aproximadamente, do centro de São Luís. Em 1972, foi inaugurado o primeiro prédio, denominado “Castelo Branco”, em homenagem ao então Presidente da Ditadura Militar (Buzar, 1985). A transferência gradativa da UFMA para o Bacanga contribuiu para aumentar a distância, também, entre a comunidade académica e a administração da instituição que continuara no Centro, assim como para o esfacelamento dos grupos que se formam no meio universitário, visto alunos e professores ficarem divididos, entre as actividades desenvolvidas nas antigas instalações e as realizadas no Campus.

Apenas apontamos algumas evidências contraditórias, numa análise sintética sobre a origem da UFMA, até porque este não é o cerne do nosso estudo. No entanto, essas questões e ambiguidades apontam para a necessidade do desvendamento desses pressupostos, em estudos posteriores.

Prosseguindo, cabe avocar que a FUM nasce e expande-se com a Reforma Universitária, tendo em vista que, no dia 28 de Novembro de 1968, é promulgada a Lei nº 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento para o ensino superior. Dessa forma, reformula os seus Estatutos, adequando-os à Reforma e passa a investir nas seguintes acções:

Criação dos Departamentos Académicos, como menor fracção da estrutura universitária, constituídos de disciplinas afins, em substituição das cátedras vitalícias.

Criação dos Centros, congregando Cursos e Departamentos, conforme as áreas do conhecimento: o de Estudos Gerais, formado pelos Institutos de Ciências Físicas e Naturais, de Filosofia e Ciências Humanas e de Letras e Artes; o da Área Médica, formado pelas Faculdades de Farmácia, Odontologia, Enfermagem e Medicina; e o da Área de Estudos Sociais Aplicados, formado pelas Faculdades de Direito, Serviço Social, Ciências Económicas e Educação.

Reformulação da estrutura curricular, com a implantação da matrícula por disciplina, do sistema de crédito semestral para os Cursos e do Ciclo Básico, objectivando uma maior flexibilidade e um maior ordenamento das disciplinas, segundo o texto legal, de modo a evitar o desperdício de tempo dos alunos e dos professores.

Paulatinamente, extinguem-se os Institutos e as Faculdades, consolidam-se os Departamentos, de modo a propiciar, segundo a Reforma, maior eficiência no funcionamento das actividades de ensino, pesquisa e

extensão, em toda a Universidade. No entanto, essa mudança parece contribuir mais para a pulverização do ensino de graduação, desmembrado em departamentos e disciplinas. Segundo Saviani (1982), o ensino deixa de ser a referência básica para professores e alunos, o curso perde a sua identidade, convertendo-se “(...) num organismo um tanto inócuo e, pior do que isso, em mais uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades universitárias (...)” (p. 52).

Essas mudanças aconteceram em, aproximadamente, doze anos, e consolidam-se com a aprovação do novo Estatuto da Universidade Federal do Maranhão, aprovado pelo CFE, em 14 de Dezembro de 1978 e homologado pelo Ministro de Educação e Cultura, em 19 de Janeiro de 1979 (Estatuto UFMA, 1978).

Os aspectos apontados e outros não percebidos contribuíram, ao longo do período, para o delineamento do perfil da UFMA que, ainda hoje, parece difuso e ambíguo, carecendo de retoques que definam mais os seus traços e a sua missão.

Dessa forma, chegámos a 1985 e já, sob os auspícios da Nova República, uma greve nacional deflagrada pelos professores das universidades federais, proporciona amplo debate sobre a crise que atinge a universidade brasileira, que tenta (re)adquirir direitos, na luta por autonomia e por redefinição das suas finalidades.

No que tange às universidades inseridas no Nordeste do país, caracterizado por desigualdades sociais gritantes, adicionam-se outros elementos a serem trabalhados e que estão voltados para a melhoria das condições de vida da população carente, o que requer profunda identificação dessas instituições com a realidade regional, no intuito de, ao transformá-la, transformarem-se. Nesse sentido, citamos Furtado (1983, p. 108), ao dizer que “Quanto mais o ensino se funda em conhecimentos que armam o estudante

para melhor compreender o seu contexto social, maior será a influência da Universidade no processo de transformação da sociedade”.

Na UFMA, decorrente do movimento grevista deflagrado pelas universidades públicas, em 1985, foram criadas comissões paritárias⁴¹ formadas por alunos, professores, funcionários e dirigentes. A comissão que trabalhava com o tema “Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão”, realiza um levantamento para consultar os diversos segmentos e instâncias sobre os principais problemas que afectavam a UFMA. Com base neste estudo, foi elaborado um documento preliminar distribuído e discutido, também, em todos os setores e que, após rediscussão, é aprovado, em votação, pela comissão e enviado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.⁴²

O referido documento propõe políticas de actuação destinadas a melhorar o desempenho da Universidade, antes mesmo de efectuar mudanças maiores na estrutura académico-administrativa existente, no contexto de uma política de curto prazo, adoptando como linhas:

- Democratização da estrutura e das relações de poder, considerando que as Instituições de Ensino Superior – IES, com a ascensão ao poder de um governo democrático, redimensionam seus objectivos, voltando-se para a retomada de princípios pautados na autonomia e na descentralização.

Em relação à UFMA, esse redimensionamento deve ter em vista, também, o encaminhamento para a solução dos problemas sociais que atingem parcela significativa da população, em estado de marginalização e pobreza. Nesse sentido, reivindica: autonomia, de modo a ter poder de decisão sobre a distribuição e aplicação dos recursos que lhes são destinados; maior

⁴¹ Essas comissões foram constituídas em torno dos temas: Reformulação de Estatutos; Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; Plano de Cargos e Salários e Creche.

⁴² O CONSEPE é o órgão deliberativo e consultivo em matéria de ensino, pesquisa e extensão da UFMA, sendo constituído de 52 membros, representando os diversos segmentos da comunidade universitária (Estatuto UFMA, 1999).

participação no processo de elaboração dos currículos mínimos, já que os seus Cursos devem voltar-se para a realidade local; poder para criar cursos regulares e não regulares de graduação e pós-graduação, na sede e fora dela; poder de organizar-se dentro de princípios administrativos descentralizados, respeitando a autonomia dos Centros, Cursos e Departamentos Académicos.

No que concerne às relações internas de poder, reivindica: participação de todos os segmentos da comunidade universitária nos órgãos colegiados, de modo que as decisões passem a ter representatividade; realização de eleições directas e secretas para os cargos da administração universitária, garantida a participação de todos os segmentos; adopção de critérios de competência para o preenchimento de cargos administrativos, sem restrições de carácter ideológico; definição das formas de participação da sociedade maranhense na gestão universitária, de modo a democratizar essa participação; maior entrosamento e diálogo entre os diversos segmentos que constituem a UFMA; apoio institucional às entidades representativas dos estudantes: Directório Central dos Estudantes - DCE; dos professores: Associação dos Professores da Universidade Federal do Maranhão - APRUMA e dos funcionários: Associação dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão - ASSUMA; criação de mecanismos de comunicação interna e externa na Universidade, assim como a transferência de todos os sectores da administração para o Campus do Bacanga.

- Transmissão e produção de conhecimentos na Graduação, linha de acção voltada para o desempenho docente e discente, abarcando os aspectos principais relacionados com o quotidiano do ensino.

No que se refere ao desempenho docente, são registadas como causas geradoras de um quadro demarcado pela baixa qualidade do ensino e pela falta de compromisso de grande parte dos professores na Graduação: a

não profissionalização docente e a baixa percentagem de pós-graduados⁴³; excesso de carga horária em sala de aula; rodízio constante na distribuição das disciplinas entre os professores; pouca renovação do quadro docente, via aposentadoria, face à legislação que tolhia direitos conquistados ao longo da carreira; contratação de professores colaboradores⁴⁴, estabelecendo uma relação de trabalho de curto prazo caracterizada pela alta rotatividade.

Diante dessa situação, o documento traz como reivindicações: implementação de um plano de reciclagem em novas metodologias de ensino, com o objectivo de “destruir a figura do ‘magister dixit’ autoritário, que tudo sabe e nada sabe e substituí-la pelo docente (...) capaz de incentivar a reflexão e criatividade dos alunos (...) capaz de neutralizar a hegemonia do ‘monólogo do giz’ ” (1985, p. 18); alocação de horas dos docentes para estudo e produção de textos, devendo incluir a participação de monitores e alunos; formulação de um plano de médio e longo prazo para a preparação de professores pós-graduados; distribuição de disciplinas pelos Departamentos Académicos, considerando as áreas de interesse e habilitações dos professores; prioridade do regime de trabalho do professor com dedicação exclusiva e redefinição dos critérios à sua concessão; empenho para eliminação da figura do professor colaborador via realização de concurso público; avaliação do desempenho do corpo docente, levando em conta a frequência às aulas, o desempenho didáctico e a selecção do conteúdo ministrado; dinamização das funções de pesquisa e extensão, de modo a promover a integração com o ensino.

Em relação aos discentes, o documento enfoca a convivência da maioria com o quadro, já delineado, das causas da baixa qualidade do ensino, ao se omitirem, quando aceitam, passivamente, o *status quo*, ou mesmo, ao preferirem “professores paternalistas e descompromissados com o ensino (...) contribuindo para a concretização de um ‘pacto de mediocridade’ ” (1985, p.

⁴³ Em 1985, a UFMA possuía 6.892 alunos nos Cursos de Graduação e 889 professores, dos quais 16 (1,79%) com o título de Doutor e 224 (25,19%) com o título de Mestre (UFMA, 1991).

⁴⁴ Considerando a não liberação pelo MEC para as universidades federais realizarem Concurso para ingresso de docentes, elas eram autorizadas a contratar, mediante selecção, professores colaboradores, por tempo determinado, a fim de suprir, de alguma forma, o défice de professores.

22). Para esses alunos importa mais a conclusão do Curso, de qualquer forma, do que a participação no processo de construção do conhecimento, no cotidiano universitário. Aponta, também, as deficiências acumuladas em níveis de ensino anteriores, assim como a incapacidade do modelo de selecção (Vestibular) para ingresso do alunado, adoptado pela Universidade, como forma de avaliar a “criatividade e o horizonte cultural dos candidatos, na medida em que incentiva a memorização de noções estereotipadas (quando não banais) de áreas do conhecimento” (1985, p. 23).

No sentido de mudar esse quadro, o documento traz as seguintes recomendações: revisão do Exame Vestibular, propiciando articulação da Universidade com os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, de modo a sanar falhas de ambos, e estruturando um sistema de informação e comunicação que forneça dados sobre direitos e deveres dos estudantes, os objectivos dos Cursos oferecidos, sobre as especificidades dos currículos e sobre o mercado de trabalho.

O documento trata, também, da necessidade de reformular algumas acções desenvolvidas, a partir da implantação da Reforma Universitária, como:

- Os Ciclos de Estudo - Básico e Profissional, visto o acompanhamento apontar aspectos polémicos, dentre os quais merecem destaque o não cumprimento da sua função recuperativa dos alunos, assim como a falta de articulação entre os dois ciclos.

- Os Currículos e Programas dos diversos Cursos de Graduação, considerados distantes da realidade social, assim como a ausência de preparação e resistência por parte dos docentes, face ao enfrentamento das necessárias mudanças curriculares. Diante disso, o documento propõe: avaliação dos Cursos, incluindo alunos e egressos, como forma de retroalimentar as reformulações curriculares; revisão no sistema de pré e co-

requisitos de disciplinas, de modo a facilitar a ordenação dos planos de estudo dos alunos; participação dos alunos na elaboração e cumprimento dos programas das disciplinas.

- O Regime de Crédito adoptado, gerando problemas relacionados com a oferta das disciplinas pré-requisitos e concorrendo para a dispersão do conteúdo. Por outro lado, essa sistemática requer rigoroso ajustamento da oferta de disciplinas, de modo a evitar conflito de horários para os alunos.

- O Estágio Curricular que, oferecido apenas no último semestre dos Cursos, reduz o contacto entre os alunos e o meio, encurta o tempo de permanência no campo, tornando-se uma actividade superficial e secundária. Pelo que é apontada a necessidade de uma revisão pautada em novos critérios, principalmente, nas Licenciaturas, de modo a propiciar maior intercâmbio entre os próprios Cursos e o campo de estágio.

Na análise do documento “Uma Política Universitária para o Maranhão”, apenas destacamos as linhas de acção directamente relacionadas com o nosso estudo. Cabe salientar que, produzido colectivamente, pode ser considerado um marco, um referencial para uma tomada de posição da comunidade universitária, por tantos anos silenciada, face às mudanças políticas que se delineavam no país e que não conseguiam alcançar a UFMA. Tolhida, por um lado, pela acção autoritária dos seus dirigentes, e, por outro, pela inexpressiva participação de docentes, estudantes e funcionários no processo de tomada de decisões, mediante maior e efectiva representação nos órgãos colegiados, a UFMA não conseguia superar a inércia que se alastrara, atingindo, significativamente, as actividades-fim (ensino, pesquisa e extensão). Portanto, o documento passa a constituir elemento de demarcação e de posicionamento crítico, ao denunciar o *status quo* que se instalara e se mantivera na instituição, em maior ou menor grau, por duas décadas,

servindo, também, de base para a elaboração da Proposta de Programa do candidato a Reitor, que seria eleito, em 1988.

O período que se estende de 1988 a 1992 pode ser considerado como de transição, entre um modelo de universidade marcado pela centralização e outro, comprometido com a democratização, mediante o desenvolvimento de um processo de participação da comunidade universitária na tomada de decisões, nos diversos níveis dos seus colegiados.

Dessa forma, já no ano de 1988, tomam posse nos cargos de Reitor e Vice-Reitor os candidatos que obtiveram maioria de votos na consulta prévia realizada junto a todos os segmentos da comunidade universitária. No ano seguinte, são realizadas as primeiras eleições directas para os cargos da administração académica (Directores e Vice-Directores de Centro, Chefes de Departamentos e Coordenadores de Cursos), após vinte e três anos da criação da UFMA.

No que se refere à vida académica, as acções passam a ser desenvolvidas, tentando levar em conta a dimensão pedagógica, numa visão em que essa dimensão signifique a própria função educativa da Universidade, mediante processo participativo dos segmentos envolvidos. Dentre elas, vale destacar:

- A elaboração colectiva do Sistema Académico, preparado em Oficinas de Trabalho, de modo a abranger o percurso de toda a vida académica do aluno, do seu ingresso até a sua formatura.

- A elaboração conjunta, em fóruns, das Normas sobre Planeamento Académico, mediante estudo da força de trabalho docente, por Departamento, para redimensionar os encargos dos professores nas actividades de ensino, pesquisa e extensão.

- A reestruturação do Concurso Vestibular, com a adopção de directrizes e procedimentos inovadores, como: maior articulação com as escolas de 2º grau; apresentação do programa das disciplinas acompanhados da bibliografia básica; uniformização dos critérios para a correcção da prova de redacção; indicação das obras literárias a serem utilizadas nas provas de Português para leitura prévia pelos candidatos; inserção no Manual do Vestibulando de informações sobre os Cursos de Graduação oferecidos pela UFMA (perfil do profissional, campo de actuação e tempo de integração do Curso);

- A inclusão da Semana Universitária no Calendário Escolar, de modo a propiciar a participação da comunidade e a concentração dos eventos programados pelos diversos sectores da Universidade.

- A criação do Curso de Psicologia, na sede e de Licenciatura em Letras, no Campus V⁴⁵, localizado no Município de Pinheiro, assim como a implantação de novas habilitações em alguns Cursos.

No que diz respeito às mudanças curriculares, os avanços conseguidos consistiram em reformulações, no sentido de substituição ou redimensionamento de disciplinas e conteúdos programáticos. Além disso, foi realizada uma série de Oficinas de Trabalho sobre Currículo, com a participação dos diversos segmentos da UFMA, objectivando estudar os currículos vigentes, à luz de novas concepções de Educação.

Uma reformulação dessa natureza deveria realizar-se, de forma ampla, incluindo a avaliação do sistema de crédito, de modo a decidir-se sobre a sua continuidade ou a sua substituição pelo regime semi-seriado. Logo nas discussões preliminares, fica visível que uma alteração dessa natureza passa por uma mudança curricular profunda, sem o que seria inócua qualquer

⁴⁵ A UFMA, além do Campus do Bacanga (I), possui, em municípios-polos de desenvolvimento, 5 *campi* : Campus II (Imperatriz); Campus III (Bacabal); Campus IV (Chapadinha); Campus V (Pinheiro) e Campus VI (Codó). (Catálogo dos Cursos de Graduação-UFMA, 1991).

modificação. Os Colegiados Intermediários entenderam que “o caminho a percorrer seria o inverso: construir projetos de Cursos, respeitando especificidades, e, deles, emergindo o sistema acadêmico mais adequado” (Relatório PROG, 1992, p. 114). Dentro dessa óptica, é adotado o regime semi-seriado, em carácter experimental, no Curso de Psicologia, criado em 1990, e que elaborou o seu projecto específico, após realização de seminário sobre “Experiências de Sistema Acadêmico”, envolvendo todos os segmentos académicos.

Como é perceptível pela exemplificação realizada, dá-se um novo encaminhamento às directrizes da Universidade e, conseqüentemente, às acções desenvolvidas, no sentido de democratizar o espaço universitário, mediante o exercício de participação colegiada, na elaboração do planeamento e na realização de acções mais voltadas para a organização e funcionamento da vida académica. No entanto, as mudanças mais pertinentes às acções que constituem o cerne do processo educativo universitário, isto é, mudanças no sentido político que o termo comporta, voltadas para a adopção de novas concepções curriculares, não conseguem atingir um patamar que possa significar uma demarcação de novos rumos para a UFMA.

Revedo documentos subsequentes a 1992, pode-se apontar, como significativas as acções de:

- Incremento de Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*⁴⁶, cuja criação leva em conta critérios, como: concentração de docentes, com titulação doutoral, numa área do conhecimento servida, também, por bibliotecas sectoriais; linhas de pesquisa definidas e produção científica na área; espaço físico adequado; formação de grupos motivados para implantar o Programa e

⁴⁶ Cursos de Pós-Graduação *strico sensu* implantados: Mestrado em Educação (1985) e reestruturação do Programa (1995); Mestrado e Doutorado em Políticas Públicas (1993 e 2001, respectivamente); Mestrado e Doutorado em Engenharia de Electricidade (1995); Mestrado em Química (1995); Mestrado em Saúde e Ambiente (1996); Mestrado em Sustentabilidade em Ecossistemas (2002); Mestrado em Ciências Sociais (2003); Mestrado em Saúde Materno-Infantil (2004); Mestrado em Física da Matéria Condensada (2004); Mestrado em Biodiversidade e Conservação (2005) (PPPG, 2006).

experiência dos Departamentos envolvidos na realização de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

- Participação da UFMA no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, criado pelo MEC, em 1994, objectivando subsidiar as universidades no processo de tomada de decisão, de modo a corrigir distorções apontadas e a adoptar medidas voltadas tanto para o desenvolvimento do ensino, quanto da vida académica. O estudo centrou-se na identificação dos índices de abandono escolar, retenção e formatura, visto esses aspectos relacionados com o percurso do alunado indicarem distorções significativas nas Universidades Públicas (Relatório de Gestão, UFMA, 1992-1996).

Para a execução do referido Programa, as universidades participantes deveriam compor equipas locais. Na UFMA, organiza-se, pois, a Comissão de Avaliação dos Cursos - CAV, para coordenar o processo de avaliação interna, com o apoio institucional e financeiro do MEC. No entanto, a promulgação da Lei 9.394/96 imprime novos rumos à avaliação das IES, ao estabelecer um sistema de avaliação externo, que não leva em conta a cultura avaliativa que começara a ser construída (Belloni, 2003).

Dos estudos realizados, na UFMA, apresentamos os índices de “evasão”,⁴⁷ referentes ao período 1990-1999, estudando a geração 98-99,⁴⁸ por considerar aqueles relevantes para o nosso estudo.

No Centro de Ciências Sociais -CCSo, o maior índice de abandono é representado pelo Curso de Ciências Económicas (49,6%) e o menor pelo Curso de Direito - Sede (12,4%). No Curso de Pedagogia, objecto deste estudo, o índice é de 21,2%.

⁴⁷ O termo “evasão” significando o abandono de Curso e as transferências efectivadas pelo aluno.

⁴⁸ Nesses estudos foi utilizada a Metodologia de Fluxo, orientada pelo PAIUB e que permite acompanhar uma população académica, desde o seu ingresso até à formatura. Dessa forma, a metodologia adoptada, além de possibilitar o acompanhamento do percurso do aluno, delimita a sua permanência que varia entre 5 a 10 anos (Diplomação - Retenção - Evasão, UFMA, 2000).

No Centro de Ciências Humanas - CCH, o Curso de Filosofia alcança o maior índice de abandono (59,0%), e o menor é representado pelo Curso de Turismo (19,4%). No Curso de Letras, objeto deste estudo, o índice é de 31,5%.

No Centro de Ciências Exactas e Tecnologia -CCET, o maior índice é representado pelo Curso de Física (67,4%), que chega a não apresentar alunos para a formatura, nas gerações estudadas. Quanto ao menor, é alcançado pelo Curso de Engenharia Eléctrica (33,7%). No Curso de Matemática, também, incluído neste estudo, o índice de abandono atinge a percentagem de 59,4%.

No Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, o índice mais elevado é representado pelo Curso de Farmácia (41,4%) e o menor, pelo Curso de Medicina (2,1%), que é, também, o mais baixo atingido pela Universidade em análise. No Curso de Ciências Biológicas, objecto deste estudo, o índice de abandono é de 37,7% (Diplomação - Retenção - Evasão, UFMA, 2000).

Entre as causas apontadas para estes índices de abandono alarmantes, foram ressaltadas: a inadaptação do aluno ao sistema universitário e à Proposta Curricular; o equívoco na escolha do Curso, levando a consequente mudança de opção; o descontentamento e a desmotivação para continuar no Curso, por não corresponder às expectativas do aluno; as dificuldades de ordem socioeconómicas que não permitem ao aluno uma frequência regular às aulas, gerando a reprovação por falta; a transferência de emprego ou de residência para outras localidades, impedindo a continuidade dos estudos nesse local.

Percebemos, no entanto, que estudos desse teor parecem provocar mais críticas do que acções voltadas para a correcção das distorções apontadas que atingem as universidades públicas, de um modo geral.

As críticas apontam, principalmente, a necessidade de democratização do espaço universitário que, ocupado por alunos que nele permanecem por um tempo que extrapola o previsto para a integração curricular, ou que dele saem, após o ingresso que se faz por seleção, perde a sua mobilidade e marginaliza os que a ele não tiveram acesso. Por outro lado, considere-se o custo social, debitado às universidades públicas, quando devolvem à sociedade estudantes que, após vários anos, como matriculados, não conseguiram concluir a graduação (Diplomação - Retenção - Evasão, UFMA, 2000).

- Com o advento da Lei 9.394/96, já referido na Parte 1 deste estudo, a UFMA passa a direccionar as suas acções em consonância com os dispositivos contidos na nova LDB. Para tanto, procede à reformulação do seu Estatuto, que é aprovado pela Resolução nº 57/98 - CONSUN, de 22 de Dezembro de 1998 e homologado pelo Ministro da Educação (Portaria Ministerial nº 1.216, de 30 de Julho de 1999).

Considerando que, desde os meados da década de 1980, a comunidade universitária debatia e propunha mudanças estatutárias de cunho democratizante, não se pode afirmar que o novo Estatuto da UFMA levou em conta essas reivindicações. Uma análise comparativa mostra que o novo Estatuto não chega a propor maiores avanços, em relação ao Estatuto de 1978. As directrizes políticas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, assim como a estrutura organizacional dos Centros, Cursos e Departamentos Académicos são mantidas.

Levando em conta o que estatui a Lei 9.294/96, cabe polemizar se o novo Estatuto, ao ser aprovado, não estaria, apenas, tentando cumprir o Art. 88 da LDB, que preconiza no seu parágrafo 1º: "As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos da Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos".

No que se refere à formação de professores, em nível superior, com base nos preceitos emanados da nova Lei, a UFMA passa a oferecer aos Municípios do Estado Cursos de Licenciatura, a serem realizados nos próprios municípios onde exercem a docência, ou agrupando os professores de municípios próximos, sem interrupção das suas actividades em sala de aula. Para tanto, a UFMA elabora e implanta o Programa Especial para a Formação de Professores do Ensino Básico - PROEB, em 1998, em convénio com as Prefeituras Municipais, objectivando formar, em Cursos de Licenciatura Plena, os professores não titulados, em exercício, nas escolas municipais. Nessa modalidade de Curso, são os professores da UFMA que se deslocam aos municípios-sede para o desenvolvimento das acções programáticas.⁴⁹

Actualmente, a UFMA possui 10.244 alunos matriculados nos seus 32 Cursos de Graduação (Anexo I) e conta com um corpo docente de 1.013 professores,⁵⁰ lotados nos seus 36 Departamentos Académicos (Anexo II), desenvolvendo acções ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, assim como 1.061 funcionários técnico-administrativos, actuando nas actividades de apoio (Imagem UFMA, 2002).

Como se percebe, ao longo dos anos, a UFMA vem construindo o seu perfil, no qual alguns traços servem para caracterizá-la e imprimir a sua identidade: é uma instituição considerada de pequeno porte a enfrentar grandes problemas de natureza financeira e de gestão; possui, nos seus quadros, razoável número de professores, com titulação condizente às acções que desenvolvem; mantém um programa de Pós-Graduação que tem contribuído, significativamente, para a titulação dos professores e dos técnicos da própria instituição e da comunidade, em geral; demonstra uma tendência

⁴⁹ Até 2005, foram diplomados, pelo PROEB, 530 professores e 1527 professores encontram-se em formação (UFMA, 2005).

⁵⁰ Dos 1.013 professores efectivos da UFMA, 281 (27,8%) são, apenas, graduados; 205 (20,2%) possuem Curso de Especialização; 359 (35,4%) têm Mestrado e 168 (16,6%), Doutoramento.

Quanto ao regime de trabalho, 583 (57,6%) têm Dedicção Exclusiva, 350 (34,4%) trabalham 40 horas e 80 (8,0%), 20 horas (Imagem UFMA, 2002).

para o isolamento, tanto externo, no que diz respeito ao reduzido número de acções voltadas para o intercâmbio com a sociedade, como interno, visível na compartimentalização de Cursos e Departamentos Académicos, com repercussão no quotidiano universitário, onde os actores se isolam entre si ou actuam em grupos isolados; perpassa uma imagem de respeito e credibilidade, junto à comunidade, o que parece conceder-lhe, no contexto das instituições de nível superior local, um espaço hegemónico, no qual vem travando embates, no sentido de preservá-lo e ampliá-lo.

A percepção dos traços que identificam a UFMA já demonstra a preocupação em conhecê-la cada vez mais, o que pretendemos realizar com este estudo que, ao tentar captar as representações dos actores nela envolvidos, tenta, também, desvelar a sua aparência e a sua essência.

6 . 1 . 1 . Os Cursos de Licenciatura pesquisados

A criação dos Cursos de Pedagogia e de Letras na UFMA remonta ao nascimento da Faculdade de Filosofia de São Luís que foi gestada, poeticamente, “Das célebres palestras de fim de semana na sala exígua da secretaria da Casa de Antônio Lôbo⁵¹ (...) idéia para logo perseguida com afincos e dentro em pouco tornada realidade tangível” (Jornal do Maranhão, 1971, 27 jul. p. 3 *apud* Tajra, 1985, p. 18).

Idealizada por professores que também eram membros da Academia Maranhense de Letras e com o apoio da Igreja Católica, na pessoa de Dom José Medeiros Delgado, a organização da Faculdade caberia paritariamente aos dois grupos.

⁵¹ Denominação dada à Academia Maranhense de Letras em homenagem a Antônio Lôbo (1870-1916), professor, jornalista, poeta e romancista que soube congregar os escritores de expressão da época para a fundação, em 1908, da referida agremiação (Moraes, 1995).

Em sessão solene realizada na Academia Maranhense de Letras, a 15 de agosto de 1952, nasce a Faculdade de Filosofia, com autorização de funcionamento para os Cursos de Geografia e História, Filosofia, Letras Neolatinas e Pedagogia, com a missão de “preparar recursos humanos que contribuíssem para o aprimoramento da qualidade do magistério secundário” (Tajra, 1985, p. 17). Todos, ao nível de Bacharelato, com a duração de três anos, podendo o bacharel fazer opção de continuar no Curso de Didáctica, cumprindo mais um ano de estudo dentro do esquema 3+1, já referido, no término do qual lhe é conferido o título de licenciado.

Em 1960, a Faculdade de Filosofia que já funcionava no Palácio Cristo Rei, prédio cedido em comodato, pelo Arcebispado (hoje, sede da Reitoria da UFMA) passa a compor o quadro das Instituições Superiores confessionais mantidas pela SOMACS, dando origem, mais tarde, à Universidade Católica.

Com a criação da FUM, em 1966, a Faculdade de Filosofia é incorporada na nova Universidade e recebe a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras sem passar, no entanto, por maiores alterações curriculares, até a implantação da Reforma Universitária de 1968, quando a FUM altera a sua estrutura, passando a contar, a partir de 1971, com três Centros Acadêmicos: o de Estudos Gerais, o da Área Médica e o de Estudos Sociais Aplicados, com a função de coordenar e supervisionar os recém-estruturados Institutos, conforme já foi apontado neste estudo.

Dessa forma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é desmembrada nos Institutos de Ciências Físicas e Naturais, de Filosofia e Ciências Humanas e no de Letras e Artes, passando o Curso de Pedagogia a fazer parte do Centro de Estudos Sociais Aplicados (Soares, 1985).

Posteriormente, com a elaboração do Plano de Reestruturação da Universidade, em 1977, e a aprovação do novo Estatuto da instituição, em

1978, há nova alteração na sua estrutura organizacional. Os Centros passam a ser quatro: o de Estudos Básicos - CEB; o de Ciências Sociais - CCSO; o de Ciências da Saúde - CCS e o Tecnológico - CT. Também os Institutos sofrem alterações e são estruturados em Cursos (Estatuto UFMA, 1978).

Como se percebe, esses sucessivos desmembramentos para ajustar a instituição à Reforma Universitária implantada por um Governo Ditatorial atingem, de forma crucial, a Faculdade de Filosofia que tem o seu poder e o seu raio de acção cada vez mais reduzidos, assim como o sistema de formação de professores que, segundo Brzezinski (1999), tem o seu espaço e os conteúdos curriculares formativos fragmentados e desarticulados.

O Curso de Pedagogia

Como já foi apontado neste estudo, o Curso de Pedagogia tem os seus remanescentes na Faculdade de Filosofia criada em 1952.

Naquela época, o Curso foi montado em regime seriado e com a duração de três anos para a formação do bacharel, que exerceria a função de técnico em educação. Posteriormente, o egresso poderia matricular-se no Curso de Didáctica, com um ano de duração, desdobrado em Didáctica Geral e Especial, a fim de titular-se como licenciado, dentro do esquema 3+1 (Decreto-Lei nº 1.190/39).

Segundo Soares (1985), o Curso de Pedagogia, no seu início, tenta pautar-se por uma proposta pedagógica voltada para a formação geral do educador, mas o que passa a predominar é o ensino teórico e expositivo, enfraquecido pela não disponibilidade de literatura especializada. Dessa forma, veicula conteúdos identificados, apenas, com métodos, processos e técnicas, distanciando-se de abordagens mais amplas do processo educacional, como se este se esgotasse no âmbito da própria escola.

Desde a sua implantação, ainda conforme a autora citada, o Curso de Pedagogia é mais frequentado por pessoas do género feminino e que já militavam no magistério local, às quais acena com a possibilidade de progressão na carreira profissional, ao lado da satisfação de cunho intelectual que enseja, pelo ingresso num curso de nível superior (Pereira, 2000).

Quanto à estrutura curricular, o Curso não sofre maiores alterações, nem mesmo com a aprovação da Lei nº 5.540/61 e do Parecer 251/62.⁵² No entanto, esse Parecer aponta as fragilidades do Curso de Pedagogia, dando destaque à acusação de ausência de conteúdo próprio do Curso, o que reforça as controvérsias sobre a necessidade de manutenção ou extinção do Curso (Silva, 1999).

É no contexto da Reforma Universitária, face às novas exigências legais, que se realizam modificações estruturais, no Curso, com o desdobramento da Faculdade de Filosofia em Institutos. Ao lado disso, por força do Parecer 252/69, é criada a Faculdade de Educação - FACED, na UFMA, funcionando desde 31 de Março de 1970 vinculada, agora, ao Centro de Estudos Sociais Aplicados - CESA, com o objectivo de formar recursos humanos para actuar na área da educação. Essa unidade de ensino passa a ser constituída pelo Curso de Pedagogia e dá suporte às demais licenciaturas, tendo, para tanto, absorvido os professores das disciplinas pedagógicas, lotados na Faculdade de Filosofia (Soares, 1985; Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 2001).

Em 1971, o currículo da FACED é estabelecido à luz do Parecer 252/69, que define a estrutura curricular do referido Curso, passando a ter um núcleo comum e uma parte diversificada, desdobrado nas habilitações: Magistério do Ensino Normal, Administração Escolar de 1º e 2º Graus e,

⁵² O Parecer 251/62 do CFE teve como relator o Professor Valnir Chagas, figura de destaque no cenário referente à legislação educacional brasileira. Esse Parecer estabelece os encargos que caberiam ao Curso de Pedagogia, na formação de professores e especialistas de educação para actuação nos diversos sectores relacionados com o campo educativo (Silva, 1999).

posteriormente, nas habilitações: Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional.

Face à nova estruturação, o Curso de Pedagogia se subdivide em dois ciclos: o Ciclo Geral de Estudos e o Ciclo Profissionalizante, no qual são feitas as opções pelas habilitações a serem cursadas, não podendo exceder duas por aluno.

Ainda em aditamento à Reforma Universitária, a FACED é estruturada em dois departamentos, congregando os seus professores: o de Métodos e Técnicas em Educação e o de Administração Escolar, este, mais tarde, denominado de Fundamentos e Teorias em Educação.

No entanto, a FACED teve vida curta. Em 1977, a UFMA promove a implantação do Plano de Reestruturação da Universidade, os Institutos e Faculdades são extintos e são criadas as Coordenadorias de Curso, auxiliadas por um Colegiado, órgão de natureza deliberativa, no qual têm assento os diversos departamentos acadêmicos que oferecem disciplinas para a integração curricular do Curso.

Cabe realçar que os diplomas legais mencionados expressam a política oficial do período, pautada no modelo educacional tecnicista, implantado pela Ditadura Militar. Segundo Brzezinski (1999), a implantação desse modelo foi “rápida e eficaz”, visto ser controlada pelo poder oficial a impedir maior reacção das instituições universitárias, “ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam; ele (o poder) se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material” (Foucault, 1979 *apud* Brzezinski, 1999, p. 91).

Já na década de 1980, quando, paulatinamente, novos espaços de poder são reconquistados pelas instituições universitárias, iniciam-se os debates sobre a necessidade de reformulação curricular do Curso de Pedagogia.

Na UFMA, em 1987, é aprovada a reformulação curricular do Curso que, mesmo sem propor avanços significativos, perduraria até 2002, quando a nova Proposta Curricular,⁵³ que tenta ultrapassar mudanças que se restrinjam, apenas, à redistribuição de cargas horárias e à nova denominação de disciplinas, é aprovada.

A nova Proposta Curricular, cujos estudos remontam aos anos iniciais da década do 1980, leva em conta a necessidade de redefinir as funções do pedagogo, alargando-as, além de definir o pedagogo, como “um profissional competente para atuar no âmbito dos sistemas educacionais, de modo especial, no sistema formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização” (Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, 2001, p. 8).

Já a Proposta Curricular de 1987, em vigor para os formandos pesquisados, e aprovada pela Resolução nº 49/87 - CONSUN (Anexo III), não chega a adoptar formas mais condizentes com o contexto de abertura política que avançara no país, tanto é que mantém, na sua estrutura, a fragmentação do Curso, nas múltiplas Habilitações decorrentes do modelo tecnicista que fora implantado, sob o comando da Ditadura Militar.

Actualmente, o Curso de Pedagogia, em São Luís, funciona no Campus do Bacanga, com matrículas especificadas para os turnos vespertino e nocturno, possuindo 596 alunos (semestre 2002.2) e 56 professores,⁵⁴ lotados nos Departamentos I e II (Imagem UFMA, 2002).

⁵³ É em relação a esta Proposta Curricular que os formandos de Pedagogia se referem nos seus depoimentos, denominando-a de “Currículo Novo”, como veremos mais adiante.

⁵⁴ Dos 56 professores efectivos lotados nos Departamentos de Educação I e II, denominação dada aos Departamentos desde 1978, 19 (34,0%) são, apenas, graduados; 7 (12,5%) possuem Curso de Especialização; 24 (42,8%) possuem Curso de Mestrado e 6 (10,7%), Doutoramento.

Quanto ao regime de trabalho, 39 (69,7%) têm Dedicção Exclusiva, 16 (28,5) trabalham 40 horas semanais e 1 (1,8%), 20 horas (Imagem UFMA, 2002).

O Colegiado do Curso de Pedagogia é composto de professores dos próprios Departamentos do Curso e por representantes dos Departamentos de Filosofia, Sociologia e Antropologia, Psicologia, Economia e Matemática. São esses Departamentos que dão sustentação ao Curso, para a integração das acções previstas, no denominado Currículo Pleno da Licenciatura em Pedagogia.

Além da Licenciatura em Pedagogia, com dois ingressos anuais, oferecendo 54 vagas em cada semestre, e das actividades de pesquisa e extensão que desenvolve, o Curso atende às demais Licenciaturas da UFMA, ministrando aulas, nas denominadas disciplinas pedagógicas e compondo os Colegiados desses Cursos; dá suporte ao Programa de Pós-Graduação em Educação e desenvolve Cursos de Especialização, cuja temática varia, de acordo com as solicitações provenientes da comunidade (Imagem UFMA, 2002).

Como se percebe, são muitas as acções assumidas pelo Curso de Pedagogia, mas, ainda, não suficientes para demarcar um espaço, no qual o seu raio de acção seja ampliado, de modo a subsidiar, concretamente, no fazer quotidiano, a construção de uma proposta de universidade, como instituição de cunho eminentemente, educativo, que confira à dimensão pedagógica a posição que lhe é devida.

O Curso de Letras

O Curso de Letras, como o de Pedagogia, tem as suas origens na Faculdade de Filosofia de São Luís criada em 1952.

Voltado para o estudo das Letras Neolatinas (Português, Francês, Espanhol e Italiano), o Curso era oferecido nas modalidades de Bacharelato e Licenciatura, adoptando o esquema 3+1, isto é, após três anos de estudos

específicos, o aluno recebia o diploma de bacharel e, para titular-se como professor, deveria cursar um ano de Didáctica.

O Curso de Letras continuou, pois, vinculado à Faculdade de Filosofia, para a constituição da Universidade Católica, como já foi referido neste estudo.

Com a criação da FUM, em 1966, continua o seu trajecto inserido na Faculdade de Filosofia, até 1970, quando é desmembrado e passa a compor o Instituto de Letras e Artes - ILA e a situar-se, organicamente, no Centro de Estudos Gerais - CEG. Esse Instituto, dentro da nova estrutura preconizada pela Reforma Universitária, é desdobrado em dois Departamentos Académicos: o de Estudos Luso-Brasileiros e o de Letras, Artes e Comunicações (Soares, 1985).

Em 1977/78, com a implantação do Plano de Reestruturação da UFMA (já mencionado), é criada a Coordenação do Curso de Letras, vinculada ao CEB e os departamentos existentes são fundidos no Departamento de Letras.

Decorrente dessas mudanças, a modalidade de oferta do Bacharelato é extinta, passando o Curso a oferecer, apenas, a Licenciatura em Letras, actualmente, em vigor. Essa é a maior reformulação curricular implantada no Curso de Letras, sendo aprovada pela Resolução nº 09/86 - CONSUN, de 25 de Maio de 1986 (Anexo IV).

Actualmente, o Curso de Licenciatura em Letras oferece as seguintes habilitações: Português e um dos idiomas - Inglês, Francês, Espanhol e Alemão, com as suas respectivas literaturas.

O Curso em análise funciona no Campus do Bacanga, nos horários matutino e vespertino, possuindo 391 alunos (semestre 2002.2) e 39 professores⁵⁵ lotados no Departamento de Letras (Imagem UFMA, 2002).

O Colegiado do Curso de Letras é composto por professores do Departamento de Letras e por representantes dos Departamentos de Educação I e II, Filosofia, Sociologia e Antropologia, Artes, Biblioteconomia e Psicologia. O elenco das disciplinas oferecidas por esses Departamentos integra o denominado Currículo Pleno da Licenciatura em Letras.

Por sua vez, o Departamento de Letras dá apoio aos Cursos de Hotelaria, Turismo, História, Geografia (CCH); Biblioteconomia, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Serviço Social, Ciências Imobiliárias e Ciências Económicas (CCSo); Matemática, Engenharia Eléctrica, Desenho Industrial, Química, Física, Química Industrial (CCET); Ciências Biológicas (CCBS), ministrando aulas referentes a Língua Portuguesa ou a Língua Estrangeira, nas opções em que actua.

Além disso, o Curso de Letras coordena e executa Cursos de Especialização para atender às solicitações advindas da comunidade. Actualmente, são oferecidos os Cursos de Linguística Aplicada e de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Desenvolve, também, alguns projectos de extensão, dos quais cabe salientar o Núcleo de Cultura Linguística - NCL criado em 1979, com o objectivo de oferecer à comunidade cursos de línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Espanhol), sendo que aos alunos carentes da UFMA e aos servidores e seus dependentes podem ser concedidas bolsas de estudo, mesmo já adoptando mensalidade abaixo do valor cobrado por instituições congêneres.

