

A close-up, high-angle photograph of a white ceramic bowl. The bowl's rim features a prominent spiral pattern, with the lines curving inward towards the center. The lighting is soft, highlighting the texture of the ceramic and the depth of the spiral. The background is a dark, out-of-focus surface, creating a strong contrast with the white bowl. The overall composition is centered and balanced.

Revista de Educação Pública



Reitora • Chancellor

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Francisco José Dutra Souto

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Marinaldo Divino Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas,
São Paulo/SP, Brasil

Bernd Fichtner (Universitat Siegen), Fachbereich 2 – Alemanha

Célio da Cunha (UnB), Brasília/DF, Brasil

Denise Jodelet – EHESS – École des Hautes Etudes en
Sciences Sociales, Paris, França

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de
Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu
Fabra, Espanha

Jader Janer Moreira Lopes (UFF), Niterói/RJ, Brasil

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Michel-Louis Rouquette – Université Paris Descartes,
Boulogne, França

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva

Balça – Universidade de Évora, Évora, Portugal

Bernardete Angelina Gatti – FCC, São Paulo/SP, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de
Chile, Santiago, Chile

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto,
Portugal

Pedro Ganzelli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Luján,
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Ministério da Educação

Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Federal University of Mato Grosso

Conselho Científico • Scientific Council

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

Education in Science and Mathematics

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 49.


CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <<http://ie.ufmt.br/revista/>>

E-mail: rep@ufmt.br

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed ^{UFMT} 
2011

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 209-400	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 2011 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://ic.ufmt.br/ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

FAPEMAT
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

Coordenador da EdUFMT: Marinaldo Divino Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta da Revista de Educação Pública: Márcia Santos Ferreira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Consultora técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Leslie de Almeida Cláudio

Diagramação: Téo de Miranda

Periodicidade: Quadrimestral

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/>>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PERIÓDICOS.CAPES

<http://acessolivre.capes.gov.br/pesquisa.do?palavra=REVISTADEEDUCAÇÃOOPÚBLICA>

WebQualis: classificação de periódicos **Qualis B1**

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaListaCompletaPeriodicos.faces>

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades

CLASE <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2&exacta=&palabra=RevistadeEducaçaoPublica>

Latindex: <<http://www.latindex.unam.mx>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 20, n. 43 (maio/ago. 2011) Cuiabá,
EdUFMT, 2011, 192 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato

Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em: <http://ic.ufmt.br/revista/>

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.94/index.php/educacaopublica>

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367. Boa Esperança,

Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: edufmt@cpd.ufmt.br

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

www.carrionecarracedo.com.br

editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 1.000 exemplares Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

Sumário

Apresentação	217
Refletindo sobre a temática educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões	219
Andréia DALCIN Filomena Maria Arruda MONTEIRO	
Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas	231
Rui TRINDADE	
Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural	253
Ana CANEN	
Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente	267
Heloisa Salles GENTIL Marilda de Oliveira COSTA	
Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação	289
Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA	
Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ	307
Helena Amaral da FONTOURA	
A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares	323
Marcos Garcia NEIRA	

A Matemática e seu ensino no século XVII: reflexões para os dias atuais	343
Arlete de Jesus BRITO	
Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC.....	357
Marta Maria Pontin DARSIE	
A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste.....	379
Ruth Catarina Cerqueira R. de SOUZA Solange Martins Oliveira MAGALHÃES Nilza de Oliveira SQUIREZI	
Normas para publicação de originais.....	395
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública	399

Contents

Presentation	217
Reflecting on the thematic education, teacher education and their socio-historical dimensions: convergences and tensions	219
Andréia DALCIN Filomena Maria Arruda MONTEIRO	
Education, teacher training and their socio-historical dimensions: challenges and perspectives	231
Rui Trindade FERNANDES	
Teacher Education Policies: some reflections about sensitivities towards cultural diversity	253
Ana CANEN	
Continuities and discontinuities in the politics of formation of teachers and its implications in teaching practice	267
Heloisa Salles GENTIL Marilda de Oliveira COSTA	
Narratives: contribution to teacher education, to pedagogical practices and to researchs in education	289
Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA	
Pedagogical resedence: action-investigation with alumni from Faculdade de Formação de Professores- UERJ	307
Helena Amaral FONTOURA	
The basic education and challenges related with cultural diversity and curricular practices	323
Marcos Garcia NEIRA	

Mathematics and its teaching in XVII: reflections to nowadays.....	343
Arlete de Jesus BRITO	
Post-Graduation Program – Doctorate in Science and Mathematics Education – PPGECEM at the Amazon Education Network in Science and Mathematics – REAMEC.....	357
Marta Maria Pontin DARSIE	
The methodological question: research methods and types of the production of academic teachers (as) in the Center-West region.....	379
Solange Martins Oliveira MAGALHÃES Ruth Catarina Cerqueira R. de SOUZA Nilza de Oliveira SQUAREZI	
Directions for originals publication	395
Subscription form.....	399

Apresentação

A Revista de Educação Pública, tradicionalmente, dedica uma edição à divulgação de artigos frutos dos debates apresentados no Seminário Educação (SEMIEDU). O referido evento, que acontece no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação de uma das linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em 2010 completou 18 anos de existência e contou com a temática *Educação, Formação de Professores e suas Dimensões Sócio-Históricas: Convergências e Tensões*. O tema propiciou reflexões coletivas entre os diferentes setores e modalidades da Educação com ênfase na formação de professores, apresentando perspectivas múltiplas de pesquisa nessa área. A organização do evento em 2010 a cargo das linhas “Formação de Professores e Organização Escolar” e “Educação em Ciências e Matemática” evidenciou o intenso trabalho colaborativo de pesquisadores e de iniciativas coletivas de formadores oriundos de Instituições de Ensino Superior e ou Grupos de pesquisa em âmbito Internacional e nacional. O que potencializou a interlocução dos percursos trilhados e de suas construções nas experiências vivenciadas, nas práticas de pesquisa e de formação.

Escolhemos a roda, ilustrada com os elementos representativos da cultura mato-grossense, sobrepostos e agrupados em círculo demarcados pelos diferentes grupos culturais, como símbolo do Seminário 2010, com a intenção de marcar esse espaço como prenhe de significados e reinterpretações. Espaço e tempo intenso de cores, alegria e diálogos na arte de aprender a viver compartilhadamente.

Entendemos que ao publicar as reflexões apresentadas e debatidas ao longo do evento podemos compartilhar a multiplicidade de conhecimentos produzidos e em reconstrução e seus diálogos profícuos entre pesquisadores, formadores, formandos e professores que se entrelaçam, expressando níveis de referência, sentidos e significados múltiplos, acentuando posições subjetivas dos autores, contextos e circunstâncias de investigação, opções metodológicas e intenções práticas que devem ser apreciadas num diálogo permanente para que possamos construir as significações/ressignificações pretendidas por todos. Ao mesmo tempo esperamos que o conjunto dos textos aqui publicados possibilite o desvelamento de novas interrogações no que se refere às questões da pesquisa em Educação e das políticas públicas de formação de professores. Essa é a nossa expectativa!

Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro/UFMT
Profa. Dra. Andréia Dalcin/UFMT
Coordenadoras do SEMIEDU/2011

Refletindo sobre a temática educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões

Reflecting on the thematic education, teacher education and their socio-historical dimensions: convergences and tensions

Filomena Maria Arruda MONTEIRO¹

Andréia DALCIN²

Resumo

Neste artigo pretende-se refletir sobre a temática Educação, Formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões levando em conta a experiência do trabalho coletivo e colaborativo trilhado no Seminário Educação 2010, nossas vivências e ressignificações. Problematizar o potencial das reflexões que integraram o referido evento evidenciando tanto as possibilidades teórico-metodológicas do trabalho docente quanto a diversidade de objetos a serem compreendidos. Por fim, assumido como um compromisso emancipatório de educação acreditamos ter o evento auxiliado na construção da identidade profissional, do *ser professor* considerando convergências e divergências que passaram tal trajetória, seja em nível básico ou superior.

Palavras chaves: Educação. Formação de professores. Política educacional.

Abstract

This article intends to reflect on the thematic education, teacher education and their socio-historical: convergences and tensions, taking into account the experience of collective work collaborative education trailed the 2010 Seminar, our experience and reframes. Question the potential of reflections that constitute that event showing both the theoretical and methodological possibilities of teaching and the diversity of objects to be understood. Finally assuming a commitment to emancipatory accredited education event have helped in the construction of professional identity to be a teacher considering convergence and divergence that underlie this trajectory, is at a basic level or higher.

Keywords: Education. Teacher Education. Educational politics.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente, articulado à Linha Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: <filomena@ufmt.br>
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Professora Adjunta da UFMT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Griphus- Educação Matemática, articulado à Linha Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. <E-mail: deiadalcin@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 219-229	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Convergências e Tensões fora a temática escolhida para o Seminário Educação de 2010. A temática permite entrever o potencial das reflexões que integraram o referido evento evidenciando tanto as possibilidades teórico-metodológicas do trabalho docente quanto a diversidade de objetos a serem compreendidos. Ressalta-se ainda a busca de articulação dialógica entre as discussões que tematizam as políticas e práticas de formação de professor e as que investem sobre os conhecimentos da Educação em Ciências e Matemática. Foi buscando um espírito de coletividade, partilha, troca de experiências e interlocução que o Seminário Educação procurou desenvolver as atividades em 2010 nos diferentes espaços da UFMT em Cuiabá.

A conferência de abertura proferida por Rui Trindade da Universidade do Porto, Portugal, deu início às atividades acadêmicas. Seu texto aqui publicado vem compor conosco, de forma absolutamente original, na construção desse compromisso com a educação. O conferencista teceu ao longo de sua fala reflexões sobre a formação de professores, seus problemas e possibilidades, alertando sobre a necessidade de uma articulação entre a formação de professores e seu papel político, considerando que

[...] não é possível dissociar a resposta à questão: 'o que é ser professor nas sociedades contemporâneas?' do modo como se concebem as finalidades que as escolas deverão assumir em sociedades que se afirmam como democráticas. Sabendo-se que não há apenas uma possibilidade de responder àquela pergunta, há todavia a necessidade de compreender que nem todas as respostas servem. Este é, pois, o primeiro desafio que se nos coloca quando pensamos o projecto de formação que queremos assumir (TRINDADE, 2010, p. 19-20).

Tal preocupação já se faz presente nas discussões que ocorrem no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Com efeito, o Seminário Educação é fruto de tais preocupações desde 1992, tendo assumido a postura de problematizar e construir alternativas sobre a Educação, em particular da educação mato-grossense. A necessidade de um olhar mais plural sobre a problemática educacional brasileira tem motivado as Universidades, em especial a UFMT, a promoverem discussões internas das mais variadas temáticas, em interface com o olhar nacional e internacional que em vários aspectos e momentos são convergentes. Historicamente o Seminário Educação foi concebido como uma oportunidade de apresentação e de debate com um público mais amplo, de seus projetos e programas acadêmico-científicos. Embora desde o início, tenha-se contado com a participação de outros estados, o público majoritário tem se constituído por professores dos diferentes

níveis de ensino, técnicos das Secretarias de Educação, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação do Estado de Mato Grosso. Nos últimos cinco anos, a respeitabilidade do Seminário Educação tem se evidenciado com a ampliação da participação de educadores provenientes de diversos estados, brasileiros e, também, do exterior. Mais de 80 (oitenta) instituições têm sistematicamente marcado presença através de apresentações de trabalhos, coordenações de sessões e/ou proferindo palestras e conferências.

É com o peso de sua própria história e com a responsabilidade que esta lhe confere que o Seminário Educação 2010 empenhou-se em compartilhar com todas as pessoas da comunidade em geral os conhecimentos produzidos e em construção através dos projetos de pesquisas e experiências de educação escolar e não escolar; vivências acadêmicas e sociais geradas no programa de pós-graduação e na graduação.

A temática *Educação, Formação de Professores e suas dimensões sócio-históricas: Convergências e tensões* viabilizam discussões que acenam para novas possibilidades de encaminhamentos ou aprimoramentos das políticas públicas para a formação de professores. Abordar as convergências e tensões, tendo como pano de fundo elementos históricos sobre a formação de professores e a prática pedagógica, possibilitando um exercício mais crítico da realidade. Por outro lado, existem problemas recorrentes e urgentes, que apresentam regularidades, e os professores não precisam, a todo momento, “reinventar a roda” (ELLIOT apud LÜDKE, 2001, p. 52).

As experiências do passado ao serem revisitadas permitem uma pluralidade de interpretações do presente e auxiliam na construção de uma identidade coletiva. Nesse sentido, o diálogo entre presente e passado abre novas perspectivas de olhar as diversas e plurais situações da escola e dos processos de ensinar e aprender.

Discutir a formação de professores é uma temática necessária e ganha espaço nos eventos nacionais e internacionais na última década.

A grande quantidade de eventos de caráter científico tem mostrado que o encontro pessoal ainda é uma forma de comunicação que muito agrada aos cientistas e pesquisadores. Mesmo com as novas possibilidades trazidas pela tecnologia, como, por exemplo, as teleconferências e as listas de discussão via correio eletrônico, que permitem a comunicação rápida e a baixo custo, os encontros continuam a ocorrer com frequência, reunindo os membros de uma comunidade científica e/ou técnica para exporem e discutirem seus trabalhos, envolvendo-os num processo de avaliação que constitui o cerne da atividade de pesquisa (CAMPELO, 2003, p. 57).

Com esta perspectiva, foram apresentados ao longo dos debates elementos que permearam a trajetória dos professores, sua formação e práticas historicamente construídas, tecendo caminhos que acreditamos, auxiliem na construção da identidade profissional, do *ser professor* considerando as convergências e divergências que perpassaram tal trajetória, seja em nível básico ou superior.

Em sua 18ª edição, o evento esteve sob a responsabilidade das linhas *Formação de Professores e Organização Escolar* e *Educação em Ciências e Matemática*. A primeira tem se caracterizado pelo desenvolvimento de estudos no âmbito da educação formal, realizando uma interlocução sistemática com várias áreas do saber, entre elas a Didática, o Currículo, a Formação de Professores, as TICs e informática educativa, a Política e o Planejamento de Educação e da Escola, referenciados na ciência política, na sociologia, na antropologia, na psicologia social e educacional, na filosofia e na história; a segunda vem desenvolvendo pesquisas que discutem os Fundamentos epistemológicos e históricos das Ciências Naturais e da Matemática e sua relação com a educação escolar; bem como currículo e componentes curriculares; formação inicial e continuada de profissionais da Educação em Ciências e Educação Matemática; processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito do ensino formal e não formal, nos diferentes níveis de ensino; as TICs e informática educativa na educação em Ciências e Matemática.

Assim sendo, é na confluência dos desafios que em parceria as linhas de Pesquisa coordenaram o evento, assumindo o compromisso de, através das atividades específicas – conferências, painéis, mesas-redondas, oportunizarem o debate e a socialização dos conhecimentos produzidos por todos os participantes.

Estiveram presentes ao evento cerca de 1400 participantes. Tendo sido inscritos 730 trabalhos entre Comunicações Orais e Painéis, destes, aprovados pelo comitê científico 652. As Comunicações Orais estão vinculadas aos Grupos de Trabalho: Educação e Linguagem; Educação e Diversidades Culturais; Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação Matemática; Filosofia da Educação; Políticas Educacionais; História da Educação; Cultura, Linguagem do Corpo e Educação; Formação de Professores; Movimentos Sociais e Educação; Ensino, Currículo e Organização Escolar; Educação e Psicologia; Educação Superior; Relações Raciais e Educação; Educação e Linguagem; Educação Infantil; Educação e Comunicação.

Além das Comunicações Orais e Painéis ocorreram as conferências, de abertura que enfocou o tema central desta edição do evento (Educação, Formação de Professores e suas dimensões sócio-históricas: Convergências e tensões), proferida por Rui Trindade (Porto/Portugal) e de encerramento (As políticas de avaliação da educação básica: problemas e perspectivas) ministrada pelo Ocimar Munhoz (USP). Ao todo foram 11 mesas-redondas: Formação de Professores em Ciências

e Matemática: convergências e tensões; Pesquisas (Auto) Biográficas e a Formação de Professores: narrativas da prática e para a prática; Encontros e desencontros entre família e escola; História da Educação Matemática: Problematizando o presente; Representações sociais sobre ser professora da Educação Infantil segundo acadêmicos de Pedagogia de quatro estados do Brasil; Olhares sobre professores(as): Análises da produção acadêmica do Centro-Oeste; Rede Amazônica de Ensino de Ciências (REAMEC); Formação de professores: práticas diferenciadas; As continuidades e discontinuidades nas Políticas de Formação de Professores e suas implicações na prática pedagógica docente; Políticas de Formação de Professores nos 40 anos de existência: os processos de ensinar e aprender na Universidade; Docência na Educação Superior: Condições de Trabalho e Desafios Pedagógicos.

Os subtemas das mesas-redondas nos trazem elementos importantes para análises da formação de professores e suas práticas, das ciências e matemática, das narrativas como método de pesquisa, da história, das políticas de formação e dos processos relativos à produção das investigações sob esse prisma.

A presente publicação reúne artigos dos conferencistas, convidados para o evento, cujas temáticas abordam eixos de estudos e investigações que embora apresentem diversidades em suas perspectivas teórico-metodológicas são fruto de esforços de pesquisadores de diferentes regiões de nosso país –e para além –, engajados nos debates em torno da temática e suas tendências atuais. Ressaltando-se ainda a produção regional.

Rui Trindade nos brinda problematizando a temática *Educação, Formação de Professores e suas Dimensões Sócio-Históricas: Convergências e Tensões*, refletindo sobre a relação entre a formação científica e a pedagógica, a formação inicial e a formação continuada e, neste âmbito, a relação entre a formação qualificante e a experiencial, com o intuito de encontrar respostas que permitam superar antinomias que, hoje, são obstáculos a uma reflexão mais pertinente e produtiva tanto sobre o papel e os desafios que se colocam aos professores nas escolas de hoje, como, concomitantemente, sobre a natureza dos projetos de formação. O autor apresenta questionamentos sobre *O que é ser professor nas sociedades contemporâneas?*, considerando as questões políticas de sociedades que se afirmam como democráticas e alerta para o desafio da necessidade de cursos de formação de professores que de fato venham a ter sucesso no exercício da reflexão sobre a realidade posta. Nesse sentido, polemiza a formação de professores como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente.

Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural de Ana Canen enfatiza a necessidade de debater-se no âmbito das políticas e ações governamentais o multiculturalismo em toda a sua amplitude,

para além do contexto de identidades coletivas específicas, na articulação com as discussões sobre o currículo e ação. Nesse sentido a autora delinea o modo pelo qual a diversidade cultural tem sido enfocada nos documentos legislativos da formação de professores, nos últimos anos no Brasil, acenando a continuidade/descontinuidade de ações e programas que fragmentam as discussões e se concentraram em princípios gerais de justiça social, quando poderiam avançar, articulando tais princípios a habilidades, competências e indicadores de avaliação a serem desenvolvidos em cursos de formação e desenvolvimento profissional, incorporando a sensibilidade à diversidade e ao desafio aos preconceitos. Em síntese, o balanço dos documentos legislativos analisados sinaliza perspectivas positivas, do ponto de vista multicultural, ainda que revele, também, certa persistência na compreensão da diversidade cultural como um assunto à parte dos temas curriculares mais tradicionais na escola e na formação docente.

O artigo de Heloisa Salles Gentil e Marilda de Oliveira Costa intitulado *Continuidades e Descontinuidades nas Políticas de Formação de Professores e suas Implicações na Prática Pedagógica Docente* apresenta uma análise das políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos, final dos anos 1980 e início dos anos 1990 buscando identificar continuidades e descontinuidades nessas políticas, para compreendê-las em seus processos histórico-sociais. As autoras analisam a presença do neoliberalismo nas políticas de formação de professores no Brasil e a influência de organismos externos que por meio de projetos e eventos de grande porte acabam por influenciar modos de pensar, organizar, regular e avaliar a Educação, de modo nem sempre articulado e conexo. Nesse sentido, alertam para a realidade de estarmos promovendo programas de formação inicial aligeirados e projetos de formação continuada pontuais e temáticos, cujas práticas pedagógicas tendem a ser desvinculadas de um projeto educacional mais amplo, pautando-se em ações cujas finalidades terminam em si mesmas.

As discussões apresentadas por Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, *Narrativas: Contribuições para a Formação de Professores, para as Práticas Pedagógicas e para a Pesquisa em Educação*, exploram o potencial da narrativa como instrumento metodológico no exercício da prática pedagógica, da formação de professores e do fazer pesquisa. A autora alerta para a investigação de cunho narrativo abarcar várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto, no entanto é bom lembrar, narrativa se diferencia de história, “o acontecido constitui a história e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa”. A escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre professores, alunos e muitos outros

elementos ali presentes, elementos que aos serem investigados contribuem para a superação do descompasso entre pesquisa e processo de ensino e aprendizagem.

Helena Amaral Fontoura dá destaque ao artigo *Residência Pedagógica: investigação-ação com Professores Egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, buscando responder à problemática: como ocorre a inserção profissional dos licenciados em Pedagogia da FFP (Faculdade de Formação de Professores) em sua carreira como professores? Através da metodologia da investigação-ação, a pesquisa promoveu o exercício reflexivo a partir das atividades dos professores em docência que integraram o grupo a ser investigado, em torno de 40 frequentadores por encontro durante o ano todo de 2010, sempre no último sábado do mês. O referido grupo era constituído por bolsistas de Iniciação Científica das professoras coordenadoras do Projeto, professores das redes atuando em escolas parceiras da FFP (como campo de Estágio ou colaboradoras em outros projetos) e ainda mestrandos do Programa de Pós-Graduação, egressos ou não da FFP. Articulando pesquisa e formação continuada a autora aposta em uma parceria colaborativa, que viabilize a reflexão e a intervenção na realidade a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo e vêem a residência pedagógica como uma proposta de formação em serviço.

A Educação Básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares, artigo de Marcos Garcia Neira discute, a partir do observado em uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal do Ensino Fundamental, as relações entre as diversas facetas do currículo e a cultura juvenil. Chama atenção para o fato de que “nas poucas vezes em que se verifica a inclusão de conteúdos da cultura juvenil, midiática ou popular, o que se vê é superficial, difuso e carnavalizado”, nesta perspectiva alerta que ao

dialetizar as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o professor cria condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por consequência, para o exercício da cidadania

A Matemática e seu ensino no Século XVII: Reflexões para os dias atuais de Arlete de Jesus Brito, tece um panorama sobre o ensino de matemática na Europa do século XVII considerando as funções assumidas pela Matemática na relação com a nova ciência que é valorizada e divulgada pela classe burguesa em ascensão. O discurso predominante apresenta o conhecimento matemático a partir de uma perspectiva linear e fragmentada, em oposição às verdades propostas pela filosofia escolástica e pelos jesuítas. Nessa perspectiva, segundo a autora, a matemática foi assumindo cada vez mais importância devido a seu

uso tanto em uma organização linear do raciocínio, quanto nas aplicações a situações de trabalho e foi se tornando o modelo do conhecimento *verdadeiro* e rigoroso, tal concepção predomina até os dias de hoje.

O artigo *Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC* de Marta Maria Pontin Darsie apresenta o projeto de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM). Este curso se dá a partir da associação em REDE (AR) de Instituições de Ensino Superior da Região Amazônica Legal Brasileira, denominada Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), abrangendo os 09 Estados da Amazônia Legal Brasileira. A partir das falas de doutorandos e professores que atuam no referido curso, a autora enfatiza a relevância do Programa considerando a realidade e necessidade de formação de pesquisadores e de formadores de professores na área de Educação/Ensino de Ciências e Matemática, com o propósito de fortalecer a Região Amazônica, que revela carência de profissionais qualificados em nível de pós-graduação.

A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre Professores(as) na região Centro-Oeste de autoria de Solange Martins Oliveira Magalhães, Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza e Nilza de Oliveira Sguarezi, apresenta alguns resultados da pesquisa *A produção acadêmica sobre os professores/as – um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*; que tem como objetivo básico: discutir a questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa nessa produção. As autoras integram um amplo grupo de pesquisadores que investiga a produção sobre professores/as dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE, no período de 1999-2009. O grupo realizou a leitura, análise e sistematização de 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro-Oeste sendo que no desenvolvimento do processo priorizaram: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico dialético como métodos que julgaram *dar conta* da realidade analisada, em sua quase totalidade. O artigo nos possibilita um olhar amplo sobre a produção em estudo e abre possibilidades para outras pesquisas a partir dos procedimentos metodológicos apontados e utilizados pelas autoras para o desenvolvimento da pesquisa, um exercício coletivo.

Esperamos que o conjunto das reflexões aqui partilhadas possa contribuir para ampliar e fortalecer nossa compreensão sobre as questões que contempla. Discutir e refletir conjuntamente agrega a possibilidade de maior sistematização e socialização dos conhecimentos construídos, tornando-os mais significativos e com intenções emancipatórias a partir do olhar sobre as dimensões sócio-

históricas e políticas. Defendemos tal posição, por considerar que, por meio das discussões das experiências partilhadas, pela avaliação de seus resultados, limites e possibilidades podemos ressignificar em muito nossos entendimentos na área da educação, contribuindo assim para outras maneiras de se pensar a educação. Ou seja, como nos alerta Imbernón é preciso romper com essa lógica pensada linearmente e “construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais” (IMBERNÓN, 2010 p. 14-15).

Um evento desse porte, assumido como um compromisso emancipatório de educação, só é viável com a participação intensa de alunos da graduação e pós-graduação. Participaram como monitores do evento alunos dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Química, num total de 84(oitenta e quatro), além do envolvimento nas comissões locais de um número significativo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós Graduação em Educação, mantendo uma forte relação com a Comissão Organizadora durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades realizadas no evento.

A vivência dos alunos do Programa de Pós-Graduação nas Comissões locais favorece não só o aprendizado da organização de eventos de caráter científico, mais fornece oportunidade para que esses alunos pensem criticamente sobre as implicações de suas pesquisas, ampliando a compreensão da relação entre pesquisa, ensino e extensão e a relação entre a produção de conhecimentos e a divulgação dos resultados. O desenvolvimento das pesquisas enriquece com a troca de experiências e literatura e com o acesso a outras pesquisas que possam apresentar proximidades seja com o objeto de pesquisa ou elementos de cunho teórico metodológico. A participação em um evento científico constitui-se em um momento diferenciado no processo de formação de professores pesquisadores.

A apresentação de trabalhos em encontros constituía oportunidade que o pesquisador tem de ver seu trabalho avaliado pelos pares ou colegas, de forma mais ampla, diferentemente do que ocorre, por exemplo, quando submete um artigo a um periódico científico que é avaliado por uma comissão editorial composta por um número restrito de membros e que, normalmente, demora meses para completar o trabalho de julgamento. A apresentação oral do trabalho no encontro tem a vantagem de possibilitar que críticas e sugestões sejam feitas na hora, de forma a permitir uma retroalimentação instantânea, podendo envolver vários pontos de vista. A possibilidade de se comunicar pessoalmente com seus pares é de fundamental importância

para o cientista, constituindo uma das maiores motivações para seu comparecimento a eventos, e a impossibilidade de participar pode trazer uma sensação de isolamento e frustração. (CAMPELO, 2003, p. 57).

Também é importante ressaltar a presença e participação dos professores, reconhecendo seu papel enquanto intelectual transformador na democratização da sala de aula, que buscam a formação continuada, ou seja, professores em exercício da Educação Básica das redes municipal, estadual e privada que vêm para o evento com a expectativa de encontrar um espaço de debate, troca de vivências e ampliação de possibilidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O conceito do 'intelectual transformador' aponta para uma visão do professor como sendo mais que um técnico que simplesmente concretiza instruções daqueles que controlam a educação. O professor que age e reflete sobre sua prática enquanto intelectual transformador também participa do pensamento e da decisão concernentes ao *por quê* e ao *em benefício de quem* as práticas escolares e de sala de aula deveriam ser organizadas. (MEERKOTTER; ROBINSON, 2002, p. 109, grifo do autor).

As conferências, palestras, grupos de trabalho e minicursos assumiram o desafio de aproximar a Universidade e a pesquisa acadêmica da realidade escolar, pois este se constitui num momento privilegiado de articulação prático-teórica, de produção de novos conhecimentos e de reinterpretação da realidade com suas potencialidades e limitações, contradições e paradoxos que instigam e tornam-se objetos e objetivos das pesquisas em Educação. Reconhecer a complexidade de tal desafio

implica novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser pró-ativo, de utilizar as novas ferramentas tecnológicas, de identificar necessidades próprias de formação e possibilidades de complemento de formação. (ALARCÃO, 2001, p. 103).

É nesse contexto que eventos da natureza do Seminário Educação 2010 têm como propósito possibilitar o exercício de análise das divergências, tensões, contradições e convergências que caracterizam o processo educativo,

valorizando as dimensões sócio-históricas como elementos que possam nortear o exercício de análise, tendo como pano de fundo o objetivo último de favorecer a construção de parceria entre os envolvidos com o processo educacional no Brasil, sejam professores, pesquisadores ou ambos, em prol de transformações significativas da sociedade.

Referências

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

IMBERNÓM, Francisco. Una nueva formación del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 31- 42, maio de 2009.

_____. **Formação Continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M. et al. (Coord.). **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MEERKOTTER; ROBINSON. Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Recebimento em: 02/02/2011.

Aceite em: 01/03/2011.

Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas

Education, teacher training and their socio-historical dimensions: challenges and perspectives

Rui TRINDADE ¹

Resumo

No presente artigo nos propomos a discutir, a partir da problemática que a formação dos professores constitui, a relação entre a formação científica e a formação pedagógica, a relação entre a formação inicial e a formação continuada e, igualmente, a relação entre a formação qualificante e a formação experiencial, bem como o modo como estes diferentes tipos de articulações têm vindo a ser abordados quer em termos sincrônicos, quer em termos diacrônicos. Nessa perspetiva pode se eleger a formação de professores como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação profissional. Educação.

Abstract

In this paper we propose to discuss the relationship between the scientific and pedagogical education, initial training and lifelong learning, qualifying training and experiential training within the teachers training programs. In this perspective, the discussion about these programs is an opportunity to reflect about the meanings of teacher's profession.

Key-words: Teacher training. Professional training. Education.

1 Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Ciências da Educação e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) daquela faculdade. E-mail: <trindade@fpce.up.pt>.

Introdução

Ainda que não se possa circunscrever o processo de afirmação profissional dos professores aos projetos de formação que lhes conferem a possibilidade de exercer a profissão, há que reconhecer a importância estratégica destes projetos quer na configuração desse mesmo processo de afirmação profissional, quer, concomitantemente, nos modos de definir o que é ser professor e de conceber o tipo de compromissos profissionais que estes deverão assumir nas salas de aula e nas respetivas escolas. Será a partir deste pressuposto que se pode eleger a formação de professores como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente.

Num tempo marcado quer por um investimento significativo na produção de investigações e reflexões sobre a problemática da formação de professores, quer pela diversidade das perspetivas que se propõem para a abordar, será necessário discutirmos o que está verdadeiramente em jogo, mesmo que se tenha que reconhecer que nos encontramos perante uma figura profissional – a do docente, que poderá ser conjugada de formas diversas, conforme o nível de ensino em que se situe e o meio profissional em que se movimenta. Neste sentido, importa começar por reflectir, a partir da problemática que a formação dos professores constitui, quer os fundamentos e os sentidos dos projectos de intervenção que têm lugar neste âmbito, de forma a discutirem-se as tensões, os equívocos e as implicações de tais projetos, quer, posteriormente, as diferentes modalidades de os concretizar, problematizando-se, então, a relação entre a formação científica e a formação pedagógica, a relação entre a formação inicial e a formação continuada e, neste âmbito, a relação entre a formação qualificante e a formação experiencial, de modo a podermos tentar encontrar respostas que permitam superar antinomias que, hoje, são obstáculos a uma reflexão que poderia ser, de facto, uma reflexão mais capaz, mais pertinente e mais produtiva tanto sobre o papel e os desafios que se colocam aos professores nas escolas de hoje, como, concomitantemente, sobre a natureza dos projetos de formação que podem contribuir para que aqueles se mostrem mais competentes e esclarecidos no que diz respeito quer ao modo como enfrentam aqueles desafios, quer ao modo como definem o seu papel enquanto professores em escolas de um tempo marcado mais pelas incertezas do que pelas promessas (CANÁRIO, 2005).

A formação de professores no âmbito do processo histórico de afirmação da profissão docente

A gênese da profissão docente é um fenômeno que, devendo ser compreendido à luz de um acontecimento mais amplo, o da afirmação da Escola como instituição educativa de massas tutelada pelo Estado, não pode deixar de ser associada quer ao facto de os professores poderem dispor, a partir de dado momento, de “um corpo de saberes e técnicas” (NÓVOA, 1995, p. 16) que “é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa” (ibidem), quer ao facto de disporem de “um conjunto de normas e de valores” (ibidem) que, de um modo geral, permitem configurar o campo profissional específico que a docência constitui. Será, assim, a produção tanto daquele corpo de saberes como a produção deste sistema normativo que, ao favorecer a sua afirmação como agentes culturais ao serviço de um Estado que encontra na Escola um dispositivo de socialização e de regulação política e social congruente com o conjunto de desafios e de exigências que as sociedades passaram a enfrentar no advento da Modernidade, acaba por sustentar o desenvolvimento da profissão docente como uma profissão socialmente reconhecida.

Trata-se de um processo que, segundo Nóvoa (1995), se construiu em função da concretização de quatro etapas complementares entre si e onde a dimensão da formação ocupa um lugar estrategicamente decisivo como fator propulsor da gênese e afirmação daquela profissão. A primeira etapa é aquela que Nóvoa (1995) enuncia como o momento em que a docência passa a ser exercida como uma atividade a tempo inteiro e como a principal ocupação dos professores, enquanto a segunda etapa é identificada como a do tempo em que o Estado produz regulamentação específica através da qual um indivíduo pode aspirar a ser professor. A terceira etapa é, na perspectiva de Nóvoa (1995), aquela que diz respeito à “criação de instituições específicas para a formação de professores” (NÓVOA, 1995, p. 26), o que, de algum modo, pode ser lido quer como uma das condições, quer como uma das consequências das duas etapas anteriormente referidas. A última das etapas, a quarta, diz respeito, finalmente, à “constituição de associações profissionais de professores” (idem, p. 27), as quais, até por razões de natureza corporativa, acabarão por contribuir para reforçar o papel da formação como um fator capaz de contribuir para a afirmação de uma profissão com um estatuto social e económico suficientemente prestigiado.

Do ponto de vista da reflexão de um texto que se debruça sobre a formação de professores como o seu objeto de análise, a abordagem promovida por A. Nóvoa sobre o “processo de profissionalização do professorado” (idem, p. 20)

permite evidenciar, entre outras coisas, como a problemática da formação é uma dimensão estruturante do processo de construção da profissão docente. Trata-se de uma dimensão que tanto resulta do facto de a docência ter deixado de ser uma atividade subsidiária, como das exigências que passam a pesar sobre a profissão docente, ao ponto desta passar a ser objeto de regulação jurídica por parte do Estado. Uma dimensão que nos remete quer para a existência de um corpo de conhecimentos e técnicas quer para a existência de um corpo de normativos que, em conjunto, constituem o saber especializado em função do qual a profissão docente se define e configura, o qual, por isso, importa divulgar e difundir como componente fundamental do processo de socialização profissional sem o qual a existência dessa e de qualquer outra profissão nunca poderia ser possível.

Em suma, foi a existência de um saber especializado, entendido como uma das condições necessárias para que os professores se assumissem e fossem reconhecidos como profissionais, que justificou a importância dos projetos de formação inicial como um fator nuclear do processo de socialização profissional dos professores. Projetos estes que são marcados, quanto aos seus objetivos e dinâmicas formativas, pelas vicissitudes que, ao longo da História, têm vindo a afetar a Escola e a contribuir para modelar os diferentes modos que esta instituição foi encontrando para se definir como espaço educativo.

Os projetos de formação de professores, por isso, não poderiam deixar de refletir este vínculo entre as finalidades da Escola e as exigências que se colocam neste domínio aos docentes, o qual determina quer os compromissos que estes deverão assumir, quer a maneira de se conceber e de se refletir tanto sobre estes compromissos como sobre o modo de os operacionalizar. Daí que se possa afirmar que qualquer leitura sobre a problemática da formação dos professores obriga-nos a debater, num primeiro momento, os fundamentos e os sentidos dos projetos relacionados com esse tipo de formação, já que qualquer reflexão sobre os modos de operacionalizar tais projetos, nas suas diferentes vertentes, terá de ter em conta essa reflexão prévia sobre aqueles fundamentos e estes sentidos.

Formação de professores: Que fundamentos? Que desafios?

A reflexão sobre as finalidades e os sentidos dos projetos de formação de professores que, hoje, se promovem confronta-se com um conjunto diverso de problemas e de obstáculos que se relacionam, também, com a dificuldade que temos em definir consensos suficientemente sólidos acerca do papel dos professores em escolas e num mundo que se caracterizam, de um modo geral, pela sua complexidade e pela incerteza na produção de respostas em ambientes

políticos, sociais e culturais algo indeterminados. Não é possível, por isso, continuar a alimentar-se a crença que um projeto de formação de professores visa explorar e consolidar uma vocação de alguns eleitos ou promover, apenas, o desenvolvimento de reportórios técnicos que, de forma prévia aos contextos escolares, são entendidos como os reportórios necessários para que um docente possa responder a problemas e desafios previsíveis. No mundo e nas escolas em que vivemos, as exigências são outras, o que obrigatoriamente interfere no modo de se configurar a profissão docente e o papel que os professores poderão e terão que assumir.