⁵⁵ Dos 39 professores efectivos lotados no Departamento de Letras, 14 (35,9%) são, apenas, graduados; 9 (23,0%) possuem Curso de Especialização; 12 (30,8%) possuem Curso de Mestrado e 4 (10,3%), Doutorado.

Quanto ao regime de trabalho, 27 (69,2%) têm Dedicção Exclusiva; 10 (25,7%), trabalham 40 horas semanais e 2 (5,1%), 20 horas (Imagem UFMA, 2002).

O NCL possuía, no semestre 2002.2, 1228 alunos, distribuídos nos diversos cursos oferecidos.

Podemos dizer que este é um projecto consolidado e que conta para o desenvolvimento das suas actividades, além de professores em exercício no Departamento de Letras, com os professores aposentados, na qualidade de prestadores de serviços.

À luz da Resolução nº 2 – CNE/CP, de 19 de Fevereiro de 2002, o Curso de Letras está a elaborar o seu Projecto Pedagógico, no qual propõe a reimplantação do Bacharelato, levando em conta estudos realizados que apontam para a necessidade de formação, em nível superior, do profissional que actue como tradutor, intérprete ou revisor de textos, além da continuidade de oferta da Licenciatura em Letras.

O Curso de Matemática

Em 1968, pretendendo expandir o seu raio de actuação, a administração da FUM convida o Professor Gualter Gonçalves Lopes, graduado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará – UFC, para desenvolver um trabalho de preparação junto a graduados da comunidade ou a professores da universidade, com formação em outras áreas do conhecimento e interessados em ampliar os seus conhecimentos matemáticos. Esse trabalho tem em vista o projecto de criação, na Sub-Área das Ciências Exactas, vinculada à Faculdade de Filosofia, do Curso de Matemática, na modalidade de Bacharelato, assim como dos Cursos de Física e Química.

Dessa forma, no ano seguinte, é criado o Curso de Matemática, pela Resolução nº 79/69 – CD, de 04 de Janeiro de 1969 (UFMA,1989).

Para compor o reduzido corpo docente, é convidado o Professor Raimundo Renato Patrício, graduado em Matemática pela UFC, que chega ao

Maranhão, em 01 de Março de 1969. No mesmo ano, o quadro de professores é ampliado, com a chegada da Professora Maria Eufrásia Campos, também oriunda do Curso de Matemática da UFC.

Em 1971, com a criação dos Institutos e Faculdades preconizados pela Lei 5.540/68, o Curso de Matemática passa a vincular-se ao Instituto de Ciências Físicas e Naturais do Centro de Estudos Gerais, que congrega os Departamentos de Química, Morfologia, Parasitologia, Matemática/Física e Ciências Fisiológicas (Soares, 1985).

Posteriormente, com a elaboração do Plano de Reestruturação da UFMA (1977/78), os Institutos e Faculdades são extintos, dando lugar às Coordenadorias de Curso, subsidiadas por um Colegiado de natureza deliberativa, conforme já foi situado neste estudo.

No contexto dessas mudanças, é criada a Licenciatura em Matemática, objectivando formar professores para o ensino de 1º e 2º Graus. Menos que uma Reformulação Curricular, é promovida uma adequação no currículo, com o acréscimo das intituladas disciplinas pedagógicas a serem oferecidas aos alunos que optassem pela Licenciatura.

Segundo depoimentos prestados pelo Professor Raimundo Renato Patrício⁵⁶, já na criação da Licenciatura em Matemática, as disciplinas pedagógicas passam a ser apelidadas de GIAS, numa alusão ao término dos vocábulos (pedagogia, sociologia, psicologia). Pelo visto, uma forma pejorativa de considerá-las, já que originárias da área social, não se enquadrando, pois, no que as Ciências Exactas, de um modo geral, propugnam como conhecimento dotado de “rigor científico”.

Objectivando promover novas mudanças no Curso de Matemática, após estudos realizados, inclusive, com a colaboração de

⁵⁶ Como forma de complementar as informações sobre a contextualização sócio-histórica do Curso de Matemática, ouvimos, no dia 10/11/05, o Professor Marco Antônio F. de Araújo, actual Coordenador do Curso e o Professor Raimundo Renato Patrício, um dos fundadores do Curso, em 23/02/06.

professores de outras universidades que participavam, em São Luís, de uma reunião regional da Sociedade Brasileira de Matemática, é aprovada, pela Resolução nº 18/82 - CONSEPE, de 26 de Maio de 1982, a Proposta de Reformulação Curricular do Curso, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelato, ainda, em vigor.

Actualmente, o Curso de Matemática funciona no Campus do Bacanga, nos turnos vespertino e nocturno, possuindo 336 alunos (semestre 2002.2) e 39 professores⁵⁷, lotados no Departamento de Matemática.

O Departamento de Matemática dá sustentação, ministrando disciplinas aos seguintes Cursos da UFMA: Desenho Industrial, Ciência da Computação, Engenharia Eléctrica, Física, Química e Química Industrial.

Em 1998, teve o seu Currículo validado pela Resolução nº 79/98 - CONSEPE, actualmente em vigor, mas passando por análise, tendo em vista a necessidade de atender aos preceitos emanados das DCN (Anexo V).

Analisando o Curso de Matemática nas duas últimas décadas, percebemos que, mesmo havendo tentativas, o Curso não passou por reformulações curriculares capazes de redireccionar a sua trajectória. Foram formadas comissões, realizados debates, mas nenhuma proposta foi finalizada, registando-se, apenas, mudanças em programas de disciplinas e adição de disciplinas electivas.

Actualmente, o Curso de Matemática mostra-se empenhado na elaboração do seu Projecto Pedagógico, de modo a dar cumprimento à legislação federal vigente. Os estudos em desenvolvimento apontam para a necessidade de separar a Licenciatura do Bacharelato, dotando cada uma das habilitações das suas próprias características, assim como para a necessidade

⁵⁷ Dos 39 professores lotados no Departamento de Matemática, 19 (48,7%) são, apenas, graduados; 6 ((15,4%) possuem Curso de Especialização; 10 (25,7%) possuem Curso de Mestrado e 4 (10,2%), Doutoramento.

Quanto ao regime de trabalho, 24 (61,5%) têm Dedicção Exclusiva e 15 (38,5%) trabalham em regime de 40 horas semanais.

de romper com a rigidez curricular que tem impedido a adoção de modelos de formação mais condizentes com a realidade social do Estado do Maranhão (Minuta do Projecto Pedagógico de Matemática, 2005).

O Curso de Ciências Biológicas

O Curso de Ciências Biológicas teve a justificação da sua criação, em 1982, alicerçada no compromisso da UFMA de contribuir para a realização de estudos do meio ambiente, da fauna e flora maranhenses que, conforme diagnósticos realizados, estavam à margem de pesquisas e estudos mais consistentes. Para tanto, contou com a participação do eminente cientista brasileiro, Professor Warwick Estevam Kerr,⁵⁸ que deixara a direcção do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazónia - INPA e demonstrara interesse de continuar a trabalhar no Norte/Nordeste do país. Dessa forma, aceita o convite do Reitor da UFMA e, dando mostras do seu espírito empreendedor, inicia o processo de implantação do referido Curso, instalando o seu Gabinete, nas modestas instalações do Laboratório de Hidrobiologia - LABOHIDRO, situadas na Praça Gonçalves Dias (Marques, 2005 *apud* Faria, 2005).

O LABOHIDRO fora previsto no Estatuto de 1978, como Órgão Suplementar⁵⁹ e contava com um pequeno grupo de professores e pesquisadores para a realização de estudos e pesquisas. Esses professores e pesquisadores, com os professores de Psicologia, formavam o Departamento de Psicologia e Biologia vinculado ao CEB. O motivo alegado para essa fusão incomum fora o número reduzido de professores, em ambos, a impossibilitar,

⁵⁸ O Professor Warwick Estevam Kerr, geneticista, especialista em abelhas, com mais de 580 artigos publicados, foi o primeiro brasileiro eleito membro estrangeiro da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, em 1990. No Maranhão, coordenou os trabalhos de criação do Curso de Ciências Biológicas da UFMA e, mais tarde, exerceu o cargo de Reitor da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Pelos serviços prestados ao Maranhão, a Assembleia Legislativa do Estado concedeu-lhe o título de Cidadão Maranhense, em 1988.

⁵⁹ Os Órgãos Suplementares foram criados com a função de subsidiar as actividades de ensino, realizar pesquisas e desenvolver programas de extensão. Os Órgãos previstos no Estatuto de 1978, além do LABOHIDRO, foram: Biblioteca Central, Núcleo de Processamento de Dados, Imprensa Universitária, Núcleo Superior de Estudos Maranhenses, Museu Universitário, Núcleo de Esporte e Laboratório de Tecnologia Farmacêutica (Estatuto UFMA, 1978).

legalmente, a constituição de dois Departamentos Académicos. No entanto, na prática, os dois grupos funcionavam separadamente.

Em 1982, considerando que o número de professores dos dois segmentos aumentara significativamente e que já se planeava a criação do Curso de Ciências Biológicas, dá-se o desdobramento, sendo que o recém-criado Departamento de Biologia⁶⁰ se vincula ao Centro de Ciências da Saúde (Araújo, 2005).

Nesse mesmo ano, é criado o Curso de Ciências Biológicas, nas modalidades de Bacharelato e Licenciatura, contando para o seu funcionamento imediato, com os professores advindos do LABOHIDRO, com professores visitantes e professores convidados pelo Professor Kerr, oriundos de várias regiões do país e mesmo do exterior.⁶¹

Dessa forma, o Curso cresce, consolida-se e conquista espaço na comunidade maranhense e no cenário universitário local e nacional. É notória a forma como o Professor Kerr foi construindo a sua equipe seleccionada entre os próprios alunos que, deslocando-se para realizarem estudos de Pós-Graduação, após o término do Curso, retornam e, actualmente, constituem o corpo docente do referido Curso.

Quanto ao Plano Curricular do Curso, passa, em 1986, pela primeira reestruturação, tendo em vista o melhor aproveitamento do potencial do corpo docente.

Com a extinção do Ciclo de Estudos Básicos e a supressão da disciplina Prática Desportiva, foi proposta, em 1994, uma alteração curricular

⁶⁰ O desdobramento referido foi aprovado pela Resolução nº 11/82 - CONSUN, de 29 de Novembro de 1982.

⁶¹ Leccionaram no Curso de Ciências Biológicas, nessa época, o director do Jardim Botânico de Nova York, um professor austríaco especialista em sapos, entre outros (Marques, 2005 *apud* Faria e Montenegro, 2005).

relativa à carga horária e à redistribuição de disciplinas, de modo a melhor compor o currículo do Curso⁶²(Anexo VI).

Actualmente, o Curso de Ciências Biológicas funciona no Campus do Bacanga, possuindo 159 alunos na Graduação, com ingresso anual de 40 candidatos. O corpo docente permanente do Curso é constituído por 20 professores lotados no Departamento de Biologia.⁶³

Mesmo desdobrado em Bacharelato e Licenciatura, geralmente, os alunos cursam as duas modalidades oferecidas.

Como se torna perceptível, o Curso de Ciências Biológicas tem-se empenhado na titulação dos seus professores e demonstra zelar pela manutenção das representações positivas que se originaram na sua criação, quando um cientista de notório saber o credenciou. Basta dizer que, na proposta de Alteração Curricular de 1994, na Apresentação, local em que o Curso é identificado, é destacado o nome do Professor Kerr como o seu criador, possivelmente, pelo significado que esse facto tem para os actores que fazem o Curso.

Cabe destacar, também, o fenómeno de simetria invertida que se evidencia no Curso, quando a equipe inicial investe na preparação dos alunos que seriam os futuros professores, na tentativa de dar continuidade a um trabalho que traz a marca da equipe fundadora, ressaltada na pessoa do Professor Kerr.

⁶² A proposta de Alteração Curricular do Curso de Ciências Biológicas foi aprovada pela Resolução nº 06/94 - CONSUN, de 11 de Julho de 1994.

⁶³ Dos 20 professores lotados no Departamento de Biologia, 2 (10%) são apenas graduados; 1 (0,5%) possui curso de Especialização; 4 (20,0%) possuem Curso de Mestrado e 13 (65,0%), Doutoramento. Todos os professores trabalham em regime de Dedicção Exclusiva (Imagem UFMA, 2002).

CAPÍTULO 7

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Preliminarmente, convém dizer que, antes mesmo de ser constituída a amostra, elegemos os Cursos de Licenciatura, levando em consideração que cada Centro/Área de Conhecimento fosse representado na nossa investigação. Dessa forma, foram escolhidos os Cursos de Licenciatura em Pedagogia (Centro de Ciências Sociais - CCSO); em Letras (Centro de Ciências Humanas - CCH); em Matemática - Centro de Ciências Exactas e Tecnologia - CCET) e em Ciências Biológicas (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS). Assim, teríamos abarcado, com o nosso estudo, um universo mais heterogêneo e que, por sua vez, perpassa toda a UFMA em termos de geração e transmissão do conhecimento.

Dessa forma, fazem parte desta investigação 64 sujeitos, assim distribuídos: 10 alunos formandos de cada um dos Cursos escolhidos; 5 professores, também, de cada um dos Cursos referidos e os 4 coordenadores destes Cursos, respectivamente.

7.1. O PERFIL DOS FORMANDOS

Inicialmente, cabe fazer uma breve referência aos traços que caracterizam o perfil do aluno universitário, de um modo geral, e do aluno das Licenciaturas, de forma mais específica, levando em consideração o foco deste estudo.

No mundo contemporâneo, cada vez mais a escolaridade se estende e se multiplica, atraindo para o espaço escolar pessoas que, ao

alcançarem a universidade, nele buscam inserir-se, por razões que vão desde a busca de uma formação graduada até às relacionadas com o processo de educação continuada, logo, “coextensivo à duração da vida” (Raposo, 2001, p. 19).

Tratando-se do aluno universitário da graduação, cabe destacar antes de tudo, a heterogeneidade que o caracteriza demarcada por factores, como: a sua origem cultural, o seu percurso escolar, a sua idade e género, as suas motivações e expectativas, entre outros (Valadas, 2001).

Situando, especificamente, o aluno universitário brasileiro, esses factores mostram-se exacerbados, possivelmente, em razão da desigualdade social que caracteriza grande parte da população do país, e que tem comprometido o acesso ao ensino superior em instituições públicas.

Como é sabido, a escola pública, nos níveis fundamental e médio, ao tornar-se mais acessível à população de baixo rendimento deixa de preencher os requisitos de qualidade que lhe são impostos pelos grupos económicos e culturais hegemónicos. Consequentemente, denota perda de credibilidade, ao ser transfigurada por representações discriminatórias que a caracterizam como **escola para os filhos dos outros** (*grifo nosso*). Não pretendemos refutar os dados que demonstram os baixos níveis de qualidade da escola básica pública, apenas, argumentamos que esses dados são levantados, tendo por parâmetro a cultura dos grupos que defendem os seus interesses, ao situar a qualidade do ensino, como algo universal e neutro, dentro de um processo de discriminação mascarada em relação à escola pública (Garcia, 1982).⁶⁴

Esse fenómeno, segundo os estudos apontam, contribuiu, consequentemente, para a expansão do sistema privado de ensino, que passa a

⁶⁴ Para um estudo específico sobre a democratização da escola pública no país, consultar, também, Saviani, 1978, 1982; Haddad, 1992; Cunha, 1991; Ribeiro, 1991.

absorver os alunos oriundos das camadas da população que podem arcar com a responsabilidade financeira de provê-lo.

Nesse contexto, segundo estudos realizados por Silva Jr. e Sguissardi (2001), a universidade pública, mesmo parecendo desgastada pela falta do apoio do próprio Governo, tem resistido ao descrédito, tornando-se, contraditoriamente, menos acessível ao aluno oriundo das escolas públicas que, além de egressos de Cursos cujo ensino é considerado de qualidade questionável, não frequenta cursos preparatórios de conteúdo para enfrentar a disputa por vaga numa universidade pública. Isso sem adicionar as deficiências de natureza alimentar, habitacional, de assistência à saúde, de transporte e tantas mais, com que se defronta no seu quotidiano. Dessa forma, quando consegue ultrapassar essas barreiras e ingressar na universidade, a opção desse aluno é feita, muitas vezes, levando em conta um Curso de menor procura para o qual a pontuação dos acertos a ser conseguida, também, é menor. Os alunos dos Cursos de Licenciatura parecem aí incluídos, quando se consideram menos capacitados, contribuindo para tanto, as representações negativas que absorveram e a disputa desigual,⁶⁵ para ingresso nos Cursos considerados “nobres”.⁶⁶

Como é perceptível, os candidatos procedentes das camadas populares menos favorecidas passam a lidar com a ilusão de possível ascensão social, via ingresso na universidade. Para Freitag (1980), fica encoberto o facto de que se dá a institucionalização “de chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes” (Freitag, 1980, p. 69), o que pode contribuir para aumentar as frustrações e diminuir a auto-estima desses candidatos.

⁶⁵ Actualmente, estão em discussão, no país, políticas que tentam modificar as formas de acesso às universidades públicas, com a previsão de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, assim como para os afro- descendentes e indígenas.

⁶⁶ Ainda hoje, nas conversas do quotidiano universitário, os Cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Ciência da Computação e Engenharia Eléctrica são designados de “nobres”, termo decorrente do prestígio social que os referidos Cursos alcançaram.

Assim, os candidatos que detêm algum capital económico ou cultural podem ter mais chances de serem seleccionados nos referidos exames, uma vez que esse tipo de capital lhes permite posição privilegiada nesta disputa. Sabe-se que a instituição universitária, no seu percurso, ao encarregar-se da preparação dos quadros dirigentes, tem contribuído para a reprodução de privilégios (Bourdieu, 2002), a permitir a manutenção de um capital simbólico, no qual “(...) os títulos escolares representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento” (Bourdieu, 1989 *apud* Pereira, 2000, p. 79).

Como forma de complementar a caracterização do aluno universitário da instituição em análise, mostramos alguns dados levantados sobre o Processo Selectivo Tradicional - 2002, a partir do Questionário Sociocultural respondido pelos candidatos, cuja sistematização recaiu, apenas, sobre os que foram seleccionados. Apresentamos essa complementação mesmo sabendo que o questionário não contempla a opção de Curso dos candidatos e que não comporta uma análise comparativa com os dados recolhidos para o presente estudo que adopta outros princípios metodológicos.

Dos 1.036 candidatos seleccionados no referido Processo Selectivo, 990 responderam ao questionário, correctamente, dos quais 51,9% são do género masculino e 48,1% do feminino; 92,2% são solteiros; 41,0% têm a idade na faixa de 18 a 19 anos e 18,4% têm menos de 18 anos; apenas, 5,2% têm mais de 30 anos; 80,6% concluíram o Ensino Médio, em São Luís e 31,7% são oriundos de escolas públicas; 62,8% nunca trabalharam e 84,3% fizeram todo o Ensino Médio no horário diurno; 73,8% frequentaram cursos pré-vestibulares⁶⁷ de um semestre a mais de dois anos; 21,2% se submeteram ao Processo Selectivo pela primeira vez, sendo que 19,4% já concorreram quatro ou mais vezes ao referido exame; 88,5% moram com a família; 47,0% autodenominam-

⁶⁷ Actualmente, o próprio poder público tem subsidiado cursos preparatórios, sob a denominação de **Vestibular da Cidadania**, para os candidatos oriundos das escolas públicas, de modo a prepará-los para os exames seletivos de ingresso na universidade, com a duração de seis meses a um ano.

se de brancos, 38,1% de “pardos”, 8,7% de pretos, 4,2% de amarelos e 2,0% de índios (DEC/PRH/UFMA, 2002).

Em relação à idade dos seleccionados, percebe-se que há uma tendência dos candidatos mais jovens a conseguirem um maior número das vagas oferecidas. Quando somamos os índices alcançados pelos candidatos na faixa de 18 a 19 anos, com os que têm menos de 18 anos, perfazendo a percentagem de 59,4%, apontamos essa tendência, na UFMA.

Alguns autores consideram a valorização da precocidade na escola como mais um dos mecanismos ideológicos a “transformar privilégios sociais em privilégios naturais” (Bourdieu *apud* Pereira, 2000, p. 88), ou seja, relacionam a precocidade com **dom**, com o **talento** (*grifo nosso*), afastando-a das análises que a associam às condições socioeconômicas e culturais do aluno.

Quanto à situação familiar, 87,8% das famílias possuem casa própria, sendo que a maior incidência do rendimento familiar mensal (27,6%) recai da na faixa que ganha de mais de 5 a 10 salários mínimos;⁶⁸ 18,8%, na faixa de 10 a 20 e 10,0%, na faixa que se estende a mais de 20 salários mínimos. Já para 3,2%, o rendimento familiar é de, apenas, 1 salário mínimo; para 6,5% é mais de 1 a 2; para 11,3% é de mais de 2 a 3 e para 22,8% é de mais de 3 a 5 salários mínimos (DEC/PRH/UFMA, 2002).

Somando-se os índices de renda das famílias que ganham, mensalmente, de mais de 3 a 10 salários mínimos, alcança-se a percentagem de 50,4%, logo, onde está situada a metade das famílias dos candidatos seleccionados.⁶⁹

⁶⁸ Em 2002, o salário mínimo correspondia a R\$ 200,00, em torno de U\$ 85 dólares.

⁶⁹ Para uma melhor compreensão do contexto, apresentamos alguns dados socioeconômicos e populacionais referentes ao Estado do Maranhão, espaço territorial brasileiro, onde se realiza este estudo.

O Maranhão possuía, em 2002, 5.820.248 habitantes, distribuídos numa área de 331.983,293 km², tendo 2.588.919 pessoas de mais de 10 anos, consideradas economicamente ativas. Dessas pessoas, 47,61% tinham rendimento mensal de até 1 salário mínimo e 5,01% mais de 2 a 3 salários mínimos. Já no grupo que ganhava mais de 2 a 5 salários mínimos, estava situada 3,62% desta população; no de mais de 5 a 10,

Levando em consideração ser o Maranhão um dos Estados mais pobres da Federação, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH⁷⁰ classificado Médio, de 0,636, o menor do Nordeste (Dados IBGE, 2000), uma população de 26,6% de analfabetos de mais de 15 anos de idade e com uma população cuja escolaridade é, em média, de 2 a 3 anos (Censo IBGE, 2000), torna-se necessária uma reflexão sobre o significado que alcança, para as famílias de baixo rendimento, arcar com a responsabilidade financeira de manter um filho na universidade.

Por outro lado, precisa ser levado em consideração o nível de expectativas gerado em torno dessa conquista e a pressão que as referidas expectativas passam a exercer no próprio aluno que, como mostrámos, depende da família, social e financeiramente. As aspirações, bem como as representações que giram em torno dessas expectativas, possivelmente, podem impregnar todo o espaço familiar, cujos membros, de forma expressa ou tácita, investem nesse aluno e na sua graduação, com conseqüente atribuição de diploma, vislumbrando algum tipo de retorno e ascensão social.

A visão panorâmica apresentada deve servir de cenário para a compreensão deste estudo, que se constrói neste chão, perpassado por circunstâncias que se tornam indissociáveis do contexto, quando se tenta, a partir, antes de tudo, da percepção, construir o processo que, no caso, é percorrido pelos formandos dos Cursos de Licenciatura, na sua trajetória quotidiana.

Tratando-se, pois, dos Cursos em análise, no perfil dos formandos pesquisados que passamos a compor, tornam-se perceptíveis as

2,72%; no de mais de 10 a 20, 0,62% e mais de 20 salários mínimos, 0,46%, registrando, também, uma percentagem de 22,40% sem rendimento (Maranhão em Dados, 2003).

⁷⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – mede o estágio de desenvolvimento dos diversos países/estados/cidades, levando em conta uma seleção de parâmetros sociais e económicos fundamentais, dos quais os componentes essenciais para o cálculo são: a perspectiva de vida, a educação e o rendimento *per capita* (www.undp.org/hde).

marcas e os traços impressos pela linguagem, pela coloração, pelos costumes, no contexto sociocultural, económico e geográfico do Maranhão.

A seguir, apresentamos, de forma mais específica, os dados de identificação dos formandos que participaram no nosso estudo.

Tabela 1 - Distribuição dos formandos segundo o género, por curso

Curso	Masculino		Feminino		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pedagogia	1	10	9	90	10	100
Letras	1	10	9	90	10	100
Matemática	5	50	5	50	10	100
C. Biológicas	4	40	6	60	10	100
Total	11	27,5	29	72,5	40	100

Como vemos, 72,5% dos formandos pesquisados são do género feminino, sendo que no Curso de Pedagogia e de Letras esta representação é de 90,0%, fenómeno comum nos Cursos de Licenciatura, sobretudo nas áreas sociais e humanas.

Estudos realizados por Costa (1995), baseados em Apple (1987), situam a feminização do magistério no país, como decorrente do processo de industrialização e de urbanização, quando os campos profissionais se multiplicaram e atraíram os homens para os seus quadros. Concomitantemente, o crescente controle do Estado em relação à escola dela afasta o docente do género masculino que exercia o magistério de modo mais informal e conjugando-o com outras ocupações. Esse espaço passa a ser preenchido, paulatinamente, pelas mulheres, consideradas mais afeitas ao controlo e à submissão, por um sistema de poder patriarcal que as dominara durante séculos.

No exercício de uma actividade considerada “extensão do lar”, as mulheres estariam protegidas e, ao mesmo tempo, “exercitariam a sua

‘vocação maternal’, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino” (Costa, 1995, p. 170). Portanto, vista como “vocação”, a escolha do magistério, pelas mulheres, é considerada chamamento, sacerdócio, não comportando, pois, reivindicações de natureza salarial e de poder, por parte do grupo (Bruschini, 1981; Apple, 1987 *apud* Costa, 1995; Nogueira, 2004; Chamon, 2005).

Esse tipo de identificação consolida-se e adquire um carácter essencialista que considera natural, nas mulheres, a afectividade e a sensibilidade (Louro, 1989 *apud* Costa, 1995; Veiga *et al.*, 2001) tidas como necessárias para o exercício do magistério, principalmente nas escolas elementares.

Convém especificar que, mesmo sendo quase absoluto o exercício da docência, no Ensino Fundamental, por pessoas do género feminino, nota-se já, nas últimas séries desse nível de ensino e no Ensino Médio, que o número tende a diminuir, fenómeno que se estende ao Ensino Superior. Segundo Bruschini (1981), esse fenómeno decorre de um círculo vicioso intitulado pela socióloga francesa Evelyne Sullerot de “lei do rendimento e do prestígio”. Dessa forma, as mulheres ingressam em profissões que perdem prestígio, motivo pelo qual passam a ser campos de trabalho menos requisitados pelos homens. Gradativamente, essas ocupações, ao perderem a sua importância, também, oferecem salários menores que, mesmo assim, são disputados pelo crescente contingente de mulheres à procura de espaço no mundo laboral.

Cabe destacar que, apesar de todas essas injunções, pouco a pouco, a mulher, com a eclosão dos movimentos feministas na Europa e nos Estados Unidos, numa luta cujos resultados já se tornam visíveis, vai conquistando outros espaços profissionais no mercado de trabalho (Fragoso e Andrade, 2002).

Actualmente, quando algumas correntes interpretativas defendem o carácter construído de todo o conhecimento, nele se incluindo as relações de género, já há referências sobre a escolha profissional que a situam relacionada com injunções circunstanciais. Mesmo ainda havendo grande parte da sociedade e menor parte de professores a conceber a profissão docente como **vocação própria da mulher** (*grifo nosso*), são perceptíveis aspectos voltados para a participação feminina num trabalho “com repercussão social, no qual [as mulheres] encontrem remuneração e oportunidade para outras formas de realização pessoal que não apenas os filhos, a família, o lar” (Costa, 1995, p. 181).

Quanto ao estado civil, apenas 3 dos formandos são casados, dos Cursos de Pedagogia, de Letras e de Matemática (1 por Centro). Já 3 de Pedagogia e de Letras e 1 de Matemática têm filhos.

Tabela 2 - Distribuição dos formandos segundo o curso, por idade

Idade (Anos)	Pedagogia		Letras		Matemática		C.Biológicas		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
22 a 24	3	30	6	60	3	30	3	30	15	37,5
25 a 27	3	30	2	20	5	50	5	50	15	37,5
28 a 30	2	20	1	10	1	10	2	20	6	15,0
31 a 33	1	10	1	10	1	10	-	-	3	7,5
34 a 36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37	1	10	-	-	-	-	-	-	1	2,5
Total	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100,0

Em relação à idade, os formandos têm em torno de 25 anos, sendo que o grupo mais jovem é o de Letras e o mais velho o de Pedagogia (com 24,8 anos e 27,1 anos, respectivamente).

Quanto ao ingresso nos Cursos, há uma variação entre 1991.2 a 1999.2 e, quanto ao término, entre 2001.2 a 2002.2. Poucos trancaram os Cursos,

somente 1 de Matemática, por questões profissionais e 2 de Ciências Biológicas, por problemas de saúde.

Como se mostra perceptível, a idade dos formandos dos Cursos de Licenciatura é maior do que para o conjunto dos Cursos, se considerarmos os dados referidos anteriormente, fenómeno que pode indicar dificuldades no ingresso ou no percurso, de qualquer forma, problemas na sua trajectória escolar.

Tabela 3 - Distribuição dos formandos segundo a dependência administrativa das escolas de procedência do Ensino Médio, por curso

Curso	Escolas Públicas		Escolas Particulares		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pedagogia	4	40	6	60	10	100
Letras	2	20	8	80	10	100
Matemática	9	90	1	10	10	100
C. Biológicas	5	50	5	50	10	100
Total	20	50	20	50	40	100

Como vemos, metade dos alunos formandos vêm de escolas públicas, sendo que destes, 90,0% são do Curso de Matemática.

Tabela 4 - Distribuição dos formandos segundo a condição de moradia por curso

Curso	Moram por conta própria		Moram com os pais ou parentes		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pedagogia	3	30,0	7	70,0	10	100
Letras	2	20,0	8	80,0	10	100
Matemática	3	30,0	7	70,0	10	100
C. Biológicas	2	20,0	8	80,0	10	100
Total	10	25,0	30	75,0	40	100

A Tabela mostra que a maioria dos formandos mora com os pais ou com parentes, atingindo uma percentagem de 75,0%. Aliás, este fenómeno dos filhos maiores de idade continuarem morando com os pais, até adquirirem estabilidade financeira, torna-se cada vez mais comum, merecendo estudos que o analisem, como fenómeno dos tempos actuais.

Quanto à ocupação profissional dos formandos pesquisados, 17 já são professores, sendo que, destes, 3 são professores em escolas públicas e os demais, em escolas particulares, dos quais 6 são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,⁷¹ 4 disseram que são professores temporários⁷² e 4 não informaram. Dos demais, 4 são estagiários e 1 é bolseiro na própria UFMA, 4 exercem profissões diversificadas e 14 ainda não trabalham.

Tabela 5 - Distribuição dos formandos, segundo o nível de instrução dos pais

Curso	Grau de instrução									
	PAI					MÃE				
	Superior	Médio	Fundamental	Alfabetizado	Analfabeto	Superior	Médio	Fundamental	Alfabetizado	Analfabeto
Pedagogia	2	1	4	3	-	1	4	3	1	1
Letras	4	5	1	-	-	4	5	1	-	-
Matemática	1	3	4	2	-	1	5	3	-	1
C.Biológicas	-	3	7	-	-	-	6	4	-	-
Total	7	12	16	5	-	6	20	11	1	2
%	17,5	30,0	40,0	12,5		15,0	50,0	27,5	2,5	5,0

Como mostra a tabela, a maioria dos pais dos formandos possui instrução de nível médio, seguida pelos que possuem instrução de nível fundamental, o que pode explicar a grande expectativa que depositam no que se refere à ascensão social dos filhos, via formação de nível superior.

⁷¹ A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - define as normas que regulam as relações individuais e colectivas de trabalho entre o empregador e a empresa que admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço. Criada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943, a referida Lei já foi alterada sucessivas vezes para adaptar-se às exigências das relações de trabalho do mundo moderno e, actualmente, tramita no Congresso Nacional um projecto de lei, codificando essa legislação, modernizando-a e compatibilizando-a com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

⁷² São denominados de professores temporários os que trabalham por tempo determinado, muitas vezes, sem contrato de trabalho.

7.2. O PERFIL DOS DOCENTES

Para melhor compor este estudo, apresentamos, a seguir, os dados de identificação dos docentes pesquisados.

Tabela 6 - Distribuição dos docentes segundo o gênero, por curso

Curso	Masculino		Feminino		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Pedagogia	-	-	5	100	5	100
Letras	1	20	4	80	5	100
Matemática	4	80	1	20	5	100
C. Biológicas	2	40	3	60	5	100
Total	7	35	13	65	20	100

Entre os professores pesquisados, também, há predominância do gênero feminino, excepto no Curso de Matemática onde os do gênero masculino constituem maioria. Este fenómeno pode decorrer das resistências culturais que alguns sectores apresentam em relação ao trabalho feminino, no caso, nas áreas de ocupação mais técnicas que continuam a defender teses, nas quais as mulheres são identificadas como não **vocacionadas** (*grifo nosso*) para lidar com números e operações científicas mais abstractas.

Todos os docentes pesquisados fizeram concurso público para ingresso na UFMA e apenas 1 dos entrevistados não tem Dedicção Exclusiva. O seu regime é de 40 horas semanais de trabalho.

Tabela 7 - Distribuição dos docentes segundo a idade, por curso

Idade (Anos)	Pedagogia	Letras	Matemática	C.Biológicas	Total	
					Absoluto	%
34 a 39	1	-	2	2	5	25,0
40 a 45	3	-	1	1	5	25,0
46 a 51	1	4	2		7	35,0
52 a 57	-			2	2	10,0
58 a 61	-	1	-		1	5,0
Total	5	5	5	5	20	100,0

Conforme demonstrado, o grupo de docentes situado nas menores faixas de idade é o do Curso de Pedagogia e, na maior, é o grupo do Curso de Letras. No entanto, do total dos entrevistados é o grupo na faixa etária entre 46 a 51 anos que predomina.

Tabela 8 - Distribuição dos docentes segundo o tempo de serviço, por curso

Tempo de Serviço (Anos)	Pedagogia	Letras	Matemática	C.Biológicas	Total	
					Absoluto	%
1 a 6	-	-	-	1	1	5,0
7 a 12	5	2	2	1	10	50,0
13 a 18	-	-	1	2	3	15,0
19 a 24	-	2	2	1	5	25,0
25 a 30	-	-	-	-	-	0,0
31 a 33	-	1			1	5,0
Total	5	5	5	5	20	100,0

O quadro mostra que metade dos docentes entrevistados tem entre 7 a 12 anos de serviço na UFMA.

Mesmo entendendo que a idade cronológica não pode ser considerada como um factor determinante de condutas, assim como que os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos docentes não podem enquadrá-los em fases sequencialmente organizadas, torna-se pertinente inserir neste estudo, quando são referidas as categorias sobre idade e tempo de serviço na docência, algumas incursões relativas à temática para o que nos reportamos aos estudos desenvolvidos por Huberman (2000).

Os resultados obtidos por Huberman apontam aspectos constantes observados no percurso profissional docente, que foram agrupados nas fases: entrada/tacteamto, estabilização, diversificação/questionamento, serenidade/conservadorismo e desinvestimento.

A entrada na carreira, perfazendo um período de 1 a 3 anos, pode corresponder às descobertas, ao entusiasmo inicial, à oscilação diante das

situações imprevisíveis, à constatação da distância entre o idealizado e a realidade quotidiana da sala de aula. É, também, nesta fase que, comumente o professor explora possibilidades dentro das demarcações apresentadas pela instituição escolar.

Na fase de estabilização (4 a 6 anos de carreira), consolida-se o repertório pedagógico do docente, ao mesmo tempo que faz as suas escolhas subjectivas, isto é, percebe-se como professor “quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (Huberman, 2000 p. 40). É, pois, nesta fase que a identidade profissional deve aflorar de forma mais espontânea, implicando num distanciamento de outras identidades e na auto-absorção do sentimento de pertença à profissão docente. Nessa altura, o professor sente-se mais capaz, torna-se confiante e com disposição para enfrentar situações complexas ou imprevisíveis. Sente-se, também, com mais liberdade para fazer as suas escolhas, bem como para exercer a autoridade advinda da sua posição como professor.

Já na fase de diversificação (7 a 25 anos de carreira), os docentes passam a desenvolver experiências pessoais, a diversificar o uso do material didáctico, a redistribuir os conteúdos programáticos, mostrando-se, também, mais motivados e criativos. Cronologicamente, os professores atingem a metade da carreira, o que provoca, muitas vezes, o repensar sobre as escolhas feitas. Muitos decidem continuar, definitivamente, na profissão docente, outros aventuram-se, recomeçando um novo percurso profissional.

A fase de serenidade (25 a 35 anos de carreira) mostra-se permeada de aspectos, como: maior distanciamento afectivo, tornando-os menos sensíveis, inclusive, às avaliações dos demais; decréscimo do nível de ambição, visto que já comprovaram o que pretendiam, tanto para si, quanto para os outros; aumento de confiança e tendência para uma maior rigidez e dogmatismo. Também, pode acentuar-se a resistência às mudanças e um apego exacerbado ao passado.

Ao atingir a fase de desinvestimento (35 a 40 anos de carreira), percebe-se um recuo no que se refere ao investimento no trabalho docente. Os professores passam a preocupar-se mais com outros aspectos mais relacionados com planos pessoais.

Ainda segundo Huberman (2000), em qualquer das fases esboçadas, deve considerar-se que cada professor possui o seu próprio percurso e que as fases mencionadas apenas apontam para certas características que se delineiam, ao longo desse percurso. Portanto, as fases antes denominadas devem ser consideradas como tendências, das quais os docentes ora se aproximam, ora se afastam.

Sob a óptica apresentada e, apenas por aproximação, levando em conta os factores de natureza psicossocial e cultural corporizados no contexto em que este estudo se realiza, com as implicações daí advindas, situamos a maioria dos professores pesquisados (7 a 12 anos de carreira), na fase de diversificação, na qual já se aproximam da metade do tempo de serviço que terão na profissão, período em que se confirma a escolha profissional. Do que se infere que atravessam um período em que essas escolhas podem ter repercussões marcantes na vida profissional de cada um e na instituição onde trabalham.

Tabela 9 - Distribuição dos docentes segundo a formação acadêmica, por curso

Formação Acadêmica	Pedagogia	Letras	Matemática	C.Biológicas	Total	
					Absoluto	%
Especialização	-	1	1	-	2	10,0
Mestrado	4	3	2	1	10	50,0
Doutoramento	1	1	2	4	8	40,0
Total	5	5	5	5	20	100,0

Como o quadro apresenta, já é relevante o número de docentes com Mestrado e Doutorado, ultrapassando, na UFMA, o mínimo previsto na legislação (Lei 9.393/96), estipulado em 30,0% para o (re)credenciamento de Cursos nas instituições de nível superior. Mesmo assim, a Instituição continua a investir para a maior titulação dos professores do seu quadro funcional.⁷³

7.3. O PERFIL DOS COORDENADORES

Nos Cursos de Licenciatura estudados, 3 coordenadores são do gênero feminino e 1, do masculino.

Já no requisito idade, há uma variação entre 38 a 54 anos, sendo que esta variação em termos de tempo de serviço, na UFMA, vai de 9 a 29 anos. Todos os coordenadores foram eleitos para o cargo, com mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos por mais dois anos.

Cabe registrar que todos os coordenadores possuem graduação, assim como Mestrado e Doutorado na área dos Cursos que ora coordenam.

⁷³ Em 2002, o número de docentes e técnicos administrativos afastados para titulação era de 87 para Doutorado e de 41 para Mestrado (DPG/PROEN, 2002).

CAPÍTULO 8

INSTRUMENTOS

Como instrumento básico para a recolha de dados, optamos pela entrevista, técnica muito usada nas pesquisas advindas das ciências sociais. Esse posicionamento, entre outros, respalda-se em Gaskell (2002), que considera “toda pesquisa com entrevistas como um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca” (p. 73).

A escolha levou, pois, em consideração, a forma directa como é captada a informação pretendida e o necessário mergulho que esse instrumento propicia, principalmente, quando realizado de forma individual, permitindo maior maleabilidade para as complementações que se tornarem necessárias.

Além do que a entrevista, tida como um recurso muito usado na pesquisa qualitativa, leva o entrevistador a ver que, sobre os factos sociais, incidem muitos olhares, denotando outras expectativas e pontos de vista além dos seus. Dessa forma, a entrevista funciona como porta de entrada para o investigador perceber atitudes, motivações, expectativas das pessoas, em contextos sociais específicos, ganhando relevo o variado leque de representações em torno do tema. Por isso, não nos preocupamos com o alargamento numérico da amostra, visto que “há um número limitado de interpelações ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem de mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais” (Gaskell, 2002, p. 71).

Especificando mais, optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas, abertas, individuais e retrospectivas, assumindo, este último aspecto, grande importância para a remontagem da vida dos sujeitos, que, de um lugar do presente passam a dar sentido a situações e vivências do passado (Lüdke e André, 2001). Essa classificação leva, pois, em consideração o grau de estruturação das entrevistas, colocando-as num *continuum* em cujos extremos estão situadas as entrevistas estruturadas que “(...) permitem estandardizar a situação dando à intervenção do técnico um caráter constante (...)” e as livres que “(...) impõem um mínimo de constrangimentos nos tópicos discutidos (...)” (Simões, 1994, p. 271). Esse grau de oscilação permite lidar com maior desenvoltura, ao mesmo tempo que se foge de um enquadramento rotulado, perfeitamente dispensável.

As entrevistas apoiaram-se num roteiro básico, desdobrado em temas, seguindo uma certa ordem, em que os assuntos foram sequenciados, dentro de um encadeamento lógico, sem qualquer sentido rígido, mas possível de apontar um caminho, evitando-se saltos bruscos e retomadas desnecessárias, de modo a suscitar descrições, captar pontos de vista, perceber o não dito, por meio de uma conversação contornada pelos objetivos propostos.

Dessa forma, o guião das entrevistas ramificou-se em três categorias de sujeitos, guardando a devida relação entre elas, sendo, no entanto, centrado nos alunos formandos, que constituem o ponto referencial desta investigação. As categorias de sujeitos são, pois: alunos formandos, professores e coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas (Anexos VII, VIII e IX).

Pretendemos, assim, com o envolvimento dos professores e coordenadores, obter uma melhor percepção sobre o contexto e a construção da investigação, voltada para a compreensão e a análise do currículo vivido no quotidiano dos alunos e dos Cursos envolvidos, de modo a possibilitar o

tecido de uma rede interativa “(...) para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2002, p. 65). Assim, a multiplicidade de posições (inclusive a da investigadora) deve contribuir para a diversificação da análise. Esse posicionamento deve implicar, pois, na adoção de uma postura que considere, antes de tudo, o que os actores sociais estão querendo dizer, mesmo quando a sua forma de expressão não se apresente devidamente compreensível à primeira vista. Além do que, o investigador deve estar atento para os motivos dos sujeitos, tentando captar o conteúdo significativo das mensagens emitidas e sabendo que essas mensagens são passíveis de múltiplas interpretações, o que não significa demérito da sua, considerada básica para a pesquisa e que deve fazer-se presente em todo o processo de análise (Bogdan e Biklen, 1999; Minayo, 2002; Deslandes, 2002).

Cabe colocar, também, que as entrevistas não são ferramentas neutras de colheita de dados, mas forma de interacção entre indivíduos, dos quais podem advir resultados negociados e baseados num contexto, de modo a entender-se como as pessoas vivem e como constroem o seu quotidiano (Deslandes, 2003).

Ao ser elaborado o roteiro básico das entrevistas, levamos em consideração o foco da investigação, ou seja, o como os formandos foram percebendo e construindo representações sobre a sua escolha profissional, a sua trajectória no Curso escolhido, aí se destacando as relações construídas, as práticas pedagógicas, as competências adquiridas, as suas expectativas relativas ao futuro profissional, de modo a recolher conteúdo significativo que desse suporte à investigação. A esse conteúdo foi adicionado e cruzado o conteúdo recolhido das entrevistas com os professores e os coordenadores, que girou em torno da temática, isto é, centrado na construção curricular dos Cursos de Formação de Professores da UFMA, na sua trajectória quotidiana (Bogdan, 1999).

Cabe ressaltar, também, que o guião das entrevistas foi submetido à apreciação dos professores orientadores e de dois professores doutorados da UFMA, convidados a participar, na qualidade de especialistas, em todo o trabalho de investigação.

Além das entrevistas, distribuámos formulários aos sujeitos, contendo indicações para informações sobre dados de identificação, assim como dados relativos à vida estudantil/profissional, à residência, ao nível de escolaridade. (Os formulários dos professores e coordenadores passaram pelas devidas adequações). (Anexos X, XI e XII). Esses formulários foram aplicados com o objectivo de alargar o conhecimento sobre os sujeitos e de melhor compreender os seus motivos e as suas expectativas.

No decorrer da investigação, também trabalhámos com alguns documentos oficiais, tendo em vista a necessidade de complementar e validar informações obtidas nas entrevistas realizadas. Entre eles, consultamos os Planos de Curso dos Cursos estudados, relatórios de actividades e mapas estatísticos da UFMA. Esse recurso permitiu-nos o acesso à denominada, por Bogdan e Biklen (1999), “perspectiva oficial”, da qual pudemos fazer algumas das inferências que permeiam este estudo.

CAPÍTULO 9

PROCEDIMENTOS

Entendemos que, ao abordar o entrevistado, estamos a solicitar-lhe que participe de um projecto, no qual deve sentir-se como integrante activo que emite opiniões, deixando fluir as suas representações sobre a questão investigada (Martins e Bicudo, 2003). Por isso, conduzir entrevistas é um procedimento que pressupõe do investigador vasto conhecimento sobre a realidade a ser estudada.

Nesse sentido, a nossa retomada ao convívio mais amplo da UFMA, na qualidade de Pró-Reitora de Ensino (Dezembro/2001 a Agosto/2003), involuntária e coincidentemente, contribuiu de modo significativo, para que sentíssemos e vivêssemos o seu contexto de forma especial e intensa. Além do que esse evento é citado para ser levado em consideração, como indissociável da vida da investigadora, ao realizar este estudo, logo, passível de interferência na realidade pesquisada, se considerarmos que a entrevista propicia uma relação integradora, criando “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 2001, p. 33).

Optamos pela amostra de conveniência para realizar as entrevistas e iniciámos os trabalhos, realizando uma reunião nas dependências da UFMA (25.09.02), com os possíveis formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da qual 15 alunos participaram. Nessa reunião, foram estabelecidos os objectivos e as linhas gerais da pesquisa e muitos formandos já demonstraram interesse em participar. Estes anotaram os seus nomes e contactos, assim como os que se ofereceram como suplentes. Aproveitámos a ocasião e já agendámos as entrevistas, em relação à data e hora, ficando a marcação do local na dependência das actividades dos formandos. No entanto,

a estratégia de reunião inicial não funcionou como prevíamos, em consequência da sobrecarga de actividades dos formandos no final do Curso, e passámos a agendar os encontros, por contactos telefónicos, a partir da relação dos prováveis formandos e, também, por indicação dos próprios colegas que, além de no-los indicarem, já nos traziam a concordância dos colegas para contacto.

A partir de então, as entrevistas realizaram-se nos locais considerados como mais convenientes para os formandos: nas dependências da Pró-Reitoria, dos Cursos, na área de convivência do Campus ou na residência de alguns.

As entrevistas foram agendadas entre 28 de Setembro de 2002 a 23 de Agosto de 2003 e tiveram a duração média de duas horas cada uma. Recebemos os formandos num clima amistoso, sendo que um pequeno diálogo precedeu as perguntas, no qual apresentámos os objectivos da investigação. O diálogo gerou, muitas vezes, algumas indagações por parte dos entrevistados, principalmente as relacionadas com a importância daquele tipo de estudo, assim como sobre a Universidade onde realizamos o doutoramento.

No decorrer das entrevistas, tentámos evitar interrupções, o preenchimento das pausas com novas perguntas e a complementação do raciocínio dos entrevistados.

Cabe registar que, ao término das entrevistas, os formandos emitiram opinião sobre a importância de serem ouvidos e considerados sujeitos em trabalhos dessa natureza e demonstraram, de um modo geral, interesse em conhecer os resultados do nosso estudo, o que se deve concretizar, quando retornarmos à Universidade estudada.

Somente após entrevistar todos os alunos é que realizámos as entrevistas com os professores e coordenadores, por considerarmos que,

constituindo o referencial do nosso estudo, os formandos deveriam ser ouvidos prioritariamente.

As entrevistas com os professores e coordenadores foram feitas todas nas dependências da UFMA, levando em conta a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas com os professores foram mais longas; no entanto, todas decorreram em clima de descontração e de cordialidade, na maioria das vezes, intercaladas por pausas para o cafezinho.

Cabe salientar, ainda, que todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora, por entender que, num trabalho de pesquisa que privilegia a aspecto qualitativo, a visão e a percepção do próprio investigador, nesta fase, torna-se imprescindível.

Para registrar as entrevistas, a nossa escolha foi a de fazer anotações durante o processo, mesmo sabendo que tal procedimento requer muita habilidade do entrevistador, no sentido de manter-se atento, interessado, ao mesmo tempo que faz as anotações. O esforço é compensador, visto que as notas já passam por uma pré-selecção, quanto à interpretação das informações prestadas, bem como por permitir assinalar ênfases, observações, gestos, de modo a desenvolver o que alguns autores denominam de “atenção flutuante”, que ajuda a incorporar, para melhor interpretação, outras formas de expressão (Thiolent, 1980 *apud* Lüdke e André, 2001). Ademais, esse procedimento favorece o desenvolvimento de uma relação mais espontânea, envolvendo o entrevistador e o entrevistado, propiciando que o ritmo seja estabelecido, a partir desse clima relacional positivo. Nele, o entrevistado “(...) possui o papel central no palco” (Gaskell, 2002, p. 75).

No que diz respeito à aplicação da técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados, procurámos levar em conta a natureza da investigação. Fizemos, também, uma revisão de literatura, de modo a permitir-nos lidar com os dados recolhidos, dentro de uma margem de confiança que

nos propiciasse avançar e que foi se desenvolvendo, após o entendimento de que o processamento dos dados passa pela própria composição de quem realiza a investigação. Dessa forma, seguimos os passos:

- Leitura flutuante do material verbal recolhido, quando começámos também a explorar o referido material, destacando palavras ou sentidos que poderiam vir a ser escolhidos, como unidades de sentido (Bardin, 1977).

- Redução das entrevistas, tendo o cuidado de preservar o sentido das descrições e de dar destaque às expressões singulares, por constituírem excepções a merecerem a devida atenção.

- Processamento da codificação do material, tendo em vista a montagem dos mapas com os núcleos de sentido. Para tanto, o material recolhido foi submetido a um processo próprio de codificação, que já vinha sendo utilizado, desde a realização das entrevistas. Na codificação, os dígitos de 01 a 10, seguidos da letra inicial do Curso, separados por hífen, passaram a nomear os formandos (01-P, o primeiro formando entrevistado do Curso de Pedagogia; 01-L, o primeiro formando entrevistado do Curso de Letras; 05-M, o quinto entrevistado do Curso de Matemática e o 10-B, o décimo do Curso de Ciências Biológicas). Já para os professores, adoptámos a mesma sistemática, só que as letras iniciais dos Cursos foram precedidas pela letra P (02-PL, código do segundo professor entrevistado do Curso de Letras, e assim por diante). E para os coordenadores, suprimimos a numeração por ser desnecessária e a letra P foi substituída pela letra C (CP – Curso de Pedagogia).

- Selecção dos núcleos de sentido, levando em conta palavras e expressões que já se vinham a delinear, de certa forma, desde o planeamento do guião das entrevistas e ao ser realizada a leitura flutuante. Cabe salientar que estamos a designar de Núcleos de Sentido esses elementos “que compõem

a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

- Análise e revisão dos núcleos, dada a necessidade de submeter os núcleos de sentido seleccionados a uma cuidadosa análise, da qual deveriam emergir as categorias de respostas. Considerando que, na preparação do guião das entrevistas, já elegéramos os objectivos do nosso estudo, de certa forma, nessa etapa, apenas revimos o que viria a ser classificado como Unidade Temática, isto é, “temas-eixo em torno dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 1977, p. 106).

- Escolha das categorias de resposta - a categorização dos núcleos de sentido exigiu uma leitura exaustiva dos mapas organizados com os núcleos, de modo a percebermos os aspectos mais evidentes, os elementos mais significativos ou as expressões mais destacadas. Por outro lado, procurámos captar, também, os conteúdos não manifestos que poderiam apontar para mensagens latentes ou para omissões no sentido de captar mensagens implícitas, ou contraditórias (Triviños, 1987; André, 2001). Logo, categorizar, neste estudo, significa eleger os termos que vão aglutinar os núcleos de sentido, a partir do significado que lhes concede a investigadora (Deslandes, 2002), tendo em conta os indicadores que fomos detectando relativos às categorias seleccionadas (Vala, 1986).

- Revisão das categorias - nessa etapa, procurámos reduzir as categorias, assim como, em alguns casos, aglutiná-las, de modo a evitar redundâncias e repetições desnecessárias. Além do que centrámos a atenção nos princípios que devem ser levados em conta em qualquer categorização para análise de conteúdo, quais sejam: homogeneidade, de modo a não misturar os critérios de classificação; exaustividade, garantindo a inclusão de todas as unidades de texto; exclusividade, não permitindo que um mesmo elemento de conteúdo figurasse em mais de uma categoria; adequabilidade, isto é, adaptação das categorias ao conteúdo e aos objectivos da investigação

(Vala, 1986; André 2001; Deslandes, 2003). Acrescente-se, ainda, que os mapas referentes à seleção, análise e revisão dos núcleos de sentido e das categorias foram submetidos à apreciação de especialistas, conforme sugerem os estudos relacionados com a temática (Guba e Lincoln, 1981 *apud* André, 2001; Bauer e Gaskell, 2002).

Cabe salientar que o emprego da técnica de análise de conteúdo tem por finalidade a **inferência** entendida como dedução lógica (Bardin, 1977) de modo a permitir que o investigador possa compor as suas próprias interpretações, a partir das evidências encontradas no tratamento dos dados, entendendo que “os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem, quando abordadas com um espírito de ‘investigação’ ” (Bogdan e Biklen, 1999).

- Sistematização dos dados estatísticos⁷⁴ – da análise de conteúdo emergiram, pois, os núcleos de sentido e as categorias, variáveis que têm um nível de mensuração nominal, isto é, variáveis que possuem a propriedade de identidade, mas não a de ordem ou a de aditividade (Pasquali, 1996). Apesar das limitações às análises estatísticas que as suas características impõem, este tipo de variáveis é largamente utilizado nas investigações nas áreas das ciências humanas, produzindo informações relevantes e, até mesmo, insubstituíveis (Reynolds, 1984).

No presente estudo, pretendeu-se cruzar a variável Curso, com as variáveis resultantes da análise de conteúdo. Para tanto, foram construídas tabelas de contingência onde constam as frequências relativas e absolutas (percentagens) dos cruzamentos de cada par de variáveis (Howell, 2002).

Era, também, objectivo testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os cursos relativamente a cada questão. Nestes casos, utiliza-se o teste do Qui-quadrado, que testa se duas variáveis

⁷⁴ Para o tratamento dos dados estatísticos, contámos com a colaboração da Mestre Florbela Santos da Vitória.

nominais são estatisticamente independentes (Andrews *et al.*, 1981; Reynolds, 1984).

As suposições a cumprir para aplicação da prova são: uma amostra aleatória de n observações; categorias exaustivas e mutuamente exclusivas; e as frequências esperadas não devem ser inferiores a 5.

A dificuldade de aplicação do cálculo aos dados da investigação tem precisamente a ver com esta última suposição, porque a maior parte das tabelas de contingência apresentadas têm frequências esperadas inferiores a 5, em elevada percentagem (mais de 50%). Para Reynolds (1984), o cálculo pode ser efectuado se mais de 80% das cédulas tiverem frequências esperadas superiores a 5, dito de outra forma, não mais de 20% de cédulas com frequências esperadas inferiores a 5. Howell (2002) tem uma posição mais flexível, porém, cingindo-se apenas a amostras grandes, já que em amostras pequenas o erro de tipo I pode aumentar substancialmente. Uma amostra pode ser considerada grande, se for superior a 100 (Reis, 1996). O Fisher Exact Test é uma alternativa ao teste do Qui-quadrado (Kiess & Bloomquist, 1985), mas aplica-se, apenas, a tabela de 2X2. Por isso, não foram efectuados cálculos de estatística inferencial. As tabelas de contingência foram calculadas com o pacote estatístico SPSS 10.0.

CAPÍTULO 10

RESULTADOS

Inicialmente, cabe salientar que, neste capítulo, são apresentadas as discussões dos resultados do estudo que realizámos.

Após o processamento do material que constitui o *corpus* da pesquisa, de acordo com as etapas enunciadas no capítulo anterior, procedemos à sua análise de forma sistematizada.

Este capítulo vem organizado em Unidades Temáticas que agrupam os aspectos convergentes percebidos e seleccionados do material recolhido, desde a realização das entrevistas com os formandos, professores e coordenadores dos Cursos pesquisados, agora apresentados, também, sob a forma de quadros estatísticos.

Procurámos compor uma análise sobre o referido material, a partir das representações captadas nos excertos do discurso dos entrevistados e que consubstanciaram as nossas interpretações, nas quais nos esforçámos para dialogar com os discursos circulantes, sem exercer imposição sobre eles (Costa, 1995). Tentámos deixar fluir o mundo desses actores sociais, compreender o sentido que quiseram dar às suas interlocuções, por entender, como Minayo (2002), que a posição do investigador é a de buscar “o contexto do seu texto: dos entrevistados e dos documentos que analisa” (p. 98).

Procurámos, ainda, fazer uma tessitura na qual os fenómenos percebidos encontrassem alguma forma de suporte, nos estudos teóricos que, de certa forma, foram por nós reconceptualizados, na Parte 1 deste estudo.

Em coerência com a nossa posição teórico-metodológica, tentámos evitar confrontos e embates, tanto em torno de ideias acabadas e

proclamadas como “verdades inquestionáveis” da ciência, quanto às sedimentadas na vida quotidiana do espaço universitário focalizado.

As Unidades Temáticas vêm distribuídas numa sequência que tem a intenção de permitir a percepção do currículo como elemento dinâmico, como artefacto construído no quotidiano, onde produz sentidos e significados, ao entrecruzar os saberes da ciência reconceptualizados e distribuídos em Planos de Cursos e programas de disciplinas, com os do senso comum que, além de atingirem os oriundos da própria ciência, se espriam nos diversos espaços estruturais nos quais os actores sociais estão inseridos. Dessa forma, a análise do currículo dos Cursos pesquisados, ao apoiar-se na própria trajetória, expectativas, quotidiano académico, convívio universitário, práticas pedagógicas e avaliação, aspectos salientados nas Unidades Temáticas, pretende evidenciar a concepção de currículo que permeia este estudo. Pretende, também, perceber as relações sociais que são tecidas nesse quotidiano vivido, alimentando expectativas de futuros profissionais da educação e mostrando a singularidade que caracteriza a construção curricular dos Cursos analisados.

10.1. UNIDADES TEMÁTICAS

10.1.1. Trajetória dos alunos

Por entendermos, como Alves (2002), que as práticas curriculares são construídas no quotidiano alicerçadas na cultura e no saber dos sujeitos, artífices destas práticas, trazemos, para compor esta análise, além dos alunos, os professores e os coordenadores dos Cursos de Formação pesquisados. Dessa forma, tentaremos perceber e apontar as relações que se tecem e que dão sentido a esta trajetória curricular, ao entremear as representações dos três segmentos, conforme se torne necessário.

A unidade temática - **Trajectória dos Alunos** trata dos aspectos que se referem mais directamente ao ingresso e ao percurso dos formandos nos Cursos de Licenciatura da sua opção, assim como nela acenamos para a possibilidade de um recomeço, ao perguntar-lhes qual Curso escolheriam e em que instituição.⁷⁵ Aí, estão, pois, agrupados os seguintes temas correlatos: motivo para a escolha do Curso, persistência no percurso, Curso que escolheriam no caso de recomeço e instituição de ensino superior em que o fariam. Estes temas, por sua vez, desdobram-se em subtítulos, seguidos dos quadros estatísticos em análise.

A escolha do Curso pelos formandos

As categorias de resposta encontradas no tema - **motivos para a escolha do Curso** foram: interesse/gosto, influência e saídas profissionais (cf. Quadro 1).

O quadro aponta para a predominância das causas intrínsecas, ou seja, **interesse/gosto** (62,5% do total dos formandos) na escolha e ingresso no Curso. Haja em vista que, apenas no Curso de Pedagogia, se verifica uma maior importância para as **saídas profissionais** e para as **influências** recebidas.

⁷⁵ Convém lembrar que, para ingresso nas universidades públicas brasileiras, o candidato submete-se a um processo de selecção eliminatório e classificatório, de acordo com o Curso da sua opção.

Quadro 1: Motivos dos formandos para a escolha do curso

CURSO	Estatística	Motivos para a escolha do curso			Total
		Interesse / gosto	Influências	Saídas profissionais	
Pedagogia	N	3	3	4	10
	% no curso	30,0%	30,0%	40,0%	100,0%
	% por nds ^a	12,0%	60,0%	40,0%	25,0%
Letras	N	7	2	1	10
	% no curso	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	28,0%	40,0%	10,0%	25,0%
Matemática	N	8	0	2	10
	% no curso	80,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	32,0%	0%	20,0%	25,0%
C. Biológicas	N	7	0	3	10
	% no curso	70,0%	0%	30,0%	100,0%
	% por nds	28,0%	0%	30,0%	25,0%
Total	N	25	5	10	40
	% no curso	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Sobre este tema, um aluno do Curso de Licenciatura em Matemática, Curso cujos formandos chegam à maior percentagem nesta categoria (32,0%), expressa-se, com entusiasmo em relação à sua escolha: “Tenho paixão para Matemática desde o Ensino Fundamental, onde os professores ensinavam Matemática de modo gostoso (...)” (03-M). E outro: “Tenho aptidão pela Matemática, interesse em ser professor” (07-M). Já nos formandos do Curso de Pedagogia, esta categoria é representada, apenas, com 12,0%.

Inversamente, na categoria **influência**, os formandos de Pedagogia (60,0%) atribuem a sua escolha a influências exercidas por familiares, principalmente a mãe, seguidos pelos formandos de Letras (40,0%). Nesse sentido, expressam-se: “Escolhi Pedagogia por influência de minha mãe que trabalha na área de educação. Ela é diretora de escola no Interior” (01-P). “Lá em casa, todos são professores: minha mãe, meu irmão, minha irmã ...” (06-L).

Convém registar que os formandos de Matemática e de Ciências Biológicas não estão representados nesta categoria.

Quanto à categoria referente às **saídas profissionais** como motivo para escolha do Curso, são os formandos de Pedagogia (40,0%) que atingem o maior índice, seguidos pelos de Ciências Biológicas (30,0%).

Cabe destacar que os processos selectivos para ingresso nas universidades públicas podem exercer grande influência na opção dos candidatos, quando se sentem pressionados pela família, principalmente os mais carentes, pois neles a família coloca as suas expectativas de ascensão social, por considerar que a obtenção de um diploma se torna factor suficiente para a escalada a funções e postos elevados, na hierarquização do trabalho. Inversamente, a multiplicação de pessoas portadoras de diploma de nível superior pode constituir-se em instrumento de elevada competitividade e não de distribuição de rendimento.

Por outro lado, os candidatos são pressionados, também pelas escolas de origem e pelos “cursinhos”⁷⁶ que divulgam, como troféu, os nomes e a classificação dos seus ex-alunos, que obtiveram êxito nos referidos exames. Nesse processo, é envolvida toda a comunidade, como receptora dessas informações e formadora de opinião, ao desenvolver as suas representações sobre essas instituições que passam a simbolizar sucesso escolar, adquirindo ou mantendo, dessa forma, prestígio e respeitabilidade.

Quanto aos candidatos das camadas sociais menos favorecidas, mesmo quando deixam transparecer que estão preparados e com possibilidade de conseguir pontuação alta nos processos selectivos para ingresso em qualquer um dos Cursos oferecidos, parecem intimidados, ao escolherem os Cursos menos disputados. Uma vez seleccionados, passam a frequentar esses

⁷⁶ A competitividade excessiva por vaga para ingresso nas universidades públicas fez proliferar a criação e oferta dos denominados “cursinhos” de carácter privado que funcionam, geralmente, de forma paralela ao Ensino Médio. Neles, os candidatos, além das aulas de conteúdo e expositivas, também reproduzidas em apostilas, se exercitam em técnicas, comumente chamadas de “macetes” que possam ajudá-los nas respostas às questões enfocadas nos Processos Selectivos.

Cursos, no entanto, deixam perceber que aspiram por um recomeço, no Curso do seu primeiro interesse.

Nessa disputa desigual, cabe considerar factores, como: nível económico e de escolaridade dos pais, escola de origem do candidato, frequência de cursos preparatórios, tempo actual e expectativa de tempo futuro para dedicar-se aos estudos, ingresso precoce no mercado de trabalho, entre outros. Daí decorrem depoimentos, como: “Escolhi o Curso pelo baixo nível dos candidatos” (05-P). “Queria Odonto. Comecei por Biologia. Gostei e fiquei” (05-B).

A escolha profissional dos professores

Trazendo para a análise a posição dos docentes, as categorias encontradas no tema **motivos para a escolha profissional** foram: influência (35,0%), vocação (55,0%) e curiosidade/pesquisa (10,0%) (Cf. Quadro 2).

Da totalidade das respostas incluídas na categoria **influência**, 57,1% são dos docentes do Curso de Pedagogia, apresentando, pois, resultados e depoimentos que se assemelham aos dos seus alunos (60,0%). Vejamos: “A influência materna foi determinante. Minha mãe era professora. Vivi em casa num clima escolar, ajudava-a a fazer as lembranças das festas. Ela tinha um material escolar sedutor!” (04-PP). Outro: “O espelho estava em casa. Minha mãe e minha tia eram professoras (...)” (02-PP).

Quadro 2: Motivos dos professores para a escolha profissional

CURSO	Estatística	Motivos para a escolha profissional			Total
		Influência	Vocação	Curiosidade / pesquisa	
Pedagogia	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	57,1%	9,1%	0%	25,0%
Letras	N	2	3	0	5
	% no curso	40,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds	28,6%	27,3%	0%	25,0%
Matemática	N	0	5	0	5
	% no curso	0%	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	45,5%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	1	2	2	5
	% no curso	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	14,3%	18,2%	100,0%	25,0%
Total	N	7	11	2	20
	% no curso	35,0%	55,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Considerando ser o Curso de Pedagogia predominantemente feminino (alunas e professoras), cabe referir estudos realizados por Fragoso e Andrade (2002) que relacionam Pedagogia com gênero feminino. Dessa forma, sendo área de actuação feminina, o magistério é visto como tendo funções extensivas ao papel de mãe. Haja em vista a própria denominação de “Maternal” dada às escolas para crianças de 3 a 5 anos, numa sociedade onde essa actividade é, por excelência, feminina.

Segundo Veiga *et al.* (2001), no Brasil, os estudos sobre feminização do magistério foram intensificados a partir da década de 1960. Esses estudos estão centrados em variáveis, como: os aspectos vocacionais da mulher, a concentração do magistério feminino no início da escolaridade, as transformações históricas da categoria, os determinantes ligados à classe e gênero.⁷⁷

Assinale-se, também, que os docentes do Curso de Matemática, da mesma forma que os alunos, não estão representados nesta categoria. O Curso é predominantemente masculino, o que vem reforçar a análise feita,

⁷⁷ Para um estudo mais aprofundado sobre o tema, entre outros, consulte-se Pereira, 1969; Gouveia, 1970; Louro, 1989; 2001; Costa, 1995.

acrescentando-se a isto a identificação do género masculino com as ciências exactas e tecnológicas. Essas representações que dicotomizam o mundo feminino do masculino parecem continuar arreigadas, influenciando comportamentos e acções (Moscovici, 2003). No entanto, o cenário passa por alterações, apontando o aumento quantitativo de pessoas do género masculino na categoria docente. Esse fenómeno denota não o prestígio da categoria, mas a invasão de um mercado de trabalho considerado secundário, face ao espectro crescente do desemprego (Veiga *et al.*, 2001).

O percurso dos formandos

No que se refere ao tema sobre a motivação dos formandos durante o Curso, as categorias encontradas foram: **o gosto** (57,5%), **perspectivas profissionais** (12,5%), **a família** (10,0%), sendo que 20,0% dos formandos disseram que **houve desânimo** (cf. Quadro 3).

Quadro 3: Motivação dos formandos no percurso

CURSO	Estatística	Motivação no percurso				Total
		Família	Houve desânimo	O gosto	Perspectivas profissionais	
Pedagogia	N	1	2	7	0	10
	% no curso	10,0%	20,0%	70,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	25,0%	25,0%	30,4%	0%	25,0%
Letras	N	1	1	6	2	10
	% no curso	10,0%	10,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	12,5%	26,1%	40,0%	25,0%
Matemática	N	1	4	5	0	10
	% no curso	10,0%	40,0%	50,0%	0%	100,0%
	% por nds	25,0%	50,0%	21,7%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	1	1	5	3	10
	% no curso	10,0%	10,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	12,5%	21,7%	60,0%	25,0%
Total	N	4	8	23	5	40
	% no curso	10,0%	20,0%	57,5%	12,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Uma vez integrados no Curso, muitos alunos redireccionam as suas expectativas e passam a ser as causas intrínsecas as que os impulsionam a

continuar e concluir o Curso. Nesse sentido, merecem destaque: a persistência, bem manifestada por 02-P: “Não desisti por persistência (...) mesmo pobre, sei lutar pelo que quero”; a descoberta de afinidade com a escolha feita, como expressa por 04-P: “O ideal de educador. No fundo eu sabia que queria aquela formação”. O mesmo formando assim se expressara em relação à escolha do Curso. “Escolhi o Curso por ter Vestibular menos concorrido, assim diminuiria a pressão da família. Depois, faria Psicologia. Fiz e não gostei”; a percepção das dificuldades para o ingresso, como fala 04-M: “Vim de escola pública. Batalhei para passar e nunca pensei em desistir”.

Essas observações podem justificar a elevação da percentagem atingida pelos formandos de Pedagogia no tema **motivação dos formandos no percurso**, na categoria **o gosto** que chega a 30,4% (do total de 57,5%). Já o decréscimo apresentado pelos formandos de Matemática em relação aos motivos iniciais (Quadro 1), pode ser admitido em função de factores, como: pouca visibilidade de aplicação do conteúdo de disciplinas. Nesse sentido, 07-M pronuncia-se: “Houve desânimo, não vontade de desistir, principalmente, por não ver aplicabilidade no que estudava”. Outro factor: o horário de funcionamento do Curso de Matemática (vespertino/nocturno), ocupando, pois, dois turnos do aluno, muitas vezes, já inserido no mercado de trabalho, como fala 08-M: “Houve desânimo devido à realidade do Curso e devido ao trabalho. Ia cansada para as aulas...”

A escolha dos formandos face a um recomeço de Curso

Diante da alternativa entre o mesmo ou outro Curso, se pudessem recomeçar, a metade dos formandos respondeu que faria o mesmo Curso (cf. Quadro 4).

Quadro 4: Curso que os formandos escolheriam no caso de um recomeço

CURSO	Estatística	Curso que escolheriam		Total
		Outro	O mesmo	
Pedagogia	n	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	35,0%	15,0%	25,0%
Letras	n	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	30,0%	25,0%
Matemática	n	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	n	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	30,0%	25,0%
Total	n	20	20	40
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido

Constata-se, também, que há na universidade em análise grande rotatividade dos seus alunos que, após o ingresso em determinado Curso, tentam o ingresso em outros Cursos, realizando novos processos selectivos.⁷⁸

Observa-se que dos 50,0% dos formandos que fariam outro Curso, 35,0% são do Curso de Pedagogia e 25,0% de Matemática. Já os formandos de Letras e de Ciências Biológicas atingem a percentagem de 20,0% nesta categoria. Mais uma vez, percebemos que os formandos, principalmente os de Pedagogia, tiveram dificuldades nas suas escolhas. A esse respeito, pronunciam-se: “Escolheria Direito. Este desejo antecedia a Pedagogia...” (01-P). “(...) Medicina, por pressão da família, principalmente da minha mãe” (02-P). “(...) Direito. Dá mais oportunidade. A gente fica mais pronto para fazer concursos” (03-L). “(...) Engenharia Civil. Trabalha com coisa mais concreta” (06-M). “(...) Educação Física. Sempre fui esportista, apesar de ter feito dois vestibulares para Biologia” (04-B).

⁷⁸ De acordo com a legislação da UFMA em vigência no período estudado, não havia impedimento relativo à matrícula do aluno em mais de um Curso, desde que fosse aprovado em novo Vestibular, com opção feita para o novo Curso e que se inscrevesse em disciplinas com horários não conflitantes. Estudos realizados, em 2002, demonstraram que, em número cada vez maior, os alunos se matriculavam em mais do que um Curso de Graduação. Como a sistemática foi considerada restritiva de oportunidades aos candidatos, ainda não alunos, o CONSEPE aprovou a Resolução nº 263/02, delimitando o ingresso de alunos em apenas um Curso de Graduação (Relatório PROEN, 2003).

Instituições da preferência dos formandos para um recomeço

Inquiridos sobre a instituição em que recomeçariam o seu novo Curso, 89,7% dos formandos responderam que fariam na UFMA, isto é, na própria universidade onde estudam (cf. Quadro 5).

Quadro 5: Instituição em que os formandos recomeçariam

CURSO	Estatística	Instituição em que recomeçariam		Total
		UFMA	Outra	
Pedagogia	n	9	0	9
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	25,7%	0%	23,1%
Letras	n	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	28,6%	0%	25,6%
Matemática	n	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	22,9%	50,0%	25,6%
C. Biológicas	n	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	22,9%	50,0%	25,6%
Total	n	35	4	39
	% no curso	89,7%	10,3%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Convém registar que a percentagem apontada (89,7%) é a mais alta alcançada na unidade temática **Trajectória dos Alunos**, podendo o fenómeno decorrer de várias representações: a UFMA ser considerada uma instituição tradicional e a palavra estar relacionada com respeito, qualidade e referência; ter adquirido, ao longo do seu funcionamento, credibilidade junto à comunidade pelos compromissos que procura assumir, não só de ordem política, como também na prestação de serviços em educação, saúde, lazer, assistência social, entre outros; ser uma instituição federal e gratuita, credenciando-a a ser mais igualitária e democrática (mesmo que não o seja,

necessariamente); investir na formação dos seus profissionais, possuindo no seu quadro funcional significativo número de mestres e doutores.⁷⁹

Por outro lado, cabe considerar a expansão do ensino superior privado que se mostra, no país, impregnada de representações negativas resultantes da forma como se consolida. Na maioria das vezes, a partir de um processo de massificação do acesso à formação superior (Kuenzer, 1999; Silva Jr. e Sguissardi, 2001), mais comprometido com a quantidade de matrículas, nos cursos, do que com o perfil do profissional que lança, em série, ano a ano, no mercado de trabalho.

Paralelamente, a universidade pública tem enfrentado um fenómeno de deslegitimação, que se desencadeou a partir de uma configuração equivocada de política governamental, ao assumir posições contraditórias, entre o discurso que apregoa e as ações que torna exequíveis, em relação a essa instituição.

Sobre um possível recomeço, os formandos respondem: “Recomeçaria na UFMA porque os professores são muito bons e ela tem tradição desde os seus fundadores. Os livros são de autoria dos próprios professores” (10-B). “(...) porque acredito na competência dos seus profissionais e porque é aberta à comunidade” (10-P). “(...) porque é federal. Os professores são mais comprometidos e com mais vontade de ensinar” (02-L). “(...) porque é a mais considerada na comunidade” (03-M). “(...) porque apesar de sucateada, tem professores mais preparados” (04-L). “(...) porque está mudando para melhor. Estão chegando muitos doutores” (05-M).

Estas representações, entre outras, fazem da UFMA a instituição mais procurada pela comunidade, na disputa por vaga, para os seus Cursos de Graduação⁸⁰ e Pós-Graduação.

⁷⁹ A UFMA possuía, em 2002, ano em que foi realizada parte das entrevistas em análise, 1013 professores, dos quais 361 (35,6%) são Mestres e 168 (16,5%), Doutores (Imagem UFMA, 2002).

Da análise desta unidade temática pode perceber-se o poder convencional e prescritivo das representações sociais sobre a realidade (Cf. na Parte I deste estudo). Assim, as representações dos formandos sobre os Cursos que fazem ou fariam, sobre a instituição em que estudam ou estudariam, parecem decorrer do que é pensado pelo grupo, podendo levar os seus membros a decidirem e agirem movidos por elas, cuja força é tanta, que influencia o comportamento desse grupo, assim como das pessoas dessa comunidade académica e social (Moscovici, 2003). Dessa forma, pode ser inferido que a UFMA adquire legitimidade na sociedade local, entre outros motivos, pelas representações que sobre ela se constroem e que passam a confundir-se com a própria realidade que ajudam a gerar.

Tem de salientar-se, também, o processo de objectivação, tornando concretas, dotadas de materialidade as escolhas feitas ou passíveis de serem feitas pelos formandos, “(...) como se tratasse de uma realidade física, para a organização de comportamentos e de novos conhecimentos” (Ordaz e Vala, 2000).

Os motivos da permanência dos professores na docência

No que diz respeito aos motivos pelos quais os professores dos Cursos pesquisados continuam na docência, os depoimentos, mesmo expressos de formas diversas, são convergentes: o gosto, a realização profissional, a paixão, a identidade com a profissão foram apontados por quase todos, embora reconheçam os problemas que enfrentam na trajectória

⁸⁰ Actualmente, a UFMA adopta duas modalidades para o ingresso nos Cursos de Graduação, via Processo Selectivo: o Tradicional (antigo Vestibular), no qual podem inscrever-se os candidatos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente e o Processo Selectivo Gradual realizado em três etapas correspondentes aos três anos de escolaridade do Ensino Médio.

Em 2002, no Processo Selectivo Tradicional, inscreveram-se 14.863 candidatos para a disputa de 1.036 vagas. O Curso mais concorrido foi o de Medicina (41,0 inscrição/vaga), seguido pelo de Direito – Imperatriz (35,6 inscrição/vaga), pelo de Psicologia (32,0 inscrição/vaga), pelo de Direito – São Luís (26,1 inscrição/vaga), sendo que o menos concorrido foi o de Ciências Imobiliárias (3,1 inscrição/vaga).

A relação inscrição/vaga nos Cursos pesquisados foi: Pedagogia: 11,1; Letras: 4,2; Matemática: 6,1; Ciências Biológicas: 17,5 (UFMA, 2002).

quotidiana das salas de aula. Nesse sentido, dizem: “Gosto da docência, da sala de aula, do contacto com os alunos (...)” (05-PB). “A docência me realiza. Lidar com pessoas novas a cada semestre, descobrindo com elas razões até superiores às nossas (...) orgulha qualquer ser humano. Ninguém tem mais oportunidade disso que o professor”. (03-PP). “A paixão e até porque não aprendi a fazer outra coisa!...” (risos) (05-PL). “Identifico-me com a profissão” (03-PM). “O nível de qualidade do trabalho, apesar do desprestígio da área...” (05-PP) (Cf. Quadro 6).

Quadro 6: Motivos que mantêm os professores na docência

CURSO	Estatística	Motivos que mantêm os professores na docência		Total
		O gosto	Curiosidade/ pesquisa	
Pedagogia	n	5	0	5
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	26,3%	0%	25,0%
Letras	n	5	0	5
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	26,3%	0%	25,0%
Matemática	n	5	0	5
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	26,3%	0%	25,0%
C. Biológicas	n	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	21,1%	100,0%	25,0%
Total	n	19	1	20
	% no curso	95,0%	5,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Ainda sobre o tema, cabe esclarecer que o depoimento de 02-PB não diverge dos demais, só o situa na categoria que dá prioridade à pesquisa, quando diz: “Se tivesse Instituto de pesquisa, talvez eu estivesse lá. Mas reconheço que aqui está o ideal: as duas coisas, o que dá muito prazer, quando trabalho com o que ensino”.

Os estudos apontam que pode ser no espaço social do quotidiano que os professores constroem a sua identidade referenciada em saberes e em valores, que se processam, dinamicamente, sem delimitar

fronteiras entre a pessoa e o professor (Nóvoa, 2000; Moita, 2000). Aliás, se este espaço propicia a formação da identidade dos professores, podemos, por analogia, estender aos alunos os pressupostos teóricos apontados: na permuta de saberes, na adesão a valores conjuntos, na tessitura de relações, os alunos também constroem a sua identidade que se alicerça na dinâmica da própria construção curricular, ao processar-se no quotidiano universitário.

10.1.2. Expectativas dos alunos

No que concerne à unidade temática **Expectativas dos Alunos**, vem desdobrada nos aspectos: em relação ao Curso, considerando o início e as repercussões destas expectativas na sua vida académica; em relação ao currículo e ao conteúdo das aulas; em relação ao futuro profissional dos alunos, englobando as expectativas na área e fora da área de formação.

Incluímos, também, nesta unidade os temas: expectativas dos professores em relação aos formandos, assim como a percepção que tanto os professores quanto os coordenadores têm sobre a correspondência do currículo às expectativas dos alunos.

Os formandos e as suas expectativas no início do Curso

A partir das categorias encontradas no tema **expectativas em relação ao início do Curso**, quais sejam: formação/desenvolvimento, grandes expectativas e sem expectativas, observamos que 75,0% dos formandos representados na categoria **formação/desenvolvimento** iniciaram o Curso com aspirações voltadas para a formação profissional, como se percebe nos depoimentos colhidos: “Abriu-se o mundo. Queria ser pesquisador” (10-B). “As melhores possíveis, de aperfeiçoamento no Curso” (02-M).

Já em relação à categoria **grandes expectativas**, observamos que a percentagem de 33,3% é a mesma para os Cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, enquanto que os formandos de Ciências Biológicas não estão representados nesta categoria (cf. Quadro 7).

Novamente, as respostas aparecem caracterizadas pelo entusiasmo. 04-P diz: “As melhores, todo mundo empolgado. Víamos a paixão nos professores”. E 05-L: “No primeiro momento, fiquei deslumbrada. Depois a decepção com o currículo mal distribuído (...)”. Também, 06-M expressa-se de forma semelhante: “Primeiro tive uma visão romântica da universidade. Como em filme”.