Perrenoud é um dos autores que se tem vindo a debruçar sobre esta problemática, nomeadamente quando reconhece que os professores sentem cada vez mais dificuldades em ignorar as contradições que marcam o ritmo dos quotidianos no seio das escolas e das salas de aula em que habitam. As contradições que se fazem sentir “entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (PERRENOUD, 2001, p. 31). Contradições estas que obrigam a repensar a profissão docente, do ponto de vista das competências e do campo de ação que cabe a cada professor assumir. Contradições que não poderão deixar de ser relacionadas com uma Escola que é, definitivamente, uma instituição educativa cada vez mais decisiva no mundo em que vivemos, o qual, por sua vez, é caracterizado, na atualidade, tanto por um conjunto inédito de ambições políticas, sociais e culturais, como por um conjunto de tensões que se verifica existirem entre estas ambições e os obstáculos diversos que impedem ou, pelo menos, que atenuam a sua concretização. É neste ambiente que se tem que discutir o papel dos professores, o que Perrenoud acaba por fazer quando propõe, na sequência do apelo de Meirieu para se construir um “roteiro para um novo ofício” (PERRENOUD, 2000, p. 11), “10 grandes famílias de competências” (idem, p. 14) que sejam compatíveis

com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania. (PERRENOUD, 2000, p. 14)

É também face àquele ambiente que importa reflectir sobre o fenómeno designado por A. Nóvoa (2005) como o de transbordamento de funções da Escola, através do qual este autor denuncia o excesso de atribuições que, hoje, pesa sobre as organizações escolares no domínio da resolução de problemas que ocorrem quer a montante (toxicodependência, sinistralidade rodoviária, gravidez precoce, violência familiar, etc.), quer a jusante (atraso económico do país, problemas estruturais face à sociedade da informação, etc.). É a partir do reconhecimento que a “a escola não pode tudo” (idem, p.17) que Nóvoa acaba por propor que a instituição escolar se deve retrair quanto aos compromissos políticos e sociais que estabelece, de forma a reencontrar-se “como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo” (NÓVOA, 2005) e favorecendo, assim, a possibilidade de se construir um espaço público de educação que integre as escolas como um dos seus vértices principais (idem). Isto significa, então, que a reflexão sobre as responsabilidades sociais dos professores necessita de ser repensada em função de outros parâmetros. Uma problemática que é abordada por A. Cosme no âmbito de uma abordagem sobre a ação docente que elege o processo de influência educativa animado pelos professores como o fator nuclear em função do qual se explicam outros compromissos e atividades que permitem caracterizar essa ação como uma ação singular, identificada pela autora “como uma ação de interlocução qualificada” (COSME, 2009). Na perspectiva de Cosme, esta ação definir-se-ia em torno do conjunto de iniciativas que os professores terão que assumir para estimularem o processo de socialização cultural que compete à Escola assumir, de forma tão intencional quanto deliberada, o que é entendido, pela investigadora em causa, como uma oportunidade, entre outras, de promover o processo de desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Definido, deste modo sumário, o polo nuclear em função do qual A. Cosme considera que qualquer processo de redefinição da função docente deverá ocorrer, importa referir, agora, os restantes polos identitários que, subordinados tanto a esse polo como a um tal propósito, são entendidos como fatores chave do processo de redefinição profissional dos professores, o qual é entendido como uma necessidade vital de uma classe profissional que terá que encontrar respostas plausíveis para questões como aquelas que A. Cosme propõe:

Como é que [os professores] gerem, em termos profissionais os novos desafios que têm que enfrentar relacionados quer com o progressivo e contínuo alargamento da escolaridade obrigatória quer com a maior responsabilização social da Escola, decorrente da perda de influência de alguns dos dispositivos tradicionais de regulação social mais prestigiados

(a família, a igreja, a comunidade, etc.) e do papel de mediação que essa mesma Escola assume, graças à sua função certificativa, entre os indivíduos e o mercado de trabalho? Que outras respostas é que encontram, em termos do exercício da função docente, para lidar com a concorrência das novas tecnologias de comunicação e dos meios informáticos que, hoje, temos ao nosso dispor? Que outras respostas é que encontram para enfrentarem o divórcio existente entre o que se aprende nas escolas e as necessidades e exigências das sociedades contemporâneas? Como lidam e que respostas é que encontraram para se relacionarem com crianças e jovens cuja socialização ocorre em função de padrões sociais menos coercivos e sujeitos a um conjunto de experiências pessoais, sociais e culturais assaz distintas daquelas outras experiências que os seus professores viveram? (COSME, 2009, p.13-14).

É face a estas questões que correspondem a outros tantos desafios que A. Cosme defende a necessidade de os professores assumirem que a sua principal tarefa profissional se define, como já o referi, em torno do processo de influência educativa que protagonizam junto dos seus alunos. Tarefa esta que explica, segundo a autora referida, quer a necessidade de um maior envolvimento da sua parte na construção do saber profissional que lhes diz respeito, quer a sua participação na construção de coletivos docentes que permitam uma maior cooperação e partilha de saberes e experiências entre pares, quer, finalmente, o seu contributo no âmbito da construção de relações mais profícuas com outros” atores e instâncias de decisão exteriores a si” (COSME, 2009, p. 142). Aconselhando-se a leitura da obra onde A. Cosme propõe o seu projeto de redefinição do trabalho docente para aqueles que pretendam aprofundar uma reflexão mais consistente sobre tal problemática, sempre diria que há dimensões da mesma que teremos que ter em conta no domínio da abordagem sobre os projetos de formação dos professores. Isto é, se pretendemos responder à questão: «Quais os fundamentos de um projeto de formação docente congruente com os desafios que se colocam, hoje, às escolas?», teremos certamente de responder a uma outra pergunta prévia à anterior, aquela através da qual se inquire: O que significa ser professor nas escolas e no mundo contemporâneos?». Questões cujas respostas poderão beneficiar da reflexão de A. Cosme onde, através do quadro de referências conceptuais construído pela autora, se torna possível compreender o que está em jogo quando se discutem, por um lado, os modelos de ação pedagógica que, hoje, balizam o processo de intervenção dos professores nas respetivas salas de aula e, por outro, quando se discute quais são, entre esses modelos, aquele ou aqueles que melhor respondem

ao desenvolvimento de um processo de socialização cultural que não só não pode negar o protagonismo dos alunos enquanto aprendentes, como, igualmente, terá que ser capaz de promover a inteligência e a humanidade em cada um desses alunos, pelo modo como os interpela, apoia, desafia e lhes fornece os recursos vários e necessários à sua afirmação como pessoas no mundo em que vivemos. É perante esta tarefa prioritária que se compreende, então, a reflexão que A. Cosme propõe acerca da necessidade de os professores participarem na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Uma tarefa intimamente vinculada à tarefa anterior e que, na perspectiva de Cosme, mais do que uma manifestação de autossuficiência epistemológica, deverá ser compreendida como a recusa da racionalidade técnico-científica que, pese a importância que teve na emergência e afirmação de um saber especializado que sustentou a afirmação da profissão, acaba por contribuir, hoje, para acionar o processo de proletarização dos professores, o qual terá que ser entendido não só em função “da perda de controlo sobre as formas de realização do trabalho e sobre as decisões técnicas do mesmo” (COSME, 2009, p. 100), como também em função da própria perda do sentido ideológico e moral das iniciativas educacionais que os docentes protagonizam (ibidem). A referida recusa terá que ser entendida, segundo A. Cosme, a partir do reconhecimento que os reportórios profissionais dos professores, mais do que estabelecer uma relação de subordinação com o conhecimento científico construído pelos especialistas, terão que estabelecer um processo de diálogo transfertilizador entre os saberes dos professores e este tipo de conhecimento. Uma recusa que exprime a desconfiança face a um conhecimento que, construído no exterior da sala de aula, parece poder determinar o que aí acontece, o que, entre outras coisas, alimenta a crença insensata de que “os professores, no momento em que dominem um tal conhecimento, possam antecipar as situações e as consequências” (COSME, 2009, p. 102) das iniciativas que se constroem sob a sua égide. Importa referir, no entanto, que uma tal recusa não poderá legitimar as perspectivas daqueles que, em nome da afirmação dos professores como investigadores e práticos reflexivos, acabam por valorizar excessivamente o que D. Schön designa por “epistemologia da prática” (SCHÖN, 1995, p. 20) e, concomitantemente, desvalorizar o património de saberes que os especialistas disponibilizam. Segundo A. Cosme esta focalização nos saberes tácitos dos professores acaba por expressar, afinal, “a ilusão que o empirismo mais voluntarista foi acalentando e divulgando” (COSME, 2009, p. 110), conduzindo a autora a considerar que:

[...]e é certo que a reflexão profissional não é independente, nem das idiosincrasias dos sujeitos que reflectem, nem dos seus compromissos ideológicos, também é certo que a sua

pertinência e rigor dependem dos instrumentos conceptuais de que os sujeitos dispõem previamente para a realizar (COSME, 2009, p. 110).

Em suma, “a reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projetos que se desenvolvam sob a égide de uma racionalidade pedagógica democrática” (COSME, 2009, p. 114).

A importância que se atribui à necessidade de os professores estabelecerem relações de “cooperação profissional” (THURLER, 2001, p. 69) decorre, por um lado, das ambições e exigências que os professores colocam, hoje, a si próprios no âmbito de projectos de influência educativa que deixaram de ser geridos em função do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28) e, por outro lado, decorre igualmente do facto de uma tal opção conduzir à afirmação de processos de reflexão profissional que, tal como os defini no parágrafo anterior, não poderão ser entendidos como exercícios de carácter introspectivo. Neste sentido, adquire alguma importância a abordagem que Hargreaves (1998) produz sobre as culturas de colaboração e a necessidade de nas escolas se criarem as condições institucionais para que um tal propósito seja concretizado, de forma a compreender-se que a colegialidade docente é algo que não depende, apenas, da disponibilidade dos professores para cooperarem entre si.

A última das dimensões a que A. Cosme se refere é aquela que tem a ver com o tipo de “relações que os professores estabelecem com outros atores e instâncias de decisão exteriores a si” (COSME, 2009, p. 142). Uma dimensão que obriga a discutir, afinal, qual o conjunto de responsabilidades e de competências irreduzíveis, a partir das quais se define o espaço profissional específico que permite configurar a profissão docente como uma profissão singular (idem). Tal como refere a autora em causa, “o reconhecimento da existência de um tal espaço está longe de poder constituir um desvario corporativista (COSME, 2009, p. 161). Segundo ela, mais do que recusar a docência como uma profissão relacional, importa afirmar, acima de tudo, “algumas das condições necessárias para que se construa como uma profissão exequível” (COSME, 2009, p.161). Face a esta dimensão, o que interessa é refletir, então, como é que os professores necessitam de aprender a dialogar, a aprender e a colaborar de forma estrategicamente esclarecida e cuidada com outros atores e instâncias educativas exteriores a si, sem que isso corresponda quer à diluição dos seus compromissos profissionais quer à ampliação e diversificação das funções docentes, entrando em campos para os quais os professores nem estão vocacionados nem habilitados para desenvolverem iniciativas com a qualidade necessária.

Em conclusão, não sendo possível defender um projeto de formação de professores ideologicamente asséptico é necessário esclarecer, todavia, os compromissos políticos, culturais e profissionais que possam sustentar o projeto a desenvolver. Foi o que tentei fazer até este momento, a partir do pressuposto fundamental que é aquele através do qual defendo que a Escola, enquanto instituição educativa, deve ser congruente com os princípios e os valores próprios de uma sociedade democrática. Se esta constitui a pedra de toque da minha reflexão, importa chamar a atenção para outra variável decisiva do meu discurso sobre formação de professores, a variável em função da qual defendo que a profissão docente implica a assunção de um conjunto diverso de tarefas, todas elas subordinadas à tarefa maior de conceber, organizar e implementar iniciativas e projetos que visam promover a influência necessária para que o processo de socialização cultural a cargo da Escola possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social dos alunos mais ampla do que um processo de adestramento e mais ambiciosa do que um projeto confinado a finalidades de natureza instrumental.

Formação científica ou formação pedagógica: dos sentidos de um dilema a problematizar à necessidade de pensar a formação como uma actividade complexa

É no plano da reflexão sobre os modelos curriculares relacionados com a formação de professores que a discussão acerca da necessidade de ser a formação científica ou a formação pedagógica a terem o papel mais decisivo neste âmbito assume uma importância e uma visibilidade públicas que, independentemente do que pensemos sobre o assunto, não poderemos, de facto, ignorar.

Num trabalho sobre esta temática D. Saviani, a propósito da história da formação dos professores no Brasil, refere-se à existência de dois modelos curriculares de formação, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 148) e o “modelo pedagógico-didático” (idem, p. 149). O primeiro, ainda segundo Saviani, caracteriza-se por circunscrever o projeto de formação de professores tanto ao domínio da cultura geral, como ao domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que os professores irão lecionar (idem), constituindo, de acordo com o referido autor, não só a primeira matriz dos projetos de formação de professores, como foi também o modelo que predominou “nas universidades e demais instituições do ensino superior que se encarregavam da formação dos professores secundários”

(ibidem). O segundo modelo, por sua vez, foi aquele que acabou por prevalecer na formação dos professores do, então, ensino primário, caracterizando-se, em larga medida, pela importância que neste modelo se atribui à preparação pedagógico-didática dos professores como fator prioritário do seu desempenho profissional. Isto parece significar que, no primeiro caso, a formação pedagógica propriamente dita se adquire ou através da prática ou através de ações de formação continuada (idem), cabendo por isso às instituições de formação investir, acima de tudo, na formação científica dos docentes. Por outro lado, importa reconhecer que é a articulação entre este modelo formativo e uma racionalidade pedagógica de caráter instrutivo que acaba por legitimar a possibilidade de acreditar que basta o conhecimento científico para se ser um professor cuja principal tarefa consiste, afinal e acima de tudo, em transmitir informação. No outro modelo, por sua vez, parece ser, pelo contrário a informação científica o elemento a desvalorizar, tendo em conta que, nesta perspectiva, não é deste tipo de informação que os professores necessitam. Nesta perspectiva, os desafios profissionais dos professores circunscrevem-se, em larga medida, a desafios relacionais e instrumentais tendo em conta a idade e a experiência escolar dos alunos com os quais esses professores trabalham. Recorrendo à tipologia proposta por M. T. Estrela, inspirada em G. Ferry, pode afirmar-se que estamos perante um projeto de formação que supõe a necessidade dos docentes se afirmarem em função de um perfil profissional que se situa algures entre o do “professor carismático” (ESTRELA, 2010, p. 11) e o do “professor técnico” (ibidem). Isto é, por um lado, a profissão docente tendia a continuar a ser vista como uma missão, resultado de “uma vocação que se traduzia num dom que só os «chamados» possuíriam” (ibidem), por outro, essa mesma profissão exigiria que os professores possuíssem, igualmente, um conjunto de competências pedagógicas específicas, tão mais importantes quanto mais jovens fossem os alunos com os quais esses profissionais deveriam trabalhar. Seriam estes professores que, de acordo com este tipo de abordagem, necessitariam de possuir uma formação mais especializada em domínios como, por exemplo, o das didáticas, na medida em que, ao contrário dos candidatos a professores do Ensino Secundário, teriam que saber definir, de forma minuciosa, as etapas do percurso previamente traçado por essas didáticas para que alunos tão jovens pudessem realizar as tarefas escolares prescritas. Num tempo em que, como afirmava Rui Grácio, e cito de cor, os sistemas educativos se encontravam organizados para alfabetizar as massas e selecionar as elites, esta era uma preocupação que não se colocava aos professores dos alunos mais velhos, já que, em níveis de escolaridade caracterizados quer por um elitismo académico tão explicitamente assumido quer por um clima epistemológico tão autocrático, tais cuidados pedagógicos acabariam por ser não só contraproducentes como também incompreensíveis.

Contraproducentes porque não favoreceriam os propósitos de seleção acadêmica próprios do Ensino Médio e incompreensíveis porque, neste nível de escolaridade e no tempo a que me refiro, a palavra dos professores e dos manuais só admitia uma leitura possível que, por isso, os alunos teriam que ser capazes de reproduzir.

Será a recusa do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28) e a afirmação do “paradigma pedagógico da comunicação” (idem, p. 58) que poderá explicar a necessidade de repensar a relação entre a formação científica e a formação pedagógica como componentes dos projetos de formação de professores, qualquer que seja o nível de escolaridade considerado. Este último paradigma que se distancia do anterior por recusar a atitude epistemológica autoritária que o sustenta e por não partilhar da desconfiança que o paradigma da instrução alimenta face aos recursos cognitivos e culturais dos alunos, distancia-se, por sua vez e também, do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (idem, p. 41) porque, neste último,

se corre o risco de, ao desvalorizar-se a necessidade de gerir intencionalmente o confronto dos alunos com o património de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes, se desvalorizar, como um factor educativo de primeira grandeza, o confronto entre o conhecimento pessoal que os alunos possuem sobre o universo que os rodeia e aquilo que é tido por conhecido e culturalmente validado e valorizado que temos ao nosso dispor, entendida como uma finalidade primeira das escolas (TRINDADE, 2009, p. 91).

Deste modo, e de acordo com esta perspectiva, constata-se que não é possível pensar a atividade do professor como uma atividade bipolarizada, onde este seja obrigado a optar, conforme o ciclo de escolaridade onde se encontre, por valorizar o conhecimento científico ou o conhecimento pedagógico como o conhecimento de referência da profissão que exerce. Para o paradigma da comunicação, um professor, entendido como um interlocutor qualificado (COSME, 2009), necessita de saber refletir e intervir no âmbito da organização e gestão dos tempos, dos espaços e das atividades que ocorrem numa sala de aula como componente que, no entanto, não poderá ser dissociada das propriedades dos objetos de saber que justificam a organização e gestão desses tempos, desses espaços e dessas atividades.

É o reconhecimento e a aceitação desta perspectiva que permite sustentar uma outra proposta de conceber o projeto inicial de professores, onde a dicotomia atrás referida deixa de fazer sentido, quanto mais não seja porque no quotidiano das salas de aula não há propriamente desafios científicos

e desafios pedagógicos mas desafios educativos que obrigam os docentes a pensar e a atuar num registo onde as sinergias entre as competências e os conhecimentos científicos e pedagógicos constituem o núcleo do saber específico em função do qual os professores se afirmam definitivamente como um grupo profissional singular. A planificação, a avaliação, a configuração das situações de tutoria e de apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos ou, ainda e por exemplo, a animação de diálogos e de debates no espaço da sala de aula são atividades que terão que ser compreendidas quer em função do tipo de informação, instrumentos, procedimentos e atitudes que se pretende divulgar ou promover quer, concomitantemente, em função das opções que fundamentam a decisão sobre o modo de o fazer. Ou seja, aquelas atividades são determinadas quer pela dimensão científica, presente através das propriedades relacionadas com a informação, com os instrumentos, os procedimentos e as atitudes atrás referidas, quer pela dimensão pedagógica que se exprime, neste caso, através da decisão relacionada com a escolha dos dispositivos de mediação selecionados. Os projetos de formação de professores terão de ter em conta estas exigências, as quais dizem respeito a qualquer ciclo de escolaridade, ainda que tenham que ter em conta os objetivos e os compromissos curriculares específicos de cada um desses ciclos. Não faz sentido, todavia, considerar que uma tal especificidade possa justificar a preponderância da formação científica nos projetos relacionados com a formação de professores do Ensino Médio ou a da formação pedagógica no Ensino Fundamental. Como se constata todos os professores, independentemente do nível de escolaridade onde lecionem, necessitam de tomar decisões e de assumir ações que dependem da sua capacidade de discernimento científico e pedagógico, mesmo que tenhamos que admitir que uma tal operação, porque coloca problemas distintos aos professores dos diferentes ciclos de ensino, obriga a que a sua formação científica se diferencie e que a sua formação pedagógica adquira contornos específicos, os quais terão que ser determinados, em larga medida, pela área científica a que diga respeito. Isto é, não nego a possibilidade e até a necessidade de haver temáticas invariantes aos diferentes tipos de cursos no domínio da formação pedagógica, o que não invalida considerar que estas temáticas devem ser objeto de uma abordagem específica em função de um vínculo epistemológico a construir de forma dialogada com as áreas científicas às quais se referem que tanto podem ser objeto de interpelação quanto aos desafios pessoais e culturais que suscitam, como podem constituir, igualmente, um instrumento de interpelação e de elucidação dos sentidos possíveis das conceções e ações pedagógicas a empreender. Isto significa, por exemplo, que a disciplina de Psicologia da Educação num curso de formação

de professores do Ensino Fundamental pode adquirir contornos específicos, do ponto de vista dos seus conteúdos, face a um programa equivalente num curso de formação de professores do Ensino Médio.²

Se esta perspectiva e as estratégias que a mesma sustenta podem ser entendidas como uma resposta plausível face ao dilema colocado, em função do qual se dicotomiza a formação científica e a formação pedagógica, importa valorizar um segundo tipo de resposta que pode contribuir, igualmente, para enfrentar o referido dilema, de forma a poder pensar-se a formação de professores como uma atividade reconhecidamente complexa. Trata-se de uma resposta que responsabiliza cada formador, independentemente do facto de pertencerem às áreas ditas científicas ou às áreas ditas pedagógicas, por assumir uma postura pedagógica congruente com os princípios e as dinâmicas que servem de referência conceptual aos projetos específicos de formação que estes dinamizam nas respetivas disciplinas. Uma postura que constitui, em si, um instrumento de formação, no momento em que se for capaz de estabelecer uma relação isomorficamente adequada entre os discursos teóricos dos formadores e as modalidades de mediação e interlocução que estes utilizam para veicular esses mesmos discursos. Neste sentido, um formador não pode defender a necessidade de os alunos serem entendidos como atores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem que lhes diz respeito, ou apresentar dispositivos de mediação didática que permitam apoiar tal pretensão, e não ser coerente com este princípio no âmbito do projeto de ação educativa que ele próprio dinamiza, a partir do qual, aliás, ele tanto profere um tal discurso, como propõe esses mesmos dispositivos. É que, quanto mais não seja, a incoerência, neste caso, também tem um preço, o de proporcionar oportunidades educativas contrárias àquelas que se pretendiam promover através das lições que se ministram, as quais, assim, acabam por contrariar, quantas vezes de forma definitiva, o investimento que se pretendia realizar por via das ações intencionalmente pensadas para se promover a formação dos futuros professores.

Termino assim este texto, evocando um outro texto. Um texto ficcional onde um professor reflete, de forma amarga, sobre as semelhanças entre aquilo que,

2 Não discutirei neste texto se a organização dos programas de formação de professores deverá continuar a ocorrer tendo por referência o universo epistemológico e conceptual das disciplinas clássicas ou se não teremos que transitar deste tipo de racionalidade académica para uma outra, onde a organização daqueles programas passe a ser organizada em função de amplas problemáticas teóricas que possam consubstanciar em si mesmas, de forma verdadeiramente interdisciplinar, os contributos daquelas disciplinas. Utilizando, ainda, o exemplo proposto poderia dizer que, de acordo com esta perspectiva, a Psicologia da Educação daria lugar a disciplinas como «Educação escolar e modelos de influência educativa» e «Educação escolar e relação pedagógica».

enquanto professor, ele faz e que segundo os cânones pedagógicos não deveria fazer e aquilo que ele viu, enquanto formando, os seus formadores fazer.

Ensinar-lhe que aprender não é copiar ou reproduzir a informação divulgada por outros, mas foi isso que lhe acabaram por exigir, de modo mais ou menos explícito, no exame final que teve que realizar. Alguns dos seus professores, na área das Ciências da Educação, defendiam que a actividade docente não poderia ficar circunscrita a uma actividade de difusão de informação, mas nunca lhe ensinaram, nem lhe demonstraram através das suas próprias aulas, como é que um professor pode ser algo mais do que isso. Quando hoje se impacienta com as respostas erradas não assume uma atitude muito diferente da dos seus professores na Faculdade perante os erros cometidos por ele próprio e pelos seus colegas. Exigem-lhe que respeite os ritmos de aprendizagem dos seus alunos, mas toda a sua formação universitária, num curso de Matemática do ramo educacional, foi conduzida como se todos eles aprendessem da mesma maneira, utilizassem as mesmas estratégias cognitivas e abordassem de forma idêntica as questões que se lhes colocavam (TRINDADE; COSME, 2003, p. 55-56).

Em larga medida são estas as incoerências que, hoje, temos que superar, sobretudo devido ao impacto formativo das mesmas. Trata-se de um desafio que, afinal, nos obriga a nós formadores de professores a refletir sobre as nossas práticas e os discursos que produzimos sobre essas práticas quer como projeto de reflexão profissional, quer como oportunidade de construção de saber, relacionado com o próprio campo de desenvolvimento da área da formação.

Formação inicial e formação continuada: Que articulação?

O segundo dilema com que nos confrontamos no domínio dos projectos de formação de professores diz respeito ao modo como se concebe a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Numa leitura imediata desta problemática podemos considerar que nos defrontamos, num primeiro momento, com aquelas concepções que promovem uma visão ortopédica da formação continuada (MALGLAIVE, 1995), à qual competiria resolver os problemas ou as insuficiências da formação inicial, compensando, assim, as iniciativas menos

conseguidas neste mesmo campo. Um segundo tipo de concepções é aquele que, entendendo a formação continuada como uma formação autónoma face à formação inicial, não deixa de reproduzir os modelos de intervenção formativa dominantes neste último domínio. Neste caso, a formação continuada afirmar-se-ia como uma formação de tipo qualificante, como se a prática fosse, apenas, um terreno propício à aplicação da teoria cuja qualidade, deste modo, seria assegurada por este tipo de formação. Um terceiro tipo de concepções perfilha, igualmente, da necessidade da formação continuada ser desenvolvida através de projetos autónomos face aos projetos de formação inicial, ainda que, e ao contrário do modelo anterior, estes sejam construídos de forma mais plural e complexa, subordinados, neste caso, à necessidade de envolver os professores na resolução dos problemas e no desenvolvimento dos projetos de intervenção educativa com os quais se relacionam. Situação esta que é entendida, também, com uma oportunidade de os professores participarem quer na construção do seu conhecimento profissional, quer, por isso, na construção de coletivos docentes onde se exploram soluções, se discutem problemas e questões e se partilham, igualmente, soluções ou recursos.

Qualquer uma das opções enunciadas terá que ser analisada à luz da afirmação da Escola como um espaço de incertezas (CANÁRIO, 2005), num tempo em que, no seu seio, os docentes têm que agir urgentemente e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Razões estas que, por si só, são suficientes para que as escolas possam e devam ser entendidas e geridas, também, como espaços de formação intensamente vinculados aos projetos de intervenção educativa que aí têm lugar. É, de acordo com esta perspetiva, que, das três opções atrás enunciadas, defendo ser a última dessas opções aquela que melhor se adequa aos contextos escolares onde intervimos, ainda que não estejamos perante cenários de formação mutuamente exclusivos. Isto é, admitem-se os programas de formação continuada de natureza qualificante no âmbito de uma estratégia formativa mais ampla que não visa reciclar professores ou minorizá-los como agentes de interlocução das propostas teóricas construídas por outros, mesmo que especialistas, noutros contextos e noutras condições. Eis-nos, assim, perante uma proposta onde a formação continuada é entendida “como uma oportunidade para estimular a cooperação entre docentes, favorecendo a construção de comunidades de formação, onde cada um contribui, à medida das suas possibilidades, para que os outros se possam formar” (TRINDADE, 2009a, p. 39). É nestas comunidades que os professores poderão usufruir dos apoios que necessitam para se tornarem mais capazes de lidar com os seus problemas profissionais quotidianos ou para se sentirem mais apoiados a desenvolver alguns dos projetos por si concebidos, partilhando-se informações,

saberes e experiências que constituem “pontos de ancoragem de um trabalho de reflexão o qual suporte as ações profissionais de cada professor que participe na referida comunidade” (ibidem). Assim, e tal como defende Ariana Cosme, “entender as escolas como espaços de formação visa, então, ampliar o campo das respostas concretas em face a problemas concretos” (COSME, 2007, p. 43), o que “só poderá ocorrer se essa produção se configurar como um processo de co-interpelação entre as representações e as concepções dos professores e as abordagens teóricas de que hoje dispomos, a partir dos projetos de intervenção que estes animam” (ibidem). Se um projeto de formação continuada, assim concebido, poderá ter implicações diversas no modo como os professores planejam, constroem e refletem sobre as respostas que vão produzindo, importa reconhecer, também, os efeitos colaterais de um tal projeto, nomeadamente os que têm a ver quer com o desenvolvimento de situações de colaboração e de colegialidade docente, quer com a participação no processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Propósito este que, por sua vez, permite ampliar o campo da produção teórica na área da educação, não o circunscrevendo, apenas, ao espaço delimitado pelo contributo dos especialistas cuja importância é indiscutível, desde que não contribuam para a domesticação profissional dos professores, a qual, em nome da sua hipotética qualificação técnica, pode contribuir, pelo contrário, para acelerar o processo da sua proletarização profissional. Um processo que poderá acontecer, também, por outra via, a de uma reflexividade que tanto se pode constituir como “a frívola expressão de uma retórica inconsequente” (COSME, 2009, p. 112) ou como um pretexto para que os professores possam imitar melhor “as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram” (ZEICHNER, 1993, p. 22), negligenciando, assim, as suas experiências e saberes profissionais.

Não se entenda, contudo, que o projeto de uma comunidade de formação de professores pretende conferir uma maior centralidade, mesmo que de forma mitigada, à formação dita experiencial em detrimento da formação de tipo qualificante. Esta dicotomia, na minha opinião, também não faz qualquer sentido, já que não há reflexão capaz sobre uma experiência profissional, qualquer que ele seja, que não pressuponha o manuseamento de dispositivos teóricos capazes de sustentar tal reflexão e de permitir a construção de um olhar o mais lúcido possível sobre o mundo. Neste sentido, volto novamente à discussão sobre a importância estratégica dos saberes dos especialistas como factores potenciadores de formação. Nas comunidades de formação, tais saberes, no momento em que sejam objeto de partilha, interpretação e discussão poderão contribuir para que, nessas comunidades, tanto estas práticas como aqueles saberes possam ser, igualmente, objetos de interpelação.

Em suma e como se constata, de acordo com esta perspectiva, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada não se constrói através de uma relação de subordinação a estabelecer entre ambas. São momentos distintos de formação que pressupõem momentos diferentes do processo de socialização profissional dos docentes. Sendo possível identificarem-se fundamentos e vínculos diversos entre ambos os projetos de formação, nomeadamente ao nível dos princípios e dos pressupostos pedagógicos que configuram as suas concepções de formação matriciais, importa reconhecer, também, aquilo que os distingue e os singulariza, do ponto de vista dos responsáveis pelos mesmos, das finalidades dos projetos, das características dos seus sujeitos-alvo e da especificidade do seu impacto. Neste âmbito, parece-me que as únicas recusas que poderemos afirmar são aquelas que dizem respeito quer à subordinação da formação continuada face à formação inicial, em função da qual a primeira seria uma espécie de continuidade da segunda, quer à natureza compensatória da formação continuada face às eventuais vulnerabilidades da formação inicial.

Trata-se de recusas que exprimem a rejeição de qualquer leitura tecnocrática e instrumental da formação continuada, já que a ação docente não pode ser circunscrita a um somatório de reportórios técnicos que, dada a sua hipotética excelência, garantiriam os melhores resultados da forma o mais econômica possível. É que sendo necessário que os professores se apropriem de um conjunto de competências técnicas capazes de suportar as respostas que estes possam produzir para responder aos problemas que lhes são colocados, importa reconhecer que tais competências não poderão ser dissociadas das opções ideológicas, explícitas e implícitas, que esses professores possam perfilhar. Um pressuposto cuja incompatibilidade com a racionalidade tecnocrática deriva exatamente do facto de se defender que são estas opções que condicionam, mesmo que de forma tácita, as decisões didáticas dos professores. Não está em causa, por isso, valorizar os problemas vividos pelos professores como fatores passíveis de detonar o seu desejo de formação, ainda que importe considerar que o valor formativo de tais problemas só o é quando permite potenciar um movimento de reflexão mais amplo que não se esgota nas respostas produzidas, mesmo que as condicione. Daí que a formação, mais do que ditar as ações a desenvolver, deva contribuir para que os docentes possam configurar o campo das opções e das respostas que poderão assumir como educadores, contribuindo, deste modo, para alargar, por esta via, o espaço de reflexão sobre o referido campo.

Conclusão

Os projetos de formação inicial de professores, porque constituem um dos principais contributos para a configuração do espaço profissional que diz respeito aos docentes, terão que conferir prioridade à reflexão sobre este mesmo espaço. Uma reflexão que começa por ser uma reflexão política, já que não é possível dissociar a resposta à questão «*O que é ser professor nas sociedades contemporâneas?*» do modo como se concebem as finalidades que as escolas deverão assumir em sociedades que se afirmam como democráticas. Sabendo-se que não há apenas uma possibilidade de responder àquela pergunta, há, todavia, a necessidade de compreender que nem todas as respostas servem. Este é, pois, o primeiro desafio que se nos coloca quando pensamos o projecto de formação que queremos assumir.

O segundo desafio diz respeito ao tipo de expectativas que podemos construir acerca do impacto da formação inicial sobre o futuro desempenho profissional dos professores. Trata-se de uma problemática decisiva, sobretudo quando a recusa que assumi neste texto face ao paradigma da instrução (TRINDADE; COSME, 2010) me conduz a afirmar que nenhum professor pode garantir que os seus alunos aprendam aquilo que se deseja que eles aprendam (idem). Um professor pode e deve garantir um investimento máximo na criação das condições pedagógicas necessárias para que os alunos possam realizar aprendizagens e desenvolver competências no âmbito do projeto de formação em que se encontram envolvidos, o que não significa que, fora algumas aprendizagens de tipo instrumental, se possa afirmar que, no fim desse projeto, as aprendizagens previstas tenham efetivamente ocorrido. A importância de um projeto de formação, de acordo com esta perspectiva, não se avalia, então, pelo facto de determinar o futuro profissional de quem quer que seja, mas antes por permitir que uma pessoa em formação possa ter a oportunidade de viver, de forma significativa, um futuro como profissional. A recusa de uma visão determinista sobre a formação de professores não pretende significar, no entanto, que se desvaloriza o período de formação como um período decisivo do processo de socialização profissional que é necessário que cada docente possa viver. O que se afirma é que esse processo é, de algum modo, um processo indeterminado, tendo em conta as opções ideológicas dos sujeitos que condicionam a sua visão do mundo; tendo em conta, também, as vicissitudes da sua vida pessoal e profissional; tendo em conta, finalmente, as condições e as oportunidades profissionais que possam vir a usufruir, nomeadamente aquelas que se relacionam quer com os contextos escolares onde possam intervir, quer com os projetos de formação continuada em que se possam envolver.

Dito isto, importa refletir, apenas, no âmbito das escolas de formação inicial, quais são as responsabilidades que nestas importa assumir para que os projetos que aí se desenvolvem possam ser projetos bem sucedidos. Não é uma tarefa fácil, ainda que seja uma tarefa obrigatória que obriga a pensar, pelo menos, quer sobre os fundamentos e os sentidos dos projetos de formação inicial, quer, ainda, sobre a congruência entre tais fundamentos e os dispositivos de operacionalização das atividades através das quais tais projetos se podem concretizar, quer, finalmente, sobre os dispositivos de monitorização, nomeadamente daqueles que permitam avaliações «follow-up», em função dos quais se possam obter resultados capazes de sustentar um processo de reflexão tão sustentado quanto credível.

Referências

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

COSME, Ariana. **A acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.

_____. As escolas como espaços de formação e desenvolvimento profissional dos professores: Desafios e exigências. **Revista Aprendizagem**, ano 1, n. 2, p. 42 – 43, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal editores, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos: trabalho e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Evidentemente**. Porto: Edições ASA, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza – Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143 – 155, 2009.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1995.

THURLER, Monica. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRINDADE, Rui, Cosme, Ariana. **Isso vai sair no teste?:** vozes, ruídos e murmúrios numa Escola Secundária. Porto: Edições ASA, 2003.

_____. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber:** A relação pedagógica em debate. Porto: LivPsic, 2009.

_____. Comunidades de formação de professores: Questões e perspectivas. **Revista Aprendizagem**, ano 3, n. 10, p. 38 – 39, 2009a.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 2003.

Recebimento em: 01/02/2011.

Aceite em: 28/02/2011.

Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural¹

Teacher Education Policies: some reflections about sensitivities towards cultural diversity

Ana CANEN²

Resumo

O presente artigo discute continuidades e descontinuidades nas políticas curriculares nacionais de formação de professores, a partir da perspectiva multicultural, voltada à valorização da diversidade e ao desafio a preconceitos. Discute aspectos teóricos ligados ao projeto multicultural no contexto da formação inicial e continuada docente, bem como focaliza políticas curriculares desenvolvidas pelo governo brasileiro a partir de 2003. Problematiza em que medida e sob que perspectivas a diversidade cultural encontra eco nos discursos aí presentes, verificando ênfases e silêncios e tecendo considerações e recomendações para seu aprimoramento, à luz do multiculturalismo.

Palavras-chave: Políticas curriculares nacionais. Formação de professores. Multiculturalismo.

Abstract

The present paper discusses continuities and discontinuities within the national curricular policies of teacher education, through a multicultural perspective that values diversity and challenges prejudices. It discusses theoretical aspects linked to the multicultural project in the context of initial and continuing teacher education, and it also focuses curricular policies developed by the Brazilian government since 2003. The article problematizes under which perspectives and to what extent cultural diversity is represented in the discourses present in those policies. It pinpoints emphases and silences in those discourses, and it points to suggestions and recommendations for policy improvement in the light of multiculturalism.

Key words: National curricular policies. Teacher education. Multiculturalism.

-
- 1 Artigo preparado para a revista do PPGC/UFMT, número especial sobre o SEMIEDU, no contexto da palestra/ mesa-redonda: "As Continuidades e Descontinuidades nas Políticas de Formação de Professores e suas Implicações na Prática Docente", ministrada em 24/11/2010, na UFMT.
 - 2 PhD em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pesquisadora do CNPq. E-mail: <acanen@globo.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 253-265	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução:

refletindo sobre o pensamento multicultural na formação docente

Trabalhar com a formação de professores sensíveis à diversidade cultural dos alunos e de outras identidades presentes na escola representa possibilidade relevante para a transformação escolar. O multiculturalismo, conforme discutido por autores tais como Banks (2004), Moreira e Candau (2008), Canen e Santos (2009) e Xavier e Canen (2008), busca promover respostas à diversidade cultural no currículo escolar e de formação docente. O termo engloba desde concepções mais liberais ou folclóricas – a partir das quais a valorização da diversidade cultural no currículo é traduzida de forma mais celebratória das formas de vida, ritos, festas e outros aspectos das identidades plurais – até visões mais críticas, que focalizam os mecanismos excludentes que atingem identidades raciais, de gênero, classe social, orientação sexual, religiosa e outros marcadores identitários, em prol de uma educação anti-discriminatória. Destaca-se, ainda, nessa perspectiva crítica, uma vertente, discutida por autores como Hall (2003) e Peters (2005), denominada de pós-colonial, focalizando a hibridização como categoria central para a compreensão dos fluxos, intercâmbios e sínteses culturais plurais que se formam nas relações entre as identidades.

Concretizando tais idéias no âmbito da formação de professores, Canen e Santos (2009) sugerem que a dimensão multicultural não deveria estar separada do currículo em ação. Neste sentido, buscando ir além de uma visão que confina a sensibilidade multicultural a momentos extraclasses ou a projetos extracurriculares, sugerem que deveria haver uma articulação de temas mais convencionais da formação de professores à visão multicultural. Na mesma perspectiva, Zeichner (2009) tece críticas à tendência de as agendas multiculturais se concentrarem em princípios gerais de justiça social, quando poderiam avançar, articulando tais princípios a habilidades, competências e indicadores de avaliação a serem desenvolvidos em cursos de formação e desenvolvimento profissional, incorporando a sensibilidade à diversidade e ao desafio aos preconceitos.

Trazendo tal olhar para a análise das políticas curriculares recentes de formação de professores, as próximas seções do presente artigo irão analisar em que medida e sob que perspectivas a diversidade cultural encontra eco nos discursos aí presentes, verificando ênfases e silêncios e tecendo considerações e recomendações para seu aprimoramento.

Políticas de Formação: o caso das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores/Curso de Pedagogia

Ao final da década de 1980 e no início da década de 1990, tomou novo *fôlego* na pauta das políticas e discussões educacionais, o debate em torno do campo da formação de professores. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9.394/96), várias medidas passaram a ratificar um conjunto de reformas propostas, dentre as quais se destacam as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2002).

Em termos do olhar sobre a pluralidade, Canen e Xavier (2005) argumentam que as Diretrizes pareciam compreender *especificidades* e diversidade cultural de alunos da educação básica ora como *desvio* com relação a uma normalidade cognitiva longe de ser problematizada, ou como um aspecto folclórico, exótico, até mesmo *interessante*, a ser trabalhado pelo futuro professor para enriquecer sua prática (mas não como eixo configurador de reflexões críticas que permitam o questionamento sobre processos de construção de diferenças e preconceitos, como preconizado por posturas críticas multiculturais). Da mesma forma, segundo Canen e Xavier (2005), ao falar de identidade (p. 69), o discurso do documento trabalhava com aspectos individuais, psicológicos envolvidos nessa categoria (fala-se, por exemplo, em “autonomia”, “faixa etária” e assim por diante), sem que questões multiculturais relativas à construção identitária nas dimensões de gênero, raça e outras fossem mencionadas.

A partir do documento ora analisado, um outro documento legislativo central nas políticas curriculares para a formação de professores – o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – foi produzido, tendo as referidas diretrizes sido instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Como apontado por Alves (2010), fruto de intensos e controversos debates a partir de documentos anteriores produzidos, inclusive aquele analisado por Canen e Xavier (2005) e citado acima, essas diretrizes apontam para a formação de professores não mais em uma perspectiva especializada, caracterizada pelas antigas habilitações, mas em uma abordagem integrada, que toma a docência como o foco da formação profissional. De fato, as referidas diretrizes incorporam a idéia de que o curso de Pedagogia constitui o lócus privilegiado da formação docente dos educadores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que foi exaltado, por meio de pronunciamento conjunto, pelas entidades da área educacional. Longe de historicizar a construção do documento, cabe, no entanto, ressaltar, a partir de

Alves (2010), que a compreensão da identidade do curso de Pedagogia como o de um curso de Licenciatura e não de Bacharelado ainda suscita tensões.

No que tange à valorização da diversidade cultural, foco do presente artigo, uma ênfase maior é sentida no discurso das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC, 2006) com relação ao documento anteriormente analisado. De fato, segundo Alves (2010), as diretrizes trazem o argumento de que os estudantes de Pedagogia devem ser formados para garantir a inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (PARECER CNE/CP, Nº 5, 2005, p. 5). Assim, ao traçarem o perfil do egresso deste curso, destaca o referido documento que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
 X- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
 XI- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 2).

Fica clara, também, em outro trecho, a relevância da diversidade cultural, entendida em termos da flexibilidade que os cursos de Pedagogia deverão exibir, em seus projetos político-pedagógicos, de modo a incorporar as especificidades e singularidades de identidades culturais coletivas, como se percebe, a seguir, de acordo com o Parecer CNE/CP 05/2005:

[...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (p. 10).

Pelo caráter de orientações curriculares, implícito no termo *diretrizes*, observa-se que a diversidade ainda é tratada em termos gerais, sem recomendar, como seria de se esperar, de acordo com autores como Zeichner (2009) e Canen e Santos (2009), formas de incorporá-la aos conteúdos curriculares da formação, nem às habilidades a serem aí desenvolvidas ou aos critérios avaliativos a serem empregados, o que passa a ser da responsabilidade das instituições que oferecem os cursos de Pedagogia. No entanto, as reflexões brevemente esboçadas mostram que potenciais multiculturais parecem se anunciar no documento analisado, de forma mais explícita do que no que lhe precedeu (MEC, 2002), ainda que tais potenciais pudessem ser melhor desenvolvidos.

Cabe assinalar, também, no contexto de Diretrizes Curriculares com sensibilidades multiculturais, a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que tratam da inclusão das identidades indígena, africanas e de afro-descendentes no currículo escolar e que ensejaram a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, MEC, 2005). Conforme discutido em outro trabalho (CANEN, 2010a), as diretrizes apresentam a conscientização sobre a desigualdade, a marginalização e o preconceito contra as identidades coletivas negra e indígena, embora o documento pareça recair em perspectivas dicotômicas que congelam as relações entre negros e brancos, desconsiderando hibridizações e movimentos de construção e reconstrução identitária.

Entretanto, ainda que as diretrizes representem um passo importante para a sensibilização multicultural, não se percebem possíveis impactos nos cursos de formação de professores, talvez porque tais documentos legislativos que se concentram em identidades coletivas específicas não sejam articulados, de forma mais explícita, a formas pelas quais suas considerações poderiam ser incorporadas ao currículo específico da formação docente.

Políticas de Formação de Professores em serviço: tendências e silêncios

Cabe sinalizar que, conforme Gatti e Barreto (2009), as políticas de formação inicial, continuada e em serviço de professores receberam atenção redobrada com o Decreto 6.755/09 (MEC, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2010), o qual procura organizar a cooperação entre os entes federativos – União, estados e municípios – para a oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores em serviço das redes públicas de ensino, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nota-se, no referido Decreto, a preocupação com a inclusão e a diversidade cultural no artigo 2º, inciso II, quando menciona o horizonte da formação em um contexto social justo e inclusivo; e no artigo 3º, inciso VIII, quando fala na importância dessa formação no contexto de uma escola integral e, dentre outros fatores, quando menciona a necessidade de compreensão e respeito às relações étnico-raciais, para a construção de um ambiente justo e inclusivo. Observa-se que a ênfase nas relações étnico-raciais acaba por silenciar outros aspectos identitários, tais como a orientação sexual, a diversidade linguística e dialetal, os padrões religiosos, a deficiência e as necessidades especiais e outros, como também deixa de sugerir quaisquer recomendações curriculares para os referidos cursos.

O fato de que a indicação está presente em apenas dois artigos também leva à reflexão de que a questão da diversidade cultural talvez não ocupe o centro de preocupações, nesse momento, quando se pensa em ações estratégicas de formação docente em serviço, particularmente no campo do currículo propriamente dito. Entretanto, como será comentado adiante, esta dimensão parece encontrar eco em ações propostas no contexto dessa política maior.

No que se refere ao Plano Nacional de Formação de Professores, que constitui desdobramento do Decreto acima citado, observa-se que o *site* do MEC registra que cerca de 90 instituições superiores de ensino apresentaram seus planos para a promoção de cursos de capacitação docente. A ação faz parte do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado em 2007 (Brasil, MEC, 2007). Entretanto, tais planos de formação de professores são documentos gerenciais, contendo planilhas de vagas oferecidas nas instituições na formação de professores, com o apoio do MEC e no contexto dessa política, não explicitando quaisquer recomendações ou menções a aspectos curriculares propriamente ditos, constituindo-se mais como documentos de gestão em nível macro e não de planejamento de metas curriculares e educacionais a imbuírem as políticas de formação em serviço.

O *site* do MEC evidencia, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, os seguintes programas: *Rede Nacional de Formação de Professores* - programa de formação continuada de professores da educação básica; *Rede de Educação para a Diversidade* - programa de formação de professores para a inserção de temas da diversidade nas salas de aula; *PROLIND* - programa de formação superior e licenciaturas indígenas; *Projeto Escola que Protege* - programa de formação de profissionais da educação para atuarem no enfrentamento à violência; *ProInfo Integrado* - programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação; *Programa Educação Inclusiva* - programa de formação de educadores para disseminar a política de educação inclusiva; *Proformação* - curso em nível

médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal; *Prodocência* - programa de consolidação das Licenciaturas; *Procampo* - programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação do Campo; *Pró-Licenciatura* - vagas em cursos de licenciatura a distância, por meio de assistência financeira a IES; *Pró-Letramento* - formação continuada de professores nas áreas de leitura/escrita e matemática; *Mídias na Educação* - formação continuada para o uso pedagógico de TV e vídeo, informática, rádio e impresso; *Gestar II* - programa de formação continuada para professor dos anos finais do Ensino Fundamental; *Formação de Professores na Educação a Distância* - ensino a distância, em parceria com a UAB; *Escola de Gestores da Educação Básica* - programa de formação de gestores escolares.

Uma primeira ordem de considerações refere-se ao fato de que ambos os programas referentes à Diversidade Cultural e à Educação Inclusiva, citados na listagem acima, apresentam títulos próprios, separados de projetos tais como Formação de Professores na Educação a Distância, ou Escola de Gestores da Educação Básica, ProInfo Integrado ou mesmo Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, acima listados, o que parece delinear uma separação entre o preparo para a sensibilidade multicultural e inclusivista e as outras orientações pedagógicas e curriculares para a formação docente. Neste sentido, a visualização da sensibilidade multicultural como algo *à parte* das orientações gerais para a formação de professores parece reforçar a tendência de se reduzir tal dimensão a uma perspectiva extracurricular, também detectada em pesquisas nas escolas, onde a valorização da diversidade geralmente reduz-se a uma perspectiva que a isola em eventos tais como feiras de comunidades, Semana da Consciência Negra, Dia do Índio e assim por diante.

Uma segunda ordem de considerações refere-se à análise do material referente à Rede de Educação para a Diversidade propriamente dito, que revela que o mesmo se trata de programa semipresencial, organizado por instituições superiores públicas de ensino e pesquisa cadastradas na Universidade Aberta do Brasil, contando com os seguintes parceiros: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Verifica-se, na seção referente aos cursos oferecidos no contexto dessa Rede que, mais uma vez, em sua maioria, versam sobre identidades coletivas específicas (por exemplo, curso de formação de professores na temática culturas e história dos povos indígenas, curso de formadores de gestores para programas de educação escolar indígena, curso de gestão de políticas públicas com foco na temática de

gênero e raça e outros sobre educação ambiental, saúde e leitura, incluídos na mesma temática da diversidade).

Um dos cursos no contexto do Programa em tela apresentou um título mais genérico, a saber: Curso Diversidade no Ambiente Escolar, que poderia aproximar-se mais da perspectiva defendida por Canen e Santos (2009), Banks (2004) e Zechner (2009) de incorporação da sensibilidade à diversidade cultural também no currículo de formação inicial e continuada de professores que vão atuar nas escolas. Pelo título, ainda que reduzido a um curso apenas, poderia sinalizar algum movimento multicultural curricular para além daqueles inseridos no contexto de identidades coletivas específicas, mais abundantes na literatura multicultural.

A análise do curso Diversidade no Ambiente Escolar, que parecia aproximar-se mais da visão curricular de trabalho com a diversidade na escola, apresenta, na descrição de seus conteúdos, a organização em três módulos: um primeiro, de 40 horas, que pretende discutir questões de diversidade e de desafio a preconceitos, de forma mais ampla; outros dois módulos, que focalizam, em 25h e 45h, respectivamente (totalizando 70h) identidades coletivas, tais como quilombolas, indígenas, pessoas com necessidades especiais e negros, dedicando grande parte de sua grade à discussão das Leis 10.639/03 e 11.625/08 que, conforme comentado anteriormente, tratam da inclusão, no currículo escolar, da história da África e das populações africanas, delas descendentes e de indígenas; finalmente um módulo 4, referente à pesquisa a ser desenvolvida ao final do curso, a partir dos conhecimentos trabalhados.

Como se percebe, a quantidade de cursos sobre as identidades coletivas negras e indígenas superou aquela que versa sobre a diversidade no contexto escolar, parecendo confirmar a tendência da literatura multicultural para abordar, preferencialmente, as questões relativas a essas identidades em detrimento de outras que poderiam ser também discutidas de forma articulada ao currículo escolar e à formação de professores.

Perspectivas Futuras: o documento da CONAE

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizou-se entre 28 de março e 01 de abril de 2010, com o tema central: *CONAE: construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Em termos da sensibilidade para a diversidade cultural, foco do presente artigo, observa-se que o documento, já na apresentação, afirma que “apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na *perspectiva da inclusão*,

igualdade e diversidade [grifo nosso], o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira, na contemporaneidade” (BRASIL, MEC, documento final da CONAE, maio de 2010).

O documento foi produzido a partir de amplas discussões, com base em um documento-base anterior, tendo, como objetivo central, o de fomentar renovadas perspectivas para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, no horizonte de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, definido como um pacto federativo para o novo plano nacional de educação supracitado. É dividido em seis eixos, a saber: o papel do Estado e a garantia do direito à educação de qualidade [...]; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos/das profissionais da educação; financiamento da educação e controle social; e justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Uma primeira ordem de observações refere-se à separação entre os eixos de formação de professores e aquele que trata da inclusão, da diversidade e da igualdade, tendência esta observada, anteriormente, nos documentos das políticas de formação de professores analisadas na seção anterior. Da mesma forma, observa-se esta mesma separação entre as intenções, acima sinalizadas, e as discussões mais específicas sobre o currículo escolar e aquele de formação docente e da própria gestão educacional. Por exemplo, à p. 83, fala-se que deve ser garantido que a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente. Ao mesmo tempo, à p. 92, também se afirma, na letra “d” referente a currículo de formação docente, que se deve

garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Libras, história da África e culturas afro-brasileiras (lei 11645/08), cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, de orientação sexual e direitos humanos.

Entretanto, nesta mesma página, fala-se, no item “j”, em “sustentar a formação em conhecimentos historicamente produzidos”, destacando disciplinas pedagógicas, mas sem articulá-las à visão multicultural a partir da qual poderiam ser trabalhadas, como proposto por Canen e Santos (2009). Da mesma forma, analisando o eixo 6, verifica-se que parece concentrar-se substancialmente na discussão de ações afirmativas e de direitos humanos, não interligando tais temáticas ao eixo da formação de professores e do currículo escolar e pedagógico.

Uma segunda ordem de considerações refere-se à clara explicitação da sensibilidade multicultural, em termos de intenções, presente no documento. Em termos da concepção curricular e da relação da mesma com a diversidade

cultural, observa-se, por exemplo, a ênfase, à p. 27, no estabelecimento de uma “base comum nacional de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, de acordo com a Constituição Federal, art. 210. Tal perspectiva insere o respeito à diversidade cultural e a perspectiva multicultural no âmbito do estado-nação democrático, como discutido por autores como Banks (2004), evitando um relativismo cultural e assumindo o diálogo entre diversidade e perspectivas universalistas de diretrizes nacionais.

Esse aspecto fica ainda mais claro à p. 31, onde se fala que

a consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, ainda presentes na sociedade e na escola brasileira.

À p. 72, a transversalidade da educação especial na educação é enfatizada, afirmando-se que a meta é transformar os sistemas educacionais em

sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, com a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Observa-se que se amplia o leque das identidades coletivas com relação àquelas presentes em documentos legislativos anteriores, para além da questão da identidade coletiva racial, percebendo-se potenciais multiculturais existentes no horizonte defendido pelo documento.

Dessa forma, um balanço dos documentos legislativos analisados sinaliza perspectivas positivas, do ponto de vista multicultural, ainda que revele, também, uma certa persistência na compreensão da diversidade cultural como um assunto à parte dos temas curriculares mais tradicionais na escola e na formação docente. Este aspecto mereceria maiores pesquisas, de modo a superar essa lacuna, contribuindo para a expansão das pesquisas multiculturais rumo a tentativas de sua articulação ao currículo prescrito e ao currículo em ação.

Conclusões

Longe de fazer uma listagem de políticas curriculares atuais, o presente artigo delineou o modo pelo qual a diversidade cultural tem sido enfocada nos documentos legislativos da formação de professores, nos últimos anos.

O estudo indicou que a preocupação com a diversidade cultural, no âmbito das políticas curriculares nacionais, é mais evidenciada no que se refere a cursos específicos, voltados a identidades coletivas, como indígenas, negros e quilombolas, já sinalizada em outro momento quando da análise de pesquisas realizadas sobre a temática. Trata-se da tendência de se compreender a perspectiva de valorização da diversidade cultural relacionada a identidades coletivas específicas, no âmbito de escolas voltadas a essas identidades, ou em termos mais amplos, como intenções a serem perseguidas em cursos de formação inicial e continuada de professores, em detrimento de articular essas preocupações, sem dúvida válidas e relevantes, também ao currículo escolar e de formação de professores.

De forma a impactar mais as práticas docentes, argumentamos que ainda são necessárias algumas perspectivas, tais como: superar a excessiva ênfase nas identidades coletivas como balizadoras das diretrizes para a diversidade, incorporando, por outro lado, as sensibilidades multiculturais às disciplinas, áreas, habilidades e competências desenvolvidas no currículo escolar e no de formação docente; incrementar a formação em serviço, imbuindo-a da sensibilidade acima assinalada; promover cursos de formação continuada que sejam articulados às vivências plurais da diversidade no âmbito das escolas, tornando os professores e gestores como pesquisadores em ação, ao invés de receptores de programas previamente concebidos.

Conforme discutido, os dados analisados permitem afirmar que as políticas assinaladas têm avançado de forma positiva na sensibilidade para a diversidade cultural em suas orientações para o currículo de formação de professores, ficando as indicações acima como possibilidades para seu aprimoramento, tendo em vista uma educação que possa ir além da *zona de conforto* do reconhecimento da pluralidade e das desigualdades, rumo a perspectivas mais concretas de tradução desses pressupostos para o currículo prescrito e para o currículo em ação.

Referências

ALVES, M. R. F. **Contribuições do Multiculturalismo para a Formação de Professores**: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)- PPGE/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BANKS, J. A. (Ed.) **Diversity and Citizenship Education**: global perspectives. San Francisco, USA: Jossey-Bass Eds, 2004.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

_____. **Documento Final da CONAE**. Produzido em 27/05/2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

_____. **Decreto n. 6.755/09**, 29 jan. 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639/03, 9 de janeiro de 2003**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645/08, 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República, MEC, Secad, **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília, DF, Universidade Aberta do Brasil, 2010.

BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, CAPES, DOU, 30 jan. de 2010, n, 21, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

CANEN, A. Teaching Racial Literacy: challenges and contributions of multiculturalism, **Policy Futures in Education**, v. 8, n. 5, p. 548-555, 2010.

CANEN, A.; Santos, A. R. (Org.). **Educação Multicultural. Teoria e Prática para Professores e Gestores Escolares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A.; Xavier, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

PETERS, M. Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. In: CANEN, A.; PETERS, M. (Ed.), *Issues and Dilemmas of Multicultural Education: theories, policies and practices*. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, 2005, p. 436-445, 2005.

XAVIER, G. P. De M.; CANEN, A. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, **Pro-Posições**, v. 19, p. 225-244, 2008.

ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. London: Routledge, 2009.

Recebimento em: 24/11/2010.

Aceite em: 12/12/2010.

Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente

Continuities and discontinuities in the policies of teachers training and its implications in pedagogical practices

Heloisa Salles GENTIL¹
Marilda de Oliveira COSTA²

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise das políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos, final dos anos 80 e início dos anos 90. Objetivamos identificar continuidades e descontinuidades nessas políticas, para compreendê-las em seus processos histórico-sociais. Partimos do pressuposto de que o contexto neoliberal em que estão sendo constituídas e implementadas as políticas nesse período tem influenciado na definição de objetivos e na efetivação das reformas educacionais, entre elas, as políticas de formação docente. O exame das implicações dessas políticas de formação nas práticas pedagógicas surge como agenda necessária no campo das pesquisas em educação.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

Abstract

The aim of this paper is to present an analysis of policies for teacher education in Brazil in recent years, the late '80s and early '90s. We aimed to identify continuities and discontinuities in these policies, to understand them in their historical and social processes. We assume that the neoliberal context in which they have established and implemented policies in this period has influenced the definition of objectives and realization of educational reforms, including policies for teacher training. The examination of the implications of these policies, training in teaching practices agenda emerges as necessary in the field of research in education.

Key Words: Educational policies. Teachers training. Pedagogical practices.

-
- 1 Doutora em Educação. Professora de Sociologia da UNEMAT, Cáceres /MT. E-mail: <logentil@uol.com.br>.
 - 2 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Professora de História da Educação, Política e Gestão Educacional. UNEMAT, Cáceres /MT. E-mail: <marildacosta@hotmail.com>

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 267-287	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos, identificando continuidades e descontinuidades nessas políticas e suas implicações no que diz respeito às práticas pedagógicas.

Partimos do pressuposto de que não se pode compreender determinados fenômenos se não os situarmos na história, por isso, de forma breve, lembramos inicialmente alguns aspectos da formação de professores no Brasil.

No final do século XIX surgiram os primeiros cursos de formação específica para a docência, as Escolas Normais. A formação de professores para a segunda fase do que hoje denominamos ensino fundamental e para o ensino médio ocorreu nas universidades em cursos específicos somente a partir do século XX. Antes disso, ensinar era atividade realizada por profissionais liberais, ou mesmo autodidatas. A partir dos anos 1930 do século passado é que foi definida, para os que quisessem diploma de licenciatura, a formação de bacharel em três anos e mais um ano de formação pedagógica, o conhecido esquema 3+1. Inclusive os cursos de Pedagogia eram bacharelados e formavam especialistas até 1968, quando, por meio da reforma universitária (Lei 5.540/68), passou a ter a possibilidade de também formar professores. Ainda assim, até a promulgação da Lei 5.692/71, professores para o início da escolarização continuavam sendo formados pelo Curso Normal; o que a partir de então passou a ser mais uma entre as habilitações dos cursos de nível médio (GATTI, 2009).

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história. A relação entre educação e desenvolvimento econômico, por exemplo, pode ser percebida nas reformas educacionais já citadas (1968 e 1971). Um país em desenvolvimento necessitava de trabalhadores com um mínimo de estudos, o que levou à valorização da escolarização, à ampliação da oferta de ensino e conseqüentemente à necessidade de formação de mais professores. Há que se pensar que tipo de economia se desenvolve nos dias atuais e que tipo de exigências esse modelo econômico tem levado ao campo educacional.

Outro aspecto visível por meio da legislação educacional é o desenvolvimento da profissionalização docente. A luta dos professores pelo reconhecimento de sua atividade como profissão passa por discussões acerca de quem são os professores, de onde e como se formam, de qual seu campo específico de atuação, entre outros aspectos. O avanço das discussões em relação à profissão foi modificando as exigências a respeito de quem pode ser professor, da competência para definir

quem é e quem não é professor, das exigências legais para ser professor. É preciso reconhecer a história de lutas que leva ao que hoje estamos denominando profissão professor e seu campo de atuação.

Focando nosso olhar sobre o período dos anos 1980 até os dias atuais, conforme nosso propósito nesse texto, podemos enumerar uma série de ações políticas e de políticas educacionais relacionadas à formação de professores.

Desde já, poderíamos afirmar que há uma continuidade nas políticas de formação de professores: a preocupação com a *demarcação de território* dessa profissão, materializada em leis, normas, resoluções e decretos que visam definir quem é, o que faz e onde atua esse profissional.

Estudos sobre a profissão docente, os processos de profissionalização e atualmente inclusive sobre o conceito de profissionalidade docente têm sido frequentes na atualidade, tanto entre autores nacionais tais como Vera Bazzo, Betânia L. Ramalho, só para citar alguns, como por autores como Nóvoa, Zeichner, Gauthier, entre outros.

Nesse ponto podemos enumerar uma série de indagações cujas respostas podem nos levar à melhor compreensão das políticas atuais de formação: por que tanta discussão e polêmica em torno da profissão professor nos dias atuais? Por que a ênfase *recente* na necessidade de políticas de formação? Poder-se-ia dizer que é porque até bem pouco tempo a ocupação desse lugar era determinada apenas pelo conhecimento, no sentido de que qualquer um que *sabe mais* pode ensinar quem *sabe menos*? Seria o resultado da luta por profissionalização? Seria fruto da batalha dos sujeitos professores pelo domínio sobre seu campo? E, além disso, poderíamos indagar: que sentido está sendo construído na ideia de profissionalização? As políticas atuais nesse campo teriam por base o reconhecimento oficial da importância de tal função (professor) para a sociedade? Estaria relacionada ao reconhecimento do papel estratégico da educação no desenvolvimento de um país? Ou, afinal, seria uma conjugação desses diversos fatores em determinado contexto cultural, social, histórico, econômico e político?

Entre os autores que vêm discutindo a formação docente e os paradigmas que lhes dão sustentação têm aparecido como divergentes nos debates, em especial, as concepções de formação, ora sob uma racionalidade técnica, ora sob uma racionalidade prática; saberes mais acadêmicos e disciplinares em contraposição a saberes vinculados à prática, a competências relativas ao saber fazer. Outra questão emergente e diretamente ligada a esses paradigmas é o sentido em construção do que seja profissionalização.

Como diversos estudos têm demonstrado, a ação docente não é neutra e nem ocorre isolada do contexto em que se insere, e esse contexto se compõe tanto de fatores específicos, localizados em cada situação particular, como também de

elementos aparentemente externos, tais como as políticas, as relações econômicas e culturais, sejam nacionais ou internacionais. Todas essas questões, direta ou indiretamente, acabam por ter influência nas práticas pedagógicas dos professores e, para percebê-las e especialmente compreendê-las, é preciso estabelecer relações. É o que tentamos fazer a partir de agora.

Neoliberalismo e educação

Para tratar de políticas de formação de professores na atualidade é preciso, sem dúvida, abordar questões referentes ao contexto social, político e econômico em que elas estão sendo elaboradas, planejadas e implementadas. Ou seja, é preciso discutir as formas que o sistema capitalista vem encontrando para se manter como sistema hegemônico mesmo diante de suas crises cada vez mais acentuadas e de que maneira essas formas têm desenhado o cenário no qual se constituem as políticas públicas.

Palavra-chave para essas discussões contemporâneas tem sido *neoliberalismo*, e sobre ele é preciso mais que discutir, questionar; inclusive porque tem se apresentado como único horizonte, impondo-se ideologicamente como exclusiva possibilidade de continuidade do desenvolvimento das forças produtivas. Conforme Harvey (2005), o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. Sob o domínio do neoliberalismo “o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (2005, p.13).

No campo educacional, como afirma Maués, há uma

[...] interferência da globalização no neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, de modo a implantar o ‘pensamento único’ que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado (2003, p. 90).

E é nessa conjuntura que a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas

(dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em uma sociedade capitalista.

E, conforme afirmamos em trabalho anterior (GENTIL, 2001), concordamos com Gentili (1996) quando diz que o neoliberalismo é um complexo processo de construção hegemônica que se implementa tanto por reformas econômicas, políticas, jurídicas como por estratégias culturais que visam legitimar as reformas propostas. O neoliberalismo tem dado ênfase à dimensão cultural da hegemonia, pois compreende que essa dimensão é um espaço de construção política. Com sua retórica, tem trabalhado em função da reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, a construção de um novo senso comum tendo por base princípios neoliberais (1996, p.11). Esses princípios já haviam sido enumerados por Hayek³ na década de 1970 e recentemente têm ganhado mais espaço.

No que diz respeito às políticas educacionais, por exemplo, há uma transferência sem mediação de princípios empresariais para o campo educacional. A educação é considerada mais um produto em oferta no mercado e nesse sentido precisa se adaptar a uma outra lógica, a da mercadoria. E as novas políticas são justificadas por uma vasta argumentação. É preciso uma reforma administrativa, para garantir a qualidade dos serviços, para isso é também necessário reformar currículos e atualizar professores. Nessa perspectiva “a educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela política, porque foi profundamente estatizada” (GENTILI, 1996, p.18-19). Práticas *coletivistas* devem ser substituídas por um sistema *meritocrático*. Noções equivocadas de direitos, igualdades, enfim de cidadania teriam feito com que se desprezasse o valor individual da competição e para uma sociedade comandada pelo mercado isso seria primordial. O “modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o ‘*entrepreneur*’, o consumidor (GENTILI, 1996, p.21). O que se vê é “a materialização de um profundo individualismo no campo das relações sociais capitalistas [...]” (FRIGOTTO, 1996, p.87).

A ideologia mais veiculada pelo neoliberalismo é de que não há nenhuma outra saída para o mundo a não ser ajustar-se ao processo de globalização. Esse ajuste se daria pela desregulamentação, um Estado mínimo, um mínimo de direitos garantidos aos trabalhadores, o mercado regulando todas as relações

3 Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista e cientista político de origem austríaca. Defensor da idéia de Estado-mínimo, do liberalismo econômico e da economia de livre mercado, condena a democracia social e o estado de bem-estar como precursores do totalitarismo. Escreveu *O caminho para a servidão* (1944).

sociais. Isso leva à privatização ou mercantilização dos direitos sociais garantidos pelo Estado de bem-estar ou, no caso do Brasil, pela Constituição.

A doutrina neoliberal se transformou na diretriz central do pensamento e da administração econômica propondo que o bem-estar humano seja promovido por meio da liberação de capacidades empreendedoras individuais em uma estrutura onde estejam solidamente garantidos os direitos à propriedade privada, livre comércio e livres mercados. A função do Estado passa a ser criar e garantir as estruturas para esse funcionamento, inclusive criando mercados em setores onde eles ainda não existirem (terra, água, saúde, educação...) e depois tendo interferência mínima sobre ele. (HARVEY, 2008).

Esse tipo de perspectiva passou a afetar inclusive os modos de pensamento, as maneiras cotidianas de as pessoas viverem e de interpretar o mundo, a ética de mercado está servindo de guia a todas as ações humanas.

Peroni e Adrião (2005) analisam o Estado e as políticas públicas e demonstram que, segundo a teoria neoliberal, o Estado estaria em crise e não o sistema capitalista. Na lógica neoliberal, as causas dessa crise seriam o excessivo gasto governamental; o papel regulador do Estado na esfera econômica. E a prescrição para sair dessa crise seria a racionalização dos recursos, o esvaziamento do poder das instituições governamentais; seria preciso adotar estratégias tais como: transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado por meio da privatização; no caso de se manter no âmbito do Estado, introduzir a lógica mercantil em seu funcionamento. Como explicita Dale (2001), o exemplo da Nova Zelândia é emblemático ao mostrar que “as conseqüências da promoção de um mercado em educação podem ser produzidas sem qualquer recurso à ‘privatização’” (p. 137).

A lógica mercantil no âmbito educacional encontra-se em franco desenvolvimento em diversos países de todos os continentes. Manifesta-se nas escolas, entre outras maneiras, por meio dos mecanismos de controle e de competição, punição e premiações, distribuição de recursos, criação de normas, leis, programas e sistemas de avaliação, conforme explicita Regina Leite Garcia apresentando o livro de Michael Apple.⁴ E essas reformas educacionais têm sido vistas como positivas em grande parte dos países em desenvolvimento; segundo Apple, analisando esse processo em desenvolvimento nos EUA, a reforma apresenta-se em linguagem progressista, mas avança rumo ao neoliberalismo.

4 Michael Apple é um educador renomado internacionalmente, destacando-se sobremaneira como pesquisador na área de currículo, professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Autor de **Para além da lógica do mercado**, conforme referências ao final do texto.

Como consequências, as estratégias de ensino apresentadas são vistas como únicas, a noção de qualidade passa a ser vinculada ao que determina o *score* obtido nos testes; o conhecimento legítimo seria aquele que os testes avaliam; há a perda de controle local sobre os processos. As reformas ignoram os debates históricos sobre qual o conhecimento a ser ensinado nas escolas e nas universidades e se baseiam num falso consenso, afirmando que só o que é mensurável tem importância.

Do global ao local: influências dos organismos internacionais na definição de políticas educacionais no Brasil

Conforme vimos afirmando, diversos são os autores que têm se debruçado sobre a análise das políticas educacionais dos últimos anos levando em conta o contexto neoliberal acima descrito e enfocando especificamente as políticas educacionais no Brasil, entre eles, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Carmargo e Hage (2004), Maués (2003); Gatti (2009). Fizemos aqui uma tentativa de juntar os marcos apontados por esses autores como importantes nesse período, no que diz respeito à formação dos professores, e obtivemos uma lista de políticas, leis, normas e projetos. Não temos a intenção de, com isso, ter dado conta de toda a política educacional, mas de destacar alguns pontos relevantes, posto que, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista “uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área.” (2007, p. 73).

No âmbito internacional podemos citar três eventos que impulsionaram a elaboração de políticas educacionais nos países *em desenvolvimento* e tiveram suas consequências no campo da formação de professores:

- a) **Conferência Mundial de Educação para todos**, 1990, em **Jomtien** (Tailândia), onde se firmou o compromisso entre os mais de 150 países que estiveram presentes de assegurar educação de qualidade para todos, tendo em vista o diagnóstico assustador apresentado. Destaque para a ideia já manifesta de que diferentes forças políticas e econômicas deveriam cuidar do provimento da educação, tanto o Estado como outras organizações deveriam realizar essa tarefa social, o que vem se configurando como espaço para o terceiro setor.
- b) **Documento da CEPAL** (Comissão de Estudos para América Latina e Caribe), anos 1990, no qual se recomendavam reformas nos sistemas educativos para adequação ao sistema produtivo, com objetivos de cidadania e competitividade, com ênfase nos resultados da aprendizagem, levando à coincidência entre desempenho no mercado de trabalho e cidadania (SHIROMA, MORAES,

EVANGELISTA, 2007), o que já inicia a construção de outro sentido de cidadania, diferente do que movia os movimentos sociais até esse período.

- c) **Relatório Delors, 1993-1996 (UNESCO)**, sobre a educação necessária para o século XXI; no qual, além de enfatizar a ideia de educação como ação para toda a vida, se apresentava o professor como agente de mudança, responsável pela realização do ideário do século vindouro, devendo ser também um pesquisador, mas cuja formação, contraditoriamente, não ocorreria necessariamente em universidades.

É possível perceber que os três eventos citados impulsionam a preocupação com a formação de professores, tendo em vista que tratam da educação como um direito de todos, como uma tarefa do Estado (apesar da abertura para outros setores) e uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país e do planeta como um todo. Em uma perspectiva mais crítica, podemos perceber o retorno da teoria do capital humano, que vê na educação um dos principais determinantes da competitividade entre países. Seguindo a mesma lógica de diagnósticos, análises e propostas de solução de problemas econômicos, surgem inúmeras políticas para a área educacional, entre elas as de formação de professores.