Quadro 7: Expectativas dos formandos ao iniciarem o Curso

CURSO	Estatística	Expectativas ao iniciarem o curso			Total
		Sem expectativas	Formação / desenvolvimento	Grandes expectativas	
Pedagogia	N	1	6	3	10
	% no curso	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	100,0%	20,0%	33,3%	25,0%
Letras	N	0	7	3	10
	% no curso	0%	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	0%	23,3%	33,3%	25,0%
Matemática	N	0	7	3	10
	% no curso	0%	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	0%	23,3%	33,3%	25,0%
C. Biológicas	N	0	10	0	10
	% no curso	0%	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	33,3%	0%	25,0%
Total	N	1	30	9	40
	% no curso	2,5%	75,0%	22,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Dos depoimentos feitos, podemos inferir ser próprio do jovem, diante de situações novas e desejadas, posicionar-se e pronunciar-se efusivamente. Assim como ter tendência a distanciar-se de uma visão mais relacionada com objectivos, no caso, os da universidade, como instituição formadora (Zabalza, 2004), para vislumbrá-la sob o prisma romântico que tem a ver com o amor e o bem (Andrade *et al.*, 2002). Persiste, pois, uma visão idílica da universidade e das relações que aí se dão, nas representações destes

alunos. Desse modo, quando se dá alguma forma de conflito nesse espaço, apenas é percebida como carregada de negatividade, distanciando-a de análises em que o conflito é concebido como elemento estimulador do embate e do avanço, também, no campo educativo (Postic, 1990).

Cabe ressaltar que apenas no Curso de Pedagogia uma aluna declarou a ausência de expectativas ao ingressar no Curso: “Não tinha, mas no decorrer queria mudar tudo” (05-P).

Mudanças de expectativas repercutidas na vida acadêmica dos formandos

As respostas dos formandos sobre as repercussões ocorridas em sua vida acadêmica decorrentes de mudanças nas suas expectativas iniciais foram agrupadas nas categorias: prejuízo no Curso/frustração, positivas, sem repercussão. Os formandos dos Cursos de Matemática e de Letras sentem-se mais prejudicados, atingindo uma percentagem de 39,1% e de 34,8%, respectivamente, na categoria **prejuízo no curso/frustração**, que atinge um total de 57,5% para os Cursos pesquisados (cf. Quadro 8).

Nesse sentido, manifestam-se: “Minhas expectativas foram frustradas. Esperava coisa melhor” (02-M). Este mesmo aluno tem o seu depoimento registrado no item anterior, como tendo as melhores expectativas. Outro: “Pensava que sairia professor. O Curso deixa a desejar. Não prepara para o Ensino Médio, mas noto que está começando um trabalho de mudança” (10-M). “À proporção que fui conhecendo o sistema do Curso, fui desanimando. Reanimei-me visto a expectativa de terminar” (03-L).

Quadro 8: Repercussões na vida académica dos formandos decorrentes da mudança de expectativas

CURSO	Estatística	Repercussões na vida académica			Total
		Prejuízo no curso / frustração	Positivas	Sem repercussão	
Pedagogia	N	5	5	0	10
	% no curso	50.0%	50.0%	0%	100.0%
	% por nds ^a	21.7%	38.5%	0%	25.0%
Letras	N	8	1	1	10
	% no curso	80.0%	10.0%	10.0%	100.0%
	% por nds	34.8%	7.7%	25.0%	25.0%
Matemática	N	9	0	1	10
	% no curso	90.0%	0%	10.0%	100.0%
	% por nds	39.1%	0%	25.0%	25.0%
Biologia	N	1	7	2	10
	% no curso	10.0%	70.0%	20.0%	100.0%
	% por nds	4.3%	53.8%	50.0%	25.0%
Total	N	23	13	4	40
	% no curso	57.5%	32.5%	10.0%	100.0%
	% por nds	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os depoimentos deixam transparecer o distanciamento que parece perdurar entre os conteúdos programáticos estudados em sala de aula e os princípios que devem permear a formação de professores para actuação, predominantemente, no Ensino Médio. Esse hiato é apontado como elemento de desarticulação entre as Licenciaturas e a Educação Básica, fenómeno destacado pelos formandos de Matemática. Mesmo sendo a Matemática considerada, actualmente, uma das disciplinas integradoras e com alto valor formativo, ajudando na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo; mesmo desempenhando papel instrumental na vida quotidiana, ao capacitar o aluno para resolver problemas e a adquirir hábitos investigativos, pode-se inferir que a Matemática ainda se mantém no isolamento em que as teorias de cunho tradicional e positivista a colocaram (PCN/Ensino Médio, 1999).

Numa linha de coerência com a manifestação anterior, os formandos de Ciências Biológicas apontam em 53,8%, de um total de 32,5% dos Cursos pesquisados, como **positivas** as mudanças que ocorreram em relação às suas expectativas iniciais (cf. Quadro 8).

Nesse sentido, se pronunciam: “O Curso correspondeu às minhas expectativas, com boa repercussão na vida acadêmica” (03-B). “Entrei com uma cabeça e vou saindo com outra em relação ao Curso e à vida” (08-B). Também, coerentemente, com a posição anterior, ou seja, permeada de frustração em relação às repercussões das expectativas iniciais em sua vida acadêmica, os formandos do Curso de Matemática não estão representados nesta categoria.

Observando as frequências e os depoimentos dos formandos, vemos que, se juntarmos as categorias **formação/desenvolvimento com grandes expectativas** (cf. Quadro 7), que podem ser consideradas como positivas, a quase totalidade dos alunos, em torno de 97,5%, ingressou nos Cursos de Licenciatura pesquisados, com expectativas que se foram deteriorando, logo com repercussões negativas na vida acadêmica.

É conveniente assinalar que este fenômeno pode ser um dos factores geradores de reclamações, desentendimentos e descontentamentos que se esboçam no quotidiano da própria universidade.

A visão e as expectativas dos professores relativas aos formandos

Incluindo na análise as representações dos professores, percebemos que a metade diz ter **boas expectativas profissionais** em relação aos formandos, sendo que, destes, os de Letras (80,0%) seguidos pelos de Ciências Biológicas (60,0%), são os que vislumbram melhores expectativas para os seus alunos. Assim se pronunciam: “De quando começou até hoje, a clientela melhorou (...) o jovem tem consciência do mercado de trabalho que o aguarda. Eles têm objetivos concretos em frente ao futuro profissional” (04-PL). “São interessados, motivados, capacitados. Serão bons profissionais. Profissionais de sucesso” (05-PL). “Grande parte entra por vocação. Há

mercado para o ensino. Tenho sentido grande melhora: biólogo dando aula de Biologia.⁸¹ Formamos também o bacharel. Têm se destacado na Pós-Graduação” (02-PB).

Já os professores dos Cursos de Pedagogia (75,0%) e os de Matemática (60,0%) têm **baixas expectativas** em relação aos formandos. Nesse sentido, expressam-se: “São fracos. Historicamente o desempenho tem piorado. A expectativa é que melhorem” (05-PM). “Há vários tipos de alunos: os que vieram porque querem ser pedagogos; outros, para entrar na universidade e os que querem emprego (...) Às vezes, o Curso consegue contagiar ...” (02-PP) (Cf. Quadro 9).

Quadro 9: Visão e expectativas dos professores em relação aos alunos

CURSO	Estatística	Visão e expectativas em relação aos formandos		Total
		Boas expectativas profissionais	Baixas expectativas	
Pedagogia	n	1	3	4
	% no curso	25,0%	75,0%	100,0%
	% por nds ^a	10,0%	33,3%	21,1%
Letras	n	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	40,0%	11,1%	26,3%
Matemática	n	2	3	5
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	33,3%	26,3%
C. Biológicas	n	3	2	5
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	30,0%	22,2%	26,3%
Total	n	10	9	19
	% no curso	52,6%	47,4%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Confrontando as posições do total dos formandos com a dos professores, (cf. Quadros 8 e 9) vemos que há uma certa correlação entre a categoria de análise que aponta **frustração dos formandos** (57,5%) e a que indica as **baixas expectativas dos professores em relação aos alunos** (47,4%).

⁸¹ Percebe-se que a expressão “biólogo dando aula de Biologia”, neste estudo, é usada para enfatizar que ainda há, no sistema educativo do Maranhão, professores “improvisados” que não possuem Licenciatura e, sim, Bacharelato em áreas afins.

No entanto, se a análise levar em consideração e, separadamente, os Cursos estudados, nota-se um afastamento: enquanto, nos formandos de Letras, as repercussões na vida acadêmica são desmotivadoras (80,0%), os seus professores (80,0%) mostram-se otimistas relativamente a eles. Já para os demais Cursos, percebemos uma correlação mais próxima e otimista entre os formandos de Biologia e as representações dos seus professores. No que tange aos Cursos de Pedagogia e de Matemática, essa correlação, mesmo próxima, dá-se no sentido pessimista, o que pode apresentar-se como factor contribuinte para a baixa estima que vem permeando esses Cursos, no seu quotidiano.

As opiniões dos formandos sobre o currículo

Proseguindo a análise sobre as opiniões dos formandos pesquisados em relação ao currículo, as categorias de resposta encontradas foram: **positivas, negativas e positivas/negativas**. Na primeira categoria (positivas), situam-se 27,5% do total dos formandos, dos quais 63,6% são do Curso de Pedagogia e 36,4%, do Curso de Ciências Biológicas(cf. Quadro 10).

Os formandos falam sobre as suas expectativas: “Têm disciplinas voltadas para as necessidades. Os horários são convenientes”. Mas, continuando o depoimento, destaca como negativo: “(...) prática no final, devia ser a partir do 3º período” (01-P). E outro: “O currículo correspondeu às minhas expectativas, mas houve algumas defasagens. O Provão⁸² mostrou que estamos bem. Conceito A” (02-P). Os formandos de Ciências Biológicas: “Sim, correspondeu. Os professores têm em mente estar actualizados. Participam do

⁸² O Exame Nacional de Cursos - ECN, conhecido pela denominação de “Provão”, foi aplicado, a partir de 1996, em todo o território nacional, sob os auspícios do MEC, em avaliações anuais que atingiram os cursos superiores pré-seleccionados, através dos seus alunos em fase de conclusão da graduação. Esses alunos deveriam submeter-se a avaliações baseadas em currículos mínimos estabelecidos, nacionalmente, para cada Curso, tendo por objectivo avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos referidos Cursos. Os resultados dessa avaliação eram expressos em conceitos numa escala de A (maior nível) a E (menor nível).

Os resultados do Provão, na UFMA, em relação aos Cursos pesquisados, foram: PEDAGOGIA - em 2001: A; em 2002: A; em 2003: A. LETRAS - em 1998: C; em 1999: B; em 2000: A; em 2001: C; em 2002: A; em 2003: B. MATEMÁTICA - em 2000: C; em 2001: B; em 2002: C; em 2003: C. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - em 2000: B; em 2001: B; em 2002: A; em 2003: B (UFMA, 2003).

PET”⁸³ (02-B). “Sim. No nível de experiência dos professores. O Curso é Conceito A e com Laboratório de Genética” (03-B). Já os formandos de Letras e Matemática não estão representados nesta categoria, denotando o baixo índice de satisfação em relação à prática curricular.

Quadro 10: Expectativas dos formandos em relação ao currículo

CURSO	Estatística	Expectativas em relação ao currículo			Total
		Positivas	Negativas	Pos./Neg.	
Pedagogia	N	7	3	0	10
	% no curso	70,0%	30,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	63,6%	11,1%	0%	25,0%
Letras	N	0	9	1	10
	% no curso	0%	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	0%	33,3%	50,0%	25,0%
Matemática	N	0	10	0	10
	% no curso	0%	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	37,0%	0%	25,0%
C.Biológicas	N	4	5	1	10
	% no curso	40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	36,4%	18,5%	50,0%	25,0%
Total	N	11	27	2	40
	% no curso	27,5%	67,5%	5,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Analisando as proposições dos formandos de Pedagogia, percebemos que, ao falarem sobre Currículo, passam a agregar como elemento novo e positivo às suas expectativas a classificação Conceito A, no “Provão”. A classificação consecutiva, em três anos, no Conceito A do “Provão”, além de recompor o comportamento dos alunos de Pedagogia em relação à participação no “Provão”, que se dá cada vez mais,⁸⁴ parece contribuir para o crescimento da auto-estima dos alunos do Curso que se sentem valorizados, visto terem conseguido a maior classificação. O mesmo fenómeno pode ter

⁸³ O Programa de Educação Tutorial – PET está vinculado ao MEC e destina-se a alunos dos Cursos de Graduação regularmente matriculados e organizados em grupos, sob a orientação académica de professores-tutores. O Programa objectiva contribuir para a formação dos alunos, concedendo-lhes bolsas de estudo e proporcionando-lhes maior aprofundamento na sua área de estudos, de acordo com as directrizes das instituições participantes.

⁸⁴ Cabe esclarecer que em muitos Cursos Superiores das Universidades Federais, como forma de protesto à forma de agir do Governo, ao impor a participação no “Provão” como condição de fazer jus à atribuição de diploma, os alunos não compareciam aos exames, ou apenas assinavam a folha de frequência, sem responderem às questões, o que contribuía para baixar o conceito a ser conferido ao Curso.

repercussão no Curso de Biologia, só que em dimensão menos acentuada, visto já demonstrarem possuir melhor nível de auto-estima.

Como se percebe, a sistemática de avaliação externa executada pelo “Provão” desarticulada das instituições de ensino superior permite a transposição para o Governo Central de fatia substancial de poder, funcionando, pois, de forma inversa às solicitações advindas dessas instituições, a requerem maior autonomia nas suas deliberações. Além do que teria de evitar-se, com a criação do “Provão”, a implantação paralela e gradativa de novos paradigmas curriculares voltados para essas avaliações e que pudessem tolher a flexibilidade curricular preconizada na LDB para as IES. Igualmente, atentar para a tendência demonstrada por algumas instituições, de modo especial as de natureza privada, a preparar os seus alunos para os exames do “Provão”, como os “cursinhos” fazem na preparação dos vestibulandos.

Mesmo gerando essas e outras controvérsias, o “Provão” vinha ratificando a respeitabilidade das instituições públicas que, apesar das restrições que faziam a essa forma de avaliação, nela alcançavam os melhores conceitos e índices.⁸⁵

Quanto às **expectativas não correspondidas** em relação ao Currículo, perfizeram 67,5% as respostas do total dos formandos, assim distribuídas: 37,0% pelos de Matemática, 33,3% pelos de Letras, 18,5% pelos de Ciências Biológicas e 11,1% pelos de Pedagogia. Em relação a esta categoria, dizem: “Foi muito Cálculo, sem abordar o emprego, o uso. Devia ser mais vivo. Está mais voltado para o Bacharel” (03-M). “Pouca Licenciatura e muito Bacharelado, até o meio do Curso. Até na documentação está escrito Bacharelado” (06-M). “Não correspondeu. Devia haver cadeira voltada para o Ensino Médio e não para o Superior” (09-M). Os formandos de Letras também

⁸⁵ Cabe esclarecer que o actual Governo, pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2001, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, adoptando, pois, novas directrizes para a avaliação do sistema superior de ensino no país.

discorrem sobre a categoria: “Não. Devia haver mais Lingüística. Na Licenciatura nada a dizer. Tem pouca Literatura Maranhense, mais é Portuguesa e Brasileira” (08-L). “Não. Tem que ser modificado, tem pouca Literatura Brasileira. Até no Piauí já mudou (...)” (10-L). E os de Pedagogia: “Não. Agora melhorou com o Currículo novo. Mas como não cursei o novo ...” (03-P). “Não. Apesar de pregarem que teoria é uma prática, isto não existe no Curso. Muito blá, blá, blá!” (06-P). “Não fiz o Currículo novo. Lutei muito pela mudança mas não fui atingida, mas estou presente nela” (07-P).

Analisando as frequências e os depoimentos, percebemos que os formandos de Matemática, ao apontarem a sua insatisfação em relação ao currículo no seu cotidiano, deixam transparecer que o distanciamento do Currículo da Licenciatura no Curso de Matemática. Percebe-se também que a valorização do Bacharelato pode gerar conflitos, quanto à posição da Licenciatura no Curso de Matemática que “até na documentação” (09-M) denota a sua preferência em relação ao Bacharelato, numa demonstração de que as representações que transitam no cotidiano desse Curso estão, possivelmente, mais a fortalecer esta diferença do que o contrário.

É nesse sentido que Menezes (1987), nos seus estudos apontados na Parte 1 deste estudo, situa o licenciado concebido pela própria universidade, como um “meio-bacharel”. Esse tratamento discriminatório é questionado por correntes curriculares, inclusive pelos Estudos Culturais, tanto no sentido que considera o uso da linguagem como elemento que privilegia algumas representações comuns num determinado grupo social, em detrimento de outras que são silenciadas; quanto na perspectiva que trata o poder como elemento diluído e presente em todas as esferas sociais a disputar espaços para nele implantar-se hegemonicamente (Santos, 2000; Giroux, 2002).

Fenómeno idêntico é percebido nos depoimentos dos formandos do Curso de Licenciatura em Letras, onde, mesmo sem haver Bacharelato, perpassam como “naturais” as representações dos formandos, de modo a nem

perceberem que estão, desde o seu ingresso, num Curso de Licenciatura. Para eles, a Licenciatura parece resumir-se ao Estágio Curricular realizado em escolas de Educação Básica e às disciplinas pedagógicas, ministradas pelos professores de Pedagogia. Outro depoimento vem corroborar o do formando 08-L. “Nem pensava em ser professora durante o Curso. Isto não era enfocado. Só no final” (01-L).

Como se percebe, para os formandos de Letras, Matemática e de Ciências Biológicas, os professores da área de educação não fazem parte do seu Curso, no qual as disciplinas pedagógicas são vistas como apêndices, demonstrando não reconhecê-las como condição *sine qua non* para a realização de um Curso de Licenciatura (Lima e Andrade, 2002, p. 135).

Diante dessas questões, cabe interrogar até que ponto os Cursos de Licenciatura em análise, não necessitam redireccionar posições, de modo a ultrapassar modelos de formação que se mostram fragmentados, ou até mesmo, admitir a ausência de qualquer modelo.

Considerando que a profissionalidade (cf. na Parte 1) está intimamente relacionada com as funções docentes, não há como excluir ou desconhecer nos Cursos de Licenciatura os “saberes profissionais”, que constituem o cerne da formação de professores. Expressos em currículos e programas, esses saberes devem interagir nos contextos: pedagógico, profissional e sociocultural dos Cursos, a fim de que a profissionalidade aí se configure (Popkewitz, 1986, citado por Sacristán,1991; Estrela,2001). Logo, a negação desses saberes pode significar um grave desvio dos princípios basilares que devem permear os conteúdos e as práticas curriculares e que constituem o sentido primeiro da formação docente.

Retomando a análise, no depoimento de 10-L há, também, um aspecto denotativo da “naturalidade” que caracteriza as representações sociais, quando enfatiza que “até no Piauí já mudou ...”, referindo-se às mudanças

curriculares.⁸⁶A afirmação não leva em conta que os índices socioeconômicos mudaram e que não há essa linearidade entre atraso/desenvolvimento. No entanto, a representação referente ao Piauí continua, até entre os mais jovens, o que demonstra que as representações sociais se tornam quase “naturais”, ao se imiscuírem no cotidiano das pessoas e dos grupos, nas mais variadas formas de expressão. (Moscovici, 2003).

Mais uma consideração cabe, agora em relação à implantação do Currículo novo do Curso de Licenciatura em Pedagogia que parece distanciar os formandos do cotidiano, ao oferecer aos participantes do novo currículo todas as benesses que não lhes foram concedidas, levando o formando 07-P a expressar, orgulhosamente, que está presente na mudança por se ter nela empenhado. Aliás, pelos depoimentos, os formandos, de modo geral, têm demonstrado certa indiferença em termos de intervenção na realidade a fim de modificá-la. Este admite que o fez, mesmo não explicando a sua forma de participação na mudança curricular do seu Curso.

O posicionamento dos professores sobre as expectativas dos alunos relativas ao currículo

Se, para os formandos, as **expectativas não correspondidas** em relação ao Currículo chegam a 67,5%, para os professores, também, se elevam a 70,0% as representações que apontam nessa direção (cf. Quadros 10 e 11).

Os depoimentos denotam que ambos os segmentos reconhecem a necessidade de mudanças curriculares nos Cursos em análise, como deixam transparecer: “A insatisfação é grande. Os alunos dizem que as disciplinas não têm relação com a realidade (...)” (03-PP). “Há uma defasagem com a prática (...)” (02-PL). “(...) Há um grupo de trabalho que discute as modificações. O

⁸⁶ Isto devido ao Estado do Piauí ter-se caracterizado como o Estado mais pobre do Brasil (como se o Maranhão também não o fosse), formaram-se representações em torno de que, quando uma melhoria (de qualquer natureza) ocorre no Piauí, já necessariamente aconteceu no resto do país.

novo [currículo] está quase pronto. Não sabíamos o que eram as DCN... fomos estudar” (03-PL). “Estamos longe da realidade maranhense. Não atende às demandas locais” (01-PM).

Quadro 11: Correspondência do currículo às expectativas dos alunos, segundo os professores

CURSO	Estatística	Correspondência do currículo às expectativas dos alunos		Total
		Correspondeu	Não correspondeu	
Pedagogia	N	2	3	5
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	33,3%	21,4%	25,0%
Letras	N	0	5	5
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	35,7%	25,0%
Matemática	N	1	4	5
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	16,7%	28,6%	25,0%
C. Biológicas	N	3	2	5
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	50,0%	14,3%	25,0%
Total	N	6	14	20
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Como percebemos, os depoimentos dos professores guardam similaridade com os dos formandos o que denota posições convergentes sobre o tema. Depreende-se, pois, que para ambos, o currículo é concebido mais como Programa de Curso e rol de disciplinas, do que como trajetória quotidiana a fazer-se e refazer-se, também, na sala de aula e nas práticas pedagógicas.

Essa posição pode ser explicada, dentro de uma concepção curricular pautada por normas prescritivas, obedecendo a padrões sequenciais, tendo em vista objectivos traçados e passíveis de verificação. Concepção essa que dicotomiza o conhecimento científico e o conhecimento quotidiano, num contexto em que só o primeiro tende a adquirir legitimidade, conforme já foi enfocado na Parte 1 deste estudo (Fernandes, 2000; Silva, 2000a; Goodson, 2003).

Destaque-se, também, que essa visão curricular distancia-se de uma concepção em que o currículo é percebido como um artefacto cultural, cujo conteúdo é construído socialmente, no embate entre grupos que tentam nele implantar a sua posição hegemónica (Giroux, 2000).

Adicionando a análise com a visão dos coordenadores dos Cursos pesquisados, verificamos que, para a maioria, o currículo não correspondeu às expectativas dos formandos. No entanto, expressam que há um empenho crescente para a elaboração de novas propostas curriculares. Sendo que o Curso de Pedagogia já iniciou a execução da sua Proposta Curricular e os Cursos de Letras e de Matemática estão trabalhando nas reformulações curriculares, de acordo com o que preceitua a Lei 9.394/96 e em consonância com as Directrizes Curriculares Nacionais.

Os formandos e o conteúdo esperado das aulas

A análise do tema que trata do conteúdo das aulas em relação ao esperado deve levar em consideração, de modo especial, a feita no tema anterior, pela estreita relação entre ambas, pois analisar expectativas curriculares significa voltarmo-nos para a vivência quotidiana da sala de aula, visto ser nela onde se confronta de forma mais concreta a relação aluno/professor, um dos focos deste estudo.

Nessa relação mediada pelo saber escolar, o aluno e o professor possuem estatutos próprios, que variam conforme os modelos de organização adoptados pela instituição educativa e, também, dependem das concepções de mundo dos actores que se confrontam nesse espaço (Postic, 1990).

Inquiridos sobre a sua posição em relação ao conteúdo apresentado pelo professor nas aulas, 51,3% dos formandos informaram que o

conteúdo correspondeu ao esperado. Destes, 35,0% são do Curso de Ciências Biológicas e 25,0% do de Letras (cf. Quadro 12).

Quadro 12: Conteúdo das aulas em relação ao esperado pelos formandos

CURSO	Estatística	Conteúdo das aulas em relação ao esperado		Total
		Corresponde	Não corresponde	
Pedagogia	n	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	20,0%	31,6%	25,6%
Letras	n	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	26,3%	25,6%
Matemática	n	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	31,6%	25,6%
C. Biológicas	n	7	2	9
	% no curso	77,8%	22,2%	100,0%
	% por nds	35,0%	10,5%	23,1%
Total	n	20	19	39
	% no curso	51,3%	48,7%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Sobre o conteúdo das aulas em relação ao esperado, um formando de Ciências Biológicas diz: “Sim, [o conteúdo] correspondeu na parte teórica. Na prática, é mais difícil por falta de equipamento. Em torno de 90,0% dos nossos professores têm doutorado” (04-B).

Percebe-se que os alunos atribuem valor à qualificação dos seus professores, que pode chegar a constituir factor de diferenciação nas posições que assumem, nas quais a titulação parece significar conquista de prestígio e de *status*. Representações essas que podem estar apoiadas no próprio sistema de avaliação oficial que valoriza, de forma especial, a titulação dos professores para a concessão de benefícios ligados à carreira docente e para melhor classificar as instituições onde actuam esses profissionais.

Prosseguindo a análise, no Curso de Letras, 04-L diz: “Sim, correspondeu. Mas se houvesse um currículo mais claro seria melhor”. Já no de Pedagogia, mesmo concordando com a correspondência ao esperado 02-P

complementa: “(...) [os professores] trabalham muito com textos e não arrematam. O texto retalha muito”.

Nesse sentido, cabe salientar que, muitas vezes, o uso de textos na sala de aula, pelo professor, pode ser uma forma de sanar a falta de material bibliográfico, especialmente de livros e revistas científicas, ou decorrente da sobrecarga de actividades que lhes são atribuídas. Atalhos esses que nem sempre são aceitos pelos alunos, podendo distanciá-los da sala de aula. Esse fenómeno de intensificação do trabalho docente mostra-se cada vez mais frequente nas instituições educativas (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1992).

Quanto aos formandos, para os quais **o conteúdo não correspondeu ao esperado** (48,5%), convém apontar os depoimentos de formandos dos Cursos de Pedagogia e de Matemática (ambos os Cursos com 31,6% do total). Diz 10-P: “(...) As aulas são muito fragmentadas em textos, sem ligar o antes ao depois. Há também o não cumprimento da carga horária e do programa (nem sempre)”. E 04-M: “Não corresponde [ao esperado] na Matemática, mas nas “GIAS” os professores são muito bons”.

Observamos que os formandos estão sempre a colocar-se sob as suas circunstâncias sem, no entanto, nelas interferirem, ao enfatizarem, por exemplo, o não cumprimento da carga horária e do programa. Cabe apontar, também, a visão que ainda perpassa, entre eles, do modelo de currículo tradicional de orientação spenceriana, ainda muito prestigiado nas instituições escolares, organizado em termos cumulativos, devendo ser “economizado” e medido, a fim de se evitarem desperdícios (Doll, 1997), noção já apontada na Parte 1 deste estudo. E, aí, percebemos uma contradição: ao mesmo tempo que avocam novas formas e métodos, em consonância com a pós-modernidade, as suas representações arreigadas ainda arrastam alunos universitários (quase professores) para tempo e conteúdos medidos.

Pela situação inusitada, cabe uma consideração ao depoimento de 04-M, quando se refere às “GIAS”. Este é o nome com que os alunos da Área de Ciências Exactas e Tecnologia e da Saúde apelidam as disciplinas pedagógicas, ora com conotação pejorativa, ora de forma atenciosa, mas de qualquer maneira, de modo diferente, caracterizando alguma forma de desigualdade ou preconceito.

As expectativas dos formandos sobre o seu futuro profissional

No tema **Expectativas em relação ao futuro profissional na área de formação**, foram encontradas as categorias: trabalhar e continuar a estudar (50,0%), continuar a estudar (25,0%), trabalhar na área (25,0%) e poucas expectativas (5,0%) (Cf. Quadro 13).

Quadro 13: Expectativas dos formandos relativas ao futuro profissional

CURSO	Estatística	Expectativas relativas ao futuro profissional				Total
		Trabalhar na área	Continuar a estudar	Trabalhar e continuar a estudar	Poucas expectativas	
Pedagogia	N	5	0	3	2	10
	% no curso	50,0%	0%	30,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	62,5%	0%	15,0%	100,0%	25,0%
Letras	N	1	3	6	0	10
	% no curso	10,0%	30,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds	12,5%	30,0%	30,0%	0%	25,0%
Matemática	N	1	4	5	0	10
	% no curso	10,0%	40,0%	50,0%	0%	100,0%
	% por nds	12,5%	40,0%	25,0%	0%	25,0%
C.Biológicas	N	1	3	6	0	10
	% no curso	10,0%	30,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds	12,5%	30,0%	30,0%	0%	25,0%
Total	N	8	10	20	2	40
	% no curso	20,0%	25,0%	50,0%	5,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Iniciando a análise pela categoria **trabalhar e continuar a estudar**, os formandos dos Cursos de Ciências Biológicas e de Letras (30,0% do total), assim se expressam sobre as suas expectativas: “Fazer Mestrado e Doutorado. Primeiro trabalhar. Estudei para ser professor e pesquisador, não para ter curso superior” (09-B). “Ser professor do Ensino Médio. Prolongar no

Projeto de Extensão (este formando participa de um Programa sobre Educação Ambiental) e continuar os estudos - Mestrado e Doutorado” (05-B). “As melhores possíveis. Conseguir emprego fixo, já trabalho na área. E fazer Pós-Graduação” (06-L). Já nos Cursos de Matemática (25,0% do total) e de Pedagogia (15,0% do total), os formandos dizem: “Fazer concurso para ser professor de Faculdade e pretendo fazer Pós-Graduação” (09-M). “Devolver à sociedade o investimento feito. Ser um profissional ético” (05-P).

Valemo-nos do depoimento de 06-L, cujas expectativas se voltam no sentido de conseguir um “emprego fixo”, para lembrar que, ainda constitui um nível de aspiração dos formandos, ser professor nos sistemas públicos de educação, onde exercem a profissão como estatutários (funcionários públicos) e não como empregados regidos pela CLT. Em torno desta expectativa construiu-se a representação de que o professor nomeado pelos sistemas públicos possui estabilidade, quando o que se percebe é menor interferência do sistema de controlo sobre os funcionários, assim como menos mobilidade para saída e, também, para ingresso que só se realiza via aprovação em concurso público.

Por outro lado, mesmo sujeitos a limitações normativas condizentes com a denominada funcionarização, os professores dos sistemas públicos têm conseguido gerir a sala de aula dentro de um certo grau de autonomia, face à acção controladora dos órgãos governamentais (Estrela, 2001).

Outra aspiração vinculada ao exercício profissional é a de 09-M que quer “ser professor de Faculdade”, novo ramo, com largas expectativas, considerando-se a proliferação actual de Faculdades particulares, nas principais cidades do Estado. Isto é, dada a grande expansão do ensino superior privado, o mercado de trabalho para os formandos mostra-se mais promissor, principalmente, na área das Ciências Exactas.

Já o depoimento de 05-P, pode confirmar a análise feita na Unidade Temática - **Trajectória dos Alunos**, onde colocamos que, entre muitos factores, a UFMA torna-se a instituição mais requisitada pelos candidatos à Formação Superior no Estado, por ser pública e gratuita. O formando 05-P demonstra perceber que as escolas públicas, mantidas com o tributo de todos, são, também, um património da sociedade.

Cabe apontar que 5,0% dos formandos do Curso de Pedagogia, se manifestaram dizendo que são poucas as suas expectativas. “Não muito grandes, em decorrência da própria área. Todo o mundo pode ser professor, diretor de escola, orientador sem ter formação apropriada” (10-P). “Angustiantes. Sinto-me apta, mas temo o mercado de trabalho. Estou meio perdida sem saber onde o pedagogo se encaixa” (06-P).

Conforme situamos na Parte 1 deste estudo, a própria legislação educacional permite que profissionais das diversas áreas do conhecimento façam um Curso de complementação pedagógica de forma aligeirada e se tornem professores para actuação na educação básica. Assim como permite o exercício da função de Director, a qualquer professor da escola, função que, anteriormente, era prerrogativa exclusiva do pedagogo. Para tanto, muitas vezes, legitimam a escolha via eleição, envolvendo toda a comunidade escolar, o que pode contribuir, cada vez mais, para desprestigiar o pedagogo, ao mesmo tempo que restringe o seu campo profissional.

Estes depoimentos vêm corroborar o que já apontámos, anteriormente, em relação às dificuldades que os alunos têm nas suas escolhas (Unidade Temática 1), principalmente, os de Pedagogia. Por um lado, o esforço e a dificuldade para conseguirem ingressar e frequentar o Curso (cuja opção, muitas vezes, fez por conveniência, como já vimos) somam-se aos embargos

encontrados, não só no mercado de trabalho “invadido” como frente à indefinição da própria posição e identidade do pedagogo, como profissional.⁸⁷

Os formandos e as suas expectativas em outras áreas

Os formandos de Matemática e de Pedagogia alcançam o maior índice (70,0% e 60,0%), respectivamente, seguidos pelos de Letras (50,0%), quando perguntados sobre as suas **expectativas fora da área de formação** (cf. Quadro 14).

Do fenómeno pode-se inferir que ainda há em relação à escolha profissional por parte destes grupos uma oscilação que leva em conta a descoberta de outras áreas de interesse, como fala 08-M: “Quero fazer algum Curso na área de Computação”. Ou a necessidade de estudos complementares, como diz 09-P: “Fazer um Curso de Administração de Políticas Públicas, para complementar”. Ou ainda, considerando o mercado de trabalho e a melhoria salarial, conforme depoimentos de 01-L: “Depende do mercado de trabalho (...)” e de 03-L: “Noutra área, só se for com oportunidade de melhor salário”.

⁸⁷ Os próprios legisladores (CNE) e a ANFOPE não chegam a um acordo sobre as DCN para o Curso de Pedagogia, o que contribui para o agravamento da imprecisão epistemológica que atravessa o campo da Pedagogia, repercutindo, de forma negativa, na construção da identidade dos profissionais da área (Veiga *et al.*, 2001).

Quadro 14: Expectativas dos formandos fora da área de formação

CURSO	Estatística	Expectativas fora da área de formação		Total
		Não tem	Tem	
Pedagogia	n	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	20,0%	30,0%	25,0%
Letras	n	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
Matemática	n	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	15,0%	35,0%	25,0%
C. Biológicas	n	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	40,0%	10,0%	25,0%
Total	n	20	20	40
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

No término desta Unidade Temática que, de modo especial, trata das expectativas dos alunos, desde o ingresso nos Cursos de Licenciatura até à formatura, logo, segundo a visão deste estudo, que trata do caminho quotidiano identificado como de construção do próprio currículo, cabe dizer que não há como desconhecer a percepção que dele os alunos têm, quando colocam, quotidianamente, os seus saberes e representações em confronto com os institucionais, numa tentativa de negociação que, muitas vezes, resulta em simples aceitação.

Cabe, pois, destacar no processo de construção curricular a perspectiva autobiográfica defendida por Pinar (cf. na Parte 1), baseada no concreto, na singularidade, na história de vida, conectando o individual com o social.

Como vimos, ao situarem-se entre o esperado e o vivido nos Cursos que escolheram, os formandos falam das suas próprias histórias de vida, permeadas das representações que vão construindo, no chão da universidade em análise, entrelaçando-as com as diversas formas de

conhecimento que aí se processam, formal e informalmente. (Moscovici, 1999; Silva, 2000a; Nóvoa, 2000).

10 . 1 . 3 . Formação Profissional

Esta unidade temática está direccionada para a formação profissional dos finalistas, abrangendo os aspectos relacionados com o delineamento do perfil profissional, bem como das competências e habilidades adquiridas durante o Curso e das contribuições oferecidas pelo Curso ao processo de formação.

O desenho do perfil profissional a ser traçado durante o Curso vem expresso nos Planos de Curso em conexão com os objectivos, as directrizes, as disciplinas, os programas e outros componentes que dão corpo a esses Planos⁸⁸, o que deve significar a conjugação dos elementos essenciais, face à formação profissional para a qual a instituição formadora está voltada.

O perfil profissional dos formandos

Sobre a **diferença entre o perfil expresso nos Planos de Curso e o alcançado** foram levantadas as seguintes categorias: desconhecimento do perfil, inexistência de diferença entre ambos e perfil não atingido, tomando-se como referência os depoimentos dos formandos dos Cursos em análise.

Do total dos formandos entrevistados, 60,0% dizem desconhecer o perfil profissional traçado pelo Curso, estando incluídos nesta percentagem

⁸⁸ A maioria dos Cursos da UFMA ainda não elaborou os seus Projectos Pedagógicos, inclusive os Cursos em análise, como preceitua a LDB, de 1996, no seu art. 12, inciso I: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

todos os formandos do Curso de Matemática e 60,0% dos de Pedagogia e de Letras.

Apenas 22,5% do total dos formandos afirmam não haver diferença entre o perfil expresso e o que, na sua auto-avaliação, admitem ter conseguido atingir, sendo que os formandos de Letras entrevistados alcançam a maior percentagem (40,0%) nesta categoria.

Já 17,5% dos formandos admitem não ter atingido o perfil traçado pelo Curso, sendo que a metade dos entrevistados de Biologia está representada na categoria, de modo inverso aos formandos de Letras e de Matemática que não figuram nela (cf. Quadro 15).

Quadro 15: Diferença entre o perfil profissional expresso e o alcançado, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Diferença no perfil profissional			Total
		Desconhecimento	Não há diferença	Não atingido	
Pedagogia	N	6	2	2	10
	% no curso	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	25,0%	22,2%	28,6%	25,0%
Letras	N	6	4	0	10
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds	25,0%	44,4%	0%	25,0%
Matemática	N	10	0	0	10
	% no curso	100,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	41,7%	0%	0%	25,0%
C.Biológicas	N	2	3	5	10
	% no curso	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	8,3%	33,3%	71,4%	25,0%
Total	N	24	9	7	40
	% no curso	60,0%	22,5%	17,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Como se observa, a totalidade dos formandos de Matemática desconhece o perfil profissional do Curso, o que suscita questionamentos, como: a existência de grande lacuna entre o que é planeado nos diversos níveis da administração e o que chega ao conhecimento dos alunos, fazendo crer que o espaço colectivo propiciador de permutas, debates, discussões e participação ainda está bloqueado e impermeável à realização de trocas significativas entre

os diversos segmentos que compõem o Curso. Ou mesmo a generalidade adoptada pelo planeamento, quando da elaboração do Plano de Curso, não detalhando as linhas do perfil, possivelmente, por considerá-las implícitas ou menos importantes, omissão que por si já caracteriza uma escolha de posição.

O fenómeno que se mostra bastante expressivo, também nos Cursos de Pedagogia e de Letras, pode ter repercussões na formação, pois situa os formandos numa posição baseada em deduções provocadas pela falta de clareza de aspectos essenciais da profissão docente que, se expressos, poderiam orientar tomadas de decisão. Aí incluídas, as que têm consequência na escolha e no percurso da formação profissional.

Há necessidade, pois, de ampla circulação e discussão dos Planos de Curso, uma vez que expressam as grandes linhas orientadoras dos Cursos de Formação. Esse procedimento poderia iniciar um processo de problematização sobre essas linhas e sobre a própria natureza política dos Cursos, por parte dos vários segmentos envolvidos (alunos, professores, entidade formadora, entre outros). Assim como poderia contribuir para a explicitação de um projecto curricular, não só levando em conta a unidade interna, como evitando “os processos de naturalização do currículo que o tornam ‘invisível’ e, portanto, refractário a mudanças qualitativas deliberadas” (Afonso e Canário, 2002, p. 38).

Dessa forma, o distanciamento apontado admite a oficialização no currículo de aspectos “invisíveis” que se tornam “naturais” (Afonso e Canário, 2002), merecendo registo e conhecimento somente a “grade curricular” e seus derivados, ou seja, reduz-se a acção formativa à apresentação de um *menu*, no qual são adicionados ou suprimidos ingredientes, desconhecendo-se os seus efeitos “gustativos e nutricionais”.

Ressalte-se que, mesmo para as correntes tradicionais, o currículo já constituía um meio para o alcance de objectivos traçados, que deveriam ser expressos com clareza, assim como passíveis de verificação.

Os formandos e a competência para a docência

Retomando a análise, agora, sobre a **aquisição de competências**, as categorias apontadas estão voltadas para o exercício da docência, no qual se situam 69,2% do total das respostas dos formandos (cf. Quadro 16).

Nesse sentido, 02-M já se considera “(...) um professor educador. A melhor fase do Curso foi com as disciplinas pedagógicas. Nada a reclamar”. Do mesmo modo, 09-M admite: “Desinibi-me para dar aulas. Gostei das GIAS. Os professores são diferentes dos professores da casa”. Estes depoimentos advêm do Curso de Matemática, cujos formandos optam por esta categoria numa percentagem de 80,0% (a mais alta alcançada no tema).

Quadro 16: Aquisição de competência para a docência pelos formandos

CURSO	Estatística	Docência		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	33,3%	22,2%	25,6%
Letras	N	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,9%	25,6%
Matemática	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	16,7%	29,6%	25,6%
C. Biológicas	N	3	6	9
	% no curso	33,3%	66,7%	100,0%
	% por nds	25,0%	22,2%	23,1%
Total	N	12	27	39
	% no curso	30,8%	69,2%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Observa-se, pois, uma discrepância entre a percentagem atingida nesta categoria pelos formandos de Matemática e a anterior, quando a

totalidade deles afirma desconhecer o perfil do profissional a ser formado pelo Curso. Da observação se pode inferir que, mesmo desconhecendo o perfil profissional, os formandos apreenderam no quotidiano, espaço onde as trocas e as relações acontecem, as linhas formadoras do perfil, entre as quais a docência que é a própria condição da oferta dos Cursos pesquisados.