Em âmbito nacional, podemos enumerar algumas políticas no campo da educação que se referem à formação ou à condição de professores e que se apresentam também como possível agenda de pesquisa, tendo em vista serem aqui apresentadas apenas sob um enfoque amplo, sem análises mais aprofundadas. Tentando reunir aquelas analisadas ou citadas por diversos autores estudiosos da área, apresentamos as seguintes:

- **Constituição Federal de 1988.** O inciso V do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 refere-se à valorização dos profissionais do ensino (atenção ao fato de que não se trata somente dos professores) quando afirma que ao profissional do ensino público são garantidas três prerrogativas: a) Planos de carreira para o magistério público; b) Piso salarial profissional; c) Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Destacamos que a Emenda Constitucional n.19, de 4 de junho de 1998, modifica a redação original do texto do inciso V do artigo 206 com a supressão da expressão “assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (MARTINS, 2002). No parágrafo único deste artigo, afirma-se que a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica, bem como a fixação de prazo para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96.** O artigo 62, que trata da formação de docentes para a educação básica em curso superior pode ser considerado um avanço, tendo em vista que, até essa LDB, não havia exigência de formação. Mas a Lei não exigiu formação necessariamente em universidades, podendo ser oferecida também por institutos superiores de educação, o que supõe a separação entre ensino e pesquisa, inclusive abrindo a possibilidade do Magistério Superior. Além disso, a legislação ainda admite a formação em nível médio, Magistério, para professores de educação infantil e séries iniciais. Foi instituído um prazo de 10 anos, a partir de 1996, para a formação de todos os professores, mas isso não foi cumprido. Desse modo, ainda está em vigor o que dispôs a LDB, apesar de muitos concursos públicos já não aceitarem mais o magistério em nível de ensino médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Camargo e Hage (2004) destacam, como uma das marcas do avanço das discussões no sentido da formação, o fato de a LDB 9.394/96 ter um capítulo específico sobre formação, fruto de reivindicação dos profissionais da área. Mas o item em destaque já aparece de forma contraditória, pois ao mesmo tempo, a Lei já introduz a possibilidade de processos de capacitação aligeirados e em serviço.

Conforme vimos afirmando, não há como compreender as políticas educacionais no Brasil dos últimos anos sem dar a devida atenção a questões de cunho internacional, e a formação de professores é um entre os itens que contemplam as reformas educacionais orientadas pelos organismos econômicos internacionais. De acordo com Maués (2003), é do Banco Mundial a sugestão de uma formação mais curta e que pudesse ocorrer fora das universidades.

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. (2003, p. 94).

Por outro lado, segundo Aguiar (2008), mesmo apresentando contradições, é preciso lembrar que as políticas educacionais a partir de 1996 são resultado das pressões dos movimentos e das ações das entidades organizadas que, desde a década de 1970, lutavam por universalização do acesso à educação, valorização dos professores e gestão democrática.

- **Plano Nacional de Educação, PNE 2001** - discutido a partir do compromisso feito em Jomtien, determina que cabe ao poder público implementar políticas de valorização dos profissionais da educação (AGUIAR, 2008, p.251).

O Plano Decenal de Educação no Brasil foi também resultado do compromisso internacionalmente assumido, a sociedade civil foi conclamada a participar de suas discussões, envolvendo-se como parceira na elaboração de propostas, o que culminou com um Acordo Nacional, atentando para a necessidade urgente da valorização do magistério, gerando emenda à Constituição e posteriormente legislação própria (Lei n. 9.424/96, Fundef).

- - **FUNDEF** (Lei n. 9.424/96, Fundef), que se transformou depois no **FUNDEB** (Lei n. 11.494/2007) – definiu a origem dos recursos específicos para a educação e determinou o tipo de gastos permitidos para esses recursos, inclusive a parcela referente à formação de professores, o que possibilitou modificar as condições materiais de trabalho dos profissionais da educação (AGUIAR, 2008, p.253).

Somada aos interesses do capital em relação à educação, materializados pela ação do Estado, a organização dos professores em âmbito nacional foi determinante (Undime, CNTE, Anfope, Andes,⁵ Conselho Nacional de Secretários Municipais) do caráter participativo desses movimentos responsáveis por inúmeras conquistas.

- - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores** (DCN) - aprovadas em 2002, foram seguidas de diretrizes específicas, aprovadas pelo CNE, para cada curso. As Diretrizes se pautam na ideia de que a educação no país vai mal e que uma das causas seria a má-formação dos professores. Macedo (2000, p. 2) tece várias críticas a esse documento e entre elas aponta a ideia de que ele “opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador..” Há inúmeras referências às diretrizes curriculares para a educação básica e aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o que demonstra a preocupação com uma formação voltada ao saber fazer e sem grandes preocupações com uma formação sólida de caráter mais amplo. As

5 Fundef – Fundo para o desenvolvimento do ensino fundamental; Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, CNTE – Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação, Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Andes – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

resoluções do CNE levaram a um aumento da preocupação com a prática em detrimento da formação teórica. A formação de professores passa a ter como referencial não o campo de conhecimento de cada área, mas o conteúdo a ser ensinado – caráter reducionista.

- - **PISO Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica**, Lei n. 11.738/2008 - veio afirmar o professor como profissional, provocando repercussão na construção nos planos de carreira de estados e municípios (AGUIAR, 2008, p.255), mas ainda não está sendo cumprido à risca em todas as localidades do país.

Além da legislação já citada, há também os programas federais específicos para formação de profissionais da educação, conforme enumerados por Aguiar (2008):

- **Rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação** (2003) – são selecionadas universidades para ofertar programas de formação continuada aos professores da Educação Básica, fazer pesquisa e elaborar material didático pedagógico e tecnológico para todas as áreas, inclusive gestão.

Segundo o MEC, a rede é uma das principais bases institucionais da política de valorização do professor. É o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores, que “tem como meta garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor” (MEC, s/d).

- **Pro-infantil** – cursos de formação em nível médio com duração de dois anos, para professores em exercício, realizados por meio de parcerias entre União, estados e municípios. Se, por um lado, atende à necessidade mínima de formação, por outro não atende ao disposto na LDB de que os professores da Educação Básica deveriam ter formação de nível superior até 2006. Ainda está em funcionamento, o que leva um programa de caráter emergencial a se tornar permanente, expressando a ambiguidade da Lei.
- **Pro-licenciatura** – formação em nível superior à distância, para professores em exercício na segunda fase do ensino fundamental e sem habilitação legal. Segundo o MEC, o ponto de partida do programa é a ação do professor na escola, ou seja, sua experiência cotidiana será objeto de reflexão sobre a prática pedagógica. É um programa desenvolvido pela UAB em parceria com estados e municípios

- **Pro-letramento** – tem como objetivos melhorar a leitura, a escrita e a matemática nas séries iniciais do ensino fundamental (universidades, estado e municípios). É um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, realizado em parceria com as universidades que integram a Rede citada anteriormente. Os cursos têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.
- **ProUni** – O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei n. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas para estudantes do ensino superior em IES privadas. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Programa muito criticado em função do questionamento de por que não investir os recursos nele aplicados nas instituições públicas, aumentando seu potencial de atendimento.
- **Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2007)** – ensino universitário à distância, tendo as licenciaturas como prioridade, o que gerou inúmeras polêmicas e manifestações, mas também enorme quantidade de adesões.

Segundo Freitas, a partir da determinação da UAB e do programa Pro-licenciaturas, como preferenciais para a formação de professores no país, se instituiu o privilégio da EAD (educação a distância) para a expansão do ensino superior, mesmo com a ressalva legal de que preferencialmente os cursos de formação inicial se deem de forma presencial (FREITAS, 2007).

- **Decreto n. 6.755/2009** de 30/01/2009 – instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.
- **PAR** – Plano de Ações Articuladas (plurianual), instrumento de planejamento estratégico de gestão da educação de estado e municípios. Visa cumprir o Decreto n. 6.094/2007 (Todos pela Educação) para atingir as metas do IDEB. No início era por livre adesão dos municípios, mas com pressão do estado. Faz-se o diagnóstico e, com base nos indicadores, propõe-se ações para resolver os problemas detectados com recursos técnicos e financeiros vindos de parceria entre municípios e o MEC, por meio de convênios e cooperação técnica, formas de execução e responsabilidade, mas sem uma regulamentação definida a respeito de quais as responsabilidades de cada ente parceiro, o que levou a vários problemas na execução.

- **PRO-FORMAÇÃO** – Programa de formação de professores em exercício, implementa cursos de nível médio com habilitação para o magistério das séries iniciais por meio de técnicas de ensino à distância; voltado para professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que não têm habilitação.

Freitas (2007) tece críticas a esse programa pelo caráter pragmático que impera nesses cursos de licenciatura, as IES são chamadas a operacionalizá-los e não a pensá-los, as referências são os conteúdos escolares da educação básica. Segundo a autora, compromete-se a formação teórica sólida, científica, fundamentada nas ciências da educação ou nas teorias pedagógicas; a formação está atrelada a processos de avaliação como o IDEB.

- **Nova CAPES** – Lei n. 11.502/2010 – surge como agência reguladora da formação inicial e continuada em regime de colaboração entre os entes federados e IES, inclusive as particulares; tem como objetivo de fomentar, inclusive em regime de colaboração com outras esferas de governo, a formação inicial e continuada dos docentes brasileiros. Para isso, o MEC incorporou a UAB.

Pode-se afirmar que esses programas são políticas articuladas entre si apesar de se apresentarem como projetos e programas fragmentados, focalizados e com vistas a atender demandas emergenciais, especialmente do mercado globalizado, via organismos internacionais.

As inúmeras políticas citadas que compõem o arcabouço legal na orientação para as diversas instituições formadoras dos profissionais da educação do país nos fornecem elementos relevantes para avançarmos na compreensão do modo como vem se dando a formação de professores no contexto atual, assim como as implicações dessa formação sobre as práticas pedagógicas.

A formação de professores no contexto atual

Como pensar sobre todas essas ações políticas relativas à formação de professores e seus efeitos sobre as práticas pedagógicas?

Poderíamos simplesmente dizer que o governo tem feito sua parte na medida em que uma revisão do período nos deixa frente a essa grande lista, talvez ainda incompleta? Não, em nossos pressupostos já afirmávamos não ser possível compreender as políticas a não ser em seu contexto sócio-histórico e econômico e, nesse sentido, sabemos que o problema aqui não é a quantidade ou variedade de ações.

A leitura que fazemos é de que as ações enumeradas são aparentemente desconexas e pontuais, cada uma tentando resolver um dos pontos apresentados como problemas: a educação infantil, as dificuldades de leitura, a falta de currículo adequado, as novas tecnologias, ou até mesmo a falta de vagas no ensino superior público; aparecem como problemas específicos e que podem ser resolvidos com essa ou aquela lei ou resolução, esse ou aquele programa, muitas vezes criado para ser temporário e que se torna permanente, pois o problema em questão não se resolve com a tal proposição.

Essa é a lógica que se está tentando impor inclusive no ensino: faça um diagnóstico da situação, defina o problema, crie, a partir de sua experiência, estratégias para solucioná-lo, aplique e avalie o resultado obtido. É uma única lógica sustentando todas essas ações: instituir um modo de pensar e de viver condizente com o capitalismo globalizado e neoliberal que vem tentando se impor de forma voraz em todo o planeta. Reforça-se a ideia já tão propalada da relação linear entre educação e economia, responsabiliza-se o ensino pelos resultados não obtidos em termos de desenvolvimento econômico, culpam-se os professores pela situação da aprendizagem dos alunos, e as famílias pelo não controle do sistema escolar, o Estado pelo mau desempenho das instituições; penaliza-se cada um dos trabalhadores pela sua situação no mercado de trabalho... Enfim, a cada um individualmente será dada a responsabilidade por estar na situação em que está e se imporá a lógica de que a única alternativa é o neoliberalismo, no qual cada um cuida de si a partir de suas potencialidades individuais.

Estudiosos do campo das políticas têm demonstrado que a estratégia utilizada pelo neoliberalismo é a de construir e divulgar um cenário de fracassos em relação à educação pública, comprovado por meio de inúmeras estatísticas e apontando como causa, não as questões sócio-econômicas, como a falta de aumento significativo de investimento financeiro para a área, mas a gestão. Depois de montado esse triste cenário, então se apresenta a ideia de reforma como mecanismo capaz de mudar a cena e se chegar ao tão almejado progresso. A educação aparece como o meio de enfrentamento, caminho para o sucesso e especialmente vinculada aos problemas de entrada e manutenção no mercado de trabalho, como se eficiência na educação fosse automaticamente eficiência econômica e para todos. Além disso, como já foi dito, responsabilizar cada cidadão pela situação econômica particular e do país impõe a cada um, individualmente, o esforço em busca de escolarização e, se preciso, de requalificação (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Concordamos com Freitas (2007) quando afirma que o Estado regulador, fruto das mudanças e exigências do capitalismo contemporâneo, tem encontrado mecanismos de controle, definindo quais os conteúdos (parâmetros e diretrizes), conhecimentos, quais instituições e suas formas (definição e regulamentação), como avaliar os sujeitos

(provas), como controlar o trabalho docente e produção da formação (acreditação de cursos, certificação). “O trabalho docente, nessa perspectiva, deve necessariamente ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado [...]” (FREITAS, 2007, p. 1215).

Mas, há contradições no discurso dos defensores do neoliberalismo, pois, ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de qualificação do trabalho do professor e dele exigem habilitação (diploma), abre-se espaço para que qualquer pessoa faça o que seria sua função, por exemplo: *os amigos da escola*. O neoliberalismo tem produzido sentidos diferentes em conceitos que tinham um significado já reconhecido, como é o caso do público e privado, cidadania, participação, parcerias, solidariedade, entre outros.

Essas e outras contradições podem ser percebidas na formação de professores: pela legislação, que pode ocorrer na universidade e também em qualquer IES, inclusive nos IFs (Institutos Federais) que até o momento de sua criação tinham como referência a formação de técnicos, pois que eram antigas escolas técnicas federais. A formação fora das universidades implica em não se ter a exigência de vínculo entre ensino e pesquisa, contradição com a afirmação das Diretrizes sobre a importância da educação pela pesquisa. Ou estamos em face de diferentes sentidos do que seja pesquisar?

Apropriamo-nos de uma síntese em tom de denúncia apresentada por Freitas (2007) sobre as bases para a nova regulação da formação e as apresentamos a seguir. São elas:

- flexibilização nos processos, que pode ser vista na proposta de complementação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior;
- concepção tecnicista e pragmática de formação;
- formação que se desloca para o espaço de trabalho, via EAD, desvinculando-se das universidades;
- formação continuada no modelo EAD, criando nicho para setor privado e afastando a ideia de formação como obrigação do Estado, de caráter público;
- domínio da lógica produtivista, sistema de avaliação da pós-graduação como modelo para a avaliação da educação básica, incentivando ainda mais a competitividade;
- IFs (Institutos Federais) com função de formar professores para a área tecnológica e também para a educação básica, o que pode vir a criar separação entre dois tipos de formação para dois tipos de professores.

Pelo que pudemos sinalizar até aqui, há muito o que se analisar em face de todas essas ações políticas, programas e projetos que se dizem pautados na ideia básica de melhoria da qualidade da educação no país e que passam necessariamente pela formação de professores, merecendo atenção especial as consequências dos princípios que as tem orientado e de suas repercussões no cotidiano de professores e estudantes.

Considerações

Se levarmos em consideração as mobilizações dos professores no Brasil em décadas anteriores podemos ver, conforme já afirmamos, que suas lutas vinham sendo contínuas e se concentravam em torno de questões relativas à definição de quem são os sujeitos das ações educacionais, das especificidades de seu trabalho e da distinção dessa profissão de outras.

No período de 1980 a início dos anos 1990 surgiram diversos cursos com o objetivo de oferecer habilitação a professores com o intuito de profissionalizar a atividade docente; só no estado de Mato Grosso podemos citar como exemplos: o Projeto Inajá, o Projeto Tucum, o Pró-formação e o GerAção.

Por um lado, a luta pela profissionalização traz a delimitação de um campo específico de atuação e o reconhecimento da necessidade de formação específica para os que atuam nessa área, por outro, pode acabar cedendo à lógica capitalista hegemônica. Isto é, aliando formação de professores a profissionalismo, sem uma análise crítica, corre-se o risco de se equiparar o magistério a qualquer outra profissão, para cujo exercício basta o domínio de determinadas técnicas, deixando de lado sua especificidade. Essa perspectiva desconsidera a amplitude da ação docente no que concerne à formação humana, portanto, desconsidera a necessidade de uma formação também ampla, capaz de conjugar inúmeros aspectos.

Sob essa ótica, o professor pode passar a ser encarado como qualquer outro trabalhador: participante de um mercado, alguém que produz algo, que é detentor de determinadas técnicas que, se bem utilizadas, produzem mais e, desse modo, pode ser avaliado por sua produtividade. Tal perspectiva nos leva mais uma vez ao modelo da racionalidade técnica de formação, no qual professores poderiam ser formados exclusivamente por meio do ensino/aprendizagem de técnicas. Somos testemunhas do quão prejudicial tem sido esse enfoque para a qualidade do trabalho docente, promovendo a superficialidade e o aligeiramento da formação de professores. Professores chegam às salas de aula sem preparo didático ou epistemológico, sem condições de enfrentar os problemas cotidianos

de ensino/aprendizagem. O tempo destinado à sua formação é insuficiente, o que na maioria das vezes leva ao improviso constante, ao desânimo e aos resultados que se tem visto, tão alardeados na mídia. Estamos diante de uma questão ainda em aberto, na pauta do dia.

Na tentativa de alinhar as ideias apresentadas nesse texto, tendo em vista os objetivos propostos, poderíamos dizer então que as continuidades podem ser vistas nas exigências do campo da economia determinando as políticas educacionais, incluindo a formação de professores desde há muito tempo no Brasil. As descontinuidades podem ser percebidas em relação aos resultados das políticas educacionais. Se, por um lado, se apresenta de forma crescente o número de professores devidamente “habilitados”, o número de cursos de formação de professores, o número de capacitações em serviço, o número de requalificações, por outro, os índices que indicariam a qualidade (ainda que questionáveis em seu fundamento: qual qualidade?) são pouco significativos: ENEM, ENADE, IDEB, dentre outros. Podemos até não concordar com elas, mas essas avaliações acabam por trazer elementos sobre o trabalho e a formação docente. Uma grande preocupação é que os mecanismos de avaliação estão se tornando os condutores dos processos educativos, tema que merece discussão mais aprofundada.

Freitas (2007, p. 1215), citando Barroso e PNE, afirma que se estão produzindo condições para se instituir uma nova regulação na formação

[...] mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados’ (Barroso, 2005, p. 727), cuja qualidade certamente estará determinada, nos próximos anos, unicamente pela ‘evolução’ dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB (PNE, 2007).

No início deste artigo nos propusemos a pensar de que modo as políticas de formação docente têm influenciado as práticas pedagógicas. As informações aqui analisadas não são suficientes para enumerar as consequências ou resultados de cada lei, resolução, programa ou projeto que compõe o conjunto das políticas de formação de professores no Brasil nas últimas décadas, mas possibilitam que tracemos algumas consequências mais gerais.

Tal como os programas de formação inicial aligeirados e os projetos de formação continuada pontuais e temáticos, as práticas pedagógicas tendem a ser desvinculadas de um projeto educacional mais amplo, pautando-se em ações cujas finalidades terminam em si mesmas.

Uma formação baseada apenas no *saber fazer* não oferece condições para que o professor avance na compreensão dos processos educativos e suas relações, pois não tem lastro teórico ou de fundamentação. Nesse sentido as práticas pedagógicas tendem ao tecnicismo, perspectiva educacional tão criticada em outros tempos.

A ressignificação, ou colonização, de alguns conceitos que já foram caros aos educadores têm também provocado mudanças nas práticas pedagógicas. Por exemplo, as ideias de pesquisa e de reflexão. Restringir, como tem sido feito, essas duas ações ao espaço escolar e às experiências individuais de cada professor; afirmar que se faz pesquisa quando se limita o conhecimento ao que dizem ou informam os sujeitos envolvidos, ou que se faz reflexão ao referendar todas as ações em práticas vividas anteriormente, como simples acúmulo de experiências é, no mínimo, esvaziar o significado desses conceitos.

De acordo com as análises feitas por Maués (2003), as reformas propõem uma formação mais vinculada à prática acusando formações anteriores de serem muito teóricas, cuja confirmação se daria pelos resultados de avaliação como o PISA. A partir daí, valoriza-se o saber prático, aquele que resolve problemas cotidianos e, nesse sentido, autores como Schön são citados como referência.

Donald Schön (1993) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do praticien réfléxif, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade. (MAUÉS, 2003, p. 101).

Esse saber seria um saber fundado na introspecção, portanto, sem levar em conta outras dimensões que não a subjetiva, experiencial. Sua teoria leva à distinção entre saberes teóricos e saberes práticos ou saberes de ação, estes últimos seriam os saberes profissionais, vinculados à prática, à informalidade. Maués tece críticas a essa perspectiva de Schön, que levaria à bipolarização teoria/prática, à desvalorização da teoria; o saber seria da prática e pela prática, como sendo causa e efeito; supõe que técnicas levam da ação ao saber.

Mas o aspecto para o qual queremos chamar a atenção nessa análise é a orientação das práticas pedagógicas que tem sido dada pelos mecanismos de avaliação. Ou seja, os professores passam a organizar suas atividades e de seus alunos em função das avaliações a que serão submetidos.

A avaliação, que era parte do processo educativo, passou a ser seu elemento ocasionador e, sendo assim, deixa-se de encarar a educação como processo, pois o que vale são os resultados. O que deveria ser o alvo de preocupação dos professores - o desenvolvimento de seus alunos a cada etapa do trabalho em desenvolvimento

- posto que educação é processo, passa a ser encarado como meio para se atingir um objetivo: conseguir uma boa classificação nos testes.

Há autores demonstrando a aproximação dessa *nova* perspectiva com a pedagogia dos conteúdos, ou seja, nem tão nova assim e com resultados já vistos. As práticas dos professores deixam de se pautar no acompanhamento do processo de aprendizagem, de como o desenvolvimento cognitivo, afetivo, humano vai se dando, e a importância passa a ser dada ao produto, ao resultado, ao *score* obtido na avaliação, ao lugar alcançado no ranking.

Esse tipo de prática está de acordo com todos os princípios que o capitalismo em sua forma neoliberal vem pregando e com os quais vem conformando as subjetividades: o individualismo, a concorrência no sentido de ter que ser (ou aparecer como se fosse) melhor que o outro, a responsabilização individual pelos resultados obtidos, a mercantilização da educação, a falsa ideia de que “assim é o mundo do trabalho, onde vencem os melhores”. Além disso, e com consequências ainda vindouras, a despolitização da educação e, portanto, de suas práticas.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O movimento os educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de política e administração da educação** – RBPAAE. Porto Alegre, v. 25. n. 2. maio./ago., 2008. p. 249-262.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMARGO, Arlete Maria M. de; HAGE, Salomão M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO Maria de Lourdes A. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 137-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador, novos desafios. In: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e rede de significações: configurações que constituem o “nós” professores**. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)-. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.** Brasília, DF: CNTE, 1996.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=29#](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=29#)>. Acesso em: 10 set. 2010.

MARTINS, Vicente. Artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/643/Artigo-206-da-Constituicao-Federal-de-1988?src=busca_referer 2002>. Acesso em: 20 set. 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003. p. 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 10 set. 2010.

MEC. Secretaria de Educação Básica – SEB. **Rede Nacional de formação continuada de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, dez. 2000. p. 173-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA JUNIOR, João dos Reis da. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação**. RBE. Editora Autores Associados. Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

Recebimento em: 16/11/2010.
Aceite em: 10/12/2010.

Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação

Narratives: contribution to teacher education, to pedagogical practices and to research in education

Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA¹

Resumo

Na área de formação de professores, as narrativas sobre processos de desenvolvimento profissional têm sido tomadas como atividades de formação inicial e contínua, práticas de pesquisa e de intervenção. O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. Possibilita diferenciar o que é seu e o que é dos outros, seu modo de ser e estar na docência e as influências. Como método de investigação, seu potencial coloca os professores no centro do processo, podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativas. Desenvolvimento profissional.

Abstract

In teacher's education area, the narratives about professional development processes have been taken as initial and continuous educational activities, also as research and intervention practices. The access to narratives allows the research of aspects such as the construction of teacher's identity by telling personal stories in a process, eminently of authorship. That enables to distinguish what is his own and what comes from others, his/her manner of being and acting as a teacher and the influences the teacher suffered. Its potential as a research method puts the teachers in the center of the process. As a result, it can also promote changes in school's pedagogical practices.

Keywords: Teacher education. Narratives. Professional development.

1 Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <rosa@ufscar.br>.

Introdução

Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores (NÓVOA, 1992; NÓVOA, FINGER, 2010; BUENO et al., 2006; GALVÃO, 1998; MIZUKAMI, REALI, 2002; entre outros). Em início de carreira ou em uma nova fase da carreira, que causa tantos ou mais desafios como os do início da carreira, a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício. A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral.

O professor em exercício ou o futuro professor, ao buscar palavras para melhor se expressar, dando ao outro a possibilidade de compreender seus pensamentos e ideias, pode, a partir de suas experiências, construir as relações necessárias à produção de sentidos.

A escrita, como uma atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos, o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista ao criar/produzir textos ao invés de apenas consumi-los. Freitas (2006), com base em Altrichter et al., indica que as dificuldades inerentes ao processo de escrita de professores se dão porque, como afirmam os autores:

Escrever é difícil. É muitas vezes difícil colocar idéias no papel, ainda que pareçam claras e coerentes quando pensadas ou faladas de antemão. Existem lacunas em nossos argumentos

e achamos que alguns conceitos são muito vagos, quando novas conexões e implicações surgem na mente. Essas dificuldades aparecem pelo fato que a escrita não é apenas sobre a comunicação de um resultado definitivo de uma análise, mas é propriamente uma forma de análise. Ela é a continuação de um processo de análise sobre uma restrição mais estreita, porque nossos pensamentos interiores têm que receber aparência e forma. Apesar de podermos vê-los como temporários, eles se tornam nosso 'produto' no senso material, e este pode ser examinado por outras pessoas. Essas genuínas dificuldades são sintomas do fato de que a escrita oferece um novo tipo de profundidade às nossas reflexões e pesquisas. (ALTRICHTER et al. apud FREITAS, 2006, p. 44).

Os autores atribuem as causas das dificuldades enfrentadas pelos professores à formação profissional, que raramente apresenta a necessidade de escrita. Além disso, características do trabalho docente não lhes oferecem tempo suficiente para imersão em reflexões profundas acompanhadas de registros escritos.

Para descrever uma experiência, se produz um afastamento da situação relatada, pois, como afirmam Altrichter et al, a escrita é uma processo de análise na medida em que damos forma aos pensamentos e sentimentos.

Narrativas e processos formativos de professores

Galvão (2005) considera importante distinguir o *fenômeno* que ocorre na ou durante a aula, por exemplo, como a história, e a *forma* com que essa história é relatada, que pode ser através de narrativas. O fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente.

A utilização da escrita como recurso na formação de professores se dá por meio de diferentes tipos de registro, tais como as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos de episódios marcantes. São situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc.

Esses instrumentos passam a exercer um forte papel de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor, servindo de elemento de reflexão para as práticas futuras dos licenciandos, ajudando a minimizar a angústia que se

estabelece nos profissionais do ensino, sobretudo, nos primeiros anos da docência. Nesse sentido, é inegável o papel autoformador desses instrumentos pelo fato dos professores produzirem conhecimento e compartilhar o conhecimento produzido por outros grupos.

É importante lembrar que ao mesmo tempo em que uma produção escrita pode ser lida por diferentes pessoas não cabe a ideia de homogeneização dos professores em formação, pois um mesmo registro escrito gera diferentes significados entre pessoas de um mesmo grupo, pela singularidade das experiências de cada um. As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A interação e significação proporcionada pela escrita ajuda a garantir um princípio importante da formação de professores que é a possibilidade do questionamento de suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesta perspectiva, a trajetória de vida não determina, mas representa uma importante condição do contexto no qual o futuro profissional retira o material para a construção da sua maneira pessoal de lidar com a profissão.

As situações inesperadas obrigam à reflexão e/ou ação – estas aparecem sob a forma de comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no plano durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido implementadas. Dessa forma, “potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação” (SOUZA; ABRAHÃO, 2006, p. 142).

Na formação inicial de professores, a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Reis (2008) lembra que as histórias geralmente narram sobre o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginária. A narrativa é um recurso expressivo para inventariar as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas e a forma como os conflitos foram superados. Para Reis (2008)

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para

modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstruem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 18).

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação. A fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa.

Na formação inicial, implicar os professores em seus próprios processos de desenvolvimento profissional não é uma tarefa simples, mas este parece ser um caminho promissor. Na nossa perspectiva, a trajetória como estudante tem sido pouco problematizada pela formação em geral e a pesquisa sobre esse processo nos permitirá compreender e propor alternativas de formação de melhor qualidade, no sentido de melhor atender às necessidades e objetivos dos professores. Quando buscamos analisar as narrativas escritas por futuros professores sobre suas aprendizagens e experiências escolares, observamos que inicialmente aparecem falas sobre as experiências vividas no período enquanto estudante que se caracterizam apenas como desabafos. O conteúdo versa sobre os sofrimentos vividos nas aulas ou na realização de exercícios e/ou provas ou, em menor número, sobre as lembranças felizes ou um professor marcante.

A reorganização das experiências e as lembranças de professores que foram marcantes na trajetória como estudante constituem-se uma prática de formação. A partir do estudo de Lortie (1975) diferentes autores têm discutido o quanto os professores são influenciados por modelos de docentes com os quais conviveram durante a trajetória escolar. O autor afirma que a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização, pois ao longo dessa trajetória os estudantes se apropriam de uma cultura de aula, de uma tradição pedagógica que, na maioria das vezes, não são tomadas como objeto de reflexão. Na experiência formativa, muitas narrativas de professores trazem lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes até mesmo na escolha da profissão.

Narrativas sobre situações como as primeiras experiências de ensino de conteúdos específicos, sobre o uso de recursos como filmes, acesso ao uso da informática, realização de diversas experiências, projetos etc. colocam os futuros professores em uma área de incerteza em que nem tudo está previsto e há espaço para a invenção.

Os casos de ensino podem ser considerados um tipo de narrativa, que expressa experiências vivenciadas pelos professores, demonstrando a complexidade e os conflitos da prática docente.

Os casos de ensino têm sido utilizados como estratégias de formação docente. De acordo com Mizukami (2005), os casos de ensino constituem uma importante ferramenta para a formação docente, ao trazerem exemplos de situações e dilemas e de como os professores podem lidar com tais episódios. Como destacam Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 158), pode-se falar em “estudo de caso” como estratégia de investigação e “análise de caso” como estratégia formativa. Apoiando-se nos trabalhos de Shulman e nos de Carter, esses autores consideram que a análise de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos, que podem ser exemplos concretos da prática, incluindo as descrições detalhadas de como ocorreu um evento, completados com informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos. Os casos têm “uma base lógica do tipo de interrogação reflexiva que convida os professores a aprender a partir de suas experiências” (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996, p. 159). Mizukami (2005, p. 10), também se apoiando em Shulman, argumenta que não se aprende a partir da experiência, mas pensando sobre a experiência. Assim, “A utilização de casos de ensino como uma unidade de análise reflexiva ajudaria na organização do processo de reflexão”.

A análise, estudo e elaboração de casos de ensino podem configurar uma importante estratégia para a atividade reflexiva na formação e atuação dos professores, pois favorece a busca pela resolução de problemas cotidianos, o

compartilhamento de experiências e ideias, a articulação entre a teoria e a prática; além disso, permite que os(as) docentes – ao lidarem com situações vivenciadas e com as possíveis soluções pensadas e tomadas diante de um determinado caso – reflitam e muitas vezes ressignifiquem suas concepções, crenças e práticas.

Catani (1997) indica possibilidades do uso de relatos autobiográficos como procedimento de formação do docente na medida em que as experiências pessoais de cada professor influenciam a forma como estes ensinam e encaram o conhecimento. Portanto, é imprescindível o acesso às histórias de vida como ponto de partida para a compreensão das próprias concepções acerca da educação.

Neste sentido, a escrita autobiográfica ajuda os professores a refletirem sobre suas próprias experiências e a serem críticos com as decisões que tomam na sua prática cotidiana. Por meio das práticas autobiográficas, o professor entra em contato com seus modos de ensinar e aprender, compreendendo a realidade e buscando transformar sua prática docente.

Entretanto, isso demanda da formação inicial uma supervisão permanente, questionadora e instigante para a construção do conhecimento para o ensino. Por isso, as observações de Souza e Abrahão (2006) sobre as possibilidades do uso das narrativas ou memórias potencializam-se pelas perguntas e reflexões colocadas pelo presente.

Para cumprir tal finalidade, na nossa perspectiva o grupo colaborativo realiza essa dimensão da formação. Nele cada participante tem voz; apresenta sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo, há uma validação do conhecimento profissional do professor na medida em que seus saberes são considerados, partilhados etc., oferecendo oportunidades para o estudo de histórias pessoais em termos de passado, presente e planejamento de experiências profissionais futuras.

A narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção escrita, constrói-se a experiência de formação (CHIENÉ, 2010).

O trabalho formativo nessa perspectiva pressupõe a produção dos escritos autobiográficos. Na intervenção proposta pelos formadores, os professores são orientados para a busca de conexões com o contexto mais amplo. A partir de leituras e/ou questionamentos dos formadores, dos colegas e outros participantes do grupo colaborativo, os estudantes são colocados em situação de reflexão e ampliação desses contextos, buscando identificar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida de cada indivíduo.

Contribuições para a pesquisa em educação

As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural. Segundo Cortazi (1993 apud GALVÃO, 1998), as histórias de professores nos possibilitam ouvir suas vozes, e assim podemos começar a entender a sua cultura a partir do seu ponto de vista, bem como a visão dos alunos e da sua aprendizagem, as preocupações com a exclusão social etc.

As autobiografias demonstram o pensamento do professor em momentos específicos de sua vida e fornecem pistas que possibilitam a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores. Para Bueno et al. (2006), a preocupação com as histórias de vida surge no contexto das transformações do modelo social das últimas décadas, que vieram acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. Assim,

[...] 'a questão do sujeito' retorna por via das ciências sociais após ter sido esvaziada nos anos de 1960 e 1970. Ao retornar, reaparece na cena sociológica como um sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, que lhe conferia a filosofia clássica, mas fortemente inscrito em uma realidade sócio-histórica, ela própria cambiante e instável. (BUENO et al., 2006, p. 392, grifo do autor).

Os conceitos de narrativa, história e biografia são cada vez mais usados por investigadores das ciências humanas, como da sociologia e da educação. Tal fato se depreende das trocas de experiências fundamentarem a educação humana. Galvão (2005) afirma que esse tipo de investigação está diretamente implicado em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Ela explica, com base em Casey, que a investigação narrativa:

mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombinaem (GALVÃO, 2005, p.329).

Sob a denominação de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas

personais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto.

Entre nós, uma obra de referência foi organizada em 1988 por Nóvoa e Finger (2010): *O Método (auto)biográfico e a Formação*, que foi relançado em 2010, por ocasião do IV CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica). Essa foi uma das primeiras obras a trazer o pensamento de autores como Josso, Pineau e Dominicé para o público brasileiro.

No estudo sobre a produção nacional sobre histórias de vida no período de 1985 a 2003, realizado por Bueno et al. (2006, p. 388), verificou-se que a produção nacional se caracteriza por uma enorme dispersão, tanto temática quanto metodológica, decorrente, entre outros fatores, da multiplicidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. As autoras exemplificam essa dispersão chamando nossa atenção para as diferentes denominações usadas pelos autores dos trabalhos analisados:

[...] memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. (BUENO et al., 2006, p. 388).

Diferentemente das formas consideradas tradicionais de conduzir a investigação educacional, de acordo com Suarez,

[...] esses modos de inquérito destinam-se a fornecer descrições e de como transcorre o processo de constituição e recriação de sentidos das próprias ações por parte daqueles que as levam a cabo em diferentes contextos sociais sobre a base para a interpretação dos seus conhecimentos, crenças, valores, intenções e subjetivas interações com os outros (SUAREZ, 2007, p. 6).

Passeggi (2010, p. 104), ao analisar os trabalhos do III CIPA, conclui que “as potencialidades das fontes (auto)biográficas revelam-se na diversidade dos trabalhos, oriundos de diferentes horizontes disciplinares”. Entretanto, a disparidade nas abordagens exige um programa de investigação sobre aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Pelo levantamento feito pela mesma autora (2010, p. 109) naquele congresso, o maior número de trabalhos volta-se para as práticas de formação (34%); aparecem em

segundo lugar os trabalhos que focalizam as fontes autobiográficas como métodos de pesquisa (24%); sendo que poucos trabalhos (6%) focalizam as dimensões teóricas, métodos de pesquisa e de análise de dados empíricos. Ela conclui que se superou a ideia de modismo e define o seu objeto de estudo principal: “o fato biográfico (autobiográfico) e o ato de biografar(se)”. Ela explica:

Por sua vez, o ato de (*auto*) *biografar* define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (*grafia*), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar). O fato (*auto*) *biográfico* encontra na *narrativa* sua forma de expressão mais imediata, a tal ponto de ser facilmente confundido com ela. (PASSEGGI, 2010, p. 111, grifos do autor).

Bruner (1997, p. 47-48) afirma que é razoável supor que há uma *aptidão* humana para a narrativa: “[...] eu me refiro a uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo.” Assim, para Souza e Abrahão (2006), a educação não é senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoais e sociais.

Na tarefa de narrar histórias há uma confluência de fatores que promovem a captação das realidades, a elevação de sentimentos adormecidos em uma clara intenção de emancipar as histórias da simples memorização. De acordo com Stephens (apud GALVÃO, 2005), esta confluência relaciona três componentes que juntos constituem as narrativas: o primeiro é a História, que abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; depois há o discurso, que é a forma específica como qualquer história é apresentada; e finalmente a significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Isso, porque há diferenças entre narrativa e história como apontado pela pesquisadora portuguesa Cecília Galvão (1998). Diferenciar ou esclarecer limites e especificidades entre tantas perspectivas é tarefa complexa, mas, Connelly e Clandinin (1990) nos auxiliam a estabelecer uma diferença entre narrativa e história. Em síntese, o fenômeno, o acontecido constitui a história; e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa. Desta forma, para aqueles autores, a narrativa é o estudo das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo e tem sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

A escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre professores, alunos e muitos outros elementos ali presentes.

Analisar narrativas e problematizá-las ainda na formação inicial têm conduzido nossas pesquisas atuais enquanto formadoras de professores. Segundo Galvão (1998), a análise da potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores exige que olhemos para o todo. Por esse motivo, fez-se necessário procurar as diferentes dimensões da formação desde os sistemas de crenças, anteriores à prática, passando pelo confronto com a realidade vivenciada na prática profissional e o confronto com as experiências vivenciadas no curso.

Como o fez Galvão (1998), apoiados em Carter, podemos dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. Por meio das narrativas é possível acessar um mundo de vida dos professores, o modo como seres humanos experienciam o mundo, as suas teorias implícitas.

Ao contrário de práticas de pesquisa ancoradas em outras tradições científicas, a pesquisa autobiográfica ou as histórias de vida não podem ser separadas dos processos formativos a ela inerentes.

Para Souza e Abrahão (2006), as narrativas também são ferramentas de e para a formação porque se parte do entendimento de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens e experiências quando vive, simultaneamente, os papéis de ator investigador da sua própria história. Assim, as abordagens das narrativas constituem estratégias pertinentes e férteis para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

Josso (2004) destaca a importância do acesso e análise da experiência como processo de formação e explicita que as narrativas de formação constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como *experiências* significativas das suas aprendizagens, análises da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural.

Além das temáticas relacionadas à história e ao contexto sociocultural, os escritos autobiográficos possibilitam investigar o *pensamento* dos professores, os saberes docentes, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1986), esses profissionais conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência e que se apresentam nas narrativas.

Sobre o conhecimento dos professores sobre o ensino ou a docência, Elbaz (1983) aponta que o conhecimento dos professores não é linear, mas holístico, pleno de significado pessoal e profundamente tácito. A autora (1990) enumera

seis motivos para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores. Seriam estes: a) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; b) têm lugar num contexto significativo; c) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; d) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; e) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; f) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

As narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias.

Em síntese, a narrativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores.

A importância de uma investigação das narrativas produzidas reside na possibilidade de análise das experiências de professores associadas com aprendizagem, escolas, salas de aula, as quais nos permitem conhecer as teorias implícitas, valores e crenças que dão suporte ao pensamento sobre o ser professor. Esse tipo de estudo pode dar base para se conhecer a natureza e a substância do pensamento do tornar-se professor (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). A leitura, análise e discussão de narrativas elaboradas por alunos permitem acessar suas ideias e crenças. Desse modo, podemos olhar para a escola e para as aulas através dos olhos dos estudantes, o que permite conhecer melhor o seu pensamento, suas aprendizagens, suas dificuldades, as implicações de determinadas práticas de sala de aula nas aprendizagens, etc. (REIS, 2008).

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional – inicial ou contínua – além do como ensinar, deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser aplicados a novas situações. Para isso, a reflexão ocupa papel central no desenvolvimento profissional do professor. Para Fiorentini e Castro (2003), a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados. A ressignificação seria o processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que este professor está inserido. Segundo estes autores, é nesse processo de reflexão e ressignificação de sua prática que o professor se constitui professor.

Zeichner (1993, p. 24) descreve quatro tradições da prática reflexiva:

Acadêmica: que se refere à reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do saber das disciplinas em compreensão do aluno;

Eficiência social: que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação;

Desenvolvimentalista: na qual o professor reflete sobre os alunos (ensino voltado aos interesses dos alunos);

Reconstrução social: que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade.

É a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido, passando-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram a aparecer na literatura buscando identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Tardif (2002) inclui no saber docente características como estar sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), bem como estar ancorado numa tarefa complexa que é o ensino, situado num espaço próprio de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade. Essas particularidades situam-no na interface entre o individual e o social, que pode ser entendida por meio da análise de diferentes fios condutores, como o saber e o trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber e a experiência, como fundamentos para se pensar a formação de professores levando em conta esses saberes.

A prática docente não se constitui de um único saber nem de saberes isolados, mas constitui-se pela articulação de saberes oriundos de diversas fontes e que estão de tal forma imbricados que não há como precisar exatamente onde termina um e nasce o outro. Está relacionada à experiência pessoal e profissional do professor e também a uma concepção mais abrangente e complexa do que venha a ser o papel do professor e da escola, como nos mostram Tardif; Raymond (2000); Tardif et al. (1991); Nóvoa (1992); Marcelo (1998, 1999) etc.

Como alega Tardif (2008, p. 11), o saber dos professores está relacionado consigo como pessoa, “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Temos verificado que esse processo é pleno de aprendizagens nos primeiros contatos com o exercício profissional durante o curso de formação inicial e se prolonga nos anos seguintes de atuação docente.

Portanto, práticas formativas utilizando o relato autobiográfico, os diários, o estudo de caso etc., além de importantes contribuições para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da docência, oferecem subsídios para a melhora das práticas pedagógicas na direção dos objetivos traçados pelo grupo de professores e gestores da escola.

Galvão (2005), com base no pensamento de Shulman e Colbert, afirma que as narrativas das práticas de professores funcionam como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão. Mas, como alerta Souza (2008), a escrita deve ser questionada, problematizada ou, como afirmam Marcelo e Vailant (2009), há necessidade de fazer de nossas escolas espaços em que não só se ensine, mas espaços em que os professores também aprendam. Isso pode ser potencializado pela escrita partilhada e desde que a escola funcione como grupo colaborativo.

Considerações finais

O processo reflexivo potencializado por essas narrativas durante o período de formação inicial indica que a reflexão perpassa pelo conteúdo a ser ensinado, suas representações e a definição de objetivos e estratégias de ensino. Para que sejam construídos os saberes necessários à efetiva ação docente, há necessidade de que esse conjunto de diferentes ordens seja afinado em uma ação educativa que envolve a relação pedagógica entre professores e alunos.

Na formação contínua de professores, a escrita de narrativas potencializa a reflexão sobre a prática, mas necessita do acompanhamento de uma supervisão pedagógica para alcançar melhores resultados e não estacionar no desabafo e na repetição de hipóteses explicativas para a ação, que não dão conta de explicar e oferecer alternativas para os desafios encontrados.

Para isso, há necessidade de suporte formativo. A reflexão sobre o currículo, sobre a escola e seus problemas e sobre a profissão docente é potencializada por meio de narrativas, sendo necessária uma supervisão ou acompanhamento do processo. Para mais, superando a redução a mera inspeção ou controle, tal supervisão deve visar o desenvolvimento profissional dos professores, pensando articuladamente as diferentes dimensões como os conhecimentos e seu ensino, os alunos e a escola.

Para a pesquisa em educação, o exame das vivências individuais e maneiras de agir na resolução de conflitos, por exemplo, tornam-nas significativas para a compreensão da realidade e a atribuição de significados, em uma forma mais articulada com a escola, seus professores e alunos. Por isso, talvez a sua

contribuição, além de desvendar novas fronteiras do conhecimento na área, seja contribuir para superar o descompasso entre pesquisa e processo de ensino e aprendizagem, vistas como práticas que representam universos tão distantes como escola e universidade.

Referências

- BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.
- CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et. al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero** - estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação dos formadores. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 1986, 23 (4), 293-331.
- _____. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, 1990, 19 (5), 2-14.
- ELBAZ, F. **Teacher Thinking**. A Study of Practical Knowledge. New York: Nichols Publishing Company, 1983.
- FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 250p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática)-FE, Unicamp, Campinas, 2006.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.
- GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. 1998. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa (POR), 1998.

_____. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

INFANTE, M. J.; SILVA, M.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de professores** – Estratégias de supervisão. CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-169.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

KNOWLES J. G., COLE, A. L., PRESSWOOD, C. **Through Preservice Teachers' eyes**: exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, São Paulo, ANPEd, set./nov. de 1998.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 25 maio 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES**: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>>. Acesso em: 25 maio 2010

SHULMAN, L. S.; WILSON, S .M.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring teachers' thinking**. London: Cassel Educational Limited, 1987. p. 104-124.

SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais. 1988.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SUÁREZ, D. H. Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar. 7º Encontro sobre o Poder Escolar – UnPe, Pelotas/RS, 2007. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf>. Acesso em: 23 set. 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebimento em: 15/11/2010.

Aceite em: 12/12/2010.

Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ¹

Pedagogical residence: action-investigation with alumni from Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Helena Amaral da FONTOURA²

Resumo

Este artigo traz recortes de um trabalho desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da UERJ junto a egressos, com vistas a analisar processos de inserção profissional e apoiar sua permanência na carreira. O trabalho em tela se configura como um dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola básica, oportunizando que nessa complexa circularidade cultural surjam outros saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos desafios de uma formação de professores voltada para o fortalecimento de práticas possibilitadoras de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios na ação docente.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Formação de professores. Egressos. Curso de Pedagogia.

Abstract

This article brings part of a research in action developed at Faculdade de Formação de Professores –UERJ- with graduates, aiming at analyze processes of professional insertion as well as supporting their career engagement. This work configures a device for the exchange of knowledge between university and basic school, bringing the opportunity that in this cultural complex circularity arise other expertises that can respond effectively to the challenges of a teacher training geared to the strengthening of practices that allow production of meaningful and emancipatory knowledges for teaching in action.

Keywords: Pedagogical residence. Teachers' training. Alumni. Pedagogy.

1 Texto apresentado no Seminário Educação 2010 UFMT, Cuiabá, 21 a 24 de novembro de 2010.

2 Pós Doutorado em Educação- Univ de Barcelona. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Coordenadora do Mestrado em Educação - processos formativos e desigualdades sociais. E-mail: <helenaf@uerj.br>.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. (Cora Coralina).

Introdução

Quando decidimos abraçar a tarefa de formar professores, devemos saber que nossa vida nunca mais será a mesma. Um compromisso que nos envolve pessoal e profissionalmente, nos arrebatava dias e noites na busca por novos meios de trabalhar um tema desafiador, normalmente em terreno movediço. Essa é a realidade que nos dá cabelos brancos e muita alegria também. Trabalho em um espaço destinado unicamente para esse fim: formar professores. E é desse lugar que vou falar.

De acordo com Fernandes (2009), o *campus* da FFP encontra-se em uma área de 44.000 m², comporta cerca de 3.000 alunos de Graduação (com mais de 750 turmas em 2009/2) e Pós-graduação, 222 professores e 60 servidores técnicos administrativos. No *campus* existem dois prédios principais, onde se desenvolve a quase totalidade das atividades acadêmico-administrativas, mais os prédios da biblioteca e do auditório, e um terceiro prédio em final de construção. Ou seja, um espaço educativo de grandes proporções, com muitas e amplas possibilidades de trabalho.

Segundo Assis e Silva,

[...] a história da Faculdade de Formação de Professores (FFP) é sofrida, repleta de altos e baixos que estão diretamente condicionados às medidas que foram tomadas, ao longo desses anos, pelas autoridades regionais e nacionais. Ao longo dos anos, fomos nos tornando conhecedores dos entraves e dilemas que perpassam a Formação de Professores e as Licenciaturas desde o seu nascimento. Acreditamos que, com mais vitórias que derrotas, as nossas propostas pedagógicas sempre trouxeram o objetivo de superar tais dilemas (2001, p. 93).

A FFP tem uma história de luta e de conquistas, apresentando demandas diversas, buscando sempre melhorias para as condições de aprendizagem. Já estamos em processo com pesquisas sobre como estamos desenvolvendo nossas ações formativas e as relações estabelecidas com nosso entorno (FONTOURA, 2008, 2007, 2005, 2004; FONTOURA; TAVARES; ARAÚJO, 2008), mas o foco que agora propomos é inovador e bastante promissor. Além de formar, precisamos apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. Nossa questão principal é: *como ocorre a inserção profissional dos licenciados em Pedagogia da FFP em sua carreira como professores?*³

Para trabalharmos essa questão, foram organizados encontros, iniciados em dezembro de 2009, com egressos do curso de Pedagogia que se propõem a pensar o que fazem, questões relativas a suas escolhas profissionais, e trocar com o grupo formado com vistas a fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida, o que denominamos residência pedagógica. No presente estudo, os conceitos-chave são tomados principalmente de Morin (complexidade, instituído/instituente), Nóvoa (formação docente, professor pesquisador), Tardif (saberes docentes, epistemologia da prática docente), Fontoura (etnografia dos espaços educativos), Josso e Souza (pesquisa (auto) biográfica) e Elliott e Carr e Kemmis (investigação-ação).

Assim como Zeichner (2003), entendemos que a reflexão sobre o fazer docente é uma condição política fundamental da formação do professor, sendo que a sua formação reflexiva deve vincular-se à luta pela construção da justiça social e intelectual no país. Investigar o professor, identificando-o como produtor de conhecimentos referentes à profissão que exerce, sua prática, colocando-a em plano de destaque e seus saberes da experiência, enquanto elementos desencadeadores para reflexões, torna-se de fundamental importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de ações de formação (inicial e continuada) que contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos e, conseqüentemente, para o oferecimento de um ensino de qualidade para a população, como afirmou Mizukami (1996).

A partir de Morin (2001), trazemos a ideia da passagem da prática instituída para a experiência instituente, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se à experiência instituída, pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. A experiência instituente promove vivências plenas construídas por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de uma abertura polifônica aos movimentos do mundo. Dialogando com os conceitos de instituído e instituente no cotidiano, nomeamos práticas instituintes os movimentos

3 Este trabalho contou com o apoio do CNPq através do Edital Universal 2008.

emancipatórios, encarnados em ações, projetos e iniciativas que produzem rupturas com um modelo hegemônico, fundado na exclusão e no fracasso.

Contextualizando a profissionalização docente em diálogo com as políticas públicas, reforçamos que os avanços políticos e sociais levaram a um reconhecimento da posição do professor como possível agente de mudança a partir da década de 1980. As políticas educacionais e a legislação, além da luta das entidades representativas, vêm corporificando algumas conquistas. Temos como exemplo a Constituição de 1988, com o resgate do concurso público, garantia do padrão de qualidade como princípio da educação e visão do docente como profissional do ensino, entre outros passos dados em direção ao reconhecimento profissional do professor. Mas apenas esse suporte legal não é suficiente para solidificar transformações, precisamos de ações no cotidiano.

Esta investigação se configura como um dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola básica, oportunizando que na complexa circularidade cultural surjam saberes e conhecimentos que possam responder de forma efetiva aos desafios de uma formação de professores voltada para a reinvenção dos espaços educativos como possibilitadores de produção de conhecimentos significativos e emancipatórios.

Sobre formação docente

Quando pensamos em formação de professores, temos autores que nos referendam, como Nóvoa (1992), para quem os problemas dos docentes não são apenas instrumentais, mas comportam situações que envolvem outros aspectos, trazem incertezas, conflitos de valores, mas principalmente são únicos e exigem profissionais competentes e que demonstrem capacidade reflexiva. Este autor comenta que, quando visamos à qualidade do ensino, é fundamental que abordemos a proposta de formação a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. Para ele, a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência (NÓVOA, 1995). Pontua, ainda, a importância da reflexão compartilhada. Considera esse autor necessário e imprescindível que a prática reflexiva aconteça entre os pares, dialogicamente, para que este espaço seja propiciador de fortalecimento para o desenvolvimento do trabalho. Para ele, portanto, a prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais nas quais está inserida (NÓVOA, 2003).

Abordando as diversas perspectivas em um todo, falamos de um professor que tem a função de intermediar interesses contraditórios em um trabalho que é, por constituição, ambíguo; consideramos que o professor seja um *gestor de dilemas* (GIMENO SACRISTÁN, 1992), o que implica em não ser apenas um solucionador de problemas, linearmente, mas um administrador de situações em processo, que determinam e são determinadas por múltiplas condições, o que torna o processo ao mesmo tempo difícil e fascinante. Os dilemas são pontos significativos de tensão frente aos quais é preciso optar sempre, opção que se faz em função de perspectivas tanto profissionais quanto pessoais e que contribuem diretamente na resolução de questões, por exemplo, na hora de escolher metodologias, conteúdos ou recursos didáticos. Para este autor, no entanto, não há necessariamente um nível de consciência ou uma sistematização nas ações dos professores em face dos dilemas enfrentados no dia a dia. Afirma que é na tomada de decisões dos professores que se encontra o cerne do processo educativo.

Para Tardif (2007), os problemas enfrentados na formação universitária referem-se, sobretudo, ao fato de o currículo ser organizado em uma lógica disciplinar, fragmentada e específica – em que saber e fazer são unidades distintas e subsequentes –, não profissional, que os professores utilizam em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos; considera ainda o modo como não são levadas em consideração crenças, representações e experiências prévias dos licenciandos, tratando-os como *espíritos virgens*. Este autor enfatiza os saberes de experiência como o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores articulam saberes adquiridos na formação com sua prática, retraduzindo, submetendo às ‘certezas’ construídas ao longo da vida pessoal e profissional.

Em muitas instituições a formação de professores está ligada quase somente à bibliografia acadêmica. Um processo de formação docente que ignore o que se passa nas escolas e nas realidades dos docentes em suas salas de aula pode tender ao fracasso sob uma capa de operacionalidade que às vezes consome recursos públicos para nenhum retorno ao público que produz os recursos. Há cursos que se baseiam em estudar se a aprendizagem é cognitiva ou sociocultural, porém há pouco reconhecimento de teorias produzidas por aqueles que estão na prática. O que geralmente acontece é que os professores fornecem oportunidades para aqueles que estão nas universidades pesquisarem, mas ainda não são vistos como fontes de teorias e conhecimento.

Zeichner (1993) afirma que as três perspectivas ideológicas identificadas na maior parte dos programas de formação docente são a tradicional (segundo a qual ensinar é uma atividade artesanal, e o docente um artesão), a técnica (que entende o ensino como uma ciência aplicada, e o docente como um técnico) e a radical

(para a qual o ensino é uma atividade crítica, e o docente um profissional que investiga e reflete sobre sua prática). Pérez Gómez (2000), a partir dos trabalhos de Zeichner, propõe uma classificação na qual distingue quatro perspectivas: acadêmica, técnica, prática e de reflexão na prática para a reconstrução social. Para o autor, a pesquisa acadêmica tem um caráter enciclopédico, demandando uma formação com enfoque compreensivo, ao passo que a perspectiva técnica traz um modelo de treinamento e sugere uma formação como um modelo de tomada de decisões. A perspectiva prática, com enfoque tradicional, propõe um modelo reflexivo sobre a prática, enquanto a perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social traz um enfoque crítico e a proposta de formação segue a linha de formação da investigação-ação.

A investigação-ação: pensar práticas de ação e formação docente

Elliott (1991) designa como uma investigação-ação o processo no qual uma parceria colaborativa se instala e traz possibilidades de mudanças, de uma base epistemológica alternativa, quando procura envolver as pessoas, mostrando a importância de se tornarem solidárias às necessidades de outras. Nesse sentido, a investigação-ação se coloca como alternativa para a construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento.

A investigação-ação é um processo deliberativo e avaliativo, no qual a deliberação é a reflexão dirigida para a escolha, a avaliação é a reflexão dirigida para a resposta, e a investigação-ação a reflexão dirigida para um diagnóstico (ELLIOTT, 1978). Tem o intuito de promover uma reunificação entre teoria e prática, que eliminaria a dicotomia entre ensino e pesquisa, que o positivismo criou e sustentou. A busca do conhecimento é um dos polos centrais dos processos educacionais pautados pela investigação-ação, porque a aquisição do conhecimento permite capacitar processos de investigação-ação, em que o conhecimento da realidade aprofunda-se numa relação dialética com a própria ação para transformá-la, numa práxis coletiva.

Carr e Kemmis (1986) apontam a importância de o pesquisador não ser um mero espectador, pois, assim, pode interpretar ou informar as práticas observadas. Os autores apresentam a investigação-ação educacional como uma sequência de julgamentos e ações que constituem as etapas do ciclo de uma espiral, com quatro fases: planejamento (etapa antecessora à ação propriamente dita, onde é necessário refletir sobre a situação educativa, sua complexidade e importância, construindo uma base para as ações futuras), ação (guiada pelo planejamento realizado anteriormente sem, no entanto, incorrer no erro comum de utilizar

o planejamento como um guia estático e imutável), observação (documentação dos efeitos da ação, gerando uma base para a reflexão; contribui para a melhoria contínua da prática, através da análise da situação contextualizada, o que se pode traduzir em uma ação estratégica mais crítica) e reflexão (interpretar, discursivamente, os acontecimentos oriundos das ações, propondo modificações aos planejamentos das mesmas, face às evidências observadas, reconstruindo uma nova ação informada).

Elliot (1978) ressalta como tendo importância singular: o diálogo como ferramenta constitutiva do processo de investigação-ação; a imersão do investigador na realidade com os participantes; e a necessidade de uma rede de acordos éticos entre os envolvidos, definindo novos aspectos no processo. Neste contexto, o diálogo pode contextualizar e sustentar a investigação-ação. O diálogo ocorre com mais facilidade quando agimos de forma colaborativa, sem imposições de conceitos ou de formas de trabalhar, fugindo ao formalismo da educação bancária freireana na qual o professor, considerado o que sabe, deposita suas ideias no outro, o aluno, considerado o que não sabe.

Por termos, todos os envolvidos, nossos saberes considerados, entendemos que a investigação-ação pode ser considerada uma valiosa estratégia de aprendizagem para a formação docente, inicial ou continuada; nossa experiência nos indica que esta abordagem potencializa a consciência do licenciando e do professor em serviço, desenvolve e otimiza os 'quefazer' da docência, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina, os lugares não ficam predeterminados e intransponíveis.

Monereo et al. (1998), investigando a respeito de estratégias de aprendizagem na universidade, trazem uma possível trilha para pensarmos o perfil do professor que assume os desafios que as mudanças sociais colocam para ele, teorizando sobre o que chamam de professor estratégico. Os autores reconhecem na formação do professorado uma via para ensinar estratégias de aprendizagem, definidas por eles como processos conscientes e intencionais de tomadas de decisões nos quais há escolha e há também a recuperação de conhecimentos necessários para atender a uma determinada demanda ou objetivo, dependendo da situação educativa na qual se produz a ação.

Nesse sentido, esses autores conceptualizam o professor estratégico, um professor com habilidades para planejar, orientar e avaliar seus próprios processos cognitivos, sejam esses estudos de conteúdos a ensinar ou relacionados à sua ação docente. Saber sobre seus processos é uma ideia-chave, pois implica reflexão consciente, que surge da análise das condições para avaliar se uma estratégia pode ou não ser adequada, e ainda permite estabelecer relações com certas formas de pensamento e ação. A atuação estratégica se realiza segundo o conhecimento que o sujeito construiu para uma dada situação, generalizado para situações similares nas quais tenha tido algum sucesso na superação de dilemas.

Para não estarmos limitados a momentos pontuais, pensamos estratégias de formação continuada que levassem em conta professores como aprendentes e como ensinantes, que desenvolvem meios e instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais nas quais atuam e que possam tomar decisões como aprendentes e ensinantes que lhes permitam enriquecer sua formação e sua prática em um processo reflexivo.

Sobre o conceito de reflexão, Pérez Gómez (2000) afirma que refletir implica na imersão consciente da pessoa no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, diferente de outras formas de conhecimento, supõe tanto um esforço sistemático de análise quanto a necessidade de elaborar uma proposta que capture e oriente a ação. Este autor segue o que nos diz Shön (1993) a respeito dos conceitos que integram a concepção mais ampla de pensamento prático do profissional professor em face das situações da prática: conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, reflexão na ação, que implica pensar sobre o que se faz como estratégia metacognitiva, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, uma análise realizada pelo sujeito sobre sua própria ação após ter sido feita.

Se quisermos que os alunos lidem melhor com as novas demandas de aprendizagem, devemos começar mudando a forma como lhes ensinamos e definimos suas tarefas de aprendizagem. Um caminho possível são as parcerias entre universidade e escola que trabalham buscando novas alternativas, tanto para a preparação inicial quanto para a formação continuada de professores, e coparticipação em pesquisas. Podemos modificar de forma progressiva o ambiente, a cultura de aprendizagem em que nos movemos, não só a longo prazo, mas principalmente nos cenários de aprendizagem que vivemos cotidianamente (POZO, 2002). A figura do professor é essencial para essa mudança a que Pozo se refere, pois vai ser de acordo com os métodos e técnicas que o professor utilizará, aliados à sua capacidade de pensar sobre o que faz, que teremos processos diferenciados de aprendizagem e chances de sucesso escolar.

Segundo Imbernón (2000), o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. O professor pesquisador é aquele que está buscando refletir sobre sua prática e, como consequência, renovando-a, o que faz parte da natureza profissional de seu trabalho (FREIRE, 2002).

Durante os encontros utilizamos dinâmicas de escrita de si, que, segundo Souza (2006), configuram-se um processo de formação e de conhecimento: um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, ou seja, as relações criadas entre o percurso de formação e as aprendizagens construídas. Nesse processo, o sujeito entra em contato com o seu ser singular remetendo a refletir sobre sua identidade. Dessa forma, os trabalhos de formação em serviço com os professores, permeados pelas escritas de si, potencializam a reflexão. Conforme Josso (2004, p. 30),

[...] se esta reflexão estiver integrada com uma das formas de atenção consciente, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos.

Nas narrativas escritas, a memória de escolarização é revisitada no que tange às referências construídas e assim emergem as representações das escolhas, das influências, dos estilos e posturas. Nesse processo, os sujeitos sentem-se atores e autores da formação e são introduzidos numa trajetória de investigação. Esta investigação destaca uma maior visibilidade das memórias, articulando subjetividade e profissionalidade na mesma história de vida.

É válido ressaltar quanto aos cuidados que devemos ter ao trabalhar com narrativas no processo de desenvolvimento profissional do professor, pois não se intenciona produzir terapias, mesmo sabendo que emoções são acionadas, mas sim contextualizar e conhecer processos e trajetórias produtoras de marcas e reconstruí-las a partir do tempo presente.

Josso (2004) destaca a importância de compreender a lógica de si e do outro, afirmando que os projetos de formação devem “colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, com esse si próprio, que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (p. 91). Além disso, a autora discute a importância do olhar de si e para si nos processos formativos, o que possibilita aos participantes tomarem consciência de sua postura e das complexas imbricações que possam estruturá-la.

O desenvolvimento da nossa investigação-ação

Constituímos o grupo a partir de uma convocação ampla por e-mail, na página da FFP, nas redes sociais e contando com os contatos entre colegas de turma que ainda se encontram. Tivemos muitas respostas, e em torno de 40 frequentadores por encontro durante o ano todo de 2010, sempre no último sábado do mês. Como o grupo é aberto, recebemos também bolsistas de Iniciação Científica das

professoras coordenadoras do Projeto, professores das redes atuando em escolas parceiras da FFP (como campo de Estágio ou colaboradoras em outros projetos) e ainda mestrandos de nosso Programa, egressos ou não da FFP.

O que fizemos foi promover toda a nossa reflexão a partir das atividades dos professores em docência, delineando caminhos durante o processo, e principalmente buscando incorporar uma atitude de pesquisa ao fazer diário dos frequentadores do grupo. Temos que lembrar que os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas.

Alguns eixos básicos nortearam as ações, como: problematizar a prática pedagógica, buscar compreender a realidade educacional na qual estavam inseridos, discutir situações vividas e a forma de superar os dilemas (GIMÉNO SÁCRISTAN, 1992), e em todos os encontros fazer algum trabalho com a dimensão individual do ser professor, através de um relato oral, de uma representação gráfica, de uma escrita de si ou mesmo de depoimentos mais completos relacionados ao tema do encontro. Lemos textos, todos nos vendo como participantes, procurando não enfatizar a crença da pretensa superioridade da universidade em face da escola básica, no que fomos muito bem sucedidos.

Elliott (1998) reforça que a colaboração e a negociação entre professores universitários e professores da escola básica podem se constituir em marcos do que se tornou conhecido como investigação-ação, se tal parceria colaborativa fornecer uma base epistemológica alternativa, onde a teoria e a prática passam a se desenvolver de forma interativa dentro da escola. O contexto de aprendizagem se configura como problema para ambos, professor universitário e professor da escola básica.

Elliott (1998) também aponta que, se não houver tal mudança de base epistemológica, esta maneira de se fazer investigação-ação pode deflagrar uma tensão entre professores da escola básica e professores universitários. Assim, a tarefa do pesquisador acadêmico é a de consolidar uma forma de pesquisa colaborativa que seja transformadora da prática curricular e que, no processo, favoreça o desenvolvimento do professor no que se refere à transformação de sua prática.

Trabalhamos com a possibilidade de facilitar a organização de ideias surgidas no grupo, no que foi se delineando como uma possibilidade de publicação por nós organizada contendo textos escritos pelos participantes, sistematizando experiências e saberes advindos da experiência. Percebemos que houve um movimento de registrar as atividades desenvolvidas no grupo por parte dos professores, o que contraria uma das máximas do senso comum que diz que professor de educação básica não escreve.

Os escritos trouxeram amplas possibilidades de discutir as concepções trazidas sobre trabalho docente, relações de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, concepções de currículo, noção do que seja conhecimento, e a importância de se planejar a ação docente e pensar sobre seus desdobramentos. Os referenciais trazidos da academia foram importantes na construção do processo, assim como os referenciais que professores trouxeram do *chão da escola*. Esse movimento originou a escrita de um livro no qual os participantes foram se organizando para compartilhar suas experiências em artigos em sua grande maioria orientados pelos docentes da universidade, garantindo a autoria dos agora escritores de suas práticas (FONTOURA, 2011).

Construir e reconstruir um professor consciente de seu papel social, autônomo e crítico, depende de condições de disponibilidade externa e interna para dialogar sobre o que fazemos, falar sobre o desejo de transformar a realidade em que vivemos e trabalhamos, buscar as questões que trazemos em nós e que nos mobilizam na direção de novos e mais altos voos.

Considerações: a investigação-ação como estratégia de aprendizagem na formação de professores

Pensamos alguns temas importantes na educação de professores no século XXI, como: preparar professores que possam dar uma educação de qualidade para as classes populares, buscar superar um sistema desigual de escolarização, buscar outros tipos de soluções, fora do sistema atual, a fim de preparar profissionais para todas as escolas, desenvolver no estágio um processo de afiliação com a escola e com a comunidade, criar uma cultura de pesquisa nas escolas, com pessoas examinando sua prática. É algo diferente do estudante vindo para as aulas e voltando para casa, é muito mais baseado na escola e no contexto da comunidade em que as escolas estão.

Os professores devem ser sacudidos, de modo a reexaminar o que aprenderam. Se as ideias das quais tratamos são tão importantes, devemos ser capazes de apresentá-las de uma maneira que não afaste, automaticamente, parte dos professores.

Assim pensando, propusemos uma pesquisa com o foco de investigação-ação convocando egressos dos cursos da FFP a participarem de fóruns de discussão sobre suas práticas docentes. Pensar sobre sua prática e desenvolver sua capacidade de ver e ouvir a respeito de situações e experiências educativas das quais participam fortalece a atuação docente, formando e transformando professores em observadores, ampliando e sistematizando as possibilidades contidas nas situações vividas.

Em nossa experiência, adotamos a perspectiva de reflexão sobre a prática tendo como pano de fundo a possibilidade de reconstrução social já que a transformação proposta, a ser empreendida pelos docentes em seus espaços de atuação, não deixa de contextualizar o que fazemos e para quem fazemos, reconhecendo nosso papel social de intelectuais capazes de pensar nosso entorno criticamente e de mudar o que conseguirmos.

Podemos afirmar então que observar de maneira sistemática as situações educativas (POSTIC; KETELE, 1992) das quais fazemos parte como professores (sejam aulas ou dentro das instituições) e analisá-las a partir de uma fundamentação teórica, elaborar projetos de intervenção e implementá-los, trabalhar de modo cooperativo, publicizar os processos desenvolvidos e os resultados obtidos são as principais atividades estruturantes da modalidade da investigação-ação como estratégia de formação.

Apontamos algumas razões que justificam, em nossa visão, propostas de formação continuada para professores nos moldes do que acreditamos: uma visão simplista por parte de professores e de fazedores de políticas públicas no que se refere à crença de que, para ensinar, é suficiente conhecer o conteúdo e saber utilizar técnicas pedagógicas; o imperioso motivo de superar o distanciamento da pesquisa acadêmica da realidade de sala de aula, de modo que o discurso do professor pesquisador de sua prática seja definitivamente incorporado à prática docente como prática de professores atuantes; a necessidade constante de aprimoramento, condição fundante para o progresso na carreira docente universitária, mas que não promove, muitas vezes, a necessária reflexão crítica, nem nesse nível de ensino, muito menos em propostas de reciclagem como algumas feitas nas redes de educação básica. A efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só pode ocorrer pela e com a ação do professor por ele responsável.

Temos buscado trabalhar situações acontecidas com os participantes, discutindo estratégias pedagógicas e sentimentos com relação aos ocorridos, não separamos o racional do emocional, pois assim somos todos, um conjunto de aspectos que se entrelaçam e nos produzem o tempo todo. Alguns panos de fundo estão presentes no trabalho como as políticas públicas dos diversos municípios nos quais nossos egressos estão lecionando, a construção da dimensão ética do trabalho docente, a reflexão sobre princípios e valores que sustentam nossa ação investigativa e nossa prática profissional, atitudes que tomamos e suas possíveis consequências para alunos, familiares, escola, enfim, as diversas instâncias que compõem o espaço no qual atuamos.

Tendo em conta a necessidade que apresentam licenciandos e licenciados de resolver os dilemas em sua prática, o enfoque da investigação-ação surge como opção teórica e metodológica para investigar os dilemas e transformar as situações vividas. Apostamos em uma proposta de formação que nada tivesse de reciclagem

ou de capacitação, ambas as propostas que indicam ser o professor um receptor de algo pronto, produzido por outro, a ser transmitido para que o professor aplique em sua sala de aula, sem elaboração ou autoria. Nossa atividade não é apenas instrumental que se aprimore através de práticas técnicas, mas sim uma perspectiva colaboradora, de parceria e de construção conjunta.

Registramos todas as situações de ensino-aprendizagem vividas pelos sujeitos e organizamos sínteses dos trabalhos, no entendimento de que possam ilustrar o processo de investigação-ação que desenvolvemos como estratégia de aprendizagem para formar professores. Algumas estratégias foram delineadas *a priori*, como a de trabalhar com formulação de perguntas para identificação dos dilemas, e busca de encaminhamentos coletivos e dialogados nos grupos de reflexão. Queremos estimular os debates e as análises, em oposição à busca de receitas prontas, tão comum nas solicitações por parte de professores em processo de *capacitação*. Aprender a perguntar é uma habilidade importante para quem quer se fazer professor pesquisador.

Saber o que e como perguntar é parte importante da investigação-ação-formação. Saber planejar de acordo com suas perguntas pode vir a melhorar os resultados da ação pedagógica do professor já que a forma de conduzir o processo pode ser aprimorada assim como aprendizagem de conteúdos, hábitos e atitudes por parte dos alunos. Procurar ter sempre uma atitude avaliativa no sentido construtivo e processual do termo, considerando auto e heteroavaliações, observação e registro das práticas efetivamente levadas a termo e trocar informações com colegas e gestores da instituição são atitudes consideradas somadoras na ação proposta pela residência pedagógica.

Compartilhamos ideias referidas à escola como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática do professor seja encarada como um conjunto de ações que se baseiam em saberes válidos a serem considerados nos programas de formação continuada. Nessa parceria colaborativa, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo.

Vemos a residência pedagógica como uma proposta de formação em serviço, um espaço criativo e ressignificador, nada mais longe do que um repetir de modalidades informativas já vistas na graduação dos que estão conosco no processo. Informalmente já éramos procurados por nossos egressos com questões que variam de informações sobre cursos de pós-graduação, auxílio em situações de dúvidas sobre prática pedagógica, cartas de referência para empregos, bibliografias para concursos públicos.

O que temos percebido é uma imensa vontade de manter vínculo com a agência de formação inicial e um progredir na vida profissional, renortando rumos para os que estão em função docente, que trazem dúvidas e não saberes

diversos, e apontando possibilidades para os que ainda estão por se colocar no mercado de trabalho. Tendo em conta, assim, a necessidade que apresentam nossos jovens licenciados de resolver os dilemas em sua prática iniciante, o enfoque da investigação-ação surge como opção teórica e metodológica para pesquisar esses dilemas e transformar as situações vividas.