Nesse contexto, infere-se, também, que as disciplinas pedagógicas adquirem um certo destaque, já que as “GIAS”, como se depreende dos depoimentos dos formandos de Matemática, fazem a diferença, no sentido positivo do termo, contribuindo para a formação docente.

Em relação aos demais Cursos, 70,0% dos formandos de Letras, 66,7% dos de Ciências Biológicas e 60,0% dos de Pedagogia afirmam ter adquirido competência para o exercício da docência. Neste sentido, falam: “Adquiri postura de professor e aprendi a dar aulas” (05-L). “Estou preparada para o trabalho docente, como professora de Português e Inglês. Mas há o esforço próprio, o estudo individual, o correr atrás” (06-L). “Aprendi a trazer para a sala de aula o que aprendi” (06-B).⁸⁹

O modo de expressar-se de 06-L no qual o “mas” pode servir para contrastar o seu “esforço individual” ao da instituição formadora, no desenvolvimento da habilidade relacionada com o exercício da docência, demonstra, mais uma vez, como já foi apontado neste estudo empírico, que os alunos se auto-atribuem papel passivo na sua formação. Este fenómeno pode ser explicado considerando-se os princípios defendidos pela vertente tradicional do currículo, para a qual o aluno “sofre a acção educativa” na qualidade de objecto desta acção. Concepção que ainda permeia os currículos e se consubstancia “naturalmente” no quotidiano dos alunos movidos por essas representações em que estão impregnados (Sá, 2005).

⁸⁹ 06-B já está trabalhando como professora de Biologia há dez meses.

Esta posição é fortemente combatida por Freire (1975) (cf. Parte 1 deste estudo). Intitulada de concepção bancária, analogia feita levando em conta que os alunos são considerados “depósitos” de conteúdos, conteúdos muitas vezes descontextualizados e sem significado para eles, à semelhança do que ocorre numa operação bancária.

Dessa forma, os actores distanciam-se da dialogicidade, conceito fundamental emanado da pedagogia freireana, que significa encontro entre seres humanos, e não doação de uns a outros e que deveria iniciar-se ao primeiro encontro, entre alunos e professores, mediados pelo conhecimento e girando em torno do conteúdo programático (Freire, 1975).

Os formandos e a competência para o estudo individualizado

Já na categoria referente à competência construída no sentido de **estudar sozinho**, apenas 25,6% do total dos formandos estão nela situados, dos quais 40,0% são do Curso de Ciências Biológicas, que atingiram a maior percentagem no tema (cf. Quadro 17).

Quadro 17: Aquisição de competência para estudar sozinho pelos formandos

CURSO	Estatística	Estudar sozinho		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	31,0%	10,0%	25,6%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	24,1%	30,0%	25,6%
Matemática	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	27,6%	20,0%	25,6%
C. Biológicas	N	5	4	9
	% no curso	55,6%	44,4%	100,0%
	% por nds	17,2%	40,0%	23,1%
Total	N	29	10	39
	% no curso	74,4%	25,6%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e a competência de expressão oral e escrita

Já em relação à aquisição de competência para a expressão oral e escrita, os formandos de Letras são os que alcançam o maior índice (57,1%), em relação ao total de 17,5%, dos que afirmam ter desenvolvido a capacidade de expressão oral e escrita, enquanto os formandos de Biologia não estão representados nesta categoria (cf. Quadro 18).

Quadro 18: Aquisição de competência de expressão oral e escrita pelos formandos

CURSO	Estatística	Expressão oral e escrita		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	n	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	24,2%	28,6%	25,0%
Letras	n	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	18,2%	57,1%	25,0%
Matemática	n	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	27,3%	14,3%	25,0%
C. Biológicas	n	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	30,3%	0%	25,0%
Total	n	33	7	40
	% no curso	82,5%	17,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e a competência para relacionamentos interpessoais

Nos Cursos pesquisados, os formandos de Pedagogia, de Letras e de Matemática referem-se à competência adquirida no que diz respeito aos aspectos relacionais. No entanto, a percentagem alcançada é de, apenas, 15,0% para o total dos informantes: os de Pedagogia atingem 33,3%, os de Letras, 50,0% e os de Matemática atingem 16,7%. Diz 03-P: “Aprendi a me expressar melhor, a conviver, a me relacionar melhor com os outros”. E 07-L: “Adquiri competência comunicativa, a partir do Curso, me soltei mais. Consigo olhar os alunos sem temor”. Já os formandos de Ciências Biológicas não estão representados nesta categoria (cf. Quadro 19).

Quadro 19: Aquisição de competência ligada aos aspectos relacionais pelos formandos

CURSO	Estatística	Relacionais		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80.0%	20.0%	100.0%
	% por nds ^a	23.5%	33.3%	25.0%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70.0%	30.0%	100.0%
	% por nds	20.6%	50.0%	25.0%
Matemática	N	9	1	10
	% no curso	90.0%	10.0%	100.0%
	% por nds	26.5%	16.7%	25.0%
Biologia	N	10	0	10
	% no curso	100.0%	0%	100.0%
	% por nds	29.4%	0%	25.0%
Total	N	34	6	40
	% no curso	85.0%	15.0%	100.0%
	% por nds	100.0%	100.0%	100.0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e a competência para a planificação

Já em relação à aquisição de competência referente ao planeamento, somente 17,5% do total dos formandos situam-se nesta categoria, dos quais 42,8% são do Curso de Letras e 28,6% do de Pedagogia (cf. Quadro 20).

Quadro 20: Aquisição de competência para a planificação

CURSO	Estatística	Planificação		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80.0%	20.0%	100.0%
	% por nds ^a	24.2%	28.6%	25.0%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70.0%	30.0%	100.0%
	% por nds	21.2%	42.8%	25.0%
Matemática	N	9	1	10
	% no curso	90.0%	10.0%	100.0%
	% por nds	27.3%	14.3%	25.0%
Biologia	N	9	1	10
	% no curso	90.0%	10.0%	100.0%
	% por nds	27.3%	14.3%	25.0%
Total	N	33	7	40
	% no curso	82.5%	17.5%	100.0%
	% por nds	100.0%	100.0%	100.0%

^a nds: núcleo de sentido.

Cabe realçar que, mesmo admitindo a aquisição de várias competências ao longo do Curso, os formandos ainda demonstram nos seus depoimentos não considerá-las inter-relacionadas e indissociáveis. Afirmam, por exemplo, ter adquirido competência para a **docência** (69,2%) (cf. Quadro 16), portanto, numa percentagem significativa, que não se faz acompanhar pelos índices alcançados nas demais competências apontadas: 25,6% - para **estudar sozinho** (cf. Quadro 17); 17,5 - para a **expressão oral e escrita** (cf. Quadro 18); 15,0% - relativas aos **aspectos relacionais** (cf. Quadro 19); 17,5% - para a **planificação** (cf. Quadro 20).

Nesta análise, entendemos que o processo de formação docente abarca o desenvolvimento de todas estas competências e não apenas a direccionada para a docência, no sentido de “dar aulas”. Segundo Damião (1997), esse modo de perceber a função docente decorre da forma de situar o professor no centro da acção pedagógica: “é o **sujeito numa acção que parece estar pronta: é só dar**” (p. 63) (Grifo da autora).

Por outro lado, pode-se inferir que ainda perduram entre os formandos representações que concebem o exercício da função docente, como um acto individual e solitário distanciados das múltiplas relações que comporta (Postic, 1990).

Contribuições do Curso para a formação dos formandos

Perguntados sobre as contribuições do Curso para a sua formação, os formandos responderam dentro das categorias: **aquisição de conhecimentos da área** (25,0%); **desenvolvimento pessoal e interpessoal** (47,5%); **melhoria profissional** (25,0%); **pouco contributo** (2,5%) (Cf. Quadro 21).

Quadro 21: Contribuição do curso para a formação, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Contribuição do curso para a formação				Total
		Aquisição de conhecimentos da área	Desenvolvimento pessoal e interpessoal	Melhoria profissional	Pouco contributo	
Pedagogia	N	4	6	0	0	10
	% no curso	40,0%	60,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	40,0%	31,6%	0%	0%	25,0%
Letras	n	3	4	3	0	10
	% no curso	30,0%	40,0%	30,0%	0%	100,0%
	% por nds	30,0%	21,1%	30,0%	0%	25,0%
Matemática	n	0	4	5	1	10
	% no curso	0%	40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	0%	21,1%	50,0%	100,0%	25,0%
C. Biológicas	n	3	5	2	0	10
	% no curso	30,0%	50,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	30,0%	26,3%	20,0%	0%	25,0%
Total	n	10	19	10	1	40
	% no curso	25,0%	47,5%	25,0%	2,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Deve salientar-se a permeabilidade que caracteriza as três primeiras categorias, o que torna muito fluida qualquer delimitação entre elas, dentro de uma concepção de formação profissional em que estes aspectos são considerados intercambiáveis e indissociáveis. Logo, a categorização dos três aspectos tem, apenas, um sentido sistematizador. No entanto, registre-se a não representação dos formandos de Matemática na primeira destas categorias, ou seja, na categoria que trata da aquisição de conhecimentos na área. Fenômeno que pode relacionar-se com o apontado pelos próprios formandos de Matemática, na Unidade Temática **10.1.2. Expectativas dos Alunos**, quando expressam ter as suas expectativas frustradas (70,0% dos informantes do Curso) em relação ao início do Curso (cf. Quadro 7).

Na Unidade referida (depoimentos transcritos 02-M e 05-M) adicionados aos que se seguem apontam para a não prioridade dada às disciplinas mais voltadas para a Educação Básica, logo, mais contextualizadas e consoantes à formação de professores. Diz 03-M: “Foi muito Cálculo sem abordar o emprego, o uso (...). O Curso está mais voltado para o Bacharel”. E

04-M: “(...) não prepara para o Ensino Médio. É mais para a Universidade. Exemplo: Análise Real é bicho papão”.

Trazendo para a análise o Plano de Curso de Matemática – Licenciatura,⁹⁰ observamos que, além das disciplinas pedagógicas e do Estágio Curricular, apenas no item Disciplinas Complementares vêm apontadas as disciplinas: Tópicos de Matemática para 1º e 2º Graus - I e II, com carga horária de 60 horas cada, que estão directamente voltadas para conteúdos da Educação Básica. Diante do que adquire sentido a não representatividade dos formandos de Matemática na categoria em análise.

No que se refere à categoria sobre a **aquisição de conhecimentos da área**, os formandos de Pedagogia dizem: “Destaco a parte cognitiva e a postura diante da vida” (07-P). (...) Aprendi novos conhecimentos e desenvolvi o relacionamento interpessoal” (10-P). 09-L destaca: “A oralidade e a escrita melhoraram. O entendimento com as pessoas, também”. Na mesma linha de pensamento, 10-L diz: “Aprendi a estudar. Descobri o prazer de conhecer. Hoje, sou um leitor e tenho conhecimento do mundo”. E 09-B: “Destaco os aspectos sociais e culturais relacionados às questões da educação”.

Tratando-se da categoria **desenvolvimento pessoal e interpessoal** destacam-se depoimentos, como: “Aprendi a respeitar os outros, adquirir consciência política e profissional, tenho outra visão do que é ser professor e especialista” (02-P). “(...) A retórica foi aperfeiçoada. Tenho maior consciência de mim mesma, amadureci e fiquei mais crítica. A indignação também cresceu” (06-P). Também, depoimentos dos formandos de Matemática: “Venci a inibição. Não tenho mais vergonha de me expressar, de falar em público. Superei a gagueira!...” (04-M). Já o 03-M destaca: “Mudou a

⁹⁰ O Plano de Curso de Matemática foi oficializado pela Resolução nº 79 – CONSEPE, de 26 de Agosto de 1998, que aprova a validação do Currículo Pleno do Curso de Matemática Licenciatura e Bacharelato. Mesmo aprovada depois da promulgação da Lei 9394/96, a Resolução não avança na adopção de novas directrizes para o Curso, pois, apenas trata da validação do Currículo Pleno do Curso que, ao longo dos anos passou por alterações que careciam de suporte legal. Actualmente, o Projecto Pedagógico do Curso baseado nas DCN está em fase de elaboração.

minha maneira de ver a realidade, melhorou a convivência. É enriquecedor passar por uma universidade. As disciplinas pedagógicas ajudaram muito. Deviam aumentar a carga horária das “GIAS”. E 09-B: “Tornei-me mais crítico, mais reflexivo. Na formação para a docência, valeu pelo esforço. O Curso valoriza mais o Bacharelado”.

Os formandos de Matemática (50,0%) apontam a categoria **melhoria no preparo profissional** como aspecto contributivo para a formação, o que demonstra a necessidade de maior articulação entre as disciplinas mais voltadas para a formação docente e as mais direccionadas para a aquisição de conteúdo, de modo a possibilitar uma adequação entre ambas, que não devem ser consideradas de forma isolada e submetidas a uma escala valorativa. Nesse sentido, 08-M afirma que “Enquanto professora, estou mais crítica, mais falante, menos tímida. As “GIAS” contribuíram muito!”. E 02-M: “Já no final, vi-me como um profissional mais consciente, um professor que coloca sua disciplina na realidade em que vive. Saí da aula tradicional, até mesmo a minha postura em sala de aula mudou”.⁹¹

Numa análise associativa, percebemos que os depoimentos de 02-M e de 06-B (inserido anteriormente nesta Unidade) guardam semelhanças de contexto e de conteúdo. Ambos, já estão no exercício da docência, assim como já transferem para a sala de aula o que aprenderam, fenómeno este designado de simetria invertida (referido na Parte 1 deste estudo), segundo o qual o professor “aprende a profissão num lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida” (Parecer nº 09/01, CNE, p. 30). Portanto, cabe vincular o processo de formação inicial dos professores ao próprio processo de construção profissional dos professores dos futuros professores. Como processo interactivo, nele as representações de ambos se entrecruzam e se (re)constroem, guardando mais similaridades do que diferenças.

⁹¹ 02-M já exerce a profissão docente há onze meses e é também graduado em Engenharia.

Retomando a análise da categoria, percebe-se que os formandos de Pedagogia não estão aí representados, levando-nos a recorrer a depoimentos anteriores (Unidade Temática 10.1. Trajectória dos Alunos), nos quais 70,0% dos investigados no Curso admitem que não fariam o mesmo Curso no caso de possível recomeço, denotando insatisfações e incoerências (cf. Quadro 4).

Conclusivamente, cabe avocar a posição de Nóvoa (1992), ao defender como indissociáveis a formação profissional e a construção de identidade, no interior de um Projecto de Formação, no caso em estudo, ora expresso, ora invisível, nos Planos de Curso.

10.1.4. Quotidiano Académico

Na unidade temática **Quotidiano Académico**, interessa-nos, especialmente, perceber como os formandos dos Cursos investigados foram construindo a sua formação, no percurso quotidiano.

Como foi salientado na Parte 1 deste estudo, a identidade de um grupo é formada, levando em conta as suas representações sobre objectos e coisas que se consubstanciam nos códigos culturais e nos aspectos relacionais que permeiam esses grupos. Logo, analisar o **Quotidiano Académico** dos formandos significa transitar num território construído no dia-a-dia dos Cursos, partilhado pelos diversos segmentos envolvidos, no caso alunos, professores, coordenadores, pessoal técnico-administrativo, o pessoal das escolas-campo de estágio, familiares, enfim, todos os envolvidos nesta tessitura de múltiplos desenhos. (Coutinho, 2003). Nela, a matéria-prima, o fio condutor a fazer-se e refazer-se de muitas formas corporiza-se no próprio currículo, visto como fenómeno situado na vivência universitária. Portanto, esse processo distancia-se da isenção, da neutralidade, na medida em que, ao construir-se,

defende posições e conquista ou perde espaços no campo social (Goodson, 1997; Silva, 2003a).

É, pois, em coerência com os princípios teóricos apontados que consideramos parte integrante do **Quotidiano Acadêmico** o modo como os formandos, os professores e os coordenadores se situam e discorrem sobre os aspectos em torno dos quais procedemos à análise desta unidade temática.

A participação dos formandos e professores em programas de enriquecimento da formação

Em relação à participação em programas de enriquecimento da formação, 80,0% dos formandos de Pedagogia e de Ciências Biológicas e 50,0% dos formandos de Letras afirmam a sua inserção em programas que propiciaram o enriquecimento da sua formação. Afirmação ratificada pelos professores que coordenam ou fazem parte dos grupos que desenvolvem estes programas ou pesquisas, nos quais os alunos participam, como bolseiros ou estagiários.⁹² Quanto aos formandos de Matemática, a informação é a de que na sua totalidade, não participaram de programas desta natureza (cf. Quadros 22 e 23).

⁹² Entre estes programas, destacamos: o Programa de Educação Tutorial – PET; o Programa de Iniciação Científica – PIBIC; o Programa desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA e o Programa desenvolvido pela Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA – FSADU.

Quadro 22: Participação dos formandos em programas de enriquecimento da formação

CURSO	Estatística	Programas de enriquecimento da formação		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds ^a	10,5%	38,1%	25,0%
Letras	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	26,3%	23,8%	25,0%
Matemática	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	52,6%	0%	25,0%
C.Biológicas	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	10,5%	38,1%	25,0%
Total	N	19	21	40
	% no curso	47,5%	52,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Quadro 23: Participação dos professores em programas de enriquecimento dos alunos

CURSO	Estatística	Participação em programas de enriquecimento		Total
		Participa	Não participa	
Pedagogia	N	3	2	5
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds ^a	27,3%	22,2%	25,0%
Letras	N	0	5	5
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	55,6%	25,0%
Matemática	N	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	36,4%	11,1%	25,0%
C. Biológicas	N	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	36,4%	11,1%	25,0%
Total	N	11	9	20
	% no curso	55,0%	45,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A participação dos formandos em projectos de pesquisa

Em relação à participação em projectos de pesquisa, apenas 32,5% do total dos formandos asseguram ter participado na realização desses projectos, dos quais 69,2% são do Curso de Ciências Biológicas e 15,4%, dos

Cursos de Pedagogia e de Letras.⁹³ Novamente, os formandos do Curso de Matemática não estão representados nesta categoria (cf. Quadro 24).

Quadro 24: Participação dos formandos em projectos de pesquisa

CURSO	Estatística	Participação em projetos de pesquisa		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	29,6%	15,4%	25,0%
Letras	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	29,6%	15,4%	25,0%
Matemática	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	37,0%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	1	9	10
	% no curso	10,0%	90,0%	100,0%
	% por nds	3,7%	69,2%	25,0%
Total	N	27	13	40
	% no curso	67,5%	32,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Trazendo para este estudo dados divulgados pela universidade em análise, podemos constatar a aproximação entre eles e os levantados a partir dos depoimentos dos formandos. Vejamos: em 2001, 45 alunos do Curso de Ciências Biológicas; 17 alunos do Curso de Pedagogia; 4 do Curso de Letras e 2 do Curso de Matemática participaram de pesquisas junto aos seus professores (Demonstrativo da Evolução da UFMA, 2003).

⁹³ Cabe registrar as pesquisas e programas mencionados, o que não significa a inexistência de outros que não foram citados por alunos e professores pesquisados. No Curso de Pedagogia: a Escola Laboratório, voltada para o atendimento a alunos das escolas públicas, em forma de reforço escolar; as pesquisas "Currículo como Cultura Popular"; "Mulheres Professoras"; "Relações de Género"; "Políticas e Práticas de Formação Profissional"; "Formação Profissional dos Técnicos de Nível Médio que actuam na construção civil". No Curso de Letras: o projeto "Atlas Linguístico do Maranhão" - AliMA; as pesquisas "Inglês sem Fronteiras", "Influência das Tecnologias de Comunicação e Informação no Léxico da Língua Portuguesa", coordenação e participação na pesquisa "Relações de Género". No Curso de Matemática: estudos ligados ao Instituto do Milênio e ao Programa de Iniciação Científica; a pesquisa "História da Matemática no século XVII no Maranhão". No Curso de C. Biológicas: os Projectos "Morfometria dos ovos produzidos por fêmeas de *Scaptrigona postica* e relação do tamanho dos ovos da rainha com a produção de machos (Hymenoptera, Apidae, Meliponinae)", desdobrado em dois subprojectos; "Estrutura de comunidades de algumas espécies de abelhas e vespas em uma região de cerrado do Maranhão: caracterização para o monitoramento ambiental de áreas protegidas", desdobrado em dois subprojectos; "Caracterização ambiental de áreas de interesse conservacionista do Estado do Maranhão: causas e efeitos da fragmentação de habitats sob a perspectiva da ocupação humana", desdobrado em dois subprojectos; "Zoneamento Ecológico do Maranhão"; "Monitoramento Ambiental na área de derramamento de óleo na Vale do Rio Doce"; "Melitofilia em Plantas Silvestres ou Cultivadas do Maranhão"; "Estudo Comparativo das Abelhas Visitantes do Murici"; "Incremento da Meliponicultura"; "Aumento da Produtividade da Tiúba".

A participação dos formandos em programas de extensão

Quanto à participação em programas de extensão, apenas 35,0% dos formandos investigados informam ter participado de programas nessa área, dos quais 57,1% são de Pedagogia, 28,6% do Curso de Ciências Biológicas e 14,3% do de Letras. Mais uma vez, a totalidade dos formandos pesquisados do Curso de Matemática não participou de programas de extensão (cf. Quadro 25).

Quadro 25: Participação dos formandos em programas de extensão

CURSO	Estatística	Participação em programas de extensão		Total
		Sim	Não	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	57,1%	7,7%	25,0%
Letras	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	14,3%	30,8%	25,0%
Matemática	N	0	10	10
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	38,5%	25,0%
C. Biológicas	N	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	28,6%	23,1%	25,0%
Total	N	14	26	40
	% no curso	35,0%	65,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A publicação da produção científica dos formandos

Perguntados sobre a publicação de produção científica, os formandos (22,5% do total) disseram que publicaram trabalhos. Ao mesmo tempo, justificaram o reduzido número de publicações, alegando insuficiência de informação ou informação tardia, por parte dos professores, como se expressa 02-P: “Não publiquei, por falta de informação. Os professores nunca acenaram para a possibilidade. Quando vão falar, não dá mais tempo”. Alegando, também, não continuidade nas publicações que deveriam ser

periódicas, como fala 05-L: “Só publiquei no Jornal “O Verbo” que não passou do primeiro número”. Ou retrocessos provocados por mudanças administrativas: “Era para ter. Mas mudou a Coordenação com reflexos no Curso”, como aponta 04-B (cf. Quadro 26).

Cabe, também, transcrever alguns depoimentos dos formandos que conseguiram publicar algumas das suas produções: “Tenho uma publicação no Jornal da Pedagogia, sobre Educação Infantil, com o apoio do Centro Acadêmico” (10-P). “No PIBIC com a Professora M. M.” (09-L). “Sim, sobre o Cultivo de Ostras, com os professores da área” (06-B). “Na Revista Pesquisa em Foco, com o apoio dos professores A. A. e M. C.” (07-B). “Na Revista Brasileira de Genética e também na Internacional, sobre Mutagênese, com o apoio dos professores” (03-B).

Quadro 26: Publicação de produção científica pelos formandos

CURSO	Estatística	Publicação de produção científica		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	29,0%	11,1%	25,0%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	22,6%	33,3%	25,0%
Matemática	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	32,3%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	16,1%	55,6%	25,0%
Total	N	31	9	40
	% no curso	77,5%	22,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Analisando a unidade temática **Quotidiano Acadêmico** sob o prisma da participação dos formandos em actividades por nós denominadas de enriquecimento para a formação, convém ressaltar que estas actividades ainda são consideradas de forma dissociada do currículo dos Cursos, delas participando um número reduzido de alunos, geralmente na qualidade de bolsiros e estagiários remunerados, como já foi apontado.

Esse tratamento que exclui a maioria dos alunos pode ser explicado, tendo em conta a prioridade concedida nos próprios Cursos de Formação e, por extensão, nos demais Cursos de Graduação, à parte do currículo distribuída em disciplinas, passível de comprovação e de verificação comum a todos os alunos. Sob a forma de pseudo flexibilidade curricular, os alunos são remetidos a um emaranhado de mini-disciplinas, que nem sempre são apresentadas com clareza, em relação aos subsídios que pretendem oferecer à formação. Essas mini-disciplinas vêm distribuídas num fluxograma, no qual os alunos, semestre a semestre, vão apondo um “X” que significa **menos uma disciplina e mais uma etapa vencida** (*grifo nosso*), numa composição matemática permeada, também, de pré e co-requisitos que parecem cumprir mais objectivos de natureza organizacional, voltados que estão para a integralização de créditos e cumprimento da carga horária dos Cursos.

Segundo Pereira (2002), a pesquisa, quando se realiza desvinculada do ensino, perde o seu potencial como actividade que se consubstancia no quotidiano, além do que, dele se distancia, passando a considerá-lo como objecto do qual não se aproxima para melhor examiná-lo, a fim de não correr risco de contaminação. Fenómeno idêntico parece atingir as actividades de extensão que ainda são consideradas complementares, não se fazendo perceber o espaço que lhe é devido nos Cursos de Formação.

Os formandos e o estágio curricular

Quanto às formas de subsídios oferecidas pelas disciplinas para a realização do estágio curricular, nas categorias encontradas, apenas 28,2% do total dos formandos informam que **ajudaram para a prática**. Em igual percentagem estão os que consideram que as disciplinas **não ofereceram subsídios**, enquanto 43,6% dizem que **ajudaram no conteúdo** (cf. Quadro 27).

Nos depoimentos sobre o tema, os formandos dizem: “As disciplinas são discussões teóricas sem vinculação com o estágio” (04-P). “Senti que no estágio há distanciamento da teoria. Falta uma ponte. Agora, já estão trabalhando diferente [os professores no currículo novo]” (09-P). “As disciplinas cursadas subsidiaram em conteúdo (...), havendo falta de relacionamento entre os professores das disciplinas pedagógicas e os professores do estágio, no que se refere aos métodos e técnicas adotados” (01-L). “Só as do começo do Curso” (03-M). “Sim, principalmente Didática e Psicologia” (05-M).

Quadro 27: Subsídios das disciplinas para a realização do estágio, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Subsídios das disciplinas para a realização do estágio			Total
		Não subsidiaram	Sim para a prática	Sim no conteúdo	
Pedagogia	N	6	4	0	10
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	54,5%	36,4%	0%	25,6%
Letras	N	2	1	7	10
	% no curso	20,0%	10,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	18,2%	9,1%	41,2%	25,6%
Matemática	N	2	5	2	9
	% no curso	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
	% por nds	18,2%	45,5%	11,8%	23,1%
C. Biológicas	N	1	1	8	10
	% no curso	10,0%	10,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	9,1%	9,1%	47,1%	25,6%
Total	N	11	11	17	39
	% no curso	28,2%	28,2%	43,6%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Diante das situações levantadas, percebe-se que o estágio curricular continua a constituir um apêndice nos cursos de formação inicial de professores, alocado na fase final dessa formação e a ser visto como espaço para aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente (Fernandes, 2000; da Cunha, 2001; Demo, 2001).

Para Fávero (1987), nega-se ao estágio curricular a sua condição de elemento constitutivo de uma unidade que situa teoria e prática numa relação simultânea e recíproca, autônoma e dependente. Considerado como

fase de aplicação do aprendido, o estágio curricular passa a ser visto como espaço objectivado, exterior ao processo de formação, no qual os alunos devem habitar pelo tempo mínimo necessário, de modo a satisfazer às condições legais e tendo que sair incólumes de uma **aventura cheia de percalços** (*grifo nosso*).

Há necessidade de romper-se com essa linearidade advinda das correntes tradicionais do currículo e já naturalizadas no meio universitário, que concebem a aquisição do conhecimento em etapas sucessivas e cumulativas desconectadas.

A inversão deste quadro já se faz sentir, não sem embates e lutas, ao serem perspectivadas novas concepções de educação e de currículo, tendo em vista novas formas e propósitos para a formação inicial de professores (Hargreaves, 1998; Raposo, 2001), decorrentes de relações entre pluralidades multidimensionais, que se constroem, pois, em todos os sentidos e direcções, em consonância com o tempo que se faz actual.

Os professores e o estágio curricular

Situando a posição dos docentes entrevistados, sobre as formas de aproveitamento dos relatórios de estágio apresentados pelos alunos, vemos que 55,0% dos professores admitem que os relatórios não são aproveitados, 25,0%, que o aproveitamento é restrito e 20,0%, não sabem informar (cf. Quadro 28).

Quadro 28: Formas de aproveitamento dos relatórios de estágio, segundo os professores

CURSO	Estatística	Formas de aproveitamento dos relatórios de estágio			Total
		Sem aproveitamento	Restrito	Não sabe informar	
Pedagogia	N	3	2	0	5
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	27,3%	40,0%	0%	25,0%
Letras	N	3	2	0	5
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds	27,3%	40,0%	0%	25,0%
Matemática	N	3	0	2	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	27,3%	0%	50,0%	25,0%
C. Biológicas	N	2	1	2	5
	% no curso	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	18,2%	20,0%	50,0%	25,0%
Total	N	11	5	4	20
	% no curso	55,0%	25,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Também, nesse sentido, os Coordenadores dos Cursos estudados informam que os relatórios não são aproveitados para possíveis reformulações ou mesmo para conhecimento dos demais professores, sobre o que se pronunciam: “O aproveitamento é pouco. Estou retomando a discussão dos relatórios. Houve uma crise. Agora, um professor da área está com essa parte” (CM). “Existe a figura do Coordenador e do Supervisor de Estágio que avalia os alunos. Não há aproveitamento dos relatórios para o Curso. Há necessidade de melhorar a formação dos licenciandos. Os professores de outros Departamentos nem sempre correspondem à filosofia do Curso” (CB).

Dos depoimentos colhidos infere-se que as actividades práticas e os relatórios de estágio, também espaços de aprendizagem, de criatividade e terreno fértil para pesquisas no âmbito da educação, ainda são considerados de segunda ordem, não lhes cabendo qualquer destaque no conjunto de assuntos a ser estudado e discutido no Curso. Esses relatórios ficam, pois, restritos à apreciação do Supervisor, que lhes atribui uma nota avaliativa para que os alunos possam concluir o Curso. Dessa forma, a prática consubstanciada no estágio curricular, segundo Pereira (2000), ainda se mostra como elemento complementar e passivo: não renova, não modifica, não é discutida, por ser

considerada menor, numa posição hierárquica, ainda perspectivada na concepção positivista de perceber o mundo.

Os formandos e o Trabalho de Conclusão de Curso

Ainda compondo as abordagens consideradas na unidade temática **Quotidiano Académico**, situamos as referentes às **dificuldades encontradas** pelos formandos na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC,⁹⁴ desdobradas nas categorias: **falta de infraestrutura** (23,7%), destacando-se, no item, a escassez e desactualização do material bibliográfico a ser utilizado nos trabalhos (cf. Quadro 29).

Quadro 29: Dificuldades encontradas na elaboração do TCC

CURSO	Estatística	dificuldades encontradas na elaboração do TCC				Total
		Falta de infraestrutura	Não teve	Dificuldades do aluno	Problemas com o orientador	
Pedagogia	N	2	0	5	3	10
	% no curso	20,0%	0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	22,2%	0%	62,5%	30,0%	26,3%
Letras	N	5	3	1	1	10
	% no curso	50,0%	30,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	55,6%	27,3%	12,5%	10,0%	26,3%
Matemática	N	1	3	1	3	8
	% no curso	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	100,0%
	% por nds	11,1%	27,3%	12,5%	30,0%	21,1%
C.Biológicas	N	1	5	1	3	10
	% no curso	10,0%	50,0%	10,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	11,1%	45,5%	12,5%	30,0%	26,3%
Total	N	9	11	8	10	38
	% no curso	23,7%	28,9%	21,1%	26,3%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Na categoria **problemas com o Orientador** (26,3%), os formandos ressaltam: “O Orientador distorce o trabalho. O aluno não é livre para escrever. Nossa opinião não prevalece (...) O TCC deixa de ser do aluno” (02-P). “(...) Os professores não gostam quando o TCC é na área de educação” (07-M).

⁹⁴ Actualmente, esta nomenclatura foi substituída, na UFMA, pela de Monografia de Conclusão de Curso não usada neste estudo, visto ainda perdurar, entre os actores, o uso da anterior, ou seja, Trabalho de Conclusão de Curso.

Já na categoria **dificuldades próprias do aluno**, do total de 21,1%, os formandos de Pedagogia atingem 62,5% (a maior percentagem da categoria) e destacam: “Tive dificuldade de encontrar um tema (...) talvez se houvesse uma ponte entre as disciplinas... (01-P). “Há coisas que a gente houve falar, mas não sabe elaborar. Exemplo: categorias de análise. Falta rigor nos trabalhos das disciplinas durante o Curso” (04-P).

Neste tema, a percentagem de formandos que **não encontram dificuldades** na elaboração do TCC é de 28,9%, a mais elevada entre as categorias encontradas, na qual 45,5% são dos formandos de Biologia. 10-B diz: Não tive dificuldade. O projeto que executei durante o Curso me subsidiou”.

Os professores e o Trabalho de Conclusão de Curso

De acordo com a posição dos professores, as dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração do TCC foram agrupadas nas categorias: dos próprios alunos (15,0%); institucionais (30,0%); dos alunos e institucionais (35,0%); sendo que 20,0% dos formandos não têm dificuldades (cf. Quadro 30).

Quadro 30: Dificuldades apresentadas pelos alunos na elaboração do TCC, segundo os professores

CURSO	Estatística	Dificuldades apresentadas pelos alunos no TCC				Total
		Dos próprios alunos	Institucionais	Não tem	Dos alunos e institucionais	
Pedagogia	N	1	1	0	3	5
	% no curso	20,0%	20,0%	0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	33,3%	16,7%	0%	42,9%	25,0%
Letras	N	1	2	0	2	5
	% no curso	20,0%	40,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	33,3%	33,3%	0%	28,6%	25,0%
Matemática	N	1	2	1	1	5
	% no curso	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	33,3%	33,3%	25,0%	14,3%	25,0%
C. Biológicas	N	0	1	3	1	5
	% no curso	0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	0%	16,7%	75,0%	14,3%	25,0%
Total	N	3	6	4	7	20
	% no curso	15,0%	30,0%	20,0%	35,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os professores de Ciências Biológicas (75,0%) admitem que os alunos **não tiveram dificuldades** na elaboração do TCC. 01-PB diz: “Pelo nível em que o Curso foi criado, tentamos manter a qualidade. O TCC é quase uma dissertação de Mestrado”. E 05-PB: “As monografias são decorrentes de um trabalho de pesquisa original e são apresentadas em forma de artigo científico. Os alunos já seguem as normas da Revista que escolheram”.

Percebe-se que os formandos de Biologia e os seus professores expressam posições assemelhadas sobre o TCC, podendo inferir-se que o modo como o Curso funciona, desde a sua criação, voltado para a investigação e comprometido com o investimento na qualificação docente associado à preocupação do grupo em manter o Curso no nível de qualidade inicial tem contribuído para o surgimento de representações positivas dos alunos e professores, em relação ao Curso. Eles demonstram ter objectivos convergentes no que diz respeito à concepção da unidade que envolve pesquisa/ensino, no sentido defendido por Pereira (2002), antes referido.

Já 60,0% dos professores de Pedagogia e 40,0% dos de Letras posicionaram-se na categoria que atribui **dificuldades dos alunos e institucionais** na realização do TCC. Sobre o assunto dizem: “Os alunos têm dificuldade de escrever. As disciplinas são estanques. Eles têm dificuldade em elaborar um texto. Há falta de leitura” (01-PP). “O TCC é sempre um tormento para alunos e professores. Exige um tempo que não temos. Ao ler o que o aluno escreveu a gente percebe que já viu aquele texto em algum lugar. Não há como evitar o plágio. Se o professor está sem tempo, torna-se mais vulnerável. As demandas são imensas (7 a 8 por semestre). É um trabalho a mais” (04-PP). “Os alunos têm dificuldade com a sistematização. Mas há aproveitamento dos trabalhos feitos no decorrer do Curso. Foi uma coisa boa a adoção da Monografia. O aluno vai aprendendo a desenvolver um trabalho mais científico” (03-PL).

Nos depoimentos dos professores, percebe-se que perpassa certa tensão, em relação ao tempo disponível para a realização ou acompanhamento das actividades que extrapolam a sala de aula. Situação que nos permite trazer para a análise o fenómeno denominado de *mal-estar docente* (cf. Parte 1) que, segundo Esteve (1991) atinge, duplamente, os professores. Tanto no quotidiano da sala de aula, quanto decorrentes dos factores ambientais que actuam na escola, afectando a motivação dos professores e gerando angústias e tensões. Essas actividades adicionais, mesmo sendo imprescindíveis à função docente, atingem, muitas vezes, o equilíbrio emocional dos professores, tornando confuso o cenário que dá visibilidade às competências para o exercício profissional.

Cabe salientar que mesmo reconhecendo que as disciplinas oferecidas nos Cursos são estanques e que essa realidade traz consequências negativas para a formação dos alunos, não se mostra perceptível um tipo de reacção, através de práticas consistentes, por parte dos actores envolvidos, no sentido de reverter o estado de inércia que tem permeado os Cursos de Licenciatura (Pereira, 1999). Nesses Cursos, se percebe uma forma de crítica desvinculada da acção, que pode gerar representações carregadas de negatividade, passíveis de trânsito no quotidiano dos Cursos e da própria instituição em análise, contaminando-os.

Por outro lado, na análise não se mostra perceptível a construção de um trabalho colectivo que consiga congregar esses actores, que se voltam, cada vez mais, para as suas actividades específicas e individuais (Veiga *et al.*, 2001).

Os formandos e a reprovação

Entendendo que o tema **Reprovação e os seus Motivos** é parte integrante do **Quotidiano Académico**, procedemos a sua análise nesta unidade temática, tendo por premissa que nela estão contidos muitos elementos. Até

mesmo os que estão mais atrelados às normas institucionais e legais, são indissociáveis dos aspectos que possam caracterizar o desempenho dos alunos, visto como construção processual na qual os elementos agregados adquirem significados capazes de marcar esse processo que, por ser curricular, é, também de percurso de vida, prisma sob o qual esse aspecto é considerado neste estudo.

No universo dos formandos investigados, 57,5% passaram pela situação de **reprovação em disciplinas**, durante o Curso (cf. Quadro 31).

Quadro 31: Reprovação dos formandos em disciplinas do Curso

CURSO	Estatística	Reprovação em disciplinas		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	41,2%	13,0%	25,0%
Letras	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	29,4%	21,7%	25,0%
Matemática	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	11,8%	34,8%	25,0%
C. Biológicas	N	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	17,6%	30,4%	25,0%
Total	N	17	23	40
	% no curso	42,5%	57,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e os motivos de reprovação

Já para os **motivos de reprovação**, segundo os formandos, foram encontradas as seguintes categorias: falta às aulas (17,4%), intransigência do professor/Curso (34,8%), desinteresse (13,0%) e por dificuldades próprias do trabalho (34,8%) (cf. Quadro 32).

As categorias **intransigência do professor/Curso** e **dificuldades próprias do trabalho** atingiram igual percentagem (34,8%) do total dos

formandos, que declaram: “Fui reprovada por radicalismo de uma professora. Para ela era vitória ser rígida. Coisa que ainda existe, até na Pedagogia” (02-P). Sim, o professor castra e aí vem a falta de motivação. A auto-estima cai e a gente larga” (02-M). “Nas duas vezes, porque trabalhava. Depois deixei o trabalho, pois o Curso era mais importante e não fui mais reprovado” (04-M).

Quadro 32: Motivos de reprovação, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Motivos da reprovação				Total
		Falta às aulas	Intransigência do professor / curso	Desinteresse	Dificuldades próprias do trabalho	
Pedagogia	N	2	1	0	0	3
	% no curso	66,7%	33,3%	0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	50,0%	12,5%	0%	0%	13,0%
Letras	N	2	0	2	1	5
	% no curso	40,0%	0%	40,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	50,0%	0%	66,7%	12,5%	21,7%
Matemática	N	0	5	0	3	8
	% no curso	0%	62,5%	0%	37,5%	100,0%
	% por nds	0%	62,5%	0%	37,5%	34,8%
C. Biológicas	N	0	2	1	4	7
	% no curso	0%	28,6%	14,3%	57,1%	100,0%
	% por nds	0%	25,0%	33,3%	50,0%	30,4%
Total	N	4	8	3	8	23
	% no curso	17,4%	34,8%	13,0%	34,8%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Cabe destacar, também, na análise, a posição de 02-P ao referir-se à sua reprovação numa disciplina, como consequência do radicalismo da professora, frisando: “Coisa que ainda existe, até na Pedagogia”.

Percebe-se, no depoimento, que as representações sobre o Curso de Pedagogia identificam-no com o próprio processo de formação docente, onde as posições e as práticas dos professores devem ultrapassar métodos, barreiras e formas de comportamento consideradas obsoletas ou rígidas. Devendo, pois, as atitudes dos professores mostrarem-se coerentes com os paradigmas apontados por modelos de formação mais progressistas e inovadores.

Outro aspecto que perpassa esta análise advém, também, da interlocução de 02-P, ao admitir que a relação professor/aluno no Curso, é

hierarquizada, de dominação e castradora, sendo capaz de gerar desmotivação e de bloquear a reciprocidade das permutas que poderiam instaurar um processo dialógico, no sentido freireano do termo (Freire, 1975; Bourdieu e Passeron, 1975; Postic, 1990). A forma de conceber esta relação, se pautada em distanciamentos, principalmente, entre actores adultos, pode influenciar, negativamente, no ritual da sala de aula, tornando-o rotineiro, isento de criatividade e hostil, com reflexos no processo de formação.

Os professores e a reprovação dos alunos

Perguntados sobre os motivos que os levam a reprovar seus alunos, os professores estão representados nas categorias: **por falta** (25,0%), dos quais 80,0% são do Curso de Pedagogia, percentagem aproximada pela atingida por seus alunos (66,7%). Enquanto os professores de Letras e Matemática, assim como os formandos de Matemática e de Biologia não estão situados nesta categoria (cf. Quadros 32 e 33).

Quadro 33: Situação em que os professores reprovam o aluno

CURSO	Estatística	Situação em que reprovam o aluno				Total
		Por falta	Dificuldade de aprendizagem	Não reprova	Reprova o aluno relapso	
Pedagogia	N	4	0	0	1	5
	% no curso	80,0%	0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	80,0%	0%	0%	25,0%	25,0%
Letras	N	0	3	2	0	5
	% no curso	0%	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	33,3%	100,0%	0%	25,0%
Matemática	N	0	4	0	1	5
	% no curso	0%	80,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	0%	44,4%	0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	N	1	2	0	2	5
	% no curso	20,0%	40,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	22,2%	0%	50,0%	25,0%
Total	N	5	9	2	4	20
	% no curso	25,0%	45,0%	10,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Numa percentagem de 45,0% os professores declaram reprovar os seus alunos considerando as suas **dificuldades de aprendizagem**. “Sempre

digo que não é o professor que reprova, ele só oficializa. Reprovo em relação à aprendizagem, só depois de esgotadas todas as possibilidades. Tem os que não há como..." (02-PL). "Reprovo, quando não têm condição de tirar a nota mínima" (03-PL). "Se não atenderem aos requisitos... Flexibilizo muito. Por exemplo: passo cinco questões [nas provas] para escolherem duas" (05-PM). "Quando não há como... basicamente, se não atingiu a nota mínima" (03-PB).

Na análise, percebe-se que a totalidade dos professores de Pedagogia diz que não reprova os seus alunos por apresentarem **dificuldades de aprendizagem**. Nesse sentido, dizem: "Como vejo a avaliação como processo, é mais difícil. Só reprovo por falta" (02-PP). "Só reprovo por falta. Noutro caso, não. A superação da dificuldade é imediata" (03-PP).

Os depoimentos dos professores de Pedagogia pesquisados denotam que eles concebem a avaliação como parte integrante do processo de formação e mais distanciada de uma visão parcelada e punitiva. No entanto, a própria legislação educativa aponta para modelos avaliativos, que mais parecem funcionar como espaços em que os professores podem ampliar o seu poder, materializado em notas e menções que perpassam toda a escolarização.

10.1.5. Convívio Universitário

Nesta unidade temática, dirigimos o foco da nossa atenção mais para a mostraçã, no sentido dado ao termo por Pais (2003), do que para a demonstraçã que pressupõe hipóteses a solicitar comprovações. Interessamos, pois, a captaçã de significados que revelem aspectos gerados no e do convívio entre alunos, professores e coordenadores dos Cursos estudados, no percurso que realizam na universidade em análise, muitas vezes, encoberto ou não descoberto na rotina de todos os dias.

Para tanto, as questões referentes à temática **Convívio Universitário** estão agrupadas nos seguintes temas correlatos: o conhecimento nominal pelos professores, os temas abordados em conversas ou encontros informais com os mesmos e o apoio recebido da Coordenação do Curso.

Quanto aos docentes, foram abordados sobre os mesmos temas, de modo a possibilitar o cruzamento das categorias encontradas. Procedimento semelhante foi efectuado em relação aos Coordenadores de Curso, ao serem abordados sobre as formas de apoio prestadas aos formandos.

Percepção dos formandos sobre o conhecimento nominal pelos professores

Perguntados sobre o **conhecimento nominal pelos professores**, 82,5% dos formandos afirmam que a maioria os conhece pelo nome. Nesta percentagem estão incluídos todos os formandos de Biologia pesquisados. Já 17,5% do total dos formandos dizem que somente alguns professores os conhecem nominalmente (cf. Quadro 34).

Quadro 34: Conhecimento nominal dos formandos, pelos professores

CURSO	Estatística	Conhecimento nominal pelos professores		Total
		A maioria	Alguns	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	24,2%	28,6%	25,0%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	21,2%	42,9%	25,0%
Matemática	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	24,2%	28,6%	25,0%
C. Biológicas	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	30,3%	0%	25,0%
Total	N	33	7	40
	% no curso	82,5%	17,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

O conhecimento nominal dos formandos pelos professores

De forma similar, 75,0% dos professores afirmam conhecer os alunos pelo nome e 20,0% conhecem a maioria (cf. Quadro 35).

Quadro 35: Conhecimento nominal dos alunos, segundo os professores

CURSO	Estatística	Conhecimento nominal dos alunos			Total
		Sim	Alguns	A maioria	
Pedagogia	N	4	0	1	5
	% no curso	80,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	26,7%	0%	25,0%	25,0%
Letras	N	4	0	1	5
	% no curso	80,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	26,7%	0%	25,0%	25,0%
Matemática	N	3	0	2	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	0%	50,0%	25,0%
C. Biológicas	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	26,7%	100,0%	0%	25,0%
Total	N	15	1	4	20
	% no curso	75,0%	5,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Sobre o tema, o depoimento de 02-PL merece registro: “Faço questão de aprender o nome de todos. No semestre passado, recebi um bilhete de uma aluna me agradecendo por eu saber seu nome e dizendo que eu era a única professora que sabia o nome dela”.

Diante da interlocução de 02-PL, cabe avocar a posição de Pais (2003), ao considerar a sala de aula como um “laboratório de vivências e descobertas quotidianas”. Nessa perspectiva, transforma-se num espaço de convívio, onde se torna necessário um conhecimento mais próximo das pessoas que, voluntariamente, aí se encontram mediadas por objectivos convergentes. Logo, um processo de relacionamento pode ter início com a aprendizagem do nome das pessoas que compõem esses grupos, tendo em vista que “O nome é uma denominação distintiva pela qual se conhece uma pessoa” (p. 12). Além do que, o nome traz a quem o porta, o sentido básico da

sua própria identidade, condição essencial para que se desenvolvam as relações grupais e, dentre outras, as que envolvem alunos e professores.

Os formandos e as conversas com os professores

No tema que trata dos assuntos abordados nas conversas com os docentes e que está relacionado com o anterior, os formandos estão representados nas categorias: relacionados com as aulas (77,5%); pessoais e relacionados com as aulas (12,5%); variados (10,0%) (Cf. Quadro 36).

Todos os formandos de Letras e 90,0% dos de Matemática estão situados na primeira categoria, isto é, conversam sobre **assuntos relacionados com as aulas**, conforme expressa 02-L: “Só falo para tirar dúvidas, por opção minha”. Ou nas palavras de 04-L: “As relações não são muito próximas. Só tratamos de questões da UFMA”. No mesmo sentido, diz 01-M: “Só conversamos nos intervalos das aulas assuntos associadas às disciplinas”.

Quadro36: Assuntos conversados com os professores, segundo os alunos

CURSO	Estatística	Assuntos conversados			Total
		Relacionados com as aulas	Pessoais e rel. com as aulas	Variados	
Pedagogia	n	5	3	2	10
	% no curso	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	16,1%	60,0%	50,0%	25,0%
Letras	n	10	0	0	10
	% no curso	100,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	32,3%	0%	0%	25,0%
Matemática	n	9	1	0	10
	% no curso	90,0%	10,0%	0%	100,0%
	% por nds	29,0%	20,0%	0%	25,0%
C. Biológicas	n	7	1	0	10
	% no curso	70,0%	10,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	22,6%	20,0%	50,0%	25,0%
Total	n	31	5	4	40
	% no curso	77,5%	12,5%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Como se percebe, os formandos concebem as suas relações com os professores como formais, o que pode levá-los a evitar maior aproximação,

como está expresso no depoimento de 04-L, possivelmente, pelo facto de ter desenvolvido representações que levam a comportamentos pautados no distanciamento e excesso de formalismo no que se refere à forma de estabelecer essas relações (Bidarra, 1995).

Retomando a análise, percebe-se que somente 10,0% dos formandos pesquisados conversam sobre temas **variados** com os seus professores, dos quais 50,0% são do Curso de Pedagogia e 50,0% do de Biologia (cf. Quadro 36).

Nesse sentido, 07-P diz: “Conversamos nos corredores, nos bancos, sobre assuntos variados: o momento político do país, sobre situações de educação ou sobre questões triviais”. E 01-B: “Sobre viagens no campo e, também, nos acampamentos, conversamos sobre vários assuntos”.

Mostra-se perceptível que, minimamente, alunos e professores conversam sobre assuntos variados, levando-nos a inferir que a compartimentalização visivelmente presente na “grade curricular” dos Cursos, estruturada para separar dentro de uma visão tecnicista (cf. Parte 1), atinge, também, as relações recíprocas que envolvem alunos e professores. Dessa forma, estabelece separações e divisões, até nas conversas informais que, não só poderiam adicionar elementos enriquecedores à formação, como poderiam contribuir para a criação de um clima ameno e saudável no ambiente universitário (Postic, 1990).

Os professores e os assuntos conversados com os formandos

Pelos depoimentos dos professores, verifica-se que 40,0% conversam com os alunos **assuntos relacionados com as aulas**; 45,0%, **assuntos pessoais e relacionados com as aulas** e apenas 15,0%, **assuntos variados** (cf. Quadro 37).

Quadro37: Assuntos conversados com os alunos, segundo os professores

CURSO	Estatística	assuntos conversados com os alunos			Total
		Relacionados com as aulas	Pessoais e aulas	Variados	
Pedagogia	N	2	3	0	5
	% no curso	40,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	25,0%	33,3%	0%	25,0%
Letras	N	3	0	2	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	37,5%	0%	66,7%	25,0%
Matemática	N	1	3	1	5
	% no curso	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	12,5%	33,3%	33,3%	25,0%
C. Biológicas	N	2	3	0	5
	% no curso	40,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds	25,0%	33,3%	0%	25,0%
Total	N	8	9	3	20
	% no curso	40,0%	45,0%	15,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Comparativamente, formandos e professores estão distribuídos de modo similar nas categorias apresentadas, havendo predominância em ambos das conversas sobre temas relacionados com as aulas. Nesse sentido dizem: “Saio da turma direto para outro trabalho. Sempre às carreiras. Às vezes, converso com os alunos sobre assuntos de aula” (05-PP). E 04-PM: “Os alunos freqüentam a minha sala. Vão tirar dúvidas. Querem saber como é o mundo lá fora. Quando posso, arranjo diárias para eles participarem de eventos no Ceará. Converso também sobre o trivial”. “Conversamos não só sobre a disciplina e o Curso, mas também sobre as suas expectativas. Alguns alunos se tornam amigos” (02-PB).

O mesmo tipo de comportamento demonstrado pelos formandos é percebido nos professores o que pode decorrer da forma incipiente com que se processa o fenómeno denominado por Silva, (2000a) de “diálogo pedagógico”. Forma de diálogo que se baseia numa negociação intermediada pela linguagem e por objectivos comuns entre as partes, no caso, alunos e professores. Essa forma de intervenção é valorizada pela hermenêutica, como estratégia relacionada à corrente fenomenológica de conceber a educação e o currículo (cf. Parte 1).

Os formandos e a Coordenação dos Cursos

Perguntados sobre o apoio recebido por parte da Coordenação do Curso, as respostas dos formandos foram situadas nas seguintes categorias: orientação (57,5%); orientação e atenção (17,5%) e 25,0% apontam para a inexistência de apoio (cf. Quadro 38).

Quadro38: Apoio recebido pelos formandos da Coordenação de Curso

CURSO	Estatística	Apoio recebido da coordenação de curso			Total
		Orientação	Orientação e atenção	Não houve	
Pedagogia	N	6	3	1	10
	% no curso	60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	26,1%	42,9%	10,0%	25,0%
Letras	N	6	1	3	10
	% no curso	60,0%	10,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	26,1%	14,3%	30,0%	25,0%
Matemática	N	6	2	2	10
	% no curso	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	26,1%	28,6%	20,0%	25,0%
C. Biológicas	N	5	1	4	10
	% no curso	50,0%	10,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	21,7%	14,3%	40,0%	25,0%
Total	N	23	7	10	40
	% no curso	57,5%	17,5%	25,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A **orientação** recebida, segundo os depoimentos, foi: de natureza burocrática, como falam 07-P: “Sempre questioneei a Coordenação. Ajuda mais na parte burocrática, mais como Secretária. Ela é especial”. E 02-B: “Só procurei a Coordenação quando tive necessidades de ordem administrativa”. De natureza prática, como expressa 09-P: “Atualmente a Coordenação tem mais comprometimento. Oferece suporte técnico para os trabalhos, faz reunião para falar dos TCC”. De natureza pedagógica, como diz 04-L: “A Coordenadora preocupa-se com os alunos, é incentivadora e presente. Maravilhosa”.

Mostra-se perceptível o esforço da Coordenação dos Cursos para ultrapassar os aspectos burocráticos que lhe são impingidos. Na Universidade em análise, esse desvio de função do Coordenador já fora observado antes do

ingresso dos actuais alunos, podendo haver sobre ele o peso do preconcebido a dificultar que as relações passem por mudanças rápidas e significativas. Ainda mais. Essa dubiedade nas funções da Coordenação dos Cursos deve ser levada em consideração, visto ser passível de propiciar embates para a conquista ou permanência em espaços que se circunscrevem no campo do currículo, no quotidiano dos Cursos, a fim de demarcar posições, que constituem luta por fatias de poder, conforme mostram estudos desenvolvidos por Foucault e, também, defendidos por Gore (1999), ambos apontados neste estudo.

Os depoimentos dos Coordenadores de Curso, por sua vez, destacam as orientações prestadas aos alunos, de um modo geral, assim como a ajuda na solução de problemas e a intermediação nas relações professor-aluno. Nesse sentido, pronunciam-se: “O atendimento é constante, quase um confessionário. Desde problemas de casa, de saúde, de relação marido/filhos, até os acadêmicos (os mais comuns)”. “Logo no ingresso, dou uma primeira aula sobre o funcionamento da UFMA e do Curso. Há problemas de nivelamento. O percentual de reprovação é muito alto. Acho que é mais problema dos professores, levando em conta a formação deles. Tem disciplinas que de 35 [alunos] passam 6. Não se pode avaliar superficialmente” (C-CM).

Em relação aos formandos, C-CP diz: “Ajudo na orientação das monografias, fazendo reuniões sistemáticas, acompanhamento pessoal e por telefone e, quando é o caso, fazendo reencaminhamento de orientação”. E C-CL: “Vou ter reunião com os matriculados em monografia. Eles querem fazer estágio juntamente com monografia. Vou tentar disciplinar melhor”.

Como se mostra perceptível, os coordenadores tentam definir na prática as suas funções, enfrentando dificuldades provenientes da própria organização burocrática da universidade que, segundo Veiga *et al.* (2001) entrava a gestação de “uma nova hegemonia, visando superar a burocracia, a fragmentação e o isolamento” (p. 91).

Perguntados sobre os egressos dos Cursos pesquisados, os Coordenadores informaram não haver qualquer programa institucional de acompanhamento ou de reencontro com os ex-alunos.

Trazendo para esta análise os pressupostos contidos no Plano Nacional de Graduação (2002), há um empenho institucional para a eliminação da figura do ex-aluno, ao preconizar a graduação como etapa inicial, formal, onde se constrói a base processual da educação continuada. Nessa perspectiva, a formação do professor não se esgota na atribuição do seu diploma, dada a própria natureza transitória do saber. A instituição formadora precisa, pois, qualificar-se como espaço onde os egressos possam retornar, não só para acompanhar o avanço da ciência, mas para realizar trocas que possam subsidiar mudanças na acção educativa de todos os envolvidos (Menezes, 1987).

10.1.6. Práticas Pedagógicas

Esta unidade temática está voltada para o interior da sala de aula, espaço onde a acção educativa é exercida de forma mais visível, haja vista que aí desaguam ou deveriam desaguar as directrizes curriculares emanadas das reformas educacionais, consubstanciadas em planos, objectivos, disciplinas e conteúdos programáticos. Assim como é nesse campo que alunos e professores dão novo significado aos conhecimentos do quotidiano e onde podem interrogar os conteúdos dos currículos que para aí convergem. Enfim, onde a prática pedagógica se concretiza, num aqui e agora característico do próprio fenómeno educativo (Silva, 2000a).

Assemelhando-se a um caudaloso estuário, a sala de aula comporta, pois, visões de mundo múltiplas, grupos sociais e culturais diferentes que, entre saberes oficiais e quotidianos, procuram estabelecer

liames e relações que são, em última instância, relações de poder (Giroux, 1993; Silva, 2003).

Na unidade em análise, agrupamos, portanto, os temas referidos pelos formandos e professores sobre: prioridade nas aulas (formação/conteúdo); dificuldade de adaptação à situação pedagógica; metodologias utilizadas na sala de aula; formas de ajuda nas dificuldades de compreensão do conteúdo.

A percepção dos formandos sobre as aulas dos professores

No tema **prioridade nas aulas**, 60,0% do total dos formandos consideram que os professores dão prioridade ao **conteúdo**, sendo que todos os de Matemática estão situados nesta categoria, seguidos dos de Letras (60,0%) e dos de Biologia (50,0%). Já 50,0% dos formandos de Pedagogia dizem que, no Curso, formação e conteúdo são trabalhados igualmente (cf. Quadro 39).

Quadro 39: Prioridade dada pelo professor nas aulas, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Prioridade dada pelo professor nas aulas			Total
		Formação	Conteúdo	Os dois	
Pedagogia	N	2	3	5	10
	% no curso	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
	% por nds ^a	40,0%	12,5%	45,5%	25,0%
Letras	N	1	6	3	10
	% no curso	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	25,0%	27,3%	25,0%
Matemática	N	0	10	0	10
	% no curso	0%	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	41,7%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	2	5	3	10
	% no curso	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	40,0%	20,8%	27,3%	25,0%
Total	N	5	24	11	40
	% no curso	12,5%	60,0%	27,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A opinião dos formandos sobre a prioridade dada pelos professores nas aulas

Quanto à opinião emitida pelos formandos sobre a prioridade dada pelos professores em relação à **formação/conteúdo**, 80,0% posicionam-se favoravelmente ao equilíbrio entre os dois aspectos (cf. Quadro 40).

Sobre o tema, afirmam: “Poucos professores conseguem o equilíbrio, que é o ideal”(04-P). “Poderia ser mais equilibrado. Deviam vir os dois juntos” (08-P). “Devia ser balanceado” (05-M). “Devia ser mais equânime. O conteúdo é um decoreba, a formação fica” (06-M). “Devia ser meio a meio, principalmente para o aluno que vai lecionar” (02-B). “O exagero prejudica, devia haver equilíbrio” (07-B).

Quadro 40: Opinião dos alunos sobre a prioridade dada pelos professores nas aulas

CURSO	Estatística	Opinião dos alunos sobre a prioridade		Total
		Os dois	A formação	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	25,0%	25,0%	25,0%
Letras	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
Matemática	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
Total	N	32	8	40
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Reportando-nos à Parte 1 deste estudo, cabem duas referências pertinentes: a primeira, em relação à necessidade apontada por Esteve (1991) de mudanças nos conteúdos curriculares, que se tornam rapidamente obsoletos, tendo que ser revista a função do professor como “fonte única” de transmissão de conteúdo. A segunda, apontada por Raposo (2001), quando se

refere à necessidade de competir ao homem, no caso, ao professor, discernir como utilizar recursos advindos das Tecnologias da Informação, colocando-os a serviço de uma educação que se pautar na liberdade e solidariedade. Estamos querendo dizer que a percepção desses novos espaços, pelos professores, embora necessária, ainda não se faz sem traumas, visto que os próprios ingredientes que compõem as mudanças estão impregnados de imprevisibilidade que podem gerar resistências e medos, diante do enfrentamento de situações novas e inusitadas.

Os professores e a prioridade dada nas suas aulas

Analisando a posição dos professores, vemos que 65,0% afirmam tratar equilibradamente formação e conteúdo como falam, por exemplo 02-PP: “Não vejo separação. A formação está contida no conteúdo e vice-versa”. 02-PL: “Procuro articular conteúdo e formação, apesar de me considerar conteudista”. 01-PM: “As duas coisas, porque o conteúdo tem que ser cumprido e a formação é a razão de ser do Curso”. E 02-PM: “Vejo num conjunto. Os alunos têm que assimilar um conteúdo dentro de um processo de formação” (cf. Quadro 41).

Quadro 41: Prioridade dada nas aulas: formação ou conteúdo, segundo os professores

CURSO	Estatística	Prioridade formação ou conteúdo			Total
		Os dois	Formação	Conteúdo	
Pedagogia	N	3	2	0	5
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	23,1%	66,7%	0%	25,0%
Letras	N	4	0	1	5
	% no curso	80,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	30,7%	0%	25,0%	25,0%
Matemática	N	3	0	2	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	23,1%	0%	50,0%	25,0%
Biologia	N	3	1	1	5
	% no curso	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	23,1%	33,3%	25,0%	25,0%
Total	N	13	3	4	20
	% no curso	65,0%	15,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Apesar da maioria dos docentes dizer que trata de forma igual e integrada formação e conteúdo, os formandos demonstram não ter essa percepção, assim como uma análise comparativa aponta desequilíbrio entre as posições de ambos (cf. Quadros 39 e 41).

Sobre a análise feita anteriormente, cabe acrescentar que as representações sobre o ensino desenvolvidas pelos alunos podem respaldar-se em concepções diferentes das dos seus professores: os primeiros, valorizando mais aspectos compatíveis a correntes curriculares voltadas para a reflexão ou para a interação professor-aluno e os professores, tendo as suas representações a identificar como bom professor o que se apresenta como bom comunicador, ou mesmo como o que alia essa transmissão a métodos e técnicas de ensino que a tornem clara e interessante (Pereira, 1999). Além do que, é conhecida a relação histórica que há entre professores e conteúdos, bem manifesta nos depoimentos, levando 02-PL a assumir-se como **conteudista** e 04-PM a sentir-se mal, quando **não cumpre** (*grifos nossos*) o conteúdo programático.

Já em relação à prioridade dada ao conteúdo, na qual se situam 20,0% do total dos professores, cabe citar os depoimentos de 03-PL: “O conteúdo porque ensino idioma. Na Europa é diferente. É a Literatura que é mais importante, porque os alunos têm boa base. Aqui, tem que começar da base”. De 03-PM: “Mais o conteúdo porque acho que as GIAS cuidarão da outra parte, embora tenha que me comportar como professor”. De 04-PM: “O conteúdo. É unânime nas Exatas. Sentimo-nos mal, quando não cumprimos o conteúdo”.

Continuando a análise, na mesma linha de pensamento, cabe ressaltar a justificativa apresentada por 03-PL, à sua opção pelo conteúdo nas aulas de idioma estrangeiro. Cabe indagar porque começar pela base significa dar prioridade ao conteúdo, se, concordando com o argumento de 02-PM, o aluno assimila o “conteúdo dentro de um processo de formação?”

Já 03-PM, ao separar o conteúdo da formação e, ao **cuidar** só do primeiro, deixando a formação para as “GIAS” demonstra representar a formação baseado na vertente curricular tradicional voltada para a transmissão de conhecimentos pré-seleccionados, adotando, pois, métodos verbalistas e mnemônicos em aulas expositivas, nas quais o professor é o centro da acção educativa (Pereira, 1999).

Por outro lado, ao admitir que se comporta como professor, 03-PM, no seu depoimento pode estar admitindo, também, que não assumiu a identidade docente, mesmo tendo ingressado na instituição em análise, via concurso público, para exercer o cargo de professor, há 12 anos.

Novamente, cabe enfocar que a identidade docente é construída, não apenas baseada em saberes, mas pressupõe a adesão da pessoa a valores que introjetados passam a constituir parte integrante da vida do professor, como profissional e como pessoa (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 2000; Moita, 2000).

Os formandos e as dificuldades de adaptação à situação pedagógica

Sobre as dificuldades de adaptação à situação pedagógica, as respostas dos formandos foram distribuídas nas seguintes categorias: não teve dificuldades (55,0%), dificuldades metodológicas (12,5%), distanciamento do professor (27,5%) e dificuldades de conteúdo (5,0%) (Cf. Quadro 42).

Como se observa, a maioria dos formandos (55,0%) **não teve dificuldades** dessa natureza e os que apontaram como dificuldade o **distanciamento do professor** (27,5%) dizem: “Os professores de outras áreas são diferentes. É como se a aluno não soubesse nada” (10-P). “Quando o professor intimida gera retração” (02-L). “O professor mesmo coloca uma

barreira. Aí o aluno se isola e ele vai em frente” (10-B). “Tem professor que nem olha para a turma e outros que dão aula para o quadro” (06-M).

Na categoria intitulada **dificuldades metodológicas**, o depoimento de 05-M mostra-se emblemático: “A forma do professor dar aulas. Rápido e não está nem aí. No Ensino Médio, o professor é quase um pai, um orientador” (05-M).

Quadro 42: Dificuldades de adaptação dos formandos à situação pedagógica

CURSO	Estatística	Dificuldades de adaptação à situação pedagógica				Total
		Não teve	Dificuldades Metodológicas	Distanciamento do professor	Dificuldades de Conteúdo	
Pedagogia	N	3	3	3	1	10
	% no curso	30,0%	30,0%	30,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	13,6%	60,0%	27,3%	50,0%	25,0%
Letras	N	7	1	2	0	10
	% no curso	70,0%	10,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	31,8%	20,0%	18,2%	0%	25,0%
Matemática	N	6	1	3	0	10
	% no curso	60,0%	10,0%	30,0%	0%	100,0%
	% por nds	27,3%	20,0%	27,3%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	6	0	3	1	10
	% no curso	60,0%	0%	30,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	27,3%	0%	27,3%	50,0%	25,0%
Total	N	22	5	11	2	40
	% no curso	55,0%	12,5%	27,5%	5,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Como se percebe, os formandos que apontam dificuldades de natureza metodológica no relacionamento com os professores situam essas dificuldades como decorrentes de uma posição assumida pelo professor, ao falarem nos depoimentos sobre retracção, barreira, isolamento, olhar ausente, levando-os a estabelecer comparação com os docentes do Ensino Médio, onde o professor “é quase um pai, um orientador”.

Por outro lado, percebe-se que os alunos reclamam a falta de manifestação de afecto que se materializa no distanciamento, no isolamento, no olhar ausente. Mesmo considerando que os alunos possam ter desenvolvido na escola fundamental e média, quando os professores são frequentemente nominados como parentes, arreigadas representações, identificando o

professor com o pai, a mãe, o tio, ou a tia e onde a referida escola é, também, representada como a continuação do lar, percebe-se a pouca importância dada, nas instituições de nível superior ao componente afetivo. Nesse nível de ensino parecem mais valorizados os aspectos relacionados com a produção e transmissão do conhecimento, muitas vezes, minimizando a importância do diálogo, no sentido freireano do termo, no processo de produção e ministração desses conhecimentos (Freire, 1975; Postic, 1990).

Os professores e as dificuldades de adaptação dos alunos

Quanto às dificuldades que os professores atribuem aos alunos na adaptação à situação pedagógica, é a categoria **ausência de competências** que tem maior frequência (52,6%) para as respostas dos professores. Nela estão situadas todas as respostas dos professores pesquisados do Curso de Ciências Biológicas e 30,0% das provenientes dos professores de Matemática (cf. Quadro 43).

Segundo os docentes, os alunos “Não sabem interpretar, não entendem o que é perguntado, não lêem, querem mastigado” (04-PB). “Têm dificuldade de raciocínio” (01-PB). E também apontam dificuldades em relação à linguagem: “Eles não me acompanham. Quando percebo, procuro adaptar-me, mudar a postura” (02-PL). “Têm hábitos de Ensino Médio. Têm dificuldades até mais ou menos o 4º Período” (04-PM).

Quadro 43: Dificuldades de adaptação dos alunos à situação pedagógica, segundo os professores

CURSO	Estatística	Dificuldade de adaptação dos alunos à situação pedagógica					Total
		Não têm	Cumprir o contrato didático	Conciliar aulas e trabalho	Ausência de competências	Desinteresse	
Pedagogia	N	1	2	1	1	0	5
	% no curso	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	33,3%	100,0%	50,0%	10,0%	0%	26,3%
Letras	N	1	0	1	1	1	4
	% no curso	25,0%	0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	% por nds	33,3%	0%	50,0%	10,0%	50,0%	21,1%
Matemática	N	1	0	0	3	1	5
	% no curso	20,0%	0%	0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	33,3%	0%	0%	30,0%	50,0%	26,3%
C. Biológicas	N	0	0	0	5	0	5
	% no curso	0%	0%	0%	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	0%	0%	50,0%	0%	26,3%
Total	N	3	2	2	10	2	19
	% no curso	15,8%	10,5%	10,5%	52,6%	10,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Cabe realçar que, ao ingressarem na universidade os alunos são confrontados com contextos e realidades que não faziam parte do seu quotidiano. Além do que, passam a enfrentar novas situações e a estabelecer contactos com pessoas oriundas dos mais diversos meios culturais. Todos esses elementos podem inibir a expressão, principalmente, dos sentimentos e estender, por algum tempo, formas de comportamento adquiridas em instituições escolares frequentadas, anteriormente (Ferreira e Hood, 1990).

Os formandos em relação às aulas participativas

A totalidade dos formandos pesquisados, quando perguntados sobre as metodologias adoptadas em sala de aula, respondeu que há predominância das aulas expositivas. No entanto, a categoria **aulas participativas**, na qual estão englobados seminários, trabalhos em grupo, oficinas, pesquisas, leitura de textos e filmes, congrega 87,5% das respostas dos formandos (cf. Quadro 44).

Quadro 44: Metodologias adoptadas pelos professores, segundo os formandos: aulas participativas

CURSO	Estatística	Aulas participativas		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	0	10	10
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds ^a	0%	28,6%	25,0%
Letras	N	0	10	10
	% no curso	0%	100%	100,0%
	% por nds	0%	28,6%	25,0%
Matemática	N	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	60,0%	20,0%	25,0%
Biologia	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	40,0%	22,8%	25,0%
Total	N	5	35	40
	% no curso	12,5%	87,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos em relação às aulas práticas

Já na categoria **aulas práticas**, os formandos de Biologia atingem 80,0%. Percentagem que vem comprovar a própria natureza do Curso, que se identifica com trabalhos laboratoriais e pesquisas de campo (cf. Quadro 45).

Quadro 45: Metodologias adoptadas pelos professores, segundo os formandos: aulas práticas

CURSO	Estatística	Aulas práticas		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	24,1%	27,3%	25,0%
Letras	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	34,5%	0%	25,0%
Matemática	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	34,5%	0%	25,0%
Biologia	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	6,9%	72,7%	25,0%
Total	N	29	11	40
	% no curso	72,5%	27,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os professores e os métodos utilizados

Sobre os métodos utilizados nas aulas, as respostas dos docentes (60,0%) foram situadas na categoria **métodos expositivos**, o que não significa que outros métodos sejam excluídos do processo, havendo, pois, similaridade entre as posições dos formandos e dos professores pesquisados (cf. Quadro 46).

Quadro 46: Métodos utilizados nas aulas, segundo os professores

CURSO	Estatística	Métodos utilizados nas aulas		Total
		Métodos activos	Métodos expositivos	
Pedagogia	N	5	0	5
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	62,5%	0%	25,0%
Letras	N	1	4	5
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	12,5%	33,3%	25,0%
Matemática	N	2	3	5
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	N	0	5	5
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	41,7%	25,0%
Total	N	8	12	20
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e as dificuldades de compreensão dos conteúdos

Inquiridos a respeito das formas de ajuda prestadas pelos professores face às dificuldades na compreensão dos conteúdos, as respostas dos formandos foram agrupadas nas categorias: **reexplicação com indicação de leituras** (45,0%), **reexplicação com atendimento** (25,0%), **reexplicação** (27,5%), **ajuda dos colegas** (2,5%) (Cf. Quadro 47).

Quadro 47: Formas de ajuda dos professores às dificuldades de compreensão dos conteúdos, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Formas de ajuda nas dificuldades de compreensão dos conteúdos				Total
		Reexplicação com indicação de leituras	Reexplicação com atendimento	Só reexplicação	Com os colegas	
Pedagogia	n	7	1	2	0	10
	% no curso	70,0%	10,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	38,9%	10,0%	18,2%	0%	25,0%
Letras	n	6	0	4	0	10
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds	33,3%	0%	36,4%	0%	25,0%
Matemática	n	2	4	4	0	10
	% no curso	20,0%	40,0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds	11,1%	40,0%	36,4%	0%	25,0%
C. Biológicas	n	3	5	1	1	10
	% no curso	30,0%	50,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	16,7%	50,0%	9,1%	100,0%	25,0%
Total	n	18	10	11	1	40
	% no curso	45,0%	25,0%	27,5%	2,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Sobre o tema, avocamos Bachelard (1996) que, ao tratar da noção de obstáculo pedagógico se mostra surpreendido com o facto dos professores não compreenderem “que alguém não compreenda”. É como se imaginassem ser “sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição (...) e entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto” (p. 23). Cabe perguntar até que ponto a “repetição da lição” vai desfazer uma falha de compreensão de certo conhecimento, ou derrubar os obstáculos já sedimentados pelos alunos na vida quotidiana.

Os professores e as formas de ajuda aos alunos

Perguntados sobre as formas de ajuda prestadas aos alunos que apresentam dificuldades na compreensão dos conteúdos, as respostas dos professores foram distribuídas nas seguintes categorias: reexplicação do conteúdo (75,0%), práticas com exemplos (15,0%), enquanto 10,0% disseram que ajudam, fazendo acompanhamento individual (cf. Quadro 48).

Como se percebe, a repetição é a categoria com maior incidência de respostas, variando apenas os modos de repetir: ou numa linguagem considerada mais clara, ou de forma diferente. Depreende-se que os professores adoptam, preferencialmente, métodos expositivos pautados na repetição, tanto para ministrar as suas aulas, quanto para reforçar a aprendizagem dos seus alunos, quando necessário.

Quadro 48: Formas de ajuda aos alunos na compreensão dos conteúdos, segundo os professores

CURSO	Estatística	Formas de ajuda na compreensão dos conteúdos			Total
		Reexplica	Práticas/exemplo	Acompanhamento individual	
Pedagogia	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	26,7%	33,3%	0%	25,0%
Letras	N	3	0	2	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	0%	100,0%	25,0%
Matemática	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	26,7%	33,3%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	26,7%	33,3%	0%	25,0%
Total	N	15	3	2	20
	% no curso	75,0%	15,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Cruzando os dados, observamos convergência das respostas tanto dos formandos, quanto dos seus professores para a categoria **reexplicação** que representa 72,5% das respostas dos formandos e 75,0% das respostas dos professores (cf. Quadros 47 e 48).

A relação dos professores com os programas de outras disciplinas

Adicionamos a esta unidade o tema que trata do conhecimento dos programas de outras disciplinas pelos professores e 55,0% afirmaram conhecer esses programas. Observa-se ser ainda significativa a parcela de

professores que não aproveita essa forma de intercâmbio curricular, que a partir do conhecimento do trabalho dos demais professores pode propiciar outras e importantes permutas (cf. Quadro 49).

Quadro 49: Conhecimento das outras disciplinas, segundo os professores

CURSO	Estatística	Conhecimento das outras disciplinas		Total
		Sim	Não	
Pedagogia	N	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	36,4%	11,1%	25,0%
Letras	N	1	4	5
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	9,1%	44,4%	25,0%
Matemática	N	4	1	5
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	36,4%	11,1%	25,0%
C. Biológicas	N	2	3	5
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	18,2%	33,3%	25,0%
Total	N	11	9	20
	% no curso	55,0%	45,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e a relação método, teoria e prática

Está incluído nesta unidade o tema em que os formandos discorrem sobre a relação existente entre método/teoria/prática e nele foram encontradas as categorias: muita teoria, não há relação e muita relação. Na categoria que aponta para a **falta de relação**, situam-se 65,8% dos formandos, sendo que 90,0% são de Pedagogia, 88,9% de Letras e 80,0% de Matemática (cf. Quadro 50).

Sobre o tema, os formandos dizem: “É desencontrado. O Curso não é tratado como de Licenciatura. Aí há uma overdose de Prática de Ensino no final do Curso” (01-L). “Prática é só no final. Acho errado. Há muita cobrança no final” (03-L). “Há relação entre teoria e exercício. Falta a aplicabilidade. Precisa maior dinamismo, aproximação da realidade” (01-M).

Já os formandos de Ciências Biológicas em sua totalidade não estão representados nesta categoria, visto situarem-se exclusivamente na categoria que considera **boa** a relação entre método/teoria/prática.

Quadro 50: Relação método / teoria e prática, segundo os formandos

CURSO	Estatística	Relação método / teoria e prática			Total
		Muita teoria	Não há	Boa	
Pedagogia	N	1	9	0	10
	% no curso	10,0%	90,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	25,0%	36,0%	0%	26,3%
Letras	N	1	8	0	9
	% no curso	11,1%	88,9%	0%	100,0%
	% por nds	25,0%	32,0%	0%	23,7%
Matemática	N	2	8	0	10
	% no curso	20,0%	80,0%	0%	100,0%
	% por nds	50,0%	32,0%	0%	26,3%
C. Biológicas	N	0	0	9	9
	% no curso	0%	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	0%	100,0%	23,7%
Total	N	4	25	9	38
	% no curso	10,5%	65,8%	23,7%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Trazendo para este tema o que foi abordado anteriormente, percebe-se que as especificidades apontadas no Curso de Ciências Biológicas, como, os trabalhos de laboratório e de campo, podem propiciar um tipo de relação que não se evidencia nos demais Cursos pesquisados, possivelmente porque esse Curso lida com ingredientes mais concretos e intercambiáveis.

Cabe destacar, também, que o Curso de Ciências Biológicas nasceu vocacionado para a pesquisa, posição em que vem se mantendo com tenacidade. Paralelamente, sustenta uma Licenciatura mais como forma de cumprir o que foi estatuído, na criação do Curso, que não atrapalha e, de certa forma, complementa e amplia o leque de opções de trabalho para os egressos deste Curso.

10.1.7. Avaliação

Na unidade temática **Avaliação**, interessa-nos analisar o processo avaliativo e seus componentes, a partir do modo como são percebidos e inseridos no quotidiano dos Cursos estudados. Para tanto, deverão realçar-se as representações criadas ou incorporadas pelos actores, no caso em estudo, pelos formandos e professores, à trajectória posta em acção, portanto, ao percurso curricular que foram construindo e trilhando nesse espaço/tempo. Esta modalidade de análise vai privilegiar, pois, percepções e atitudes, colectivamente partilhadas e incorporadas ao convívio universitário.

Os formandos e a avaliação dos professores

No tema relativo à avaliação realizada pelos professores, os formandos informaram que 55,0% dessas avaliações levam em conta apenas o conteúdo ministrado. Já os demais apontam outros elementos, que são englobados na avaliação, como: participação, postura, interesse, capacidade de síntese, de expressão, entre outros (cf. Quadro 51).

Quadro 51: O que é avaliado pelos professores, segundo os formandos

CURSO	Estatística	O que é avaliado pelos professores		Total
		Conteúdo, participação e postura	Conteúdo	
Pedagogia	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds ^a	27,8%	22,7%	25,0%
Letras	N	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	22,2%	27,3%	25,0%
Matemática	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	27,8%	22,7%	25,0%
C. Biológicas	N	4	6	10
	% no curso	40,0%	60,0%	100,0%
	% por nds	22,2%	27,3%	25,0%
Total	N	18	22	40
	% no curso	45,0%	55,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os professores e a avaliação dos alunos

Quanto aos professores, numa percentagem de 30,0%, dizem que só avaliam nos alunos a aquisição dos conteúdos ministrados (cf. Quadro52).

Todos os professores de Matemática estão representados nesta categoria, havendo, pois, discrepância entre esta percentagem e a atingida pelos formandos de Matemática que, na categoria **conteúdo** alcançam uma percentagem de 50,0% (cf. Quadro 51). Índice que se justifica, se atentarmos para o depoimento de 03-M, ao afirmar que “Valorização de outros aspectos, só nas “GIAS”.

Quadro 52: O que é avaliado nos alunos, segundo os professores

CURSO	Estatística	O que é avaliado nos alunos		Total
		Só o conteúdo	Conteúdo e aspectos pessoais	
Pedagogia	N	0	5	5
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds ^a	0%	35,7%	25,0%
Letras	N	0	5	5
	% no curso	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	35,7%	25,0%
Matemática	N	5	0	5
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	83,3%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	1	4	5
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	16,7%	28,6%	25,0%
Total	N	6	14	20
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

De forma coerente com as análises desenvolvidas anteriormente, percebe-se que, também, no processo avaliativo, predomina a visão curricular tradicional pautada na denominada por Bruner 1960, *apud* Doll, 1997), de “hipótese do deficit” (cf. Parte 1), na qual são medidas as lacunas entre os objectivos propostos e os atingidos. Esse modelo avaliativo coaduna-se com um modelo de currículo, baseado na prescrição, no qual o sucesso escolar é materializado em notas que expressam, quantitativamente, a diferença, isto é,

o distanciamento entre o conseguido pelo aluno e o preconizado no currículo **ideal**, inatingível e afastado da realidade social (Doll, 1997; Fernandes, 2000).

Os formandos e as suas dificuldades no processo avaliativo

O processo avaliativo, segundo os formandos, apresenta dificuldades que foram agrupadas nas categorias: ser exclusivo de conteúdos (43,6%); desconsiderar o aluno (12,8%); ter carácter subjectivo (12,8%); ser muito rígido (15,0%); não apresentou dificuldade (15,4%) (Cf. Quadro 53).