Referências

ASSIS, M. P.; SILVA, M. A. C. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. In: SOUZA, D. B.; FERREIRA, R.. (Org.). **Formação de Professores na UERJ**: memória, realidade atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. Brighton, UK: Falmer Press, 1986.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 2. ed., Madrid, Morata, 1996.

ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education**. London: Falmer Press, 1993.

_____. **Action Research for Educational Change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

_____. What is Action-Research in Schools? **J. Curriculum Studies**, London, v. 10, n.4, 1978.

FERNANDES, G.B.L. **Processos de formação docente e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)-. Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2009. (Inédito).

FONTOURA, H. A. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista FAEEBA**, v.17, p.137-146, 2008.

_____. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores**: pesquisas e práticas, Niterói: Intertexto, 2007.

_____. (Org.). **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Rio de Janeiro: Intertexto, 2011

_____. Iniciação à Docência na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: trilhas e rumos. **Vozes em Diálogo**, v. 1, p. 128-136, 2005.

_____. A Licenciatura na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). **Espaços e tempos de Educação: ensaios**. Niterói: CL Edições, 2004.

FONTOURA, H. A.; TAVARES, M.T.G.; ARAÚJO, M.S. **Fala (outra) escola- investigando práticas instituintes nos espaços da Faculdade de Formação de Professores e da escola básica em São Gonçalo**. São Gonçalo: FAPERJ, 2008. Relatório de Pesquisa.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

MONEREO, Carlos (Coord.) et al. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Barcelona: Graó, 1998.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice – versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 2000.

POSTIC, Marcel y KETELE, Jean-Marie. **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al. (Org.). **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 85-102.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998. p. 207-236.

Recebimento em: 04/02/2011.

Accite em: 10/03/2011.

A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares

The basic education and challenges related with cultural diversity and curricular practices

Marcos Garcia NEIRA¹

Resumo

Exercendo influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam o sujeito que o projeto hegemônico está formando, tendo em vista a sociedade multicultural e democrática. Diante da constatação do choque de culturas no interior de uma escola de Ensino Fundamental, recorremos a uma bricolagem de métodos de pesquisa para identificar e interpretar eventuais zonas de atrito. A análise da dinâmica curricular, por meio de um conhecimento mais profundo das lutas por significação que ela oculta ou explícita, permite sugerir caminhos alternativos para selecionar conhecimentos que ocuparão o tempo escolar, bem como reorganizar a prática pedagógica.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Estudos Culturais.

Abstract

Exerting higher influence in the analyses of educational processes, the Cultural Studies question the persona that the hegemonic project is developing, considering the democratic and multicultural society. Acknowledging the existence of a clash of cultures inside a basic education school, we resort to a bricolage of research methods to identify and interpret eventual zones of tension. The analyzes of a curricular dynamic through a more profound knowledge of fights for significance in which it covers or to explicate, allows to suggest alternative ways to select which knowledge will take school time, as well as reorganize the pedagogical practice.

Key-words: Curriculum. Culture. Culture Studies.

1 Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: <mgneira@usp.br>

A problemática

Os estudos sobre o currículo retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar os alunos diante das *coisas* do mundo, influenciando fortemente as representações² construídas. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996, 2007), ganha relevância a preocupação docente com os conteúdos abordados, a maneira com que são desenvolvidas as atividades de ensino e como todo esse processo de significação mobiliza e leva os sujeitos a assumirem determinadas posições.

A produção acadêmica sobre o tema compreende o currículo como campo de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções (PACHECO, 2006). Resultado de lutas travadas em meio a relações de poder tecidas no âmbito de contextos culturais e sociais, o debate curricular em seus atuais enfoques crítico e pós-crítico (SILVA, 2007) tem passado despercebido pela maioria das instâncias responsáveis pela elaboração de propostas curriculares (escolas, setores administrativos, universidades, grupos privados etc.) e por algumas instituições responsáveis pela formação de professores, o que contribui para a eclosão do confronto entre o currículo proposto nas escolas de Educação Básica e a característica multicultural da comunidade escolar.

Neste começo de século, a democratização dos contextos educacionais remete, por um lado, ao questionamento dos currículos em vigor em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura³ dominante e, por outro, à necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (GIMENO SACRISTÁN, 1995; GARCIA, 1995; HALL, 2003; SILVA, 2003). Os alertas emitidos por diversos analistas (FORMOSINHO, 2007; McLAREN, 2000; CANEN; OLIVEIRA, 2002; STOER; CORTESÃO, 1999; KINCHELOE;

-
- 2 A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).
 - 3 A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Segundo Raymond Williams (1992), cultura é todo um modo de vida de um grupo social conforme sua estruturação pela representação e pelo poder. Trata-se de uma rede de práticas e representações implantadas que influencia cada espaço da vida social.

STEINBERG, 1999) parecem passar despercebidos pela comunidade docente que cotidianamente protagoniza o choque da cultura escolar com a cultura experiencial dos alunos.

Salvo raras exceções, a sobrecarga de atividades que assolam os professores praticamente impede uma análise acurada dos efeitos do currículo escolar sobre os alunos. Questões fundamentais – como: Qual é o patrimônio cultural privilegiado pelo currículo? Quais as posições de sujeito assumidas pelos alunos? No currículo escolar quem é a identidade e quem é a diferença? Quem são os grupos favorecidos e quem são os desfavorecidos nas atividades de ensino? Quais visões de etnia, classe social, gênero e sexualidade são postas em circulação? – permanecem sem respostas.

A intenção de compreender e analisar os saberes legitimados na proposta escolar e as formas como são socializados leva para o centro do debate as representações elaboradas pelos estudantes quando se defrontam com aquela parcela da cultura problematizada na escola, bem como os encaminhamentos adotados para tal. Justiça se faça aos professores e aos demais agentes do edifício curricular: enquanto alunos da Educação Básica ou dos cursos de licenciatura, também construíram (e seguem construindo) suas representações acerca de quais conteúdos ensinar e quais procedimentos didáticos adotar para concretização dos objetivos educacionais.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados *textos* culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conteúdos veiculados, influencia nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Ampliando a definição mais comum de que um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido, nos Estudos Culturais, o conceito de texto é submetido a uma mutação. Ao invés de designar um lugar no qual os significados são construídos em um único nível de inscrição, quanto menos em um único artefato, o texto funciona como uma intercalação de níveis.

Giroux (2008, p. 98) compreende os Estudos Culturais como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu”. No campo da educação, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade

de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

A partir dos Estudos Culturais, o currículo também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto *texto*, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse *texto* só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma *correta* ou privilegiada de leitura. É justamente esse aspecto, mais do que qualquer outra coisa, que força a atenção para a diversidade dos usuários e das estruturas da textualidade que se pretende analisar (FROW; MORRIS, 2008).

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em tempos de repetidas críticas aos diversos modelos curriculares em voga e diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, o processo de subjetivação posto em ação pelo currículo como um todo assume um papel fundamental. Na tentativa de inferir possíveis efeitos das práticas curriculares na constituição das identidades dos sujeitos da educação que frequentam o Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo, seguimos as recomendações de Kincheloe e Berry (2007) e recorremos a uma bricolagem de métodos de pesquisa que articulou etnografia e análise do discurso. As interpretações dos fragmentos do cotidiano escolar, obtidos por meio de observações participantes, foram entretecidas com aquelas provenientes dos relatos orais, garimpados nas conversas com os sujeitos da educação.

O currículo e a formação de identidades

Visto sob o prisma dos Estudos Culturais, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento

pedagógico, define formas e organiza conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc. Dada sua dimensão reguladora, constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades.

Não pode ser de outro modo, adverte Silva (2007). A escolha de conteúdos do currículo privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. Para verem concretizado seu projeto de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Sua condição de texto tornou-o objeto de análise dos Estudos Culturais, suscitando questionamentos acerca de quem está autorizado a participar dessas decisões, a quais interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação dos sujeitos e, por fim, quais identidades o currículo pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos indivíduos (SILVA, 2008). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. Os Estudos Culturais invertem a tradição e convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação.

A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma decorre destes tempos em que a presença da diversidade configura novas maneiras de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para que seja possível compreender a interação entre a experiência subjetiva no mundo e as paisagens culturais nas quais as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações de poder, algumas mais visíveis que outras (HALL, 2005).

A presença da cultura em todas as esferas da sociedade, e conseqüentemente sua penetração na vida privada, faz com que as lutas por poder sejam cada vez mais simbólicas e discursivas. O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem. Não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito.

A questão da identidade tornou-se central quanto ao modo como se percebe a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que o sujeito tem algum sentimento de pertencimento, este não é predeterminado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

A identidade é fruto de um processo discursivo constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais, que levam o sujeito a diferentes identificações ou a assumir determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito.

Devido à sua proximidade e interioridade, explica Derrida (2002), a linguagem é a expressão imediata do *eu*, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas sim do modo com que se estabelece o contato do indivíduo com o mundo e deste com aquele. É o caráter produtivo da linguagem que define quem são os sujeitos.

A identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem *nós* somos e quem são os *outros*. A identidade define os grupos e ao mesmo tempo quem os grupos não são. A identidade – aquilo que *nós* somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que *nós* não somos. A identidade é construída pelo próprio grupo. A fim de marcar quem pertence ou não ao grupo, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos, aquele que não apresenta as mesmas características é visto como o diferente e transformado em alvo dos discursos que o produzem continuamente como diferente (HALL, 2005).

Contudo, o sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (SILVA, 2000).

Daí, identidade e diferença serem produções discursivas permeadas por relações de saber-poder em busca da definição de quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (*nós*) e quem não deve (eles). Identidade e diferença só podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, logo, uma questão política.

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder que ganha ênfase a chamada política da diferença. Neste movimento social e político, os grupos se definem por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações de poder que se estabelecem entre eles são definidas as representações e identidades válidas. Aqueles desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazerem representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dos processos de identificação e representação, sobretudo, quando se está a defender a democratização da instituição educativa.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque não apenas as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Na teorização cultural, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando o posicionamento dos sujeitos na luta por justiça e transformação social. Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos efeitos do currículo sobre as identidades que interpela. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de escolarização reforça a ideia de que a pedagogia não pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação.

Ao projetar as identidades *adequadas* ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (SILVA, 2008), o que só faz aumentar a discussão acerca dos seus efeitos. Tal debate é recheado por dúvidas e expectativas docentes diante do inevitável caráter multicultural de uma sociedade marcada pelas contradições

e demandas provocadas pela globalização. O que se vê é uma coexistência tensa entre as diferentes identidades culturais que frequentam a escola e entre elas e a perspectiva monocultural tradicionalmente divulgada por meio do currículo (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Na teorização curricular contemporânea (SILVA, 2007; GARCIA; MOREIRA, 2008; CANDAU, 2008, entre outros) o que está em jogo é como os discursos culturais presentes no currículo promovem e/ou perpetuam as relações assimétricas de poder, afirmando identidades e marcando as diferenças. Como lembra Carvalho (2004, p. 59),

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'.

Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que os estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos em torno do currículo e da cultura “têm apresentado relevância a crítica dos saberes escolares [...] e as implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (p. 61).

O atual debate sobre identidade extrapola as relações de classe ou a distinção entre cultura alta e cultura baixa e associa-se ao multiculturalismo⁴ (HALL, 2003). Tais questionamentos mobilizam o debate acerca do currículo enquanto espaço-tempo em que convivem a cultura ilustrada, a cultura de mercado e toda a dinâmica cultural contemporânea.

Os trabalhos de Silva (2000, 2003, 2007), Canen e Moreira (2001), Moreira e Macedo (2001), Moreira (2003) e Moreira e Candau (2003) inspirados nos Estudos Culturais e no multiculturalismo, têm fomentado a discussão que relaciona cultura e currículo, colocando em xeque objetivos pedagógicos, como *aprender a conviver com as diferenças*, como se as identidades culturais fossem fechadas e entrassem em contato apenas na escola, por meio do currículo. Em suas análises, esses autores enfatizam o constante hibridismo que configura o currículo da escola contemporânea, nada mais que um cruzamento de fronteiras entre as identidades culturais. Alertam, entretanto, que as lutas são mais acirradas na fronteira, é ali onde se radicalizam as relações de poder.

4 Por “multiculturalismo” entendem-se as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais (HALL, 2003).

Interpretações do currículo

Basta adentrar a EMEF Jardim das Flores,⁵ observar o que ali acontece e conversar com seus frequentadores para constatar uma grande polifonia de vozes, conflitos entre vetores de força, coexistência de visões e tendências que se aproximam ou se afastam e, principalmente, distintas concepções de sociedade, docência e função da escola. Em meio ao mosaico que caracteriza o currículo do Ensino Fundamental, estudar significa esbarrar em conteúdos esparsos produzidos a partir de representações de mundo e de ciência absolutamente distintas e, por vezes, ideologicamente compromissadas com os setores da sociedade com maior poder econômico e cultural. Essa constatação é bastante paradoxal quando se considera que a escola investigada compromete-se, segundo seu projeto pedagógico, a formar cidadãos para uma efetiva participação na vida pública.

A arqueologia da construção do currículo analisado desvela que os projetos desenvolvidos em sala de aula, bem como alguns dos conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais dos professores. Não raro, a escolha do que e do como ensinar atende a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com o maior poder de influência. Ou seja, conteúdos e métodos correspondem a modismos, forças externas, paixões, entre tantas influências que passam ao largo de princípios pedagógicos. Também se nota que determinados conhecimentos e situações didáticas carecem de qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos. Quem dera, ao menos, fossem produtos de acordos coletivos. Certo tema, evento, forma de avaliação ou atividade desponta apenas porque o coordenador ou professor da disciplina a considera procedente ou simplesmente porque faz parte da cultura escolar.

A arquitetura curricular revela-se contrária às recomendações atuais (TORRES SANTOMÉ, 1998; PACHECO, 2006; MOREIRA; CANDAU, 2007, entre outros). O currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva. Mesmo que inicialmente desenhado por um colegiado composto por professores e representantes dos funcionários, alunos e seus familiares, a supervisão dos resultados é tarefa de todos. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de críticas ao que vem sendo feito, consultas à comunidade e análises da sociedade mais ampla. O coletivo precisa ter clareza dos objetivos que pretende alcançar e das correspondentes visões de homem, mulher, mundo, sociedade, áreas do conhecimento etc. que o currículo defende ou critica. Somente assim, será possível

5 Nome fictício.

eleger conteúdos, atividades e métodos de ensino que viabilizem a construção de identidades democráticas. O que não significa fechar as portas para as diferenças. Para formar um cidadão socialmente comprometido com a democracia, é fundamental a análise de diferentes perspectivas sobre cada tema estudado.

Também é preciso uma retroalimentação curricular constante. Uma agenda regular de reuniões docentes, encontros com a comunidade, experiências formativas e culturais variadas e olhos e ouvidos atentos ao que acontece na vida paralela à escola, permitirá manter sempre abertos os dutos de comunicação com o mundo, oxigenando o currículo. Afinal, um projeto curricular nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, autor da proposta.

A teorização curricular disponível permite desvelar os processos implícitos em construções esquizofrênicas, aleatórias ou desreguladas a partir de algumas indagações. O que será obtido como resposta, por exemplo, quando questionados os códigos transmitidos aos alunos por um currículo construído de forma confusa e sem critérios. Quais representações serão acessadas pelos alunos e quais não serão? É importante frisar que, ao disponibilizar certas experiências e conteúdos e não outros, determinadas pessoas são formadas e não outras. Bernstein (1996) é enfático na impossibilidade de alegar inocência. Qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular está vinculada a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular converge com determinados ideais e diverge de outros.

Os saberes e situações que constituem o currículo escolar refletem, em última análise, o sujeito que se quer formar. Sempre há um projeto de cidadão em vista para um determinado projeto de sociedade. Qual é a sociedade pretendida pelo currículo investigado? A sociedade neoliberal individualista e competitiva cujo princípio é o acúmulo de bens materiais e culturais, ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças. Silva (2007) vaticina: o currículo forja pessoas, constitui identidades. O que se pretende é formar identidades mais alinhadas à manutenção (conservação) ou à transformação do atual quadro social? A constatação de que o currículo analisado encontra-se, pelos conhecimentos que privilegia, atrelado a determinados setores da sociedade absolutamente divorciados dos grupos que frequentam a escola justifica toda manifestação de resistência, subversão ou transgressão por parte dos estudantes.

Na ótica das Ciências Humanas, a educação nada mais é do que a apropriação da cultura, a formação do sujeito histórico (PARO, 2008). Implica na consideração do homem e da mulher como seres sociais e políticos, pois, em sua historicidade, não podem ser tomados de forma isolada. O político, nesse sentido, significa a produção da convivência entre pessoas e grupos. Para a educação, a consequência

dessa condição diz respeito ao tipo de sociedade que se objetiva em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem e mulher que se quer formar. Num contexto democrático, o que se visa é formar o cidadão na sua condição de sujeito, preparando-o para atuar democraticamente em sociedade.

O trabalho do educador trata de um agir com a cultura, algo muito maior do que o domínio superficial daquilo que será ensinado e das técnicas e métodos para tal. Ao tomar a cultura como objeto de apropriação do educando, “e não unicamente uma pequena parte dela” (PARO, 2008, p. 23), amplia-se enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação.

O conteúdo da educação, afirma o autor, é a própria cultura em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações. Educar implica eleger a cultura como objeto de análise. Inversamente ao que se constata, não há razão para restringir o currículo a uma sequência repetitiva de temas, como se os conhecimentos alocados naquele momento fossem imprescindíveis a todos os alunos que atravessam a escolarização. O que há para ensinar é ilimitado. Vai muito além do recorte escolar. Os planos de ensino, por exemplo, não fazem menção a muitos dos conflitos que esgrimem a juventude urbana nestes tempos: drogas, DST, trabalho, consumo, relacionamentos familiares, vulnerabilidade, vida afetiva etc.

Quando a escola prioriza o legado da cultura acadêmica fragmentada em disciplinas esparsas, sem qualquer análise crítica que permita questionar tamanha presença, a representação veiculada é que os interesses e preocupações dos jovens das camadas populares não são relevantes. Até aí, não há novidade alguma. O problema se agrava quando os alunos percebem que, para livrar-se da escola, terão que deglutir um rol incalculável de conhecimentos que não lhes dizem respeito. Nas poucas vezes em que se verifica a inclusão de conteúdos da cultura juvenil, midiática ou popular, o que se vê é superficial, difuso e carnavalizado. Talvez, o medo de que a euforia dos alunos desestabilize as relações fossilizadas da instituição faça com que os assuntos que lhes são mais interessantes sejam abordados de forma dissimulada.

Na maioria das aulas, o ponto de vista dos alunos visivelmente transgressores, quer seja pelas vestimentas ou pela fala, não merece a atenção dos professores. Os equipamentos eletrônicos que, nesses grupos, constituem uma segunda pele (GREEN; BEGUN, 2008), variadas vezes justificam repreensões e ameaças. Suas músicas, gestos, danças, preferências políticas e linguagens também são alvo de censura. Apesar do sucesso que os romances de Stephenie Meyer – Crepúsculo, Lua Nova, Eclipse e Amanhecer - obtiveram entre os estudantes, os professores de Língua Portuguesa e Artes obstaculizaram as pretensões juvenis de dramatizar seus enredos. No campo das práticas corporais, *skate*, *le parkour*, arborismo, *surf*, boliche, truco, *videogame* e tantos outros artefatos conhecidos pelos estudantes são esquecidos pelo currículo.

Em se tratando de uma instituição encravada num bairro de migrantes, surpreende que a multiplicidade cultural que marca o território nacional não seja lembrada. A escola é sudestina, diria Paulo Freire. As manifestações típicas e tradicionais dos grupos socioculturais que detêm o poder simbólico recebem maior atenção do que aquelas pertencentes às minorias desprovidas de visibilidade e recursos. Basta observar a pompa do *Halloween* e a caricatura ofensiva da festa junina. Por vezes, falas, exemplos e citações preconceituosas com relação à população humilde, pairam sobre as aulas de História e Geografia. No campo das Ciências Naturais, não há espaço para os saberes cultivados pelo povo. Apenas as descobertas de europeus e americanos brancos e cristãos são dignas de lugar no currículo.

No campo religioso a escola é uma verdadeira arena de combate. Grupos conservadores e neoconservadores disputam o território curricular sem se dar conta de que (em)pregam as mesmas armas. Verbalizando impropérios com relação às religiões que não se alinham à matriz judaico-cristã, diversos personagens, por vezes, estranhos ao cenário pedagógico, utilizam o espaço e horário público para catequizar alunos e professores. Suas falas, verbos e provérbios podem ser vistos nas lousas das salas de aula e nos cartazes dos murais, e ouvidos nas falas de professores e funcionários, nas músicas que embalam os intervalos e nos discursos e homenagens dos dias festivos.

A comercialização do conhecimento também tem seu lugar no currículo. Vendedores circulam nos corredores oferecendo livros infantis e juvenis sem ser barrados por aqueles que deveriam preservar o ambiente escolar. Por sua vez, estes organizam passeios e visitas com finalidades pedagógicas questionáveis. Menos mal que as quinquilharias educativas e atividades extraclasse alcançam bem poucos estudantes. O currículo lhes ensina que certas benesses estão à disposição apenas daqueles que dispõem de recursos financeiros para tanto.

Os aspectos relatados evidenciam um grave problema. Quais são as representações de escola veiculadas por um currículo que opera dessa maneira? Talvez, se esteja ensinando que existe uma só maneira de falar, ser, pensar, saber, agir, sentir, amar etc. que, obviamente, deve ser acatada por todos. Quem não consegue alcançá-la ou recusar-se a tal, é o diferente. Por essa via, as relações de poder que marcam todas as facetas do currículo são camufladas. Por essa via, os sujeitos que produziram e reproduziram o patrimônio cultural esquecido, suas vidas, seus valores, seus amores e suas ideias são ocultados.

Diante de tal quadro, convenhamos, não há razões para estranhar o privilégio concedido a determinados alunos em detrimento da maioria. As observações no campo flagram variadas situações em que elogios são destinados àqueles que manifestam conhecimentos desejados ou comportamentos submissos aos ditames do currículo hegemônico. Alguns estudantes são frequentemente estimulados a

exporem seus saberes e suas realizações enquanto os demais são fadados ao silêncio e à cópia. Consequentemente são ensinadas posições de sujeito hierarquizadas – quem compartilha a cultura acadêmica em primeiro, os que procuram adaptar-se a ela depois e, por último, os que a rejeitam.

A avaliativa é outro aspecto que soa anacrônico. Ainda persistem cobranças estereotipadas com relação à disciplina, memorização, assiduidade e participação. Em algumas disciplinas, provas e atividades padronizadas convocam turmas diferentes a responder da mesma maneira. Aos alunos que apresentam uma cultura de chegada incongruente com as exigências escolares, só resta reproduzir informações e fingir comportamentos. Para sobreviver na escola, são obrigados a esquecer temporariamente de quem são e o que sabem para aceitar *passivamente* o que lhes é ofertado.

Com respeito à atuação didática dos docentes, os depoimentos dos alunos indiciam que qualquer recusa em aceitar os desmandos e imposições da cultura acadêmica é repelida com ameaças. As conversas com os professores revelam que, em sua maioria, percorreram trajetórias de sucesso naquelas disciplinas que lecionam, o que lhes confere reconhecimento e credibilidade. Tendem a reproduzir em sala de aula as situações formativas que acessaram à sua época de alunos. Embriagados pelos próprios conhecimentos e por uma prática pedagógica transmissiva e uniformizante (FORMOSINHO, 2007), passam a oprimir os discentes que não se identificam com o seu trabalho ou que possuem diferenças culturais. O que só faz semear no corpo discente o ódio pelos conteúdos de ensino ou pela instituição.

A investigação realizada por Popkewitz (2008), nos Estados Unidos, responsabiliza os cursos de formação de professores. O discurso pedagógico informado durante as licenciaturas contribui para desqualificar a comunidade que frequenta a escola pública. Mesmo que a generalização implique em equívocos e injustiças, a visão acrítica que lhe dá sustentação é socializada, impedindo o futuro professor de reconhecer os limites dos axiomas proferidos pela cultura acadêmica.

Devido ao impacto causado nas concepções dos alunos, a característica das atividades didáticas e dos conteúdos que compõem o currículo também foi analisada. Chama a atenção o esforço despendido para inculcar uma postura racional nos estudantes. Experiências de valorização de outras formas de ser e expressar-se recebem pouquíssima atenção e vão diminuindo sua participação no percurso escolar com o passar do tempo. Sob a justificativa das exigências do mercado, cultivam-se a oralidade (na norma culta) e a lógica instrumental, e inferiorizam-se as demais formas de expressão e pensamento. O comportamento individual é exaltado quase na totalidade do tempo escolar, enquanto as práticas solidárias preenchem a retórica.

Garcia e Moreira (2008) recordam que também se ensina pelo que não se aprende. A presença massiva de situações que exaltam a lógica positivista influencia fortemente as subjetividades, tendo em vista as representações que veicula. A ausência de criticidade na maioria das experiências escolares só poderá redundar em identidades acríticas e reprodutoras. Se as atividades pedagógicas ou conhecimentos que questionam o *status quo* recebem atenção episódica, os alunos acessarão uma concepção distorcida do que significa atuar na sociedade.

Os discursos proferidos pelos docentes em sala de aula contribuem para a produção de representações carnavalizadas com respeito à sociedade multicultural e democrática em que vivemos. Pronunciamentos, como: *Não é preciso trabalhar, basta se inscrever no Bolsa Família; estudar para quê? Você pode entrar na faculdade pelas cotas; todo político é ladrão; naquela favela está cheio de mãe solteira; o papel dos sindicatos é fazer greve; mulher esperta arruma marido rico*, mesmo que sem qualquer fundamento, reverberam no imaginário dos estudantes e influenciam sua compreensão da sociedade. Colocações despropositadas e insufladas de ressentimento, por vezes, encontram ressonância nos jovens, que a eles aderem *sem* questionar sua matriz conservadora.

Um currículo monocultural provavelmente produza pessoas que exaltam um estilo de vida em conformidade com os padrões da cultura dominante. O que se pode esperar em curto prazo é a eclosão de posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade cultural e atitudes controladoras. Em uma escola comprometida com a inclusão de todos os grupos que coabitam a sociedade, negligenciar, desqualificar ou discriminar as práticas sociais que se afastam dos paradigmas hegemônicos pode significar a imposição de um modelo de sociedade tido como melhor e mais adequado.

Hall (2003) ensina que uma representação não surge no vazio. As experiências culturais e, sobretudo, as práticas discursivas contribuem para a construção das representações sobre as coisas do mundo, sobre os artefatos culturais e sobre as pessoas. Para que o currículo escolar possa contribuir para a construção de identidades democráticas, é fundamental construir uma pedagogia baseada no diálogo com e entre as diferenças. A escola precisa ser o lugar onde se aprende a respeitar e conviver com quem é e pensa diferente.

É urgente conferir mais seriedade e fundamentação ao que se diz e ao que se ensina. Frases de efeito ou aforismos desprovidos de criticidade e rigor devem ser varridos do currículo ou, minimamente, colocados sob análise. O mesmo deve ser feito com as práticas pedagógicas. Os professores têm a obrigação de submeter suas próprias posições à análise dos alunos. Ora, todos têm o direito de saber que existem posicionamentos divergentes sobre todos os assuntos tratados no currículo.

Situações didáticas que se debruçam sobre os discursos que gravitam ao redor dos estudantes constituem-se em excelentes alternativas. Estão disponíveis nos livros, revistas científicas, jornais, sítios da internet, documentários, entrevistas, programas de televisão, gibis etc. A desestabilização da visão única ampliará as noções de quem aprende e de quem ensina, possibilitando o acesso a outras formas de explicar as coisas do mundo.

No tocante às relações interpessoais, as diferenças que convivem na escola raramente são compreendidas como fruto de experiências socioculturais distintas. Não se verifica a adoção de uma perspectiva compreensiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000) ou equitativa com respeito aos estudantes que trabalham fora ou dentro de casa, cuidam dos irmãos menores, vivem em arranjos familiares diversificados, residem nas favelas, oriundos de outras regiões do país etc. Segundo Garcia e Moreira (2008), os cursos de formação de professores ensinam que existe uma lógica, e não lógicas, o que poderia explicar o achado. Tamanha distorção pedagógica precisa ser rapidamente corrigida, pois, quando se pretende um desenho social menos desigual, as diferenças necessitam de garantias de expressão para que possam ser analisadas e compreendidas.

Na ótica de alguns professores e funcionários, as crianças e jovens “diferentes” são apenas os que possuem deficiências. O daltonismo que os assola impede que visualizem o gradiente de culturas que frequenta a escola (STOER; CORTESÃO, 1999). Compreender diferença como deficiência significa promover a escola como espaço de homogeneização cultural voltada à formatação de iguais mediante a oferta daquilo que lhes falta. Tratar diferença como carência, segundo Silva (1996), é resultado da tendência psicologizante que domina os currículos de formação de professores.

Finalizando, por hora, as interpretações, é importante destacar que a presente investigação procurou desnaturalizar o currículo de uma instituição apenas. O estranhamento diante do familiar, como diria Geertz (1989), é necessário para compreendermos a nós mesmos. Inversamente aos achados, pondero, variados estudos salientam que muitos professores da Educação Básica desenvolvem as atividades didáticas de forma atenta, coletiva e vinculada às características, anseios e necessidades da população escolar. Sabem exatamente o que estão fazendo, conhecem a sua profissão, a função política e pedagógica da escola na contemporaneidade e refletem constantemente sobre as experiências vividas. Compromissados com seus alunos e reconhecedores das diferenças existentes, planejam atividades de ensino adequadas, registram, avaliam o processo e reorganizam a sua ação diante das respostas dos educandos. Muitas escolas organizam seus projetos pedagógicos a partir da comunidade mais ampla (equipe técnico-pedagógica, funcionários, corpo docente, corpo discente,

familiares e circunvizinhos). Elaboram objetivos de ensino exequíveis, boas atividades, projetos paralelos, convivem democraticamente e se autoavaliam. Como se nota, comete um deslize ético e científico quem generaliza as escolas, o ensino e os professores.

Considerações finais

A investigação desenvolvida ensina que os currículos escolares precisam urgentemente alterar a sua lida com a diversidade cultural. Fingir que as diferenças não existem ou, pior, tratá-las de forma homogênea implica na assunção de uma postura belicista com relação às crianças e jovens pertencentes aos grupos que apenas recentemente adentraram a escola.

Dentre os diversos aspectos que podem reverter o quadro constatado, Garcia (1995) destaca o enfoque nas atividades coletivas e a valorização atribuída às vozes dos representantes das culturas que coabitam a sociedade. Ao invés de priorizar temáticas etéreas, Grant e Wieczorek (2000) sugerem a ancoragem social dos conteúdos. As atividades de ensino poderão focar a análise e problematização das práticas sociais existentes. O emprego de tarefas coletivas, no sentido amplo do termo, exige outra postura do professor: em substituição às orientações uniformes, solicitam-se conversas com os grupos espalhados no espaço onde se dão as atividades. Além de provocar o deslocamento do professor como única fonte do saber, a desejável hibridização discursiva capilarizará os temas trabalhados (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

No processo de dar voz aos representantes de outras culturas, o professor descobrirá o potencial das linguagens corporal, oral, digital, musical, pictórica, entre outras, comumente mais acessíveis às crianças e jovens. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, Garcia (1995) afirma que na escola os sujeitos da educação terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade de uma instituição comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas.

No diálogo cultural, o professor terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante europeia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes, infantis, familiares, juvenis, trabalhadoras, *tecnos*, afros, *emos*, rockeiras etc. Manifestações culturais não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos de ensino, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas produções culturais identitárias.

Parafraçando Garcia (1995), diria que, ao dialetizar as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o professor criará condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por consequência, para o exercício da cidadania.

Fiel ao posicionamento político e pedagógico explicitado, afirmo a desesperança na construção de uma sociedade mais democrática por meio de currículos tradicionais e fechados, onde todos os grupos que frequentam a escola não se veem representados dignamente. Defendo uma noção curricular aberta ao diálogo cultural. Por isso, recuso o aceite de qualquer proposta sem debate ou crítica. Não pode haver uma proposta definitiva, um só caminho a seguir. Sempre há outros, possíveis e necessários.

Referências

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classes, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 21, p. 61-74, 2002.
- CARVALHO, R. T. de. Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. **Fênix: Revista pernambucana de educação popular e de educação de adultos**. Recife. v. 2, n. 2, p. 49-54, dez. 2003.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago, 2003.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 122.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007. p. 44.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**. v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 208-243.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 436 p.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208 p.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999. 320 p.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. 301 p.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, 2003, p. 15-38.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 117-146.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NELSON, C; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006. 176 p.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008. 95 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13 - 26.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 234-245.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. 273 p.

_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 126 p.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 117 p.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 153 p.

_____. Currículo e identidade cultural: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 190 - 207.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999. 132 p.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebimento em: 13/11/2010.

Accite em: 10/12/2010.

A Matemática e seu ensino no século XVII: reflexões para os dias atuais

Mathematics and its teaching in XVII: reflections to nowadays

Arlete de Jesus BRITO¹

Resumo

Nesse artigo, buscamos evidenciar as mudanças ocorridas, na primeira metade do século XVII, na reorganização da educação e do ensino de matemática em contextos burgueses, reorganização essa imprescindível para a difusão da nova ciência de então. Tais acontecimentos se relacionam ao desenvolvimento do comércio e da indústria, à ascensão da burguesia e sua oposição aos discursos da escolástica e aos modos de vida da nobreza.

Palavras-chave: História. Educação. Matemática.

Abstract

In this paper, we highlight the changes that occurred in the first half of the seventeenth century, to the reorganization of mathematics education in bourgeois contexts, this reorganization was essential for the diffusion of a new science that had started then. Those events are related to the development of trading and industry, the rise of the bourgeoisie and its opposition to the discourses of scholastic and nobilities' lifestyles.

Key-words: History. Education. Mathematics.

1 Professora livre-docente do Departamento de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE) e em Educação Matemática (PPGEM), UNESP Rio Claro. Possui pós-doutorado pela universidade de Bielefeld, Alemanha. E-mail: <arlete@rc.unesp.br>

Desde as primeiras décadas do século XX, temos assistido a uma valorização do ensino de matemática. Por exemplo, no Brasil, os debates em torno da reforma Francisco Campos (1931) indicam as concordâncias e controvérsias acerca das propostas de Euclides Roxo (1890-1950) para a matemática escolar. Porém, mais do que isso, o fato de um jornal de grande circulação, como o *Jornal do Comércio*, se dispor a publicar tais contendas nos dá indícios de que, na década de 1930, aquele ensino ganhava grande proeminência no sistema educacional brasileiro. Outro exemplo extraído de nossa história recente é o dos investimentos realizados, entre as décadas de 1950 e 1970, pela United States Agency for International Development (USAID) em países da América Latina para formação de professores e elaboração de materiais para o ensino de matemática. Assim, atualmente, parece-nos natural que o número de aulas dedicadas à matemática, na escola básica, supere o das demais matérias e seja igualado apenas pelo de português. No entanto, houve períodos históricos nos quais as instituições educativas não dispensavam tanta importância à matemática.

Por exemplo, no final da Idade Média europeia, as matérias prioritárias, no ensino elementar, eram gramática e retórica. No século XVI, a *Ratio Studiorum* apresentava um programa de ensino em que a matemática desempenhava pequeno papel, nos cursos de filosofia das universidades administradas pelos jesuítas. Schubring (2008) observa que, apesar das tentativas do jesuíta germânico Christopher Clavius (1538-1612) de inserir o ensino de matemática na *Ratio Studiorum*, no texto final, de 1599, tal programa só se referia à matemática em duas regras. Além disso, conforme Schubring (2008), além da pequena carga horária dispensada para o ensino de matemática naquela proposta, como muitos alunos saíam da faculdade de filosofia antes dos dois últimos anos finais do curso, acabavam não tendo aulas dessa disciplina, pois era nesses anos que se dedicava mais tempo ao estudo da matemática,

Nas universidades protestantes, em geral, a situação não era diferente. Bernhard Varenius (1622-1650?), autor de livros sobre geografia, em carta de 05/11/1643 a Joaquim Jungius (1587-1657), seu ex-professor no ginásio acadêmico, escreve sobre o ensino em Königsberg

Na verdade, no que diz respeito às coisas da filosofia – oh dor! – às quais, tua ilustração conduziu teus discípulos à descoberta, a condição é: as ciências matemáticas são desprezadas, raros são seus cultores, exceto aqueles que estudam os conceitos básicos da geografia e da construção de fortificações. (VARENIUS apud ELSNER; ROTHKEGEL, 2005, p. 505).

Porém, em finais do século XVI e início do XVII, essa realidade estava mudando. René Descartes (1596-1650) afirmava em seu livro *Regras para a Direção do Espírito* a primazia da matemática para a busca do conhecimento verdadeiro. Segundo ele,

[...] claro relacionar com a Matemática tudo aquilo em que apenas se examina a ordem e medida, sem ter em conta se é em números, figuras, sons, ou em qualquer outro objeto que semelhante medida se deve procurar. Isso resulta que deve haver uma ciência geral que explique tudo o que se pode investigar acerca da ordem e da medida, sem as aplicar a uma matéria especial: esta ciência designa-se, não pelo vocábulo suposto, mas pelo vocábulo já antigo e aceito pelo uso de Matemática universal, porque esta contém tudo o que contribui para que as outras ciências se chamem parte da Matemática. (DESCARTES, 1951, p. 27).