Tendo o seu depoimento concernente com a primeira categoria citada, isto é, **exclusiva de conteúdos**, 02-P coloca: “A avaliação é só quantitativa e de conteúdo. Não há relação com a vida do aluno. É como se fossem duas pessoas: uma dentro e outra fora da UFMA”. No mesmo sentido se manifesta 07-P: “Acho até uma incoerência. Estudo tanto avaliação e sou avaliada só uma vez e só conteúdo”. E 07-L: “A avaliação é complicada. Não dá para medir 100%. Depende do momento. Às vezes, a pessoa está passando por dificuldades...”. E 02-M: “Como a avaliação é conteudista, dá-se em cima da memorização de fórmulas”. E 05-B: “As provas são na base do decoreba. Deviam levar à crítica, ao raciocínio”.

Cabe destacar, também, o depoimento de 10-B incluído na categoria, que aponta como dificuldade no processo avaliativo o facto do professor não procurar entender o aluno: “Há professores com dificuldade de interpretar a forma de responder. A avaliação é linear”.

Quadro 53: Dificuldades encontradas pelos formandos no processo avaliativo

CURSO	Estatística	Dificuldades no processo avaliativo					Total
		Exclusiva dos conteúdos	Não houve	Desconsidera o aluno	Carácter subjectivo	Rigidez	
Pedagogia	n	3	2	3	1	1	10
	% no curso	30,0%	20,0%	30,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	17,6%	33,3%	60,0%	20,0%	16,7%	25,6%
Letras	n	3	0	1	2	3	9
	% no curso	33,3%	0%	11,1%	22,2%	33,3%	100,0%
	% por nds	17,6%	0%	20,0%	40,0%	50,0%	23,1%
Matemática	n	7	2	0	0	1	10
	% no curso	70,0%	20,0%	0%	0%	10,0%	100,0%
	% por nds	41,2%	33,3%	0%	0%	16,7%	25,6%
C. Biológicas	n	4	2	1	2	1	10
	% no curso	40,0%	20,0%	10,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	23,5%	33,3%	20,0%	40,0%	16,7%	25,6%
Total	n	17	6	5	5	6	39
	% no curso	43,6%	15,4%	12,8%	12,8%	15,4%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Novamente, agora, na avaliação, percebe-se que o modelo de racionalidade técnica parece sobrepor-se, separando os aspectos quantitativos, aqui identificados com conteúdos, passíveis de medida, e os aspectos qualitativos, relacionados com valores e atitudes, ainda pouco considerados na avaliação formal.

Também, merece realce a percepção de 02-P, ao sentir-se dividido em duas pessoas “uma fora e outra dentro da UFMA”. A maneira do formando se perceber mostra que ainda há resistências à adopção e incorporação de modelos de formação em que as dimensões pessoais e profissionais interajam nesse processo, no sentido defendido por Nóvoa (2000), ao citar Nias, que assim se expressa: “O professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (p. 9).

Continuando a análise, cabe salientar o depoimento de 02-M, ao referir-se à “memorização de fórmulas”, ainda exigida na avaliação. O fenómeno aponta para a valorização excessiva concedida à memória, portanto, vinculada a métodos expositivos e centrados no professor, que condizem com

modelos retrógrados, nos quais prevalece a quantidade de informações acumulada pelo aluno, submetida a medidas, comprovações e julgamentos (Doll, 1997; Fernandes, 2000).

Já o depoimento de 07-P pode mostrar como as representações dos professores sobre avaliação têm resistido a processos de mudança. Dessa forma, mesmo conhecedores dos avanços que atingem os estudos sobre avaliação, mostram-se, segundo o depoimento em análise, resistentes à adoção de novas formas para avaliar os seus alunos.

Os professores face às dificuldades de aprendizagem dos alunos

Inquiridos sobre os procedimentos adotados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, as respostas dos professores agrupadas na categoria **não há procedimentos** alcançam a maior percentagem (45,0%), sendo que 80,0% dos professores de Matemática se situam nesta categoria (cf. Quadro 54).

Sobre o tema, os professores dizem: “Não tenho tempo para recuperá-los” (02-PM), “Não há como recuperar os que não têm habilidades específicas” (04-PM). Cabe salientar que apenas os professores de Pedagogia (60,0%) afirmam atender individualmente os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. “Procuro ajudar, ouço o aluno individualmente. Às vezes é problema de ritmo de aprendizagem”, diz 02-PP.

Quadro 54: Procedimentos adotados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, segundo os professores

CURSO	Estatística	Procedimentos com alunos com dificuldades				Total
		Atendimento individual	Atendimento especial na sala de aula	Não há procedimentos	Não teve caso	
Pedagogia	N	3	0	2	0	5
	% no curso	60,0%	0%	40,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	100,0%	0%	22,2%	0%	25,0%
Letras	N	0	4	1	0	5
	% no curso	0%	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	66,7%	11,1%	0%	25,0%
Matemática	N	0	1	4	0	5
	% no curso	0%	20,0%	80,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	16,7%	44,4%	0%	25,0%
C.Biológicas	N	0	1	2	2	5
	% no curso	0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	0%	16,7%	22,2%	100,0%	25,0%
Total	N	3	6	9	2	20
	% no curso	15,0%	30,0%	45,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Aulas de apoio como forma de recuperação

Os formandos, numa percentagem de 90,0%, informaram que não lhes são ministradas aulas de apoio, como forma de ajudar na recuperação de dificuldades surgidas, sendo que, nesta categoria, estão incluídos todos os formandos de Biologia, 90,0% dos de Letras e Matemática e 80,0% dos de Pedagogia, levando-nos a inferir que essa modalidade é pouco adoptada (cf. Quadro 55).

Quadro 55: Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: aulas de apoio

CURSO	Estatística	Aulas de apoio			Total
		Sim	Às vezes	Não	
Pedagogia	N	1	1	8	10
	% no curso	10,0%	10,0%	80,0%	100,0%
	% por nds ^a	50,0%	50,0%	22,2%	25,0%
Letras	N	1	0	9	10
	% no curso	10,0%	0%	90,0%	100,0%
	% por nds	50,0%	0%	25,0%	25,0%
Matemática	N	0	1	9	10
	% no curso	0%	10,0%	90,0%	100,0%
	% por nds	0%	50,0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	N	0	0	10	10
	% no curso	0%	0%	100,0%	100,0%
	% por nds	0%	0%	27,8%	25,0%
Total	N	2	2	36	40
	% no curso	5,0%	5,0%	90,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Trabalhos complementares como forma de recuperação

Ainda sobre as modalidades de recuperação oferecidas, 57,5% do total dos formandos disseram que os professores adoptam a modalidade de trabalhos complementares como forma de ajudá-los na superação de dificuldades encontradas, sendo que todos os formandos de Letras, seguidos por 60,0% dos de Pedagogia, estão situados nesta categoria (cf. Quadro 56).

Quadro 56: Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: trabalhos complementares

CURSO	Estatística	Trabalhos complementares			Total
		Sim	Às vezes	Não	
Pedagogia	N	6	1	3	10
	% no curso	60,0%	10,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	26,1%	16,7%	27,3%	25,0%
Letras	N	10	0	0	10
	% no curso	100,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	43,5%	0%	0%	25,0%
Matemática	N	4	3	3	10
	% no curso	40,0%	30,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	17,4%	50,0%	27,3%	25,0%
C. Biológicas	N	3	2	5	10
	% no curso	30,0%	20,0%	50,0%	100,0%
	% por nds	13,0%	33,3%	45,5%	25,0%
Total	N	23	6	11	40
	% no curso	57,5%	15,0%	27,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Atendimento individual como forma de recuperação

Quanto ao atendimento individual utilizado como forma de recuperar dificuldades, 42,5% dos formandos confirmaram a adoção desta modalidade (cf. Quadro 57).

Quadro 57: Modalidades de recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: atendimento individual

CURSO	Estatística	Atendimento individual			Total
		Sim	Às vezes	Não	
Pedagogia	N	4	0	6	10
	% no curso	40,0%	0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	23,5%	0%	30,0%	25,0%
Letras	N	3	0	7	10
	% no curso	30,0%	0%	70,0%	100,0%
	% por nds	17,6%	0%	35,0%	25,0%
Matemática	N	5	3	2	10
	% no curso	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	29,4%	100,0%	10,0%	25,0%
Biologia	N	5	0	5	10
	% no curso	50,0%	0%	50,0%	100,0%
	% por nds	29,4%	0%	25,0%	25,0%
Total	n	17	3	20	40
	% no curso	42,5%	7,5%	50,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Atendimento grupal como forma de recuperação

Sobre o atendimento grupal adoptado como modalidade de recuperação, os dados apontados pelos formandos são próximos dos apresentados sobre o atendimento individual, com ligeira diferença para mais na percentagem, que atinge 52,5% dos que confirmam este tipo de atendimento (cf. Quadro 58).

Levando em conta as categorias em que se situam os formandos pesquisados, pode-se inferir que as estratégias de recuperação que extrapolem o limite reservado para as aulas programadas e com carga horária prevista, ainda se mostram restritas, principalmente, quando se trata de aulas de apoio. O que pode decorrer da não inclusão, no planeamento institucional, dessa modalidade de recuperação, envolvendo acréscimo à carga horária dos professores.

Quadro 58: Modalidades recuperação oferecidas pelos professores, segundo os formandos: atendimento grupal

CURSO	Estatística	Atendimento grupal			Total
		Sim	Às vezes	Não	
Pedagogia	N	6	2	2	10
	% no curso	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	28,6%	28,6%	16,7%	25,0%
Letras	N	5	1	4	10
	% no curso	50,0%	10,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	23,8%	14,3%	33,3%	25,0%
Matemática	N	5	3	2	10
	% no curso	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	23,8%	42,9%	16,7%	25,0%
C. Biológicas	N	5	1	4	10
	% no curso	50,0%	10,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	23,8%	14,3%	33,3%	25,0%
Total	N	21	7	12	40
	% no curso	52,5%	17,5%	30,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os professores e as modalidades de recuperação oferecidas

Comparando as respostas dos professores sobre as modalidades de recuperação oferecidas aos alunos, percebe-se uma elevação nas percentagens das respostas em todas as categorias, o que pode não significar divergência entre as respostas, mas modos diferentes de contabilizar as formas de atendimento: para os alunos, menos perceptíveis e para os professores, mais intencionadas. Tanto é que 85,0% afirmam atender aos alunos **individualmente ou em grupo**; 60% dizem adotar **trabalhos complementares** e 45%, já falam em **aulas de apoio** ministradas, como forma de ajuda na recuperação dos alunos (cf. Quadro 59).

Quadro 59: Modalidades de recuperação oferecida aos alunos, segundo os professores

CURSO	Estatística	Aulas de apoio	Trabalhos complementares	Atendimento individual	Atendimento grupal
Pedagogia	N	2	5	5	5
	% no curso	40,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% por nds ^a	22,2%	41,7%	29,4%	29,4%
Letras	N	3	3	3	2
	% no curso	60,0%	60,0%	60,0%	40,0%
	% por nds	33,3%	25,0%	17,6%	11,8%
Matemática	N	2	3	4	5
	% no curso	40,0%	60,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	22,2%	25,0%	23,5%	29,4%
C. Biológicas	N	2	1	5	5
	% no curso	40,0%	20,0%	100,0%	100,0%
	% por nds	22,2%	8,3%	29,4%	29,4%
Total	N	9	12	17	17
	% no curso	45,0%	60,0%	85,0%	85,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e as suas reclamações relativas aos professores

Inquiridos sobre as reclamações mais frequentes que fazem em relação aos professores, há uma variação nas respostas, de acordo com o Curso, sendo a **falta de assiduidade** a categoria mais apontada pelos formandos de Letras (70,0%) e de Matemática (60,0%); os **problemas**

relacionais com os professores, pelos formandos de Pedagogia (60,0%) e os **problemas pedagógicos**, pelos formandos de Ciências Biológicas (44,4%) (Cf. Quadro 60).

Quadro 60: Reclamações mais frequentes dos formandos, em relação aos professores

CURSO	Estatística	Reclamações mais frequentes em relação aos professores					Total
		Falta de assiduidade	Problemas relacionais	Falta de cientificidade	Problemas pedagógicos	Não tem	
Pedagogia	n	2	6	2	0	0	10
	% no curso	20,0%	60,0%	20,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	11,8%	75,0%	66,7%	0%	0%	25,6%
Letras	n	7	0	0	3	0	10
	% no curso	70,0%	0%	0%	30,0%	0%	100,0%
	% por nds	41,2%	0%	0%	33,3%	0%	25,6%
Matemática	n	6	2	0	2	0	10
	% no curso	60,0%	20,0%	0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	35,3%	25,0%	0%	22,2%	0%	25,6%
C.Biológicas	n	2	0	1	4	2	9
	% no curso	22,2%	0%	11,1%	44,4%	22,2%	100,0%
	% por nds	11,8%	0%	33,3%	44,4%	100,0%	23,1%
Total	n	17	8	3	9	2	39
	% no curso	43,6%	20,5%	7,7%	23,1%	5,1%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e as suas reclamações relativas às aulas

No tema que trata das reclamações mais frequentes sobre as aulas ministradas, as respostas dos formandos foram incluídas nas categorias: monótonas e sem didáctica (62,2%); muita informação (21,6%); distantes do aluno (10,8%) e não têm reclamações (5,4%) (Cf. Quadro 61).

Na categoria que focaliza as aulas como **monótonas e sem didáctica**, na qual estão localizados 60,0% dos formandos de Pedagogia, Matemática e Biologia e 50,0% dos de Letras, os depoimentos de 02-P e 10-P representam bem os dos demais: “Pouca novidade, muito apego ao texto, pouco diálogo... que é visto como atrapalhador de aula”. “Aulas tradicionais, com professores que não acompanham seu tempo. Aulas maçantes”.

Quadro 61: Reclamações mais frequentes dos formandos em relação às aulas

CURSO	Estatística	Reclamações mais frequentes das aulas				Total
		Muita informação	Monótonas sem pedagogia e didáctica	Distantes do aluno	Não têm	
Pedagogia	n	3	6	1	0	10
	% no curso	30,0%	60,0%	10,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	37,5%	26,1%	25,0%	0%	27,0%
Letras	n	2	5	2	0	9
	% no curso	22,2%	55,6%	22,2%	0%	100,0%
	% por nds	25,0%	21,7%	50,0%	0%	24,3%
Matemática	n	2	6	1	1	10
	% no curso	20,0%	60,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	26,1%	25,0%	50,0%	27,0%
C. Biológicas	n	1	6	0	1	8
	% no curso	12,5%	75,0%	0%	12,5%	100,0%
	% por nds	12,5%	26,1%	0%	50,0%	21,6%
Total	n	8	23	4	2	37
	% no curso	21,6%	62,2%	10,8%	5,4%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A percepção dos professores sobre as reclamações dos formandos

Quanto às respostas dos professores sobre o mesmo tema, isto é, que trata das reclamações dos formandos relativas às aulas, a categoria com maior percentagem é a relacionada com **exigência e excesso de trabalho**, na qual estão situados 50,0% dos professores entrevistados. “Eles reclamam que sou rígida, exigente. Tenho uma certa fama... na avaliação escrita”, enfatiza 03-PB (cf. Quadro 62).

Quadro 62: Reclamações dos formandos relativas às aulas, segundo os professores

CURSO	Estatística	Reclamações das aulas				Total
		Exigência / muito trabalho	Aspectos pedagógicos	Características pessoais	Não reclamam	
Pedagogia	N	4	1	0	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	40,0%	14,3%	0%	0%	25,0%
Letras	N	2	2	0	1	5
	% no curso	40,0%	40,0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	28,6%	0%	50,0%	25,0%
Matemática	N	1	2	1	1	5
	% no curso	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	10,0%	28,6%	100,0%	50,0%	25,0%
C. Biológicas	N	3	2	0	0	5
	% no curso	60,0%	40,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	30,0%	28,6%	0%	0%	25,0%
Total	N	10	7	1	2	20
	% no curso	50,0%	35,0%	5,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos e as suas reclamações relativas ao Curso

Quanto ao Curso, as reclamações mais frequentes dos formandos estão relacionadas com a gestão (35,0%), com a infra-estrutura (12,5%), com o currículo (22,5%) e não têm reclamações (30,0%) (Cf. Quadro 63).

Quadro 63: Reclamações dos formandos relativas ao Curso

CURSO	Estatística	Reclamações relativas ao curso				Total
		Gestão	Infra-estruturas	Não tem	Currículo	
Pedagogia	N	3	0	4	3	10
	% no curso	30,0%	0%	40,0%	30,0%	100,0%
	% por nds ^a	21,4%	0%	33,3%	33,3%	25,0%
Letras	N	6	0	2	2	10
	% no curso	60,0%	0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	42,9%	0%	16,7%	22,2%	25,0%
Matemática	N	5	1	0	4	10
	% no curso	50,0%	10,0%	0%	40,0%	100,0%
	% por nds	35,7%	20,0%	0%	44,4%	25,0%
C. Biológicas	N	0	4	6	0	10
	% no curso	0%	40,0%	60,0%	0%	100,0%
	% por nds	0%	80,0%	50,0%	0%	25,0%
Total	N	14	5	12	9	40
	% no curso	35,0%	12,5%	30,0%	22,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Já na categoria relativa à **gestão**, os formandos de Matemática e de Letras são os que mais se queixam: da pouca divulgação de informações, da falta de atendimento no noturno, da não libertação para a participação em eventos extracurriculares, dos horários incompatíveis, entre outros.

Em relação ao **currículo**, as reclamações giram em torno de aspectos, como: distribuição desproporcional das disciplinas na grade curricular, conforme depoimento de 05-L: “A grade curricular é mais voltada para a Literatura”. Fragmentação curricular: “As disciplinas são fragmentadas e algumas desnecessárias. A ementa é muito complexa e os programas pouco avançam, diz 07-M. “Falta de relacionamento entre as disciplinas”, como salienta 04-P. Note-se que os formandos de Pedagogia e de Biologia são os que menos apresentam reclamações sobre os Cursos.

A percepção dos professores sobre as reclamações dos formandos relativas ao Curso

De acordo com os professores, as reclamações dos alunos estão mais relacionadas com problemas que dizem respeito às **disciplinas** (35,0%). Nesse sentido, comentam: “Falta de relação entre teoria e prática, falta de uma metodologia mais ativa” (04-PP). Reclamam, também, “Das disciplinas oferecidas por outros Departamentos”, como diz 05-PB no seu depoimento (cf. Quadro 64).

Quadro 64: Reclamações dos formandos relativas ao Curso, segundo os professores

CURSO	Estatística	Reclamações do curso				Total
		Não reclamam	Professores	Instalações / livros	Problemas com disciplinas	
Pedagogia	N	0	1	1	3	5
	% no curso	0%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	% por nds ^a	0%	20,0%	33,3%	42,9%	25,0%
Letras	N	2	3	0	0	5
	% no curso	40,0%	60,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	40,0%	60,0%	0%	0%	25,0%
Matemática	N	2	0	1	2	5
	% no curso	40,0%	0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	40,0%	0%	33,3%	28,6%	25,0%
C. Biológicas	N	1	1	1	2	5
	% no curso	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	20,0%	33,3%	28,6%	25,0%
Total	N	5	5	3	7	20
	% no curso	25,0%	25,0%	15,0%	35,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A auto-avaliação dos formandos relativa ao ingresso no Curso

Solicitados a auto-avaliarem-se em relação ao ingresso no Curso, somente 10,0% dos formandos de Pedagogia e 20,0% dos de Matemática disseram que “Estou menos apaixonada, o relacionamento caiu na rotina” (02-P), ou “Ainda com muitas deficiências, sentindo necessidade de melhorar” (01-M), logo, estes estão situados na categoria **com deficiências** (cf. Quadro 65).

Ainda sobre o tema, os demais formandos auto-avaliaram-se positivamente em relação ao ingresso, tanto no que se refere à aprendizagem, quanto na condição de pessoa, conforme expressam nos depoimentos: “Evoluí positivamente como profissional e como cidadã. Aprendi também a importância das amizades. Uma professora ajudou muito. Até a reprovação serviu” (02-P). “Cresci muito. Desinibi-me e aprendi a me expressar” (10-L). “Cresci muito. Mesmo sem ter sido o que eu imaginava. Aprendi a criticar, a avaliar, a **Ouvir** (destacado pelo aluno) (07-M). “Cresci muito como pessoa, como profissional. Estou mais aberto à crítica” (09-B).

Quadro 65: Auto-avaliação dos formandos em relação à entrada no Curso

CURSO	Estatística	Auto-avaliação em relação à entrada no curso			Total
		Positivas / aprendizagem	Positivas como pessoa	Com deficiências	
Pedagogia	N	5	4	1	10
	% no curso	50,0%	40,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	33,3%	18,2%	33,3%	25,0%
Letras	N	5	5	0	10
	% no curso	50,0%	50,0%	0%	100,0%
	% por nds	33,3%	22,7%	0%	25,0%
Matemática	N	3	5	2	10
	% no curso	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	22,7%	66,7%	25,0%
C. Biológicas	N	2	8	0	10
	% no curso	20,0%	80,0%	0%	100,0%
	% por nds	13,3%	36,4%	0%	25,0%
Total	N	15	22	3	40
	% no curso	37,5%	55,0%	7,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

A auto-avaliação dos formandos sobre o seu futuro profissional

Também numa auto-avaliação em relação ao futuro profissional, 79,5% dos formandos expressaram optimismo, sentindo-se preparados para o exercício da profissão docente (cf. Quadro 66).

Quadro 66: Auto-avaliação dos formandos em relação ao futuro profissional

CURSO	Estatística	Auto-avaliação em relação ao futuro profissional		Total
		Inseguros	Preparados	
Pedagogia	N	1	8	9
	% no curso	11,1%	88,9%	100,0%
	% por nds ^a	12,5%	25,8%	23,1%
Letras	N	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	37,5%	22,6%	25,6%
Matemática	N	3	7	10
	% no curso	30,0%	70,0%	100,0%
	% por nds	37,5%	22,6%	25,6%
C. Biológicas	N	1	9	10
	% no curso	10,0%	90,0%	100,0%
	% por nds	12,5%	29,0%	25,6%
Total	N	8	31	39
	% no curso	20,5%	79,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Os formandos avaliados pelos professores

Os professores dos cursos pesquisados (70,0%) confirmam o prognóstico dos formandos sobre o optimismo e as oportunidades profissionais: “No último concurso da Prefeitura, todos os alunos de Pedagogia passaram, percebe-se uma qualidade: três anos seguidos de conceito A” (01-PP). “Hoje o Curso dá uma visão global para que enfrentem o mercado de trabalho (01-PL). “Acho que têm futuro. A maioria já trabalha e goza de respeito” (04-PM). “Saem bem formados, com condições de competir, tanto no mercado de trabalho, como na Pós-Graduação. Saem com o Básico” (04-PB) (Cf. Quadro 67).

Quadro 67: Avaliação dos formandos pelos professores

CURSO	Estatística	Como ajuda na compreensão			Total
		Preparados	Despreparados	Não respondeu adequadamente	
Pedagogia	N	5	0	0	5
	% no curso	100,0%	0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	35,7%	0%	0%	25,0%
Letras	N	2	2	1	5
	% no curso	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	14,3%	50,0%	50,0%	25,0%
Matemática	N	3	1	1	5
	% no curso	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	21,4%	25,0%	50,0%	25,0%
Biologia	N	4	1	0	5
	% no curso	80,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	28,6%	25,0%	0%	25,0%
Total	N	14	4	2	20
	% no curso	70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Pelos depoimentos da maioria dos seus professores (70,0%), podemos inferir que o percurso curricular, mesmo permeado de conflitos e de indefinições, não deixou de gerar representações optimistas nos actores envolvidos, sobre o futuro profissional dos formandos.

Mais prática como forma de melhorar o Curso

No tema sobre as sugestões que apresentariam para a melhoria do Curso, as respostas dos formandos foram agrupadas nas seguintes categorias: **mais prática de ensino** (30,0%). Sobre o tema, dizem: “A prática de ensino devia ser incluída desde o começo do Curso” (07-L). “O Estágio devia ser mais extenso” (04-M) (Cf. Quadro 68).

Quadro 68: Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: mais prática

CURSO	Estatística	Mais prática		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds ^a	21,4%	33,3%	25,0%
Letras	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	21,4%	33,3%	25,0%
Matemática	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
C. Biológicas	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	32,1%	8,3%	25,0%
Total	N	28	12	40
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Melhor relacionamento com os professores como forma de melhorar o Curso

Os formandos sugeriram para melhorar o Curso mudanças no relacionamento com os professores, principalmente, os formandos de Pedagogia e de Matemática, que atingem as percentagens de 40,0% e de 30,0%, respectivamente (cf. Quadro 69).

Sobre o tema, falam: “Melhor relacionamento entre os professores e os alunos. Eles deviam ter mais conhecimento da vida do aluno, para tomar atitudes menos rígidas (...)” (02-P). “Mais diálogo com os

professores. No início a gente estuda o professor para fazer como ele gosta” (08-P). “Devia haver mais preocupação dos professores com os alunos” (06-M).

Depreende-se do depoimento de 08-P que, ao estudar o professor para agir como ele gosta, o aluno pode assumir uma relação artificial e oportunista, na qual se coloca numa negociação tácita **para se dar bem**, afastando-se dos princípios norteadores de uma relação entre pessoas adultas, baseada no respeito pelas diferenças. (Postic, 1990).

Quadro 69: Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: melhor relacionamento com os professores

CURSO	Estatística	Com professores		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds ^a	18,8%	50,0%	25,0%
Letras	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds	31,3%	0%	25,0%
Matemática	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	21,9%	37,5%	25,0%
C.Biológicas	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	28,1%	12,5%	25,0%
Total	N	32	8	40
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Como se observa, os depoimentos denotam o distanciamento que vem caracterizando as formas de relacionamento entre os actores pesquisados. Recorrendo a Doll (1990) e concordando com ele, apontamos a importância de manter, no ambiente universitário, um diálogo que seja o elemento gerador de significados, tanto no que concerne à aprendizagem de conteúdos, quanto no referente ao convívio entre pessoas que formam esta comunidade educativa.

O ambiente universitário precisa tornar-se ao mesmo tempo o local do diálogo dos actores com o texto e com o contexto, o que vai propiciar a participação desses actores na própria apreensão do conhecimento e na criação

de novas alternativas de relacionamento, ambos, aspectos integrantes da construção curricular.

Reequipamento da biblioteca como forma de melhorar o Curso

Em percentagem aproximada à anterior, 22,5% dos formandos sugeriram melhores condições para a biblioteca, ou no sentido da criação de bibliotecas sectoriais, ou no da melhoria das condições físicas das bibliotecas existentes e actualização do acervo (cf. Quadro 70).

Quadro 70: Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: melhores condições na biblioteca

CURSO	Estatística	Melhores condições na biblioteca		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds ^a	29,0%	11,1%	25,0%
Letras	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	22,6%	33,3%	25,0%
Matemática	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	29,0%	11,1%	25,0%
C.Biológicas	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	19,4%	44,4%	25,0%
Total	N	31	9	40
	% no curso	77,5%	22,5%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Mudanças curriculares como forma de melhorar o Curso

A categoria em que os formandos sugeriram mudanças curriculares para a melhoria do Curso atingiu uma percentagem de 65,0%, a maior alcançada neste tema (cf. Quadro 71).

Nesta categoria estão situados 90,0% dos formandos de Matemática e 80,0% dos de Letras, que reivindicam: reformulação da grelha curricular, com a inclusão de algumas disciplinas mais voltadas para a realidade e com a exclusão de outras, um Curso mais voltado para a Licenciatura e melhor distribuição da carga horária.

Quadro 71: Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: realização de mudanças curriculares

CURSO	Estatística	Mudanças curriculares		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	5	5	10
	% no curso	50,0%	50,0%	100,0%
	% por nds ^a	35,7%	19,2%	25,0%
Letras	N	2	8	10
	% no curso	20,0%	80,0%	100,0%
	% por nds	14,3%	30,8%	25,0%
Matemática	N	1	9	10
	% no curso	10,0%	90,0%	100,0%
	% por nds	7,1%	34,6%	25,0%
C. Biológicas	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	42,9%	15,4%	25,0%
Total	N	14	26	40
	% no curso	35,0%	65,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Percebe-se, pois, que, mesmo sem direccionar a visão para uma perspectiva que identifique o currículo como um processo que se constrói no quotidiano, envolvendo texto e contexto, os formandos destacam a necessidade de mudança em aspectos, também, inerentes a esta construção, para a melhoria dos Cursos de Formação.

Programas de aperfeiçoamento para professores como forma de melhorar o Curso

Também com o objectivo de melhorar o Curso, os formandos (25,0%) sugeriram que os professores participem de **programas de**

aperfeiçoamento, principalmente, na área de Didáctica. Destes, 40,0% dos formandos são do Curso de Biologia e 30,0% do de Matemática (cf. Quadro 72).

Sobre o tema, opinam: “Obrigatoriamente, os professores deveriam fazer Curso de Didáctica” (06-M). “Os professores deveriam fazer reciclagem na área de educação (09-M). “Os professores deveriam melhorar em relação à Didáctica em sala de aula” (07-B).

Quadro 72 : Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: participação dos professores em programas de aperfeiçoamento

CURSO	Estatística	Formação de professores		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds ^a	26,7%	20,0%	25,0%
Letras	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	30,0%	10,0%	25,0%
Matemática	N	7	3	10
	% no curso	70,0%	30,0%	100,0%
	% por nds	23,3%	30,0%	25,0%
C. Biológicas	N	6	4	10
	% no curso	60,0%	40,0%	100,0%
	% por nds	20,0%	40,0%	25,0%
Total	N	30	10	40
	% no curso	75,0%	25,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Maior número de pesquisas como forma de melhorar o Curso

Somente 10,0% dos formandos se referiram à realização de um **maior número de pesquisas** com vista à melhoria do Curso, do que se pode inferir o distanciamento que ainda perdura em relação à pesquisa, como elemento indissociável do ensino, fazendo com que os alunos, minimamente, sugiram o maior incremento de pesquisas, como elemento de destaque para a melhoria do Curso. Nesse sentido, cabe avocar as posições defendidas por Alves (1984) e por Estrela (2001), já citadas neste estudo, que situam a construção da ciência como fenómeno social que se dá no quotidiano daqueles

que a realizam, imersos, pois, na realidade social, também em construção (cf. Quadro 73).

Quadro 73: Sugestões dos formandos para melhorar o Curso: a realização de maior número de pesquisas

CURSO	Estatística	Mais pesquisa		Total
		Não	Sim	
Pedagogia	N	10	0	10
	% no curso	100,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	27,8%	0%	25,0%
Letras	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
Matemática	N	8	2	10
	% no curso	80,0%	20,0%	100,0%
	% por nds	22,2%	50,0%	25,0%
C.Biológicas	N	9	1	10
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	25,0%	25,0%	25,0%
Total	N	36	4	40
	% no curso	90,0%	10,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Sugestões dos professores para melhorar o Curso

Incluídas no tema referente às sugestões para melhoria do Curso, as respostas dos professores foram distribuídas nas categorias: **melhor infraestrutura**, na qual estão situados todos os docentes de Matemática, que dizem: “Mais espaço. Uma biblioteca específica, mais informação sobre a profissão” (03-PM). “Oferecer aos alunos um Fórum. Quando os alunos estão demonstrando fatos matemáticos, eles só repetem. Têm que ter um espaço próprio” (05-PM). E 60,0% dos docentes de Biologia: “Melhorar a infraestrutura, com aquisição de laboratórios, de veículo. Temos muitas atividades de campo. Precisamos, também, de auditório, as aulas são nos laboratórios. Há um projeto...” (02-PB). “Infra-estrutura, laboratórios equipados, salas de aula, laboratórios para os professores (coleções, estufas para minhas abelhas...” (04-PB) (Cf. Quadro 74).

Quadro 74: Sugestões dos professores para melhorar o Curso

CURSO	Estatística	Sugestões para melhorar o curso				Total
		Melhores infraestruturas	Melhor clima entre professores	Melhorar formação profissional	Maior participação dos alunos	
Pedagogia	N	1	3	1	0	5
	% no curso	20,0%	60,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds ^a	9,1%	50,0%	50,0%	0%	25,0%
Letras	N	1	3	1	0	5
	% no curso	20,0%	60,0%	20,0%	0%	100,0%
	% por nds	9,1%	50,0%	50,0%	0%	25,0%
Matemática	N	5	0	0	0	5
	% no curso	100,0%	0%	0%	0%	100,0%
	% por nds	45,5%	0%	0%	0%	25,0%
C. Biológicas	N	4	0	0	1	5
	% no curso	80,0%	0%	0%	20,0%	100,0%
	% por nds	36,4%	0%	0%	100,0%	25,0%
Total	N	11	6	2	1	20
	% no curso	55,0%	30,0%	10,0%	5,0%	100,0%
	% por nds	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

^a nds: núcleo de sentido.

Observa-se, ainda, que atingiram a percentagem de 30,0% as respostas situadas na categoria que aponta a necessidade de **melhor clima** entre os professores. Nesta categoria estão 60,0% dos professores de Pedagogia e de Letras, que assim se manifestam: “Um trabalho voltado para a humanização, relações interpessoais: as aulas são desprovidas de vida. É necessário praticar o que se diz, entender melhor as pessoas, como são, sem querer remodelá-las sob o seu olhar”. (04-PP). “Mais diálogo. O trabalho coletivo é importante. Sinto essa falta. Sem estrelismo, onde um respeitasse o outro” (02-PP).

Entendemos que os depoimentos feitos pelos professores, mais uma vez, mostram a necessidade da construção de um trabalho colectivo, com capacidade para romper a inércia que tem permeado não só os Cursos de Formação de Professores, mas também a universidade, como instituição formadora. Para tanto, os actores que nela convivem necessitam de apropriar-se de outras e novas lentes capazes de mostrar aspectos que parecem ainda pouco visíveis, principalmente, na construção curricular, que constitui o cerne do processo de mudanças no campo educativo (Costa, 2005).

CONCLUSÃO

Entendemos que um estudo desta natureza, cujos objectivos se pautam pela compreensão, descrição e análise de fenómenos relacionados com a construção curricular evidenciados nas representações captadas em entrevistas realizadas com os formandos, professores e coordenadores de Cursos de Formação de Professores da UFMA, não comporta modelos de conclusão que apontem fórmulas a serem aplicadas para a reversão da problemática estudada.

Dessa forma, pretendemos elaborar o que denominamos de **Conclusão** dos resultados, na qual tentaremos destacar aspectos que, de certa forma, se afiguraram presentes em todos os Cursos pesquisados, assim como os que se centraram de forma mais perceptível num dos Cursos, caracterizando diferenças, ou aqueles que chamaram a atenção por apresentarem particularidades no contexto da análise realizada. Para tornar mais dinâmico o processo de apresentação, optámos por reunir, nos subtítulos que se seguem, os aspectos percebidos e que estão relacionados com esses.

Visão romântica do magistério

A análise dos motivos dos formandos para a escolha do Curso pretendido associada à análise das expectativas em relação ao início do Curso denota a visão romântica que demonstraram ter sobre a universidade, de um modo geral, e sobre os Cursos, em especial. Essa visão que permeia o discurso dos formandos pode decorrer da forma como se processa o ingresso dos alunos nas universidades públicas que, mesmo nos Cursos de menor procura, se dá a partir de um sistema caracterizado pela concorrência, como apontado anteriormente, o que parece contribuir para potencializar as expectativas dos alunos.

Tratando-se do ingresso para Cursos de Licenciatura, essas perspectivas parecem acrescidas de representações que denotam a ausência de uma consciência profissional em relação ao magistério, como se percebe no depoimento de 04-L: “Entrei deslumbrada na Universidade. Nem pensava em ser professora”. Já para muitos, o facto pode ser explicado em consequência da concepção de magistério como um dom, um chamamento, uma vocação, atributos que os formandos admitem, ao direccionarem a escolha da profissão docente, em posição divergente da defendida por Andrade (2000), segundo a qual a escolha da profissão significa levar em conta o aprendizado da profissão, uma vez que ninguém nasce professor, mas aprende a sê-lo.

O mesmo fenómeno é observado, também, nas representações dos professores, levando-nos a estabelecer um nível de correlação entre magistério, género e vocação, tendo por base autores citados ao longo deste estudo (Bruschini, 1981; Costa, 1995; Veiga *et al.*, 2001; Nogueira, 2004; Chamon, 2005). Depoimentos de professores, também, apontam nessa direcção. 01-PP fala: “Nasci para ser professora”. E 05-PL: “Tinha vocação desde criança. Meus primos diziam que eu era a professora da família”.

Dentre os Cursos analisados, os formandos de **Matemática**, assim como os seus professores, deixam transparecer, mais claramente, nos seus depoimentos, esse tipo de visão romântica, levando-os a expressarem, inclusive, as suas frustrações e insatisfações no decurso da formação, possivelmente, decorrentes, também, das altas expectativas que alimentaram. Basta citar 06-M: “Primeiro tive uma visão romântica da Universidade. Como em filme”. “Sempre quis cursar Matemática, desde pequena”, assegura 03-PM.

Essa percepção idílica, segundo Postic ²(1990), faz com que os conflitos e as insatisfações que, normalmente, se apresentam no processo de formação, se revistam de negatividade, impedindo, muitas vezes, novas formas de embates e conquistas no campo profissional.

Falta de clareza na escolha profissional

Os formandos pesquisados deixam transparecer, nos seus depoimentos, que desconhecem ou não reconhecem os objectivos dos Cursos que escolheram, objectivos esses voltados para a formação profissional docente. Dessa forma, chegam à fase final dos Cursos, sem atentar na escolha profissional que fizeram: demonstram “espanto” diante do “elenco das disciplinas pedagógicas” que precisam cursar e não conhecem o perfil profissional do qual devem aproximar-se no decorrer da formação. Por exemplo, 01-P diz: “Não tive conhecimento dos objetivos e do perfil do Curso”. Esse posicionamento é confirmado por todos os formandos de Matemática pesquisados.

Por outro lado, os formandos, nos seus depoimentos, demonstram possuir uma visão simplificada das teorias educacionais reduzida a fórmulas e técnicas, apenas para serem utilizadas na transmissão do conhecimento escolar. Vejamos como se expressam: “Hoje sei ensinar, preencher formulários ...” (04-P). “Comunico-me em público, faço resenhas, analiso livros, tenho método para estudar” (08-L). “Aprendi a usar as ferramentas da Didática, a procurar fontes” (09-B. Nesse contexto, as disciplinas pedagógicas parecem concebidas como apêndices e os professores dessas disciplinas como “de fora”, não compondo, pois, o quadro de docentes do Curso. 03-PM declara, por exemplo, que se preocupa, apenas, com o conteúdo das aulas pois entende “ (...) que as GIAS cuidarão da outra parte”.

A posição marginal ocupada pelas disciplinas pedagógicas nos Cursos pesquisados não é percebida nos depoimentos dos formandos do **Curso de Pedagogia**. Evidência que pode ser atribuída à identificação desses alunos com os “saberes profissionais” da docência, por motivos que podem advir, dentre outros, do próprio exercício do magistério, já iniciado para alguns, ou da maioria dos formandos terem, por procedência, o Curso Normal, dando-lhes um sentido de pertença ao grupo dos profissionais da educação.

Nesse sentido, diz 06-P: “Escolhi Pedagogia porque fiz o Curso Normal”. E 07-P: “Fiz o Curso Normal, já trabalho e quero continuar na profissão”.

Contrariamente aos formandos do **Curso de Pedagogia**, o sentido de pertença nos de **Letras** não se faz percebido, a ponto de chegarem a expressar que só no último ano tomaram consciência de que cursavam uma Licenciatura. Como se percebe no depoimento de 01-L: “Não pensava em ser professora. Isto não era tratado durante o Curso. Só no final”.

Resistência às mudanças curriculares

Das representações captadas nos depoimentos dos formandos, percebemos que, tanto as que se voltam para as propostas curriculares, quanto as que se processam no quotidiano dos Cursos apresentam resistências que podem ser explicadas, a partir do sentido dado por Moscovici (2003) ao termo, isto é, como uma pressão no sentido de manutenção do *status quo*, visto os grupos se sentirem ameaçados diante da possibilidade de perda dos seus referenciais.

Essa forma de resistência percebida parece contribuir para a inércia que, mesmo apontada nos depoimentos dos formandos e dos professores dos Cursos estudados, continua instalada no interior desses Cursos, onde até podem ser percebidas, mas, na maioria das vezes, não se nota que ela seja desafiada com acções que possam alterar o quadro. Por exemplo, 10-L diz: “O Curso precisa ser modificado”. E 03-M: “Foi muito cálculo, sem abordar o emprego, o uso. Devia ser mais vivo”. Também os professores 02-PL e 03-PL dizem: “Há muita insatisfação. **Estão** construindo um novo currículo ...” (*grifo nosso*). “Os Cursos estão longe da realidade maranhense”.

Neste estudo, algumas resistências podem ser percebidas, a partir de atitudes que propugnam pela continuidade de Planos Curriculares sobre as quais recaem muitas críticas, até dos próprios actores sociais

pesquisados. Essas resistências impedem actualizações de conteúdos disciplinares; contrapõem-se a algum tipo de alteração nas acções do dia-a-dia; defendem regalias e temem a perda de fatias de poder; ameaçam espaços curriculares dos professores; bloqueiam a aceitação do que possa significar mais compromisso. Essas resistências nos embates travados podem adquirir muitas formas, ora pouco visíveis e silenciosas, ora diluídas entre grupos que possuem representações convergentes.