Descartes, na quinta meditação, ao procurar quais aspectos das coisas materiais seriam claros a ponto de lhe possibilitarem alicerçar sua filosofia, conclui que

em primeiro lugar, imagino distintamente esta quantidade que os filósofos chamam vulgarmente de quantidade contínua, ou a extensão em longura, largura e profundidade que há nessa quantidade ou, antes, na coisa à qual ela é atribuída (DESCARTES, 1996, p. 309).

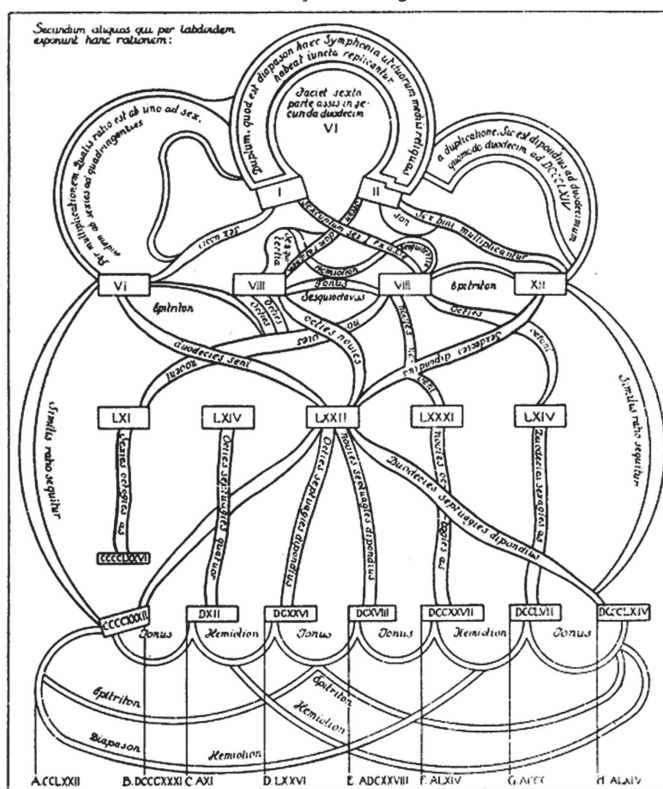
Por isso, a ciência que a estuda a medida, ou seja, a geometria, tornou-se o conhecimento basilar da filosofia de Descartes. Porém, Descartes procede à generalização de tais medidas e para isso utiliza a álgebra, criando assim a geometria analítica. Mas, a matemática fornece a Descartes também o modo como deve ser investigado e exposto o conhecimento, ou seja, a ordem linear que vai do simples ao complexo, por meio da análise.

Francis Bacon (1561-1626), apesar de considerar que seria a experiência, e não a razão, o fundamento do verdadeiro saber, também pressupunha a ordem linear como o modo de acesso à verdade. No aforismo CIV do *Novum Organum*, assevera:

Muito se poderá esperar das ciências quando, seguindo a verdadeira escala, por graus contínuos, sem interrupção, ou falhas, se souber caminhar dos fatos particulares aos axiomas menores, destes aos médios, os quais se elevam acima dos outros, e finalmente aos mais gerais (BACON, 1979, p. 68).

Para alguns eruditos² do século XVII, na busca pelo conhecimento verdadeiro, a comparação só poderia ser feita ou a partir da ordenação que estabeleceria elementos simples e os disporia em graus de diferença, ou por meio da medida que estatuiria unidades para estabelecer entre elas as relações de igualdade ou de desigualdade (FOUCAULT, 2002). Em ambos os casos, a meta seria organizar o pensamento de modo a ir do simples ao complexo, analiticamente. Portanto, a ordenação linear matemática passou a fornecer o modo de organização do discurso científico e do próprio raciocínio. Tal ordenação difere essencialmente daquela encontrada em textos medievais, como podemos observar pela imagem a seguir (Ilustração 1), retirada do livro *Etimologias*, de Isidoro de Sevilha (séc. VII).

Ilustração 1 – Diagrama



Fonte: *Etimologias*, de Isidoro de Sevilha (séc. VII).

- 2 É importante notar que esse discurso analítico não era hegemônico entre todos os textos de eruditos daquela época, como nos mostram os discursos da alquimia contemplativa, ainda muito divulgados no período.

As curvas desse diagrama convidam o leitor a vagar e a desvendar várias relações numéricas. Os números 6, 8, 9 e 12 geram, por meio de médias aritméticas e harmônicas, a sequência 432, 486, 512, 576, 648, 729, 768 e 864 que representavam, na música da época, o modo grego em ré, o qual, segundo Isidoro, estaria presente na formação do universo (BRITO, 1999). Tal modo de apresentação do conhecimento é muito diferente das tabelas às quais estamos hoje acostumados e que começaram a ser utilizadas entre os séculos XVI e XVII.

Tal ordenação linear passou a participar também das propostas de ensino da época, principalmente, em contextos protestantes. Comenius (1592-1670), em seu livro *Didática Magna*, de 1657, afirma que se deve ensinar aos alunos

todas as partes da coisa, mesmo as mais pequeninas, sem omitir nenhuma, respeitando a ordem, a posição e as relações que umas têm com as outras. [...] É sabido que, no relógio, uma só rodinha partida, torcida ou deslocada pode fazer parar toda a máquina (COMENIUS, 1957, p. 315).

A analogia utilizada por Comenius nos remete a outro motivo da importância da matemática, na época. Além de fornecer um modo de organização do raciocínio e do conhecimento, a matemática, no século XVII, também ganhou vulto devido a suas aplicações em setores tais como navegação, mineração e comércio.

A matemática voltada para aplicações práticas existe desde a Antiguidade, apesar de os ramos práticos da matemática antiga, como a geodésia e a logística, não serem considerados artes liberais e não constarem como partes da matemática nos tratados da alta Idade Média (BRITO, 1999). Assim, a divisão entre matemática teórica e prática nem fazia sentido naquele contexto. A partir do século XII, houve uma redistribuição discursiva acerca do que seria a matemática e, já na Idade Moderna, a matemática estava dividida em pura – aritmética, geometria e trigonometria –, e mista – ótica, geografia, arquitetura de fortificações, mecânica etc.

No século XVII, segundo Boyer (1991) e Struik (1989), é notável a quantidade de textos matemáticos que visavam a alguma aplicação, por exemplo, Luca Valério (1604) e Paul Guldin (1641) produziram textos acerca do problema de centros de gravidade colocado pelo desenvolvimento da indústria de mineração, Kepler (1615) se voltou a problemas de acondicionamento de materiais e ocupou-se do cálculo de volumes. O livro *Geografia Geral* (1650), de Varenius, expressa essa ideia do ensino voltado às aplicações, já que seu texto começa abordando conceitos geométricos e de astronomia, passa por maneiras de se construir globos terrestres e mapas e desemboca em conceitos utilizados na navegação.

A ênfase em aplicações para o conhecimento se relaciona às mudanças sociais desencadeadas pela passagem do sistema feudal para o capitalismo. No

século XVII, os artífices já tinham se tornado essenciais à produção do capital e, portanto, para o aumento da riqueza dos países que se lançavam ao mar em busca de matérias-primas e de mercados para seus produtos manufaturados. Essa valorização da prática é também uma valorização do trabalho, prerrogativa da classe burguesa ascendente, em oposição ao modo de vida da nobreza de então e ao conhecimento contemplativo. Sobre isso, Burke (2003, p. 81) nos narra:

O matemático inglês John Wallis, por exemplo, lembra em sua autobiografia que no início do século XVII, seu objeto não era em geral considerado como ‘acadêmico, mas mecânico’, associado a ‘mercadores, homens do mar, carpinteiros e construtores’. O pressuposto da superioridade do conhecimento liberal³ em relação ao útil é um claro exemplo das conseqüências intelectuais da dominação do Antigo Regime pelo que Veblen chamava de ‘classe ociosa’. Contudo, essa superioridade foi solapada ao longo do período (BURKE, 2003, p. 81, grifos do autor).

Weber (1987) afirma que ética protestante também foi essencial à ascensão da burguesia e, portanto, ao desenvolvimento do capitalismo, pois naquela ética o trabalho desempenhava papel primordial, já que ele possibilitaria aos eleitos exercerem sua vocação, atribuída por Deus.

A coisa mais importante é que, acima de tudo, o trabalho veio a ser considerado em si, como a própria finalidade da vida ordenada por Deus. Nas palavras de S. Paulo, ‘quem não trabalha não deve comer’ valem incondicionalmente para todos. A falta de vontade de trabalhar é sintoma da falta de graça (WEBER, 1987, p. 75, grifo do autor).

O trabalho, nos meios protestantes, não era entendido como castigo, pois o castigo para o pecado original seria a condição mortal (WEBER, 1987). Esse modo de compreender o trabalho está ligado à valorização da *utilidade* do conhecimento, das artes mecânicas, do comércio e da indústria nascente. Portanto, a educação burguesa que objetivava o aumento e transmissão do conhecimento *útil* contrasta-se com a da *classe ociosa*, da nobreza, como apontado por Burke (2003).

Nesse cenário, a educação também deveria priorizar o conhecimento voltado às aplicações. Comenius (1957, p. 313) defendia que “tudo o que se

3 Burke está se referindo às artes liberais.

ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje, e de utilidade certa”. O sucesso das aplicações matemáticas nas explicações físicas, da época, nas navegações, nas transações comerciais etc.; o pressuposto que a matemática seria o método de resolução de qualquer problema; a adoção da ideia pitagórica de que o mundo teria sido criado a partir de um princípio geométrico; a adoção do humanismo e, portanto, a leitura de obras clássicas gregas da Antiguidade que ressaltavam a matemática como o verdadeiro conhecimento, trouxeram à baila a importância da matemática e tal campo do saber foi ganhando terreno no solo da educação. Por exemplo, Varenius indica uma valorização do conhecimento matemático, no ensino, quando se expressa, no livro *Geografia Geral*, sobre a falta de conhecimento matemático dos jovens:

Entretanto, de modo algum aprovamos este defeituoso costume que leva os adolescentes a se aplicar às outras partes da filosofia sem consultar a Geometria e a Aritmética, mas isto é causado pelos preceptores e professores, cuja maioria ignora estas ciências e, portanto, não adverte os jovens sobre esse errôneo hábito (VARENIUS, 1672, p. 9).

Porém, essa proposta de disseminação do conhecimento matemático, da ciência moderna e de suas aplicações por parte da burguesia ascendente tinha também por objetivo se opor e desvalorizar as verdades propostas pela filosofia escolástica e pelos jesuítas. Joaquim Jungius (1587-1657), reitor do ginásio acadêmico de Hamburg, e Adolf Tassius (1585-1654), professor de matemática daquela mesma instituição, utilizam a matemática para se contrapor e criticar os conhecimentos das escolas jesuítas.

Há homens saxões, todos dedicados à moral e aos estudos, que descobriram um método de refutar de modo incontestável todos os absurdos sofismas e com a mesma certeza e evidência que é deduzida de algumas proposições de Euclides. Eles têm também enriquecido o método lógico com o qual podem obter adições completamente novas. Com tais armas, eles prometem provar mais claramente que as teorias da filosofia dos Jesuítas, que têm tomado posse de quase toda a Europa atualmente, são nada mais que sofisma e pura fraude, pelos quais eles têm imposto domínio deles mesmos às incautas almas dos homens, como suporte para a superstição papal (JUNGIUS; TASSIUS, 1622 apud DICKSON, 1988, p. 94).

É importante lembrar que essa assertiva contra os jesuítas insere-se em uma época na qual os Reinos Germânicos, local de origem de Jungius e Tassius, viviam a Guerra dos Trinta Anos, que se configurava como uma disputa não apenas religiosa entre católicos e protestantes, mas também dinástica e territorial.

Francis Bacon também é severo em seus comentários à filosofia escolástica. Eles vão desde os fundamentos e métodos da mesma até os conhecimentos que foram produzidos, por séculos, tendo por base os textos de Aristóteles e dos padres da Igreja Católica. Tais críticas podem ser encontradas, por exemplo, nos aforismos XII, XXIV, LIV, LXIII, LXIX e LXX do livro I do *Novo Organum*. No aforismo XV, ele dispara:

Não há solidez nas noções lógicas ou físicas. Substância, qualidade, ação, paixão, nem mesmo ser, são noções seguras. Muito menos ainda as de pesado, leve, denso, raro, úmido, seco, geração, corrupção, atração, repulsão, elemento, matéria, forma e outras do gênero. Todas são fantásticas e mal definidas (BACON, 1979, p. 15).

Descartes, a princípio, parece não se opor aos textos de Aristóteles, mas sim especificamente àqueles produzidos pela escolástica e ao modo de ensino dos mesmos. No *Discurso do Método* afirma:

Estou seguro de que os mais apaixonados dos que seguem agora Aristóteles crer-se-iam felizes se tivessem tanto conhecimento da natureza quanto ele o teve, embora sob a condição de nunca o terem maior. São como a hera, que não tende a subir mais alto que as árvores que a sustentam, e que muitas vezes mesmo torna a descer, depois de ter chegado ao seu topo; pois me parece que também voltam a descer, isto é, tornam-se de certa forma menos sábios do que se abstivessem de estudar [...] Todavia, a maneira de filosofar é muito cômoda para aqueles que possuem tão-somente espíritos medíocres; pois a obscuridade das distinções e dos princípios de que se servem é causa de que possam falar de todas as coisas tão atrevidamente como se as soubessem (DESCARTES, 1996, p. 122).

O que estava em causa nessas discussões, do século XVII, não era apenas o modo de se atingir o conhecimento verdadeiro, mas também, e principalmente, quem – a burguesia ascendente ou os representantes da Igreja

Católica – tinha a posse do discurso sobre tal modo e, portanto, sobre a verdade. Não podemos nos esquecer de que a Igreja Católica, nessa época, apoiava a nobreza católica europeia e, apesar de essa última não mais deter o poder econômico, ainda possuía o político. Portanto, a ciência moderna e a matemática foram usadas, nesse momento histórico, como armas na luta política pelo poder do discurso.

Nesse contexto, foram criados os ginásios acadêmicos, ou como também eram conhecidos, ginásios ilustres, que objetivavam a divulgação daquela ciência e da matemática, como notamos pelo discurso proferido por Jungius quando se tornou reitor do Ginásio Acadêmico de Hamburg:

a criança e o adolescente jovem não desprezam e descobrem os números e as figuras, as quais admiram, exploram e com as quais se deleitam [...], ao contrário dos adultos cujo intelecto está ocupado com a quinta essência do céu, com a matéria eterna sublunar, com o movimento inteligente das órbitas, com qualidades ocultas (JUNGIUS, 1629, p. 103).

O primeiro ginásio protestante foi o de Strazburg (1556) e, segundo Schubring (2002b), tais ginásios foram estabelecidos para ser um novo tipo de instituição de ensino, entre as escolas de latim e a universidade. Nessas instituições, o ensino estava dividido em classes que não eram uniformes para todos os ginásios. No de Hamburg, fundado em 1613, havia classes de grego, hebraico, lógica, filosofia natural, ética, matemática e física. Por meio de livros-textos utilizados no ginásio de Hamburg, no século XVII, temos uma aproximação do que era ensinado de matemática naquela instituição.

As obras *Geometria Empírica* (1627), de Jungius, *Compêndio de aritmética empírica* (1673) e *Compêndio de trigonometria canônica* (1676), de Tassius, foram elaboradas com o intuito de ser utilizadas nas classes de matemática, conforme está expresso no prefácio do *Geometria Empírica* e na capa do *Compêndio de Trigonometria Canônica*. Nenhum desses livros utiliza o método analítico de abordagem de problemas matemáticos. Tais obras seguiam o modelo de ensino proposto por Pierre de la Ramée (1515-1572), ou Petrus Ramus e, portanto, não privilegiavam as justificativas por demonstrações euclidianas, além de voltarem o ensino para a *prática*.

Em aritmética são apresentadas as definições e propriedades das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com medidas, no entanto, nenhum algoritmo é exposto. As operações seguem o princípio grego de homogeneidade geométrica, isto é, só se podem adicionar medidas de linhas a medidas de linhas,

de áreas com áreas etc. A multiplicação de medidas de linhas resulta em uma área, e assim sucessivamente. Expõem-se a teoria das proporções e operações com frações na base sessenta.⁴

Em trigonometria, define-se seno, seno do complementar, tangente, secante, ângulo complementar, relações no triângulo retângulo, relações trigonométricas em um triângulo qualquer. De trigonometria esférica se trabalha as definições de círculo máximo, polo de esfera, ângulo e triângulo esférico, determinação de um lado do triângulo esférico, dadas outras medidas. Tais noções eram utilizadas no estudo de geografia. A geometria abordava três postulados; trinta e oito problemas de construção e trinta e três teoremas sobre triângulos, quadriláteros e circunferências. Esse era, sem dúvida, um currículo de matemática bem extenso, principalmente se considerarmos a precariedade do ensino desse campo do saber em universidades da época, apontada por Varenus em sua carta a Jungius, já citada aqui.

Os textos e a educação propagada pela burguesia da época foram bastante eficazes na disseminação da ciência moderna e na conseqüente oposição tanto aos saberes da escolástica, quanto ao *modo de vida ocioso* da nobreza. A matemática foi assumindo cada vez mais importância devido a seu uso tanto em uma organização linear do raciocínio, quanto nas aplicações a situações de trabalho e foi se tornando o modelo do conhecimento *verdadeiro* e rigoroso. É assim que ainda hoje entendemos a matemática. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

é importante que a matemática desempenhe, no currículo, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividade do mundo do trabalho (BRASIL, 1997, p. 28).

Nesse momento de normatizações toyotistas do trabalho, nós – professores de matemática – defendemos a importância da tecnologia no ensino; da formação de competências para um futuro trabalhador flexível às situações de trabalho; pregamos a necessidade de que nossos alunos desenvolvam

4 Em texto de 2009, chamamos a atenção para o uso de tais frações, ainda no século XVII (cf. BRITO; SCHUBRING, 2009).

métodos heurísticos na resolução de problemas. Ou seja, adaptamos, para a educação, todo aquele discurso toyotista acerca de modos de organização do trabalho (SANTOS, 2010; CARDOSO, 2009) e o aceitamos como verdade em nosso fazer pedagógico. Por isso, em nosso entender, não faz sentido afirmarmos que precisamos trazer a realidade extraescolar para as aulas de matemática, pois esta já está nelas, tanto nos conteúdos, quanto objetivos e métodos de ensino. Portanto, a nosso ver, a questão que se coloca para o professor de matemática, hoje, é como desvelar tal situação para nossos alunos e transformar esse campo do saber em um instrumento de luta política, como ocorreu, no século XVII.

Referências

BACON, F. **Novum Organum**. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, MEC, 2001.

BOYER, C. **História da matemática**. Tradução Elza Gomide. São Paulo: Edgard Blücher Ltda., 1983.

BRITO, A. J. **A mathematica na obra de Isidoro de Sevilha**. Tese (Doutorado em Educação)-. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

BRITO, A. J.; SCHUBRING, G. Varenius e o conhecimento matemático do século XVII. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 139-154, 2009.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 241 p.

CARDOSO, V. C. **A cigarra e a formiga**: uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira metade do século XXI. 2009, Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957, 525p.

DESCARTES, R. **Regles pour la direction de l'esprit**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1951.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção os Pensadores.

DESCARTES, R. **Meditações**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996. Coleção os Pensadores.

ELSNER, B.; ROTHKEGEL, M. (Org). **Der Briefwechsel des Joachim Jungius**. 1. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ISIDORO. **Etimologias**. v. I. Edición bilingüe latim/espanhol. Version Española Jose O Reta y Manuel A. M. Casquero. Introdução general de DIAZ. Madrid: BAC, 1983.

JUNGIUS, J. **Geometria Empirica**. Rostock: [s.n], 1630. 95p.

JUNGIUS, J. Über Den Propädeutischen Nutzen Der Mathematik Für Das Studium Der Philosophie: Rede, gehalten am 19 März 1629 beim Antritt des Rektorates in Hamburg. Edição Bilingue latim/alemão. In: MEYER, A. (ed.) **Festschrift der Hamburgischen Universität: Beiträge zur Jungius-Forschung**. Hamburg: Paul Hartung Verlag, 1929.

KLING, M. **El pensamiento matemático de la Antigüedad a nuestros días**. v. I. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

MALCOLM, N.; STEDALL, J. **John Pell (1611-1685) and his correspondence with Sir Charles Cavendish: the mental world of an early modern mathematician**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. 657p.

SANTOS, K. E. S. **Discursos sobre trabalho no cenário de formação de professores: um olhar para legislações (1997 a 2002)**. 2010. Dissertação (Mestrado)- PPGEM, UNESP, Rio Claro, 2010.

SCHUBRING, G. A Framework for comparing transmission process of Mathematics to the Americas. **Revista Brasileira de História da Matemática**. Rio Claro. v. 2 (3), p. 45 a 63, 2002b

SCHUBRING, G. Reforma e contra-reforma na matemática – o papel dos jesuítas. **Perspectivas da Educação Matemática**. v. 1 (2), p. 23 a 38. 2008.

STRUIK, D. J. **História concisa da matemática**. Lisboa: Ed. Gradiva, 1989. 360 p.

VARENIUS, B. Med. D. **Geographia Generalis: In qua affectiones generales Telluris explicantur, Summa cura quam plurimis in locis emendata, & XXXIII Schematibus novis, ære incisus, una cum Tabb. aliquot quæ desiderabantur aucta et illustrata**. Cantabrigiæ: Dickinson, 1672. 562 p.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. S. Paulo: Pioneira, 1987. 87 p.

Recebimento em: 13/11/2010.

Aceite em: 10/12//2010.

Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC

Post-Graduation Program – Doctorate in science and Mathematics Education – PPGECEM – at the Amazon Education network in Science and Mathematics – REAMEC

Marta Maria Pontin DARSIE¹

Resumo

Este texto apresenta o Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Nele apresentamos como se constitui a Rede de Instituições de Ensino Superior da Região Norte do Brasil que tem como objetivo implantar o Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, para a formação de doutores para atuarem na região Amazônica. Traz a organização, estrutura e dinâmica da rede, bem como a caracterização do curso de doutorado, seus pressupostos, seus objetivos e o perfil dos doutores que se pretende formar para a Amazônia Legal Brasileira.

Palavras-chave: Educação em Ciências e Matemática. REAMEC.

Abstract

This paper is about the Post-graduation Program Doctorate in Science and Mathematics Education – PPGECEM – at the Amazon Education Network in Science and Mathematics Education – REAMEC. It shows the organization of higher education institutions network in the Brazilian North Region that aim to implement the Post-graduation Program Doctorate in Science and Mathematics Education – PPGECEM, in order to have doctors (PhDs) to teach in the Amazon region. It displays the network organization, structure and dynamics as well as the doctorship characterization, its theoretical backgrounds, objectives and profile of the doctors it is supposed to have graduated to work in the Brazilian Legal Amazon.

Keywords: Science and Mathematics Education. REAMEC.

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Instituto de Educação/IE/UFMT e do Instituto de Ciências Exatas e da Terra/ICET/UFMT. Coordenadora Geral do PPGECEM-REAMEC. E-mail: <marponda@uol.com.br>

Introdução

Este artigo é o produto da apresentação feita na mesa-redonda REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (REAMEC): A FORMAÇÃO DE DOUTORES PARA A REGIÃO NORTE, durante o SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2011. O objetivo desta mesa foi apresentar para a comunidade e abrir para debate o Projeto de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC.

A mesa foi composta por docente do programa, Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT/MT), um representante estadual da REAMEC, Profa. Dra. Elizabeth Martines (UNIR/RO), dois discentes, Marlos Gomes de Albuquerque (RO) e Vinícius Machado Pereira dos Santos (MT), e a coordenadora do Programa de Doutorado da REAMEC, Profa. Dra. Marta Maria Darsie (UFMT/MT).

Os trabalhos iniciaram com a apresentação do Projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela coordenadora Profa. Dra. Marta, seguida dos demais membros da mesa que tiveram suas falas com o foco em mostrar a visão destes diferentes segmentos sobre a importância da REDE e do PROGRAMA. Apresentamos uma síntese das falas dos membros da Mesa-Redonda.

Sou professor da Universidade Federal de Rondônia desde 1992. Nosso Departamento de Matemática e Estatística DME, fica no interior, na cidade de Ji-Paraná. Por muito tempo o DME se manteve com apenas 5 professores impossibilitando a saída de qualquer um de nós para pós-graduação, pois qualquer saída comprometeria o oferecimento das disciplinas aos alunos. No ano de 1998 tivemos a oportunidade de cursar o mestrado via convênio UNIR e UFSC, e a condição essencial foi que o curso ocorreu em Porto Velho, possibilitando nossa participação quando concluí o curso em 2000. Sonhar com o doutorado era possível, no entanto, mesmo tendo aumentado o número de professores, a saída era impossível haja vista que sair com toda a família era inviável pois tínhamos crianças muito pequenas. Depois de 11 anos surge a oportunidade de realizar o sonho, fazer o doutorado via REAMEC, pois posso conciliar um período fora nos estudos e outro, em minha cidade com a família. Poder fazer este doutorado é poder adquirir minha formação como pesquisador na Amazônia, permanecer na região e ter a oportunidade de

poder contribuir com o seu desenvolvimento, melhorar a produção científica, diminuir a diferença que há entre pesquisadores na região Norte referente as demais regiões, bem como melhorar a qualidade das nossas licenciaturas.
Marlos Gomes de Albuquerque (RO) - Doutorando

Falo aqui como representante Estadual de Rondônia, mas também como doutora da Região Amazônica. A criação do DOUTORADO em Educação em Ciências e Matemática é importante para Região Norte especialmente pela discrepância regional, região norte e as outras regiões do país em relação ao número de doutores. Temos ainda uma grande preocupação com a insuficiência de professores da Educação Básica na área e a formação dos que buscam as Licenciaturas e que encontram uma carência de docentes com doutorado na área, sendo a maioria mestre na área de referência, promovendo uma formação mais conteudista e relegando a discussão sobre conhecimentos para a docência. Outro fator que levanto é distribuição de doutores da área em nossa região que se concentram em apenas três Estados. Esse fato nos isola em nossos Estados sem integração e por vezes sem exercermos as funções de um doutor. Formar doutores para a Região significa a busca de autonomia, a propositura de mestrados em cada estado, a fixação dos doutores e a integração e produção na área na Região Amazônica.

Profa. Dra. Elizabeth Martines (UNIR/RO) - Representante Estadual Rondônia.

Enquanto doutora credenciada no Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede REAMEC, ressalto que é uma honra participar de um grupo de doutores que está empenhado na formação de doutorandos na e para a Região Norte do Brasil. A importância dessa Rede se revela por meio de diferentes ações: a fixação de doutores nessa Região; a constituição de Núcleos de Pesquisa nos nove Estados envolvidos na Rede, proporcionando o desenvolvimento de projetos de pesquisa integrados e com foco nas questões de interesse para a Região; a busca pela união de esforços para dirimir os problemas educacionais nos Estados, viabilizado pelo diálogo entre doutores e doutorandos de diversas áreas

do conhecimento. A formação de doutores das IES associadas à Rede e a participação nessas diversas ações envolvendo pesquisas possibilitará a criação de mestrados nos estados que ainda não possuem, o que representará um salto muito importante para a região. Acreditamos que essa união em prol da melhoria da educação por meio da formação de doutores e de pesquisas trará, a médio prazo, resultados valiosos para todos os envolvidos e, além disso, nos aproximará enquanto produtores de conhecimento da e para a Região Norte do Brasil.

Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski (UFMT/MT) -
Docente do PPGECEM

Cheguei em Cuiabá no ano de 1989, quando estava terminando meu mestrado. Iniciei minha carreira de professor universitário em uma universidade que mal completara 20 anos de existência. Tudo ainda era muito novo, só havia um curso de pós-graduação em nível de mestrado. A UFMT cresceu, novos *campi* surgiram, novos programas de pós-graduação foram criados. Para além das salas de aulas me tornei chefe de departamento, participei do sindicato de docentes, me envolvi em programas de extensão universitária de alfabetização de jovens e adultos e conheci um pedaço da Amazônia, bancamos a capacitação de companheiros que podiam realizar suas capacitações em outros centros, participei de propostas novas de formação de professores e conheci um pouco mais o estado e seus problemas, mas por estes motivos e outros pessoais não pude realizar minha capacitação, em nível de doutorado. A REAMEC abriu uma nova oportunidade para meu doutoramento se concretizar. Uma oportunidade que vai além de uma simples capacitação, oportuniza a participação na construção de rede de pesquisadores em Educação voltados aos problemas de formação de professores e da docência na região amazônica, região na qual as universidades envolvidas estão inseridas. Temos um grande desafio, produzir conhecimento sobre a selva e formar homens para trabalhar na selva, preservando o patrimônio natural que é de todos nós e das gerações futuras.

Vinícius Machado Pereira dos Santos (MT) –
Doutorando.

Para este artigo optamos por apresentar mais detalhadamente o Projeto já que, de caráter inovador, o mesmo tem despertado o interesse de muitos profissionais e de Instituições.

Assim, o texto aqui apresentado trata do processo e da oferta do Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática* (PPGECM). Este curso se dá a partir da *associação em REDE (AR)* de Instituições de Ensino Superior da Região Amazônica Legal Brasileira, denominada *Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)*, abrangendo os nove Estados da Amazônia Legal Brasileira.

A organização da Rede tem como meta formar 120 doutores até 2020 na Amazônia Legal, por meio de ação acadêmica colaborativa entre as IES e os doutores existentes na Região, da área e de áreas afins.

O Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática tem como sede inicial da primeira coordenação geral a Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação da Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie. As atividades acadêmicas e de gestão do curso se desenvolverão em três IES POLOS: Universidade Estadual do Amazonas – Coordenador, Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin; Universidade Federal de Mato Grosso – Coordenadora - Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Universidade Federal do Pará – Coordenadora - Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

A comissão de elaboração do Projeto entende ser a proposta de doutorado uma forte possibilidade de formar doutores formadores de pesquisadores e professores da área que, por meio das pesquisas e atuação na formação inicial e continuada e na educação informal, poderão diagnosticar a realidade da Região, contribuindo para a construção de conhecimentos na área e preparando profissionais qualificados para nela melhor intervir com vistas ao desenvolvimento regional sustentável e para promoção de justiça social.

1. Programa de Pós-Graduação Em Educação em Ciências e Matemática

O curso de doutorado do *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM)* se dá a partir da *associação em REDE (AR)* de Instituições de Ensino Superior da Região Amazônica Legal Brasileira, denominada *Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)*, abrangendo os Estados do *Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.*

A proposta de DOUTORADO EM REDE *EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – REAMEC* – foi apresentada à CAPES pela Universidade Federal de Mato Grosso, no APCN 2008, sob o registro 4597, em nome de 18 (dezoito) instituições da Amazônia Legal. Trata-se de uma Associação de IES em Rede (AR) conforme previa o documento orientador (Manual do APCN/2008) disponibilizado pela agência em seu *site*, atendendo às orientações da área 46 em vigência em março de 2008.

Integraram a REAMEC, inicialmente, 18 (dezoito) IES: 16 públicas – federais e estaduais – e duas privadas, situadas nos nove Estados que compõem a Amazônia Legal, a saber:

1. Universidade Federal do Acre – UFAC
2. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP
3. Universidade Federal do Amazonas – UFAM
4. Universidade do Estado do Amazonas – UEA
5. Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET/AM
6. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
7. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
8. Universidade Federal do Maranhão – UFMA
9. Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET/MA
10. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
11. Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA
12. Universidade Federal do Pará – UFPA
13. Universidade Estadual do Pará – UEPA
14. Universidade da Amazônia – UNAMA
15. Universidade Federal de Rondônia – UNIR
16. Universidade Federal de Roraima – UFRR
17. Centro Universitário Nilton Lins - UNINILTON
18. Universidade Federal do Tocantins – UFT

Atualmente integram a REAMEC 25 (vinte e cinco) IES, com a adesão de mais 7 instituições:

19. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará - IFPA
20. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia - IFRO,
21. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT,
22. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima - IFRR
23. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre - IFAC
24. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins - IFTO
25. Universidade Estadual de Roraima – UERR

2. Constituem categorias de instituições associadas do PPGECM/REAMEC:

- *Instituição Coordenadora Geral:* A coordenação geral é exercida por uma das instituições coordenadoras de Polo Acadêmico do PPGECM/REAMEC;
- *Instituições coordenadoras de Polos Acadêmicos:* São as instituições integrantes do PPGECM/REAMEC dentre as que possuem pelo menos um Curso de Mestrado da área 46 ou da Educação, com linha de pesquisa da área, e com docentes credenciados como permanente no programa;
- *Instituições Representantes Estaduais:* São as instituições integrantes da REAMEC, eleitas dentre as IES associadas de cada Estado;
- *Instituições Associadas:* São todas aquelas integrantes do PPGECM que inicialmente compõem a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC – responsáveis pelo Programa e aquelas que tiverem seu pedido de adesão aprovado pelo colegiado do curso.

As Instituições Coordenadoras, Geral e de Polo, serão definidas pelo Colegiado do Programa, a cada três anos, com base no número de docentes com perfil de professor permanente em cada linha de pesquisa, utilizando como critério de desempate a produtividade dos docentes.

3. Caracterização do curso

Este é um Programa de Pós-graduação, *stricto sensu*, de doutorado em Educação em Ciências e Matemática, que visa à formação de pesquisadores e de formadores de professores na área de Educação/Ensino de Ciências e Matemática, com o propósito de fortalecer esta área na Região Amazônica, que revela carência de profissionais qualificados em nível de pós-graduação.

4. Objetivos do curso

Configuram-se os seguintes objetivos para o Programa de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA:

- Formar docentes pesquisadores, em nível doutoral, na área de Ensino de Ciências e Matemática, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos de pesquisa, capazes de uma atuação docente altamente qualificada e de produção de conhecimentos na área no contexto das relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente, com especial relevo às questões da Amazônia.
- Constituir *NÚCLEOS DE ESTUDOS E PESQUISAS* na área, em cada Estado da Região Amazônica e Redes de Pesquisa entre Instituições associadas, de modo a consolidar grupos de pesquisadores aptos a construir conhecimentos na área.
- Contribuir efetivamente para formação dos formadores de professores, em especial aos docentes que atuam nas Licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática e docentes que atuam na área em cursos de Pedagogia.
- Formar um número de doutores da região, capazes de propor e assumir a formação de professores em nível de Mestrado e em projetos de formação continuada para a Educação Básica, concorrendo, assim, para mudanças de patamar na qualidade do ensino e da pesquisa na Região Amazônica.

5. Perfil do profissional a ser formado

O doutor em Educação de Ciências e Matemática, egresso do Programa de Pós-Graduação em *Educação em Ciências e Matemática*, é aquele profissional pesquisador engajado na construção da cidadania, desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos na área, com vistas à implantação

e implementação de projetos promotores do desenvolvimento regional e local. Um profissional docente-pesquisador-formador diferenciado, atuante em projetos e ações que incidam em processos e/ou produtos que promovam a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Básica e da formação inicial e continuada de professores para o ensino de ciências e matemática. Tais profissionais precisam ser qualificados com atributos especiais de autonomia, de competência e de inovação, que os tornem capazes de formular, planejar, desenvolver e avaliar: (1) projetos de pesquisas, (2) novas metodologias e (3) produtos para a Educação em Ciências e Matemáticas no contexto regional da Amazônia.

6. Pressupostos norteadores da REAMEC

Para o delineamento do Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, levaram-se em conta os requisitos, as necessidades e os interesses advindos da posição geográfica e do contexto sociopolítico atual da Região Amazônica, que possibilitam enunciar os seguintes pressupostos:

- O caráter de urgência de ações da Ciência e da Educação em Ciências para o desenvolvimento da Amazônia.
- O reconhecimento de que Ciência, Educação, Tecnologia e Inovação são imprescindíveis para o desenvolvimento regional sustentável, especialmente pelas exigências atuais deste século XXI.
- Para a produção da Ciência e da Tecnologia associada às questões socioambientais, é imperativo qualificar e titular profissionais em níveis diferenciados e os mais elevados em âmbito acadêmico e científico.
- São fundamentais as *parcerias entre IES da região* que atuam no campo da Pesquisa e da Pós-Graduação, para viabilizar e acelerar a ampliação em escala geométrica de recursos humanos qualificados – em *nível doutoral* – necessários ao desenvolvimento da Região Amazônica.
- Formas de conexão e articulação regionais, profícuas na Amazônia, podem ser viabilizadas e/ou potencializadas com a criação de *redes interinstitucionais* em áreas estratégicas, como a pesquisa e a educação em Ciências e Matemática, voltadas para o cenário da sustentabilidade ambiental da Amazônia.