Esse fenómeno, que pode ser considerado um factor impeditivo para as mudanças que são apontadas como necessárias, foi percebido em todos os Cursos estudados. Com actuação nos espaços da ciência e nos espaços quotidianos, ou entre ambos, essas forças de oposição podem explicar o fortalecimento de hábitos, desmotivações, contrapondo-se às acções que possam, de alguma forma, desacomodá-las (Moscovici, 2003; Barbichon, 1973 *apud* Bauer, 2002; Andrade, 2000).

Distanciamento entre a dimensão instituinte do currículo e a dimensão intituída

Como expressamos anteriormente, a preocupação com a forma de perceber o currículo na instituição analisada constituiu um dos motivos para a realização deste estudo. Por isso, houve um maior foco de atenção para as representações manifestadas pelos actores sociais pesquisados, sobre as questões relacionadas mais directamente com a temática. Elas levaram a uma maior percepção da forma como se dá a transposição dos conteúdos curriculares, desde a aprovação das leis até ao quotidiano das instituições educativas.

Os formandos deixam perceber, nos seus depoimentos, que perdura a visão de currículo, apenas como um instrumento formal no qual estão seleccionados os saberes de determinada cultura, após serem submetidos a formas de organização e de hierarquização e transmitidos nas aulas. Nesse

sentido, 10-P fala sobre o tema: “As aulas [são] tradicionais, com professores que não acompanham o seu tempo. Aulas maçantes”.

Percebemos, também, que não transparece, nessas representações, uma preocupação com questões relativas ao quotidiano como espaço curricular, o que pode ser explicado, levando-se em conta a visão compartimentalizada que demonstram ter de currículo. Afirma 05-L: “As disciplinas são fragmentadas e algumas desnecessárias. A ementa é muito complexa e os programas pouco avançam”. Dessa forma, as reivindicações tidas como de ordem prática não conseguem ultrapassar a dimensão instituinte, sendo expressas em questões como: inclusão de determinadas disciplinas, exclusão de outras; diminuição ou acréscimo de cargas horárias; mudança na ordem de distribuição das disciplinas ao longo do Curso, pelo visto não se distanciando dos aspectos considerados formais.

Esse nível de reivindicação é percebido com maior intensidade nos depoimentos dos formandos de **Matemática** e de **Letras**, como se observa nos depoimentos de 01-L: “Falta diversificar os métodos, aí, fica a rotina”. E de 07-M: “Há pouca organização na distribuição das disciplinas, gerando horários conflitantes”.

Quanto aos formandos do **Curso de Pedagogia**, depreende-se da análise que vêm esta questão sob um ângulo diferente, haja em vista que deixam transparecer uma visão de currículo mais próxima, mais presente no dia-a-dia. Admitem, também, que o currículo do Curso correspondeu ao que dele esperavam. Nesse sentido, diz 05-P: “Incorporei valores éticos, mudei a minha forma de ver o mundo”.

Observamos, ainda, que a dimensão instituinte do currículo não adquiriu um nível de visibilidade entre os formandos que possa significar novas posições a direccionar novas formas de comportamento face às situações que enfrentam no quotidiano dos Cursos.

No que diz respeito aos professores, vemos que as suas representações se aproximam das expressas pelos formandos, quando consideram a insatisfação dos alunos em relação às disciplinas como elemento isolado que apenas atinge o currículo formal visto como distanciado do quotidiano da sala de aula. Por exemplo, 02-PL diz: “Há dificuldade em articular teoria e prática. Atribuo essas dificuldades à fragmentação das disciplinas”.

Quanto aos coordenadores dos Cursos, de um modo geral, demonstram muito empenho na condução das adaptações que devem ocorrer no currículo formal, para atender à legislação vigente, o que pode ser explicado pela pressão que sofrem no sentido da organizarem burocraticamente o Curso, estando, pois, mais centrados em acções pertinentes ao currículo formal. Parece ser nesse sentido que se expressa C-CL: “O currículo precisa ser atualizado. O Projeto Pedagógico está em fase de elaboração. Precisamos de tempo, competência e da participação de professores e alunos”.

Expectativas profissionais

Mesmo tendo demonstrado falta de clareza em relação à escolha profissional, os formandos de todos os Cursos estudados mostraram-se optimistas quanto ao futuro profissional, dentro da sua área de formação, assim como expressaram vontade de continuar a estudar.

Somente entre os formandos de **Pedagogia** é enfatizada a preocupação com o futuro profissional, o que permite uma relação com os motivos da escolha do Curso, onde as representações se centram mais na categoria Saídas Profissionais. 06-P diz, por exemplo: “Angustiantes. Sinto-me apta, mas temo o mercado de trabalho. Estou meio perdida sem saber onde o pedagogo se encaixa”. Se relacionarmos estes eventos, podemos inferir que os formandos de Pedagogia estão mais atentos para os aspectos práticos da

profissão, o que pode ser explicado pela invasão do mercado de trabalho e pela indefinição da actuação do pedagogo na legislação educacional brasileira em vigência quando este estudo foi realizado.

Hierarquização dos Cursos

As representações dos formandos deixam transparecer que a hierarquização dos Cursos na universidade em análise é percebida, ora de forma mais subtil, ora de forma mais palpável, tanto entre os Cursos oferecidos pela instituição quanto no interior dos próprios Cursos, quando oferecem outras habilitações.

Os formandos de **Matemática** expressaram nos seus depoimentos de forma mais enfática que têm consciência dessa dupla hierarquia que coloca a Licenciatura numa posição duplamente periférica. Vejamos a posição de 04-M: “Fiz Matemática para me transferir depois para Computação. Não me via como professor”. E de 07-M: “O Curso valoriza o bacharel. É pura Matemática distanciada do ensino”.

Um aspecto peculiar aos formandos de **Matemática** pesquisados diz respeito ao tratamento dado às disciplinas pedagógicas por eles apelidadas de “GIAS”. Esse tipo de tratamento perpassa grande parte das entrevistas, nas quais os formandos deixam perceber, com a designação, mais uma relação amistosa do que uma forma pejorativa em relação às referidas disciplinas. Vejamos como se expressam: “A melhor fase do Curso foi com as disciplinas pedagógicas. Nada a reclamar” (02-M). “Enquanto professora, estou mais crítica, menos tímida. As GIAS contribuíram muito” (08-M). Parece-nos, também, que a forma de relação com as “GIAS”, às quais atribuem o crédito pela melhor preparação para a sua formação, pode ser explicada como um encontro, mesmo tardio, com aspectos curriculares tratados, até certo ponto de modo diferente, mais em sintonia com métodos de ensino aplicados pelas

ciências sociais e humanas. Tanto é que admitem nas próprias entrevistas que, no decorrer do Curso, adquiriram a competência para ensinar.

No **Curso de Ciências Biológicas**, os formandos também demonstram perceber o fenómeno de hierarquização interna, ou seja, entre o Bacharelato e a Licenciatura. Das suas interlocuções se pode inferir que é o Bacharelato que propicia a formação do pesquisador e que a Licenciatura é vista como um coadjuvante que permite a sua alocação profissional no mercado de trabalho, campo ainda não saturado, na condição de professor de Biologia. Sobre o tema, diz 02-B: “‘Inscrevi-me’ no Curso de Ciências Biológicas pensando no Bacharelado”. E 07-B: “Quando entrei no Curso, nem sabia que era Licenciatura, também. Depois me interessei”.

Quanto à hierarquização externa, ou seja, entre os Cursos da instituição, mostra-se perceptível nos depoimentos dos formandos de todos os Cursos estudados, principalmente, quando falaram das suas escolhas profissionais. Por exemplo, diz 01-L: “Em caso de recomeço, faria Direito”. E 03-L: “Se fosse recomeçar, escolheria o Curso de Direito”.

Visão dicotómica entre ensino e pesquisa

A análise anterior deixa fluir dos depoimentos dos formandos o *status* superior concedido à pesquisa em relação ao ensino. Ainda são poucos os alunos que participam de programas de enriquecimento da formação, de projectos de pesquisa, de publicações de trabalhos científicos, cuja participação pressupõe a concessão de algum tipo de bolsa de estudo aos alunos. Este facto pode ser considerado limitador de um maior intercâmbio entre o ensino e a pesquisa, visto já ser percebido como privilégio de poucos.

Um aspecto peculiar captado das entrevistas com os formandos do **Curso de Ciências Biológicas** está relacionado com a participação nos programas e projectos referidos, assim como o compromisso que os seus

professores demonstraram ter no sentido de ser propiciado a todos os formandos algum tipo de inserção em programas dessa natureza. Nesse sentido, falam: “Não tive dificuldades [no TCC]. O projeto que executei durante o Curso me subsidiou” (10-B). “Pelo nível em que o Curso foi criado... tentamos manter a qualidade” (01-PB).

Já os formandos de **Matemática**, nas suas entrevistas, admitem que as acções do Curso estão voltadas para o ensino, uma vez que não participaram de programas mais voltados para o enriquecimento curricular. Haja em vista que 100,0% dos formandos pesquisados afirmaram que não participaram durante o Curso de projectos de pesquisa e extensão, bem como de projetos de enriquecimento da formação.

Visão isolada do estágio curricular

Pelos depoimentos dos formandos percebemos que, situado no final do Curso, o estágio curricular ainda não conseguiu avançar, de modo a deslocar-se da posição periférica em que parece estar situado, como componente curricular obrigatório.

Os próprios formandos deixam perceber que ainda concebem o estágio curricular como elemento complementar ao teórico que carece de um espaço maior para ser reconhecido. Desse modo, dizem: “Senti que no estágio há distanciamento da teoria. Falta uma ponte” (04-P). “As disciplinas não têm nada a ver com o estágio” (06-M).

Essa visão dicotomizada que encobre a percepção de teoria e prática como uma unidade simultânea e recíproca (Fávero, 1987), possivelmente pode explicar esse fenómeno que advém das correntes tradicionais de currículo e que já parecem “naturais” no meio universitário, inclusive em todas as Licenciaturas estudadas.

O fenómeno também é captado nos discursos dos professores e dos coordenadores, ao dizerem que o aproveitamento dos relatórios de estágio ainda é muito restrito no espaço curricular das disciplinas dos Cursos. Por exemplo: “Não há aproveitamento. O relatório é muito copiado. Tentei mudar o modelo para que passasse a ter uma visão mais crítica dos próprios supervisores” (03-PB). “Estou retomando esta discussão dos relatórios. Houve uma crise. Agora um professor da área está com esta parte” (C-CM).

Relacionamento aluno/professor

Mesmo transparecendo em muitos depoimentos dos formandos que o Curso contribuiu para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, também noutros, torna-se perceptível que as relações entre os alunos e professores ainda são consideradas apenas formais. Este aspecto parece estender-se aos assuntos conversados entre ambos, onde predominam os relacionados com as aulas, tolhendo, de certo modo, a construção de uma relação mais espontânea.

Dessa forma, os alunos apontam, nos seus depoimentos, que percebem a retracção, o olhar distante dos seus professores, criando barreiras que podem dificultar manifestações de afecto. Vejamos: “Tem professor que nem olha para a turma e outros que dão aula para o quadro” (06-M).

Esse fenómeno é percebido em todos os Cursos e pode suscitar um afastamento capaz de repercutir negativamente nas actividades curriculares quotidianas. Tanto é que, em vários depoimentos dos formandos e dos seus professores, percebemos uma troca de acusações entre ambos, que pode ser explicada como decorrente desse distanciamento que, inclusive, tem gerado dificuldades de adaptação, entraves no processo avaliativo, entre outros.

Com maior intensidade, o fenómeno transparece no **Curso de Pedagogia**, onde formandos e professores são apontados mutuamente como responsáveis por problemas, tanto de cunho pedagógico, quanto relacional, que perpassam as salas de aula no seu quotidiano. “Eles [os professores] deviam ter mais conhecimento da vida do aluno par tomar atitudes menos rígidas...” (02-P). Segundo 03-PP, deveria haver “Mais diálogo entre os próprios professores e entre os professores e alunos”.

Para encerrar esta síntese, queremos reafirmar ainda que, mesmo pertencendo a uma única instituição, cada Curso estudado apresenta, no seu percurso, aspectos e características que lhes são peculiares, situando-o, concomitantemente, num universo social comum e compartilhado, onde se tecem as relações sociais entre grupos, assim como em espaços específicos, nos quais vão construindo a sua história.

Dessa forma, passamos a destacar alguns traços que, ora aproximam, ora distanciam os Cursos pesquisados, levando em conta algumas características que permitem a percepção de similaridades e diferenças entre eles.

Em relação ao **Curso de Pedagogia**, convém salientar que, nacionalmente, a sua trajectória foi marcada por embates de natureza política, permeada por indefinições que chegaram a atingir as suas bases filosóficas, ao ser questionada a sua própria necessidade de existência. Esse fenómeno repercutiu-se em todo o país, abalando, pois, o sentido de identidade desse Curso.

Analisando o momento actual do Curso, a partir dos depoimentos dos formandos, percebemos que perpassa pelo referido Curso a necessidade de recuperar a sua auto-estima, ainda abalada por representações negativas. Fenómenos como a obtenção de conceito A por três anos consecutivos no “Provão”, citado por 01-PP: “No último concurso da

Prefeitura, todos [os alunos inscritos] passaram, percebe-se uma qualidade: três anos seguidos no conceito A” (01-PP); a aprovação da nova Proposta Curricular que propugna mudanças curriculares mais articuladas e voltadas para a formação profissional do pedagogo, têm melhorado, inclusive, o desempenho dos seus alunos e professores. Haja em vista a afirmação de 03-P: “Agora, o Curso melhorou com o novo currículo”.

Percebemos, também, que os formandos de Pedagogia demonstraram maior persistência no sentido de concluírem o Curso, mesmo alimentando expectativas de realizar, posteriormente, outro Curso. Outrossim, demonstram possuir uma visão positiva acerca do currículo, assim como criticam, com muita força, os métodos de ensino adotados, que consideram ultrapassados. No entanto, essas críticas não se fazem acompanhar de nenhum tipo de acção que possa contribuir para reverter a situação apontada, como se percebe nos depoimentos de 03-P: “O currículo correspondeu às expectativas”. E de 06-P: “Apesar de pregarem [os professores] que teoria é uma prática, isto não existe no Curso”.

Já no **Curso de Letras**, percebemos que, mesmo apresentando uma trajetória mais definida, teve a habilitação de Bacharelato extinta no decurso dos anos, em consequência de reformas curriculares internas, habilitação que tenta reimplantar na reforma curricular em andamento.

Actualmente, segundo os depoimentos dos formandos, o Curso precisa redefinir a sua estrutura curricular, por eles considerada desfasada, permeada de lacunas e distanciada dos seus objectivos. Sugerem, também, a melhoria das condições de oferta do Curso e de atendimento aos alunos, principalmente aos que apresentam dificuldades relacionadas com o conteúdo curricular. “Há uma desproporção na quantidade de disciplinas. Muita Literatura Portuguesa (cinco disciplinas)” (04-L). “Devia haver mais sincronia e sequência entre as disciplinas, diluição e intercâmbio entre as disciplinas pedagógicas e as do Curso propriamente ditas” (01-P).

Mesmo sem poderem cursar o Bacharelato, inferimos que os formandos de **Letras** não chegam a demonstrar um nível mais elevado de realização profissional em relação à Licenciatura que cursam.

Quanto ao **Curso de Matemática**, na sua criação, oferecia apenas a habilitação de Bacharelato, implantando a Licenciatura alguns anos após a sua fundação. No entanto, transparece dos excertos do discurso dos formandos que, até hoje, o Curso tem dificuldades de identificar-se, também, como um Curso de Formação de Professores.

Esse fenómeno manifesta-se, também, nos depoimentos dos seus professores que chegam a admitir que as “GIAS” cuidam da formação, isentando-os, pois, de participação no processo de formação docente dos seus alunos. “Valorização de outros aspectos [além do conteúdo] só nas GIAS”, diz 03-PM.

O fenómeno apontado pode estar a contribuir para dificultar o encaminhamento de problemas que o Curso está a enfrentar, principalmente, os relacionados com a formatura dos alunos que, devido ao número elevado de reprovações e abandonos, não conseguem concluir o Curso.

Já o **Curso Ciências Biológicas**, desde a sua criação, tenta manter as representações positivas que, até hoje, o identificam.

Percebemos nos depoimentos dos formandos a auto-estima que sentem em pertencer ao Curso, assim como a forma empenhada com que enfrentam o quotidiano das actividades curriculares. Haja em vista que 100,0% dos formandos pesquisados chegaram ao Curso com expectativas de realização profissional e demonstram satisfação ao afirmar em que “90,0% dos nossos professores têm doutorado” (04-B).

Mesmo assim, transparece dos seus depoimentos as dificuldades que atravessam relacionadas com o espaço físico disponível para as

actividades de ensino e as relacionadas com a necessidade de reposição nos actuais laboratórios, assim como de instalação de novos, para a realização de pesquisas e experimentos. Nesse sentido, 02-B aponta a necessidade de “Melhorar a infra-estrutura do Curso com aquisição de mais material de laboratório, com a construção de novos espaços. Temos muita atividade de campo”, conclui.

Dessa forma, segundo o estudo que realizamos, são esses alguns dos traços que marcam a identidade dos Cursos pesquisados, construída a partir da visão dos actores sociais que, também, neste contexto, compuseram traços da sua própria identidade. Para tanto, entendemos que a identidade passa por um processo de construção na vivência quotidiana, entremeando a multiplicidade de relações que se dá nesse espaço, comportando, também, mutações e contradições que não se esgotam (Nóvoa, 2000).

Finalmente, entendemos que todos os aspectos estudados, tanto de natureza teórica, quanto empírica constituem uma unidade no sentido de descrever, compreender e analisar a construção dos currículos dos Cursos pesquisados. Nessa construção, enfrentamos o desafio de mergulhar no quotidiano vivido, buscando as marcas deixadas, ora nas opções feitas pelos seus próprios construtores, ora nas representações que permeiam os fragmentos captados das histórias de vida dos actores sociais que dão sentido à construção curricular. Dessa forma, a trajectória curricular apresentada é, antes de tudo, daqueles que a construíram: os formandos, professores e coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Federal do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. e Canário, R. (2000). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, T. (2001). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. In A. I. Souza (org). *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 219-266). São Paulo: Expressão Popular.
- Altet, M. (2002). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Althusser, L. (1970). *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editora Presença.
- Alves, N. (org). (2002). *Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (1984). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- Andrade, F. (2002). A teoria das representações sociais. In C. S. dos Santos e F. C. Andrade. (orgs.), *Representações Sociais e Formação do Educador: revelando interseções do discurso* (pp. 17-34). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Andrews, F. M. et al. (1981). *A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data*. Michigan: Institute for Social Research.
- Apple, M. (1998). Freire, neoliberalismo e educação. In M. Apple e A. Nóvoa (orgs.), *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 21-45). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999a). Repensando ideologia e currículo. In A.F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*, (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (1999b). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez.
- Arcangeli, A. (1987). *O Mito da Terra: uma análise da colonização da Pré-Amazônia maranhense*. São Luís: EDUFMA.
- Arroyo, M. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, XX, 69, 143 -162.

- Arroyo, M. (2001). Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In A. I. Souza (org.), *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 267-278). São Paulo: Expressão Popular.
- Arruda, A. (1995). Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 234-265). São Paulo: Brasiliense.
- Arruda, A. (2003). Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do redemoinho. In M. P. Coutinho, A. S. Lima, F. B. Oliveira e N. L. Fortunato (orgs.), *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar* (pp. 11-31). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basbaum, L. (1981). *História Sincera da República: de 1930 a 1960*. São Paulo: Alfa - Omega.
- Bauer, M. (2002). A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das representações sociais. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 229-257). Petrópolis: Vozes.
- Beisiegel, C. (1974). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.
- Belloni, I. (2003). A Educação Superior na nova LDB. In I. Brzezinski (org.), *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (pp. 129-146). São Paulo: Cortez.
- Bernardes, J. (2003). História da Psicologia Social. In: M. N. Strey (org.), *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 19-35). Petrópolis: Vozes.
- Bertolini, M. (2001). Sobre educação: diálogos. In A. I. Souza (org.), *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 133-151). São Paulo: Expressão Popular.
- Bidarra, M. G. (1985). *Contributo para o Estudo das Interações na Turma: as representações recíprocas professor-aluno*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bidarra, M. G. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 369-390.

- Bidarra, M. G. (1994). *Estudo dos Processos Sociocognitivos e Análise das Práticas de Formação*. Dissertação de Doutorado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bock, A. (1995). Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 280-291). São Paulo: Brasiliense.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonin, L. (2003). Indivíduo, cultura e sociedade. In M. N. Strey (org.), *Psicologia social contemporânea* (pp. 58-72). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1975). *A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Brandão, C. (2001). Hoje, tantos anos depois. In A. I. Souza (org.), *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 7-20). São Paulo: Expressão Popular.
- Brasil. Ato Institucional nº 5, de 13 de Dezembro de 1968. *Concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo e suspende as garantias individuais do cidadão brasileiro*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer C/P nº 04, de 11 de Março de 1997. *Programa Especial de Formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema I*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer C/P nº 98, de 06 de Julho de 1999. *Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer C/P nº 09, de 08 de Maio de 2001. *Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 67, de 11 de Março de 2003. *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução C/P nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*.

- Brasil. Decreto nº 8.659, de 05 de Abril de 1911. *Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Enciclopédia do Ensino Superior.* Rio de Janeiro: Romanitas.
- Brasil. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. *Reorganiza o Ensino Secundário e o Superior. Enciclopédia do Ensino Superior.* Rio de Janeiro: Romanitas.
- Brasil. Decreto nº 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925. *Reorganiza o Ensino Secundário e Superior. Enciclopédia do Ensino Superior.* Rio de Janeiro: Romanitas.
- Brasil. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. *Torna a aprovação nos exames vestibulares obrigatória para ingresso no ensino superior. Enciclopédia do Ensino Superior.* Rio de Janeiro: Romanitas.
- Brasil. Decreto nº 63.341, de 01 de Outubro de 1968. *Estabelece critérios para a expansão do ensino superior.*
- Brasil. Decreto-Lei nº 53, de 18 de Novembro de 1966. *Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais.*
- Brasil. Decreto-Lei nº 252, de 28 de Fevereiro de 1967. *Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.*
- Brasil. Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1968. *Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular.*
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2003). *Censo Demográfico 2000.* Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de Novembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.*
- Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.*
- Brasil. Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de novembro de 1961.*
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de Novembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*
- Brasil. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação.*

- Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2001. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.*
- Bruschini, C. (1981). Vocação ou profissão? *Revista da ANDE*. 1 (2), 71-74.
- Brzezinski, I. (1999). Embates na defini o das políticas de forma o de professores para atua o multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito   cidadania ou disputa de poder? *Educa o e Sociedade*, XX, 69, 80-108.
- Brzezinski, I. (2003) Diversos olhares se entrecruzam interpretando a LDB (Apresenta o). In I. Brzezinski (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (pp. 13-17). São Paulo: Cortez.
- Buzar, S. (1985). *O Conteúdo da Prática Pedagógica*. São Luís: EDUFMA/Secretaria de Educa o.
- Candau, V. M. (1982). A forma o de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, 1 (8), 19-21.
- Carvalho, J. R. (1968). *C nego Ribamar Carvalho: cores e nuances de uma personalidade e de uma vida*. São Luís: Edi es São José.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. N voa (org.). *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Chamon, M. (2005). *Traj t ria de Feminiza o do Magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cherryholmes, C. H. (1993). Um projeto social para o currículo: perspectivas p s-estruturais. In T. T. da Silva (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos* (pp. 143-171). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corbucci, P. (2004). Financiamento e democratiza o do acesso   educa o superior no Brasil: da deser o do Estado ao projeto de reforma. *Educa o e Sociedade*, 25, 88, 641-646.
- Costa, M. V. (1995). *Trabalho Docente e Profissionalismo: uma análise sobre g nero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Costa, M. V. (2005). Diversidade, multiculturalismo e diferença – uma conversa com professoras e professores. *Cole o Prata da Casa*, 13, 9-20.

- Cotrim, G. (1989). *História do Brasil: para uma geração consciente*. São Paulo: Saraiva.
- Cunha, L. A. (1983). *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Cunha, L. A. (1982). Vestibular: a volta do pêndulo. *Em Aberto*, I, 3, 7-16.
- Cunha, L. A. (1989). *Qual Universidade?* São Paulo: Cortez.
- Cunha, L. A. (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. *Educação e Sociedade*, 25, 88, 795-818.
- Cunha, L. A. e Góes, M. (1985). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cunha, M. I. (2001). Universidade e Pesquisa: ensaio do futuro. In C. Linhares, I. Fazenda e V. Trindade (orgs.), *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional* (pp. 154-171). Campo Grande: Editora UFMS.
- Cury, C. (1998). Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Espaço Aberto*, 8, 72-79.
- Cury, C. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23, 80, 169-202.
- Damião, M. H. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- Descartes, R. (2000). *Discurso do Método*. São Paulo: Martin Claret.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Deslandes, S. F. e Assis, S. G. (2003). Abordagens quantitativas e qualitativas em saúde: o diálogo das diferenças. In M. C. Minayo (org.), *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duveen, G. (2002). Crianças enquanto autores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (orgs.) *Textos em Representações Sociais* (pp. 261-293). Petrópolis: Vozes.
- Duveen, G. (2003). O poder das idéias (Introdução). In S. Moscovici: *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 7-28). Petrópolis: Vozes.

- Estado do Maranhão. Gerência de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão (2003). *Maranhão em Dados*. São Luís: SIOGE.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 81-111). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2001a). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2001b). O lugar do sujeito na investigação qualitativa: algumas notas críticas. In C. Linhares, I. Fazenda e V. Trindade (orgs.), *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional* (pp. 222-233). Campo Grande: Editora UFMS.
- Faria, R. e Montenegro, A. (2005). *Memória de Professores: histórias da UFMA e outras histórias*. São Luís: UFMA/Departamento de História.
- Farr, R. (2002). Representações sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes.
- Fávero, M. L. (1977). *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis: Vozes.
- Fávero, M. L. (1987). Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68, 160, 524-559.
- Fávero, M. L. (1991). *Da Universidade "Modernizada" à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, J. V. (1998). Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: A relevância do contributo de Paulo Freire. In M. W. Apple e António Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000): *Mudanças e Inovações na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. A. e Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.

- Forquim, J. (1992). Saberes escolares imperativos, didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria da Educação*, 5, 28-45.
- Fragoso, K. e Andrade, F. (2002). Profissão mulher: implicações de gênero na escolha pela Pedagogia. In C. S. Santos e F. C. de Andrade (orgs.), *Representações Sociais e Formação do Educador: revelando interseções do discurso* (pp. 62-80). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Franco, M. L. (2001). Questões metodológicas e o papel sujeito-pesquisador. In C. Linhares, I. Fazenda e V. Trindade (orgs.), *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional* (pp.206-221). Campo Grande: Editora UFMS.
- Freitas, H. C. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23, 80, 137-168.
- Freire, P. (1971). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *À Sombra daquela Mangueira*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2000b). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). Carta do direito e do dever de mudar o mundo. In A. I. Souza (org.), *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 317-326). São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, P. e Betto, Frei (1988). *Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes.
- Furtado, C. (1983). A universidade no desenvolvimento do Nordeste. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64, 147, 104-109.
- Garcia, A. R. (1982). A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Revista da ANDE*, 1, 3, 51-55.

- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer e G. Kaskell (orgs.), *Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1986). Pedagogia do conteúdo versus pedagogia da experiência: esta é uma má polarização... Entrevista com H. Giroux. Entrevistadores: N. B. Fischer e T. T. da Silva. *Educação & Realidade*, 11, 1, 59-67.
- Giroux, H. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In T. T. da Silva (org.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos* (pp. 41-69). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. (2002). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. da Silva (org.), *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 85-103). Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. e Simon, R. (1999). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp.93-124). São Paulo: Cortez.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. F. (2003). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Gore, J. M. (1999). Foucault e educação: fascinantes desafios. In T. T. da Silva (org.), *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp. 9-20). Petrópolis: Vozes.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guareschi, N. M. (1995). A criança e a representação de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 212-233). São Paulo: Brasiliense.
- Guareschi, P. (2002). Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: P. Guareschi e S. Jovchelovitck (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 191-225). Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, P. (2003). Ideologia. In: M. N. Strey (org.), *Psicologia Social Contemporânea*. (pp. 49-72). Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, N. M. (1995). A criança e a representação de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In M. J. Spink (org.), *O*

Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social (pp. 212-233). São Paulo: Brasiliense.

Guareschi, P. (2002). Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: P. Guareschi e S. Jovchelovitck (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 191-225). Petrópolis: Vozes.

Guareschi, P. (2003). Ideologia. In: M. N. Strey (org.), *Psicologia Social Contemporânea*. (pp. 49-72). Petrópolis: Vozes.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Heller, A. (2004). *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra.

Hermann, N. (2002). [o que você precisa saber sobre...] *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hobsbawn, E. (1995). *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Pacific Grove.

Huberman, M. (2000). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.

Jovchelovitch, S. (2002) Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 63-85). Petrópolis: Vozes.

Kiess, H. O. e Bloomquist, D. W. (1985). *Psychological research methods: a conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*, XX, 68, 163-183.

Lane, S. T. (1980). Uma redefinição da psicologia social. *Educação e Sociedade* – CEDES, 2, 6, 96-103.

Lane, S. T. (1995). Usos e abusos do conceito de representações sociais. In: M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 58-72). São Paulo: Brasiliense.

- Lane, S. T. (2004). Linguagem, pensamento e representações sociais. In S. T. Lane e W. Codo (orgs.), *Psicologia Social: o homem em movimento*, (pp. 32-48). São Paulo: Brasiliense.
- Leão, R. C. e Rodrigues, R. (2004). Marcel Duchamp. *Artista da semana*, 95. Acessado em 01 de setembro, 2004. Disponível em: <http://www.cyberartes.com.br/edicoes/95/artista.asp?edicao=95>.
- Leme, M. A. (1995). O impacto da teoria das representações sociais. In M. J. Spink (org), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 46-57). São Paulo: Brasiliense.
- Lima, A. (2003). O uso das representações sociais na construção de mapas cognitivos. In M. P. Coutinho, A. S. Lima, F. B. Oliveira e M. L. Fortunato (orgs.), *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar* (pp.78-107). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Lima, J. L. e Andrade, F. C. (2002). Atenas versus Esparta: uma questão superada? Representações sociais das licenciaturas em Educação Física. In C. S. Santos e F. C. de Andrade. *Representações Sociais e Formação do Educador revelando interseções do discurso* (pp. 121-140). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- Lüdke, M. e André, M. (2001). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Lyotard, J. (2002). *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Martins, J. e Bicudo, M. (2003). *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro.
- Marx, K. e Engels, F. (1997). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Grijalbo.
- Menezes, L. C. (1987). Formar professores: tarefa da universidade. In D. B. Catani, M. T. Miranda, L. C. Menezes e R. Fischmann (orgs.), *Universidade, Escola e Formação de Professores* (pp.115-125). São Paulo: Brasiliense.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Minayo, M. C. (2002). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In P. Guareschi e S. Jovchelovitck (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp.89-111). Vozes. Petrópolis, RJ.

- Moita, M. da C. (2003). Percursos de formação e de transformação. In: A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Moraes, J. (1995). *Guia de São Luís do Maranhão*. São Luís: Legenda.
- Moreira, A. F. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, 9,46, 73-83.
- Moreira, A. F. (1999). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. Moreira (org.), *Currículo: questões atuais* (pp. 9-28). Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. e Silva, T. T. (1999). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez.
- Moscovici, S. (2002). (Prefácio). O poder das idéias. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (orgs.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 7-16). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. e Markova, I. (2003). (Entrevista). Idéias e seu desenvolvimento – um diálogo entre Moscovici e Markova. In S. Moscovici. *Representações Sociais: investigações em psicologia social* (pp. 305-382). Petrópolis: Vozes.
- Nelson, C., Treichler, P. e Grossberg, L. (2002). Estudos culturais: uma introdução. In T. T. da Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 7-38). Petrópolis: Vozes.
- Nias, J. (2001) Conhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 143-182). Porto: ISET.
- Nóbrega, V. (1972). *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: Romanitas.
- Nogueira, C. M. (2004). *A Feminização no Mundo do Trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação do professor e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os Professores e sua Formação* (pp.15-33). Lisboa: Dom Quixote

- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921 - 1992): A "Inteireza" de um pedagogo utópico. In M. Apple e A. Nóvoa. *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 167-187). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, (pp. 11-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, F. O. e Werba, G. C. (2003). Representações sociais. In M. N. Strey (org.), *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 104-117). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira I. B. de (2003). *Currículos Praticados: entre a eelação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ordaz, O. e Vala, J. (2000). Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In A. S. Moreira e D. C. de Oliveira (orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais* (pp. 87-114). AB. Goiânia.
- Pais, J. M. (2003). *Vida Cotidiana: enigma e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Paiva, V. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Palhano, R. (1990). *A UFMA no Contexto Universitário Brasileiro: a década dos anos 80*. São Luís: EDUFMA.
- Pasquali, L. (1996). *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento*. Brasília: MEC, LABPAM.
- Pedra, J. A. (2003). *Currículo, Conhecimento e suas Representações*. Campinas: Papirus.
- Pereira, J. E. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, XX, 68, 109-125.
- Pereira, J. E. (2000). *Formação de Professor: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pessoa, F. (1980). *Ficções do Interlúdio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Pimenta, S. e Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pino, Ivany (2003). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In Iria Brzezinski

- (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. (pp. 19-42). São Paulo: Cortez
- Pinto, M. N. (1985). *Do Velho ao Novo: política e educação no Maranhão*. São Luís: EDUFMA/Secretaria de Educação
- Popkewitz, T. (1994). História do Currículo, Regulação Social e Poder. In T. T. da Silva (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucautianos* (pp.123-210). Petrópolis: Vozes.
- Postic, M. (1990). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (2001). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: ASA.
- Prota, L. (1987). *Um Novo Modelo de Universidade*. São Paulo: Convívio.
- Puiggrós, A. (1998). Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In M. W. Apple e A. Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. (pp. 91-112). Porto: Porto: Editora.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, N. V. (1997). Ser Professor Hoje: aspectos da sua formação. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 2, 203-220.
- Raposo, N. V. (2001). A Educação na Sociedade do Conhecimento. *Oração da Sapiência* proferida na sessão de abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra a 17 de Outubro, Coimbra. Serviço de Documentos e Publicações da Universidade de Coimbra
- Reis, E., Andrade, R. e Calapez. T. (1996). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Silabo.
- Rey, F. G. (2004). *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- Reynolds, H. T. (1984). *Analysis of nominal data*. Sage University Paper Series on quantitative Research Methods, vol. 7. Newbury Park, CA: Sage.
- Ribeiro, S. (1982). O Vestibular. *Em Aberto*, I, 3, 1-6.
- Rocha, R. P. (1997). *Sentimentos de Outono: sobre universidade e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Romanelli, O. (1978). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.

- Ruas, A. G. (1978). O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In W. Garcia, *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*. (pp. 126-164). São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Sá, C. P. (1995). Representações sociais: o conceito e o estudo atual da teoria. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. (2003). A Estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In M. P. Coutinho, A. S. Lima, F. B. Oliveira e M. L. Fortunato (orgs.), *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar*. (pp. 32-49). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Sacristán, J. G. (1991) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1995). Currículo e diversidade Cultural. In T. T. da Silva e A. F. Moreira (orgs.), *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (pp. 82-118). Petrópolis: Vozes.
- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. da Silva e A. F. M. (orgs.), *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (pp. 159-177). Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2000) *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, L. L. (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, 2, p. 21-29.
- Santos, L. L. (1995). História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*, 20, 2. 60-68.
- Santos, L. L. (2001). Formação do professor e pedagogia crítica. In I. Fazenda (org.), *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. (pp. 17-27). Campinas: Papirus.
- Santos, L. L. e Lopes, J. S. (2000). Globalização, multiculturalismo e currículo. In A. F. Moreira (org.), *Currículo: questões atuais*. (pp. 17-28). Campinas: Papirus.

- Santos, L. L. e Moreira, A. F. (1995). Currículo: questão de seleção e de organização do conhecimento. *Série Idéias*, 26, 47-67.
- Santos, L. L. e Paraíso, M. A. (1996). O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, 2, 7, 33-39.
- Saul, A. M. (1998). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In M. W. Apple e António Nóvoa. *Paulo Freire: política e pedagogia*. (pp. 151-166). Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (1978). Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In W. Garcia (org.), *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento*.(pp. 174-194). São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Saviani, D. (1982) A estrutura do ensino na universidade brasileira. *Revista da ANDE*, 1, 5, 52-56.
- Scaramelli, J. (1945). *Pequenas Lições de História Pátria*. São Paulo: Editora Brasileira.
- Schnorr, G. M. (2001). Pedagogia do oprimido. In A. I. Souza (org.). *Paulo Freire: vida e obr.* (pp. 69-100). São Paulo: Expressão Popular.
- Schwendler, S. F. (2001). Ação cultural para a liberdade. In A. I. Souza (org.). *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 101-132). São Paulo: Expressão Popular.
- Sheibe, L. e Aguiar, M. A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, XX, 68, 220-277.
- Silva, C. S. (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Edit. Autores Associados.
- Silva Jr., J. R. e Sguissardi, V. (2001). *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. 1995). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. *Série Idéias*, 26, 29-46.
- Silva, T. T. (1999). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. da Silva (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucautianos*. (pp. 247-258). Petrópolis: Vozes.

- Silva, T. T. (2000a). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2000b). *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2002). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. da Silva (org.), *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2003). *O Currículo como Fetiche: a prática e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2003). (Apresentação). In I. F. Goodson, *Currículo: Teoria e História*. (pp. 7-14). Petrópolis: Vozes.
- Simões, M. (1994). A entrevista de avaliação com a criança: alguns elementos de justificação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37, 247-284.
- Soares, A. M. S. (1985). *O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discurso e prática*. São Luís: EDUFMA/Secretaria de Educação.
- Souto, S. O. (1993). O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 295-311). São Paulo: Brasiliense
- Souza, E. A. (1995). Análise de representações sociais. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 109-145). São Paulo: Brasiliense.
- Spink, M. J. (1995). O Estudo empírico das representações Sociais. In M. J. Spink (org.), *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 85-108). São Paulo: Brasiliense.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Tajra, L. (1985). *O 1º Ciclo de Estudos Básicos da Universidade Federal do Maranhão: contribuições para reflexão*. São Luís: EDUFMA/Secretaria de Educação
- Tavares, J. (2005). Modalidades emergentes de formação e sucesso escolar e profissional. *Coleção Prata da Casa*, 13, 51-61.
- Torres, C. A. (1998). A pedagogia política de Paulo Freire. In M. W. Apple e A. Nóvoa. *Paulo Freire: política e pedagogia*. (pp.47-67). Porto: Porto Editora.

- Trigueiro, D. M. (1974). Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 60, 140-172.
- Triviños, Augusto (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Universidade Federal do Maranhão. Conselho Universitário. Resolução nº 49, de 30 de Novembro de 1987. *Aprova a Proposta e Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia*.
- Universidade Federal do Maranhão. Conselho Universitário. Resolução nº 06 de 11 de Julho de 1994. *Aprova alteração do Currículo do Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura*.
- Universidade Federal do Maranhão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 79 de 26 de Agosto de 1998. *Valida o Currículo Pleno do Curso de Matemática – Licenciatura e Bacharelado*.
- Universidade Federal do Maranhão (1985). *Uma política universitária para o Maranhão*. São Luís: UFMA
- Universidade Federal do Maranhão (1989). *Catálogo dos cursos de graduação*. São Luís: EDUFMA.
- Universidade Federal do Maranhão (1991). *Dados Estatísticos*. São Luís: EDUFMA.
- Universidade Federal do Maranhão (1992). *Relatório da gestão Jerônimo Pinheiro (1988-1992)*. São Luís: EDUFMA.
- Universidade Federal do Maranhão (1992). *Relatório da Pró-Reitoria de Graduação referente ao período 1988-1992*.
- Universidade Federal do Maranhão. Curso de Letras. (1996). *Regulamento (minuta)*.
- Universidade Federal do Maranhão (1999). *Estatuto*. Aprovado pela Resolução CONSUN nº 17, de 22 de Dezembro de 1998.
- Universidade Federal do Maranhão (2000). *Diplomação – evasão – retenção nos cursos de graduação (1998 a 1999)*. São Luís: EDUFMA.
- Universidade Federal do Maranhão (2002). *Questionário sociocultural do Vestibular – 2002*.

- Universidade Federal do Maranhão (2002). *Imagem UFMA*. São Luís: EDUFMA.
- Universidade Federal do Maranhão (2003). *Demonstrativo da Evolução da UFMA*. São Luís: EDUFMA.
- Vala, J. (1986). Sobre representações sociais para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-30.
- Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social. *Análise Social*, XXVIII, 123-124.
- Valadas, S. C. (2001). *As abordagens à aprendizagem e o rendimento acadêmico de estudantes da Universidade do Algarve*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Veiga, I. P. A. (2001). *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papirus.
- Warde, M. J. (1995) Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia. *Série Idéias*, 26, 67-85.
- Young, M. F. (1982) Uma Abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Grácio e S. Stoer. *A Sociologia da Educação* (pp. 151-187). Lisboa: Livros Horizonte.
- Young, M. F. (1989). Currículo e democracia: lições de uma crítica da nova sociologia da educação. *Educação & Realidade*, 14, 1, 29-40.
- Zabalza, M. A. (2004) *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanetti, M. A. (2001). Pedagogia da esperança: reflexões sobre o reencontro. In A. I. Souza (org.), *Paulo Freire: vida e obra* (219-266). São Paulo: Expressão Popular.