7. Diagnóstico: as razões que nos motivaram

A criação do DOUTORADO em Educação em Ciências e Matemática, na modalidade AR, na e para a Região Amazônica, justifica-se por diversas *RAZÕES*, dentre as quais se destacam:

- a) Discrepância intrarregional de distribuição dos poucos doutores na área de Ensino de Ciências e Matemática, dispersos nas diversas IES da região distribuídas em um imenso território geográfico. Por vezes, a baixa concentração de doutores da área em determinado estado provoca isolamento desses doutores, dificultando a interação necessária para a produção e divulgação científica e demais funções doutorais, como orientações de mestrandos, uma vez que também os cursos de mestrado são escassos na região – apenas dois –, justificada pela insuficiência de doutores na área;
- b) Carência, na região, de docentes pesquisadores com formação doutoral na área de Ensino de Ciências e Matemática. As iniciativas empreendidas pelas IES associadas para suprir seus quadros de doutores na área, como concursos públicos, contratos de professores visitantes, dentre outras, ainda não suprem a demanda. Soma-se a isso a insuficiente disponibilidade de doutores pesquisadores da área no país, bem como o limitado número de vagas oferecidas em programas de pós-graduação na área, que não permitem suprir as necessidades existentes. Decorre disso a urgência de se formar, de modo mais decisivo, para a região e na região, docentes doutores aptos a construir novos conhecimentos sobre formação de professores e ensino de ciências e matemática a partir de realidades próprias dos contextos regionais, em diálogo multirrelacional constante com a literatura nacional e internacional;
- c) Insuficiência no País de programas de doutorado na área de Ensino de Ciências e Matemática para suprir as demandas nacionais de formação de pesquisadores. Por outro lado, em toda a Região da Amazônia Legal, com a imensa área geográfica que a constitui, há apenas um curso de doutorado, na área, recém-criado, o que fortalece a urgência do Programa de Doutorado em Rede, ora apresentado, para que se produza o salto de qualidade pretendido na formação doutoral docente nas IES da Região e na produção de conhecimento na área;
- d) Dificuldade de fixação de doutores na Região Amazônica, quer pela escassez desses profissionais no país, quer pela inexistência de atrativos da carreira para a sua fixação na região uma vez que os salários das instituições públicas

são considerados baixos, quer pelo isolamento geográfico que dificulta a interlocução com pares da área. Faz-se, portanto, necessária a formação de doutores da Amazônia na Amazônia, gerando a tão desejada fixação de especialistas de alto nível na Região;

- e) A constante existência de dados que evidenciam discrepância regional do Norte brasileiro com respeito a regiões do Centro Sul do País, em relação aos indicadores de competência científica e tecnológica e de educação em Ciências e Matemática; que, a nosso ver, só será superada pela produção de conhecimentos das diversas áreas, na região;
- f) A implantação e implementação de políticas públicas que visam o desenvolvimento regional (PAC, Acelera Amazônia-Novas Fronteiras, dentre outros), que pressupõem profissionais qualificados na área de Ensino de Ciências e Matemática para a devida compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, tendo como ponto de partida pesquisas que visem construir conhecimentos acerca dessas relações e a educação das novas gerações de professores e estudantes;
- g) Necessidade de ampliação da capacidade regional de construção e sistematização de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores nesse âmbito do conhecimento e a consequente instalação de novos programas de mestrado acadêmico e profissional na Região, o que só será possível com a formação de novos doutores;
- h) Entendimento de que o desenvolvimento com sustentabilidade da região só se dará com a formação de profissionais inseridos nela, formando novos profissionais, formulando e executando políticas públicas para a região, o que se dará a partir da produção de conhecimentos, pela pesquisa da e na região;
- i) Disposição das IES da região em se associar, organizando seus docentes doutores, com o intuito de superar ou, pelo menos, minimizar de forma colaborativa as dificuldades e carência enumeradas. Em vários Estados, a organização das IES em protocolos de cooperação interinstitucional tem sido uma prática há cerca de uma década, o que tem favorecido o desenvolvimento de projetos e programas em redes de IES, o que, de forma isolada, seriam inviáveis.

8. O objeto da proposta

O objeto da proposta é a formação de pesquisadores na área de Ensino de Ciências e Matemática, formação está ausente em seis dos nove Estados que se mobilizam para oferecimento deste doutorado. Este é caracterizado pela associação em rede de 25 IES que assumiram compromissos e atribuições diferenciadas, segundo competências próprias, para a concretização dos objetivos desenhados pelo projeto. Esta modalidade de organização potencializa, portanto, as instituições associadas, tornando possível a organização, proposição e execução de um curso que, isoladamente, cada IES não teria condições de realizar. A necessidade de formação de pesquisadores nesta área na Amazônia é fundamental para o desenvolvimento científico-tecnológico integrado desta região, especialmente porque esta ação, para além da formação que propõe, cumpre um papel essencial na busca da superação das desigualdades regionais, especialmente com uma dívida histórica que o país tem para com a Região. Assim, a Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática (REAMEC) por meio do Doutorado proposto visa à formação de doutores na área de Ensino de Ciências e Matemática para as IES da Região Amazônica, a partir, preferencialmente, de Mestres aí residentes, de modo a suprir a necessidade de profissionais em nível doutoral nessa área do conhecimento e a formação de massa crítica para o avanço da área nesse espaço brasileiro por meio da construção de conhecimentos, a partir de realidades plurais e singulares.

9. Meta a médio prazo: o efeito cascata da proposta

A meta a ser atingida, a partir dos resultados deste programa, a médio prazo, para a Amazônia Legal, traz-nos a imagem de efeito cascata: temos a previsão de até 2020, através do Programa de doutorado, formar *120 (cento e vinte) novos* doutores para a região, que somados aos docentes doutores da área, os *28 (vinte e oito) já credenciados* no programa, mais os *30 (trinta) doutores da área que aguardam* cumprir os critérios da área 46 para credenciamento e aos *docentes que estão migrando para a área, 40 (quarenta)* já credenciados no Programa como pesquisadores junto aos nove *NÚCLEOS ESTADUAIS DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA*, contabilizaremos, ao final do período, cerca de *178* doutores com titulação, produção e experiências na área de pesquisa e ensino em Ciências e Matemática na região.

Assim, em cada um dos nove Estados que compõem a Amazônia Legal, contaremos com, em média, 20 doutores da área (novos e experientes), o que possibilitará que se assuma a meta de, até 2020, ter implantado em cada Estado da Amazônia Legal Brasileira, um *MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA*, Acadêmico ou Profissional, dependendo da demanda de cada Estado.

Com esta ação, em cada Estado uma IES ou associação de IES formará seus mestres pesquisadores na própria região. Estes mesmos mestres terão na região um ou mais programas de doutorado para dar continuidade a sua formação e titulação, desencadeando, assim, um processo de qualificação dos docentes, com menor investimento em deslocamentos a outras regiões, diminuição da evasão e proporcionando maior fixação dos docentes doutores pesquisadores na região, com produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento regional, com atuação potencializada na Educação básica, construção de autonomia intelectual, de pesquisa e atuação na região.

10. Princípios de funcionamento do programa

O programa assume os seguintes princípios acadêmicos, para sua operacionalização:

- *Flexibilização*: entende-se por flexibilização a possibilidade de organizar a oferta de disciplinas e a realização dos eventos acadêmicos previstos para a integralização curricular em espaços situados em Estados distintos, considerados os fatores numéricos constituintes do corpo discente à época do evento em questão. Neste princípio, estão incluídas oportunidades de seminários, conferências e fóruns presenciais ou por meio das tecnologias de informação e comunicação – TICs.
- Inclui-se neste princípio acadêmico de operacionalização do Programa a *mobilidade de doutorandos e docentes*. Embora sejam previstas atividades em instituições-polo, poderá ocorrer planejamento de atividades e programações de interesse de todos em um único estado, tendo em vista o estabelecimento de interações necessárias e desejáveis de compreensão de outras realidades e espaços acadêmicos de pesquisa e ensino; da mesma forma, docentes terão mobilidade, sempre que sua produção intelectual e natureza de pesquisa desenvolvida forem de proveito para uma parcela significativa dos doutorandos do Programa.

- *Autonomia intelectual*: é esperado, em termos da formação doutoral, o desenvolvimento da autonomia intelectual. Assim, justifica-se a organização do Programa em encontros semestrais, com duração de cerca de quatro semanas, estimulando-se os contatos virtuais por meio de fóruns e outras estratégias de comunicação a distância – TICs.
- *Integração*: o princípio da integração orienta o Programa para o uso de uma página interativa entre os doutorandos e os docentes pesquisadores, de modo que possam estar em permanente contato. Essa integração ocorrerá, especialmente pelos Seminários semestrais de pesquisa, pelos Núcleos de Estudos e Pesquisas e por sistema informatizado interativo (a ser criado), que permitirá o registro acadêmico de todas as atividades realizadas, tanto pelo doutorando, quanto pelos docentes e pela Coordenação do Programa. Da mesma forma, docentes e doutorandos poderão inserir materiais, tais como artigos e outras produções.

11. Estrutura e dinâmica acadêmico-científica de organização da rede institucional de suporte ao doutorado

Organização da Rede

A organização da rede tem como meta formar 120 doutores até 2020 na Amazônia Legal, por meio de ação acadêmica colaborativa entre as 24 (vinte e quatro) IES e os doutores existentes nos 9 (nove) estados da Região Norte, da área e de áreas afins. Para tanto, tomamos como base institucional e de apoio acadêmico e científico os seguintes elementos:

- A experiência em programas de pós-graduação das Instituições associadas, no âmbito de programas na área de Ensino de Ciências e Educação Matemática ou de programas na área de Educação; participação em áreas de concentração ou em linhas de pesquisa;
- Experiências de interação institucional, por meio de programas de Minter e Dinter desenvolvidos ou em desenvolvimento;
- Experiência dos docentes das IES associadas como formadores de professores nas áreas de Educação em Ciências e Matemáticas para a Educação Básica;
- A produção de conhecimentos na área pelos Programas de Ensino e Pesquisa da região.

Tomando estes critérios, o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática é organizado em três Polos acadêmicos e tem como sede inicial da primeira coordenação geral a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação da Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie. As atividades acadêmicas e de gestão do curso se desenvolverão em três IES POLOS: Universidade Estadual do Amazonas (UEA) – Coordenador - Prof. Dr. Evandro Ghedin; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Coordenadora - Profa. Dra. Marta M. P. Darsie; Universidade Federal do Pará (UFPA) – Coordenadora - Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

Critérios para constituição de polos acadêmicos

Compreende-se por polo acadêmico a IES para a qual converge uma parcela/turma de doutorandos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas presenciais. O polo acadêmico responsabiliza-se pelo desenvolvimento da programação de cada uma das etapas programadas.

São critérios para a constituição de um polo acadêmico:

- Possuir experiência em Programa de Pós-Graduação na área, ou em área afim, que mantenha área de concentração ou linha de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática;
- Proximidade geográfica, que inclui tempo e custo financeiro de deslocamento para a execução do projeto (deslocamento de docentes, coordenação e discentes);
- Apresentar capacidade docente necessária para desenvolver as atividades acadêmicas, própria da IES ou por meio de parcerias com outras IES da REDE;
- Dispor de infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de sala de aula e dos grupos de estudo do programa;
- Dispor de uma biblioteca especializada com acervo bibliográfico disponível para os doutorandos desenvolverem seus estudos e pesquisas;
- Contar com laboratórios de Ensino de Ciências e Matemática e de Informática, necessários para o desenvolvimento das atividades de estudos e pesquisas dos doutorandos.

Da Estrutura Organizacional

Integram a organização didático-administrativa do PPGECEM/ REAMEC:

- Colegiado do Programa, como órgão superior deliberativo;
- Coordenação Geral, como órgão executivo do Colegiado, composta por um Coordenador Geral, um Vice-Coordenador Geral e uma Secretaria Executiva;
- Coordenação de Polo Acadêmico, composto por um coordenador, um vice-coordenador e uma Secretaria Executiva.
- Representação Estadual (num total de nove), composta por um docente representante das IES associadas do respectivo estado;
- Núcleo Estadual de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática, órgão que coordena as ações das instituições associadas no âmbito de cada estado, especialmente as ações voltadas para as pesquisas em Educação em Ciências e Matemática, coordenado pelo Representante Estadual e, no caso dos Polos Acadêmicos, pelo Vice-coordenador do polo;
- Representação Institucional, das demais IES da Rede ligadas à Representação Estadual, será composta por um docente doutor por Instituição.

Dinâmica da Rede

Para a operacionalização das atividades acadêmicas, a REDE se constitui em quatro Polos Acadêmicos, que reúne doutores orientadores credenciados junto ao Programa.

Para esses polos concorrem os candidatos, em número médio de 25 (vinte e cinco), para as atividades presenciais, como: disciplinas obrigatórias, exame de qualificação e defesa. Sempre que necessário, poderão sediar disciplinas eletivas (que deverão acontecer preferencialmente nos estados), seminários anuais de pesquisa (que poderão ser: presenciais no polo ou Estado, via teleconferência, ou eventos da área na região, previamente organizado para tal). O polo será responsável pela matrícula, documentação e registro da vida acadêmica do doutorando, pelos registros das atividades programadas e pelo controle acadêmico dos docentes. Para as atividades presenciais nos polos acadêmicos, os doutorandos deslocam-se em pelo menos dois períodos anuais, para cumprimento de programação presencial. Para esses períodos, preveem-se 3 meses de bolsa/ano para os doutorandos que se deslocam de sua cidade de residência e liberação de passagens pela IES de origem.

Para esses polos também se deslocam docentes doutores, para o cumprimento de atividades curriculares, sempre que necessário e após exame das demandas previamente coletadas pelos coordenadores estaduais e avaliadas, a cada semestre, pelo Colegiado do Programa.

Os polos acadêmicos articular-se-ão entre si e com a coordenação geral e com os doutorandos por meio de sistema eletrônico a ser criado. Programações coletivas poderão ser oferecidas por meio de videoconferências, uma vez que em cada estado (à exceção de um, que se organiza para isso) existe estrutura adequada para uso dessa tecnologia.

Buscando criar uma ambiência de pós-graduação, em cada estado, e estimular o estudo, a produção e a pesquisa, prevê-se a criação de um Núcleo de Pesquisa em cada estado participante. Uma das exigências refere-se à organização/ampliação de acervo bibliográfico na área, garantindo possibilidades de leitura e debate de temáticas de interesse por doutorandos e docentes de cada Núcleo.

12. Núcleos Estaduais de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática

Em cada estado, os docentes permanentes e colaboradores constituirão Núcleos Estaduais de Estudos e Pesquisas, fomentando estudos e debates sistemáticos entre os doutorandos residentes e outros colaboradores, de modo a manter a continuidade e interação sistemática dos estudos, nos períodos inter etapas de atividades acadêmicas presenciais. Esses núcleos serão registrados e aprovados nas respectivas IES e terão seus projetos e suas atividades aprovados pelo Colegiado do Curso. Os Núcleos estaduais serão constituídos e articulados por grupos de pesquisa que se estruturam por linhas investigativas que se definem a partir das temáticas propostas pela área de concentração e linhas de pesquisa do doutorado da Rede.

A REAMEC terá 9 (nove) Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática, devendo, cada um deles, conter pelo menos dois grupos de pesquisa, devidamente cadastrados no CNPq.

A interação entre grupos e/ou núcleos de pesquisa de diferentes estados poderá dar origem a redes de pesquisa. Cada doutorando deverá estar vinculado a, pelo menos, um grupo e um núcleo de pesquisa.

Os Núcleos de pesquisa permitirão, também, o acolhimento de docentes doutores ou não, dispostos a migrar para a área. Por este processo, os docentes doutores que migram para a área terão a oportunidade de formação continuada em serviço, aumentando o número de doutores em Educação em Ciências e Matemática na região.

13. Início das atividades do Programa

O início das atividades se deu a partir da Publicação do Edital de seleção em 30/06/2010, definindo o período de inscrições de 01 a 30/08/2010, divulgação e homologação das inscrições em 08/09/2010. Tivemos 108 inscrições, das quais 96 foram homologadas, sendo então estes os candidatos que se submeteram à prova escrita, no dia 28 de outubro, que foi aplicada nas IES representantes Estaduais da Rede, nos nove Estados da Região Amazônica, sob a coordenação de um docente do respectivo Polo Acadêmico, acompanhado do representante estadual. De 04 a 08/10, na UFMT, a Comissão Interinstitucional de Seleção procedeu à avaliação das provas, sendo esta composta pelos seguintes membros:

Coordenadores de Polos Acadêmicos

Evandro Luis Ghedin - UEA

Terezinha Valim Oliver Gonçalves - UFPA

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT

Docentes

Tadeu Oliver Gonçalves - UFPA

Rosália Maria Ribeiro de Aragão - UFPA

Amarildo Menezes Gonzaga - UEA

Gladys Denise Wielewski - UFMT

Irene Cristina de Melo – UFMT

Edna Hardoim - UFMT

Docentes Colaboradores externos

Roque Moraes - FURG

Luiz Carlos Paes – UFMS

Após a correção, ficaram classificados 71 candidatos para a fase seguinte. e então procedemos à análise dos projetos. Todos os docentes permanentes e colaboradores receberam os projetos e uma ficha de avaliação que nos foi devolvida com a avaliação de cada projeto e indicação de possível orientação. Os docentes dos três polos acadêmicos fizeram a análise de *curriculum vitae* dos candidatos, com pontuação em ficha própria e enviaram ao polo sede. A correção foi feita sem identificação dos candidatos. Cada prova recebeu um código de barras, só decifrado por leitura ótica, após a avaliação de todas as provas.

De 26 a 29/10, aconteceu a defesa dos projetos, todos na UFMT, com a mesma comissão de seleção presente. Constituímos três bancas, segundo as linhas de pesquisa do programa e docentes das áreas, sendo duas de formação de

professores (Ciências e Matemática) e uma de Fundamentos e Metodologias para Educação em Ciências e Matemática. Tivemos uma única abstenção à defesa, de uma professora que informou gravidez recente e sua decisão de priorizar a nova situação. Portanto, tivemos 70 (setenta) defesas de projetos.

A comissão é unânime em considerar a lisura do processo e a qualidade dos projetos apresentados e defendidos. Reconhecemos que temos uma demanda qualificada na Região Amazônica para a qualificação doutoral que, por vezes, até nos surpreendeu. Todos os candidatos são docentes de Licenciaturas da área e apresentaram projetos de pesquisa com temas relevantes, bem estruturados e fundamentados. As defesas foram consideradas, pelas bancas, de muito bom nível de conhecimento e argumentação, prova disso é que os dois doutores colaboradores, membros da comissão de seleção, selecionaram e se prontificaram a orientar, cada um, dois doutorandos. Obtivemos como resultado 30 candidatos aprovados e 13 candidatos classificados, com média final superior a exigida em edital. Assim, os 30 doutorandos foram matriculados como alunos regulares e os 13 classificados foram matriculados como alunos especiais.

14. Seminário Integrador

Para enfrentarmos o desafio da integração entre os diferentes grupos de pesquisa da REAMEC, propomos a realização anterior ao início das atividades do Programa de um SEMINÁRIO INTEGRADOR, que reuniu os doutores credenciados e doutores da área de outras regiões do País. Este primeiro encontro dos docentes do Programa teve como objetivos:

- a) Conhecer os pares;
- b) Conhecer, mais profundamente, a proposta do programa, sua dinâmica e organização;
- c) Atualização dos doutores orientadores por meio de conferências e palestras ministradas por especialistas da área sobre temas relevantes para a pesquisa, fundamentos e metodologias de Educação em Ciências e Matemática e de pesquisa na área;
- d) Troca de experiências;
- e) Apresentação da produção do Grupo;
- f) Avaliação e Planejamento das etapas do curso de doutorado.

Este Seminário inaugurou as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática- PPGECEM-REAMEC. O evento congregou 23 Instituições de Ensino Superior da Região Norte, associadas à Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Estiveram presentes Reitores, Pró-reitores de Pós-Graduação, Coordenador da área 46 da Capes, Diretores das Fundações de Apoio a Pesquisa dos 9 estados da RN, 30 doutores e 30 doutorandos do PPGECEM.

Nele se debateu políticas de Pós-Graduação para Região Norte, apoio ao PPGECEM, pesquisa em Educação em Ciências e Matemática, formação de doutores e professores para a região, a implantação, a curto prazo, de mestrados em 7 Estados da Região; políticas de pesquisa e de formação de doutores para a Região Norte do País; pesquisa em educação em Ciências e Matemática e sustentabilidade da região amazônica; pesquisa e formação de professores; fundamentos epistemológicos e pesquisa em educação em Ciências e Matemática.

Foram organizadas conferências de abertura, duas mesas-redondas, uma palestra sobre a estrutura e dinâmica do programa e GTs. Os Grupos de Trabalho se constituíram pelas duas Linhas de Pesquisa do Programa, com a presença dos doutores credenciados no PPGECEM e dos doutorandos do programa, que culminaram em planejamento das atividades para janeiro e fevereiro de 2011 e na organização dos Núcleos de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática em cada Estado da Região Norte.

Na ocasião, tivemos a solenidade de assinatura, pelos Reitores das IES associadas, do convênio de cooperação técnica, didática e científica que celebram entre si as instituições de ensino superior da Amazônia Legal, sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso, com o objetivo de implantar o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – da Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática - REAMEC.

Referências:

PROJETO do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 2008.

Recebimento em: 03/02/2011.

Aceite em: 03/03/2011.

A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste

The methodological question: research methods and types of the
production of academic teachers (as) in the Center-West region

Ruth Catarina Cerqueira R. de SOUZA¹

Solange Martins Oliveira MAGALHÃES²

Nilza de Oliveira SGUAREZI³

Resumo

Este trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos pela REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. Analisamos a questão metodológica: modalidades de pesquisa e método na Produção Acadêmica da Região Centro-Oeste. Evidenciaram-se duas modalidades de pesquisas: o *estudo de caso* e a *pesquisa do tipo etnográfico*. Quanto ao tipo de método houve o predomínio do *materialismo histórico dialético* e *fenomenologia*, mas ainda há alguns trabalhos que se aproximam do positivismo. Detectam-se sérias fragilidades na busca do posicionamento conceitual, aprimoramento metodológico e metódico da produção. A constituição histórica dos programas, a ambiência que os contextualiza, as histórias de seus docentes e discentes ajudam a compreender as peculiaridades da sua produção.

Palavras-chave: Pesquisa interinstitucional. Professor. Método. Modalidades de pesquisa.

Abstract:

This work is part of the studies conducted by REDECENTRO - Network of Researchers in the Center-West Region. We analyzed the methodological question: how research and method in Academic Production of the Midwest Region. It was evidenced two types of research: the case study and ethnographic research. Regarding the type of method was the predominance of historical materialism and dialectical phenomenology, but there are still some jobs that are close to positivism. To detect serious weaknesses in the pursuit of conceptual positioning, methodical and methodological improvement of production. The historical constitution of the programs, the ambience that contextualizes the stories of its faculty and students help to understand the peculiarities of its production.

Keywords: Institutional research. Professor. Method. Methods of research.

1 Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Goiás. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <ruthcaterina@gmail.com>

2 Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação; Universidade Federal de Goiás. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <solufg@hotmail.com>

3 Doutora em Educação; Professora do Instituto de Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante da REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. E-mail: <nilzasguarezi@uol.com.br>

1. Delineando a temática

O presente trabalho é produto da pesquisa denominada *A produção acadêmica sobre os professores/as – um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*; e tem como objetivo básico discutir a questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa nessa produção. Temos consciência da complexidade que envolve a proposição de discutir a produção acadêmica, colocando-a, até certo ponto, em questão. Por isto, insistimos em afirmar que não se trata, absolutamente, de questionar a pertinência dos objetos investigados, nem uma intromissão na liberdade acadêmico-científica dos investigadores.

A pesquisa *A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste* tem os professores como tema. A opção por estudar o professor expressa uma visão do mundo, pois delimitar uma problemática implica escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas (SCHÖN, 2000).

Estudos sobre a produção acadêmica, trabalhos definidos como *Pesquisa sobre a pesquisa*, que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta-analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. Estes pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa, averiguando, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade, contribuições, repercussões etc.; entretanto, sobre os métodos utilizados até esse momento não se tem muitos registros (VIELLE, 1981, SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A pesquisa *A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste* se insere nesse contexto. Trata-se de um amplo grupo de pesquisadores que investiga a também ampla produção sobre professores/as dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE, no período de 1999-2009, como se verá adiante.

Diferentemente da maioria dos estudos caracterizados como *estado da arte*, optamos por ler não só os resumos, mas o texto completo das dissertações, pois verificamos que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos discentes e nem sempre fornecem elementos consistentes para a investigação. A partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa.

As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma *ficha de análise* comum a todas as equipes.

Nesse processo, buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) a identificação, organização e catalogação, no conjunto da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação participantes, dos trabalhos que abordam o tema *professor*, no período de 1999-2009; b) a análise desse período, enfocando sob uma perspectiva histórica os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teóricos e metodológicos, as concepções de educação, de professor, os objetivos e conclusões, explicitados nas dissertações e teses sobre o professor; c) a explicitação e análise dos tipos de pesquisa presentes nessa produção; d) a classificação das dissertações quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores; e) a constituição de espaços interativos para promoção do intercâmbio de dados e informações, debate de ideias e trabalho em parcerias entre os pesquisadores da área na Região; f) a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, e em outros similares situados nesta e em outras partes do País, com subsídios em dados e bibliografias, produzidos sobre o tema em âmbito regional.

Desde o início da pesquisa, em 2004, optamos pelo trabalho coletivo. Assim, o grupo construiu coletivamente instrumentos de análise aos quais denominou *Ficha de análise* e *Ficha de aprofundamento*, estes foram preenchidos e discutidos em cada instituição e depois socializados para todos pesquisadores. A visão de totalidade que pretendemos nesse percurso foi subsidiada pelas leituras e discussões dessas fichas. Todos puderam entrar em contato com a globalidade desses dados, questioná-los, refletir sobre suas origens, sentidos e interpretações, num esforço para ultrapassar o imediatismo dos dados e investir na construção de análises que os explicitem. Nesse movimento da práxis, reconhecemos o contexto sociocultural que lhe deu origem, analisamos criticamente nossas ações como sujeitos desse processo, reconhecemos nossos limites, nossas próprias fragilidades, bem como os caminhos possíveis de superação.

Nas equipes da UFG e da UFMT procedemos à análise dos tipos de métodos e dos tipos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1999-2009. Essa elaboração tem um caráter rizomático, ancorado nas múltiplas interpretações dos membros dos grupos e nas pontes que foram feitas com os demais aspectos da análise, construídas pelos colegas. Descobrimos como tais análises dos temas de aprofundamento se articulam, se completam e se esclarecem mutuamente, criando novos sentidos a esse trabalho.

2. Métodos e tipos de pesquisas nos estudos do Centro-Oeste

Embora uma visão difundida sobre a questão do *método* a ser utilizado nas pesquisas acadêmicas suponha que ele se constitua, com muita frequência, numa coleção de caminhos metodológicos, observações, medidas e fórmulas, sabemos que ele não se resume a isso; o método representa a lógica que promove o entendimento ou a fonte de percepções profundas sobre o modo como as coisas são no mundo, a maneira como funcionam, mas também diz respeito ao que são as coisas e ao porquê de elas serem da maneira que são – a forma como interpretamos nossos objetos de estudos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, 1987). Naturalmente, não se trata apenas de assumir uma teoria como marco teórico, mas, num sentido mais amplo, a teoria assumida, embasa o método e, conseqüentemente, leva em consideração os pressupostos do paradigma no qual deve trabalhar o pesquisador.

A partir de reflexões teórico-conceituais sobre a questão do método, adotamos a ideia de que os métodos representam as vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhes dá existência no ato de praticá-los. Como já foi discutido por diferentes autores, o caráter metódico do trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Nesse sentido, são essas peculiaridades que acrescentam aos trabalhos aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição, em cada de investigação, produz historicamente (GATTI, 2007; SOUZA et al. 2008a, 2008b; BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1992; THIOLENT, 1980).

Consideramos como concluída a *primeira etapa* da pesquisa com a leitura, análise e sistematização das 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro-Oeste. Os resultados apresentados referem-se a todos os trabalhos selecionados: 72 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB. Às equipes da UFG e da UFMT coube a realização de estudos mais aprofundados dos temas *método e tipos de pesquisa* nas produções acadêmicas.⁴ Esse trabalho iniciou-se na primeira fase da pesquisa,

4 A primeira etapa da pesquisa foi o mapeamento, leitura, análise e catalogação da produção em uma *ficha de análise*, comum a todos os programas. Após essa primeira etapa, cada programa se incumbiu de aprofundar um tema. Os temas de aprofundamento ficaram assim distribuídos: à UNIUBE coube *temas de pesquisa*; o tema *Tipos de pesquisa*, ficou com a UFMT; a UFMS assumiu aprofundar o tema *Referencial teórico*; à UFU e à UnB ficaram com os temas *concepções de educação e concepções de professor*, respectivamente. À UFG coube a discussão do tema *método de pesquisa*.

com a utilização da *ficha de análise*, na qual havia uma questão sobre o método, procurando especificar se ele estava ou não claramente explicitado e, caso não estivesse, se poderia ser identificado.

Quadro 1 - Questão referente ao método, colocada na Ficha de Análise.

QUESTÃO SOBRE O MÉTODO	SIM	NÃO	OBS
1. Está claramente explicitado			
2. Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado.			
3. Não pode ser identificado.			

Constatou-se que na UFG, em 35% dos trabalhos, o método não estava claramente explicitado; o mesmo acontecia com 62% na UFU, 8% na UFMT, 9% na UFMS, 36% na UnB e com 64% dos trabalhos da UNIUBE. Além disso, não foi possível identificar o método em 8% dos trabalhos da UFU, em 27% dos da UFMS e em 45% dos da UNIUBE. No caso dessas dissertações, foi preciso que o leitor as esmiuçasse em busca dos argumentos para identificar os métodos utilizados, repetindo-se as dificuldades de identificação que Brzezinski (2006) apontou em sua investigação.

Havia também uma questão sobre a identificação do *tipo de pesquisa* e sobre *procedimentos de pesquisa*

Quadro 2 - Questão referente aos Tipos de pesquisas e procedimentos, colocada na Ficha de Análise.

TIPO DE PESQUISA	OBS.
() teórica () empírica () etnográfica () histórica () estudo de caso () pesquisa ação () pesquisa participante () experimental () survey	
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	OBS.
() entrevistas () questionários () observação () análise de documentos () história de vida () aplicação de testes () outros	

Para Warde (1990), a dificuldade na definição do método na pesquisa educacional pode estar ligada aos limites do próprio campo. Essa dificuldade é denominada por ela de *pedagogismo*, entendido como hipertrofia da dimensão pedagógica, em detrimento de uma compreensão mais articulada dos fenômenos investigados. Esse desvio, em boa medida, ainda tolhe as pesquisas produzidas, acarretando uma dispersão teórica e metodológica, que não encontra âncora no campo educacional, nem tampouco no da Filosofia, da Psicologia, da História, da Sociologia ou da Economia. Esse equívoco, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico. Isso, segundo a autora, faz com que as pesquisas percam a compreensão histórica e, portanto, teórico-prática dos processos educacionais.

Entendemos que tal situação não permite que o investigador siga com rigor a perspectiva metódica adotada para a pesquisa. Assim como questionaram André et al. (1999, 2002), Toschi et al. (2003), Lisita e Pimenta (2004) e Gatti (1999), perguntamo-nos sobre as dificuldades que podem ser relacionadas à correta utilização do método, e o porquê dessas dificuldades. Tais questionamentos nos encaminharam para a *segunda fase da pesquisa*.

A segunda fase iniciou-se com o estudo de vários autores que abordam a questão Método de Pesquisa, e que pudessem fornecer aportes teóricos. Entre esses autores estão: Fazenda (2002), Freitas (2002), Gatti (2002, 2005), Lane (1984), Le Goff (2005), Sanfelice (2005), Souza et al. (2008a, 2008b), Bogdan; Biklen (1994), Trivinos (1992), Thiollent (1980). O passo seguinte foi à construção, análise, e reconstrução da *ficha de aprofundamento*.⁵

Levando em consideração que a forma como se consolida a relação sujeito e objeto estabelece também concepções diferentes sobre o processo de construção do conhecimento, essas relações podem ser traduzidas em várias perspectivas metódicas. No desenvolvimento do processo priorizamos: o *positivismo*, a *fenomenologia* e o *materialismo histórico dialético*. Esses foram os métodos que julgamos “dar conta” da realidade analisada, em sua quase totalidade.

No caso do *positivismo*, as categorias foram assim definidas: a) o positivismo concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico, e não do observador; esse mundo independe do sujeito; b) segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas; c) busca fatos ou causas de um objeto, dando pouca importância

5 O que estamos denominando de *Ficha de Aprofundamento* agrega um conjunto de instrumentos para análise, digamos, em categorias, dos seguintes aspectos dos trabalhos analisados: os Temas de Pesquisa, Tipos de Pesquisa, Referencial Teórico, Concepções de Educação, Concepções de Professor e Concepções de Método de Pesquisa.

aos aspectos subjetivos dos indivíduos; mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis; e d) referencial teórico utilizado.⁶

As categorias do método *fenomenológico* foram assim definidas:⁷ analisar a) se o olhar do pesquisador está voltado para o fenômeno, para o *ser-no-mundo*; b) se o autor enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus significados; c) se a pesquisa norteia-se pelo círculo hermenêutico (compreensão, interpretação e nova compreensão); d) se a investigação é direcionada para compreender e desvelar o fenômeno; e) se é realizada a *epoché*, ou seja, a suspensão de crenças, pré-conceitos e teorias a respeito do mundo e da existência; f) se o quadro referencial é flexível e é direcionado pela/para compreensão do fenômeno; g) se há uma reflexão exploratória e contínua: característica do inacabado, admitindo novas interpretações; e h) o referencial teórico utilizado.

Como se vê, essas categorias do método fenomenológico se diferenciam daquelas do positivismo na forma como concebem a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Na fenomenologia destaca-se, especificamente, o interesse da pesquisa pelo significado que deve ser atribuído ao fenômeno, que é o objeto de estudo.

Já o *materialismo histórico-dialético* estabelece para a relação entre sujeito e objeto que tanto o sujeito como o objeto tem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é cíclico, dinâmico e histórico. A ênfase está nas transformações são movidas pela contradição, inerente a todo processo.

A partir dos mesmos procedimentos definimos um rol de categorias que julgamos compor e traduzir os aspectos fundamentais do método *MHD* e possibilitam a sua melhor compreensão da realidade que analisamos. Elas dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo, e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidenciar o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e denominá-la práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

Definida a *ficha de aprofundamento*, o passo seguinte foi retomar a leitura

6 Nos três métodos de pesquisa (positivismo, materialismo histórico-dialético e fenomenológico) apontamos autores julgados como referência para tal discussão.

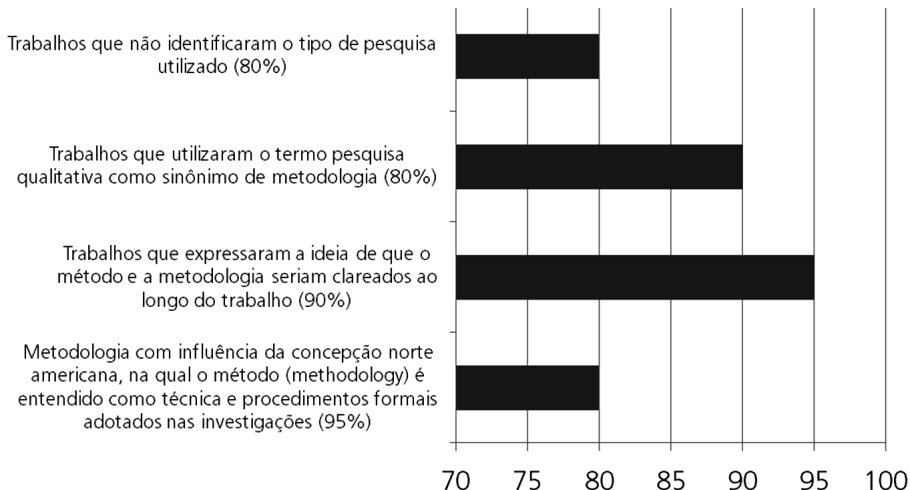
7 Estamos mantendo os dados das fichas como foram estabelecidos naquele momento.

das dissertações. Essas dissertações já haviam sido analisadas, e os seus dados registrados na primeira *ficha de análise*. A tarefa agora era reler as dissertações com o olhar voltado para os temas de aprofundamento, decorrentes de questões surgidas na primeira etapa da pesquisa. A UNIUBE assumiu o estudo dos *temas de pesquisa*; *Tipos de pesquisa*, ficou com a UFMT; para a UFMS coube o tema *Referencial teórico*; à UFU e à UnB foram destinados os temas *concepções de educação* e *concepções de professor*, respectivamente. Como dissemos, assumimos o estudo do tema *método de pesquisa*.

Todas as equipes envolvidas na pesquisa trabalham com dados da Região Centro-Oeste, como um todo. Assim, embora a equipe da UFG estivesse incumbida do aprofundamento em relação ao método, precisava também fornecer informações às outras equipes incumbidas de aprofundar as questões relacionadas aos demais temas de aprofundamento da pesquisa.

Uma das constatações de toda a equipe foi o entrelaçamento entre os aspectos da metodologia, dos referenciais, do ideário pedagógico e dos temas estudados. Isto demonstrou que havia uma compreensível procedência dos dados. Determinados referenciais teóricos projetavam-se em concepções de educação e professor, em perspectivas metódicas, metodológicas e vice-versa. Por exemplo:

Gráfico 1 – Tipos de métodos desenvolvidos no Centro-Oeste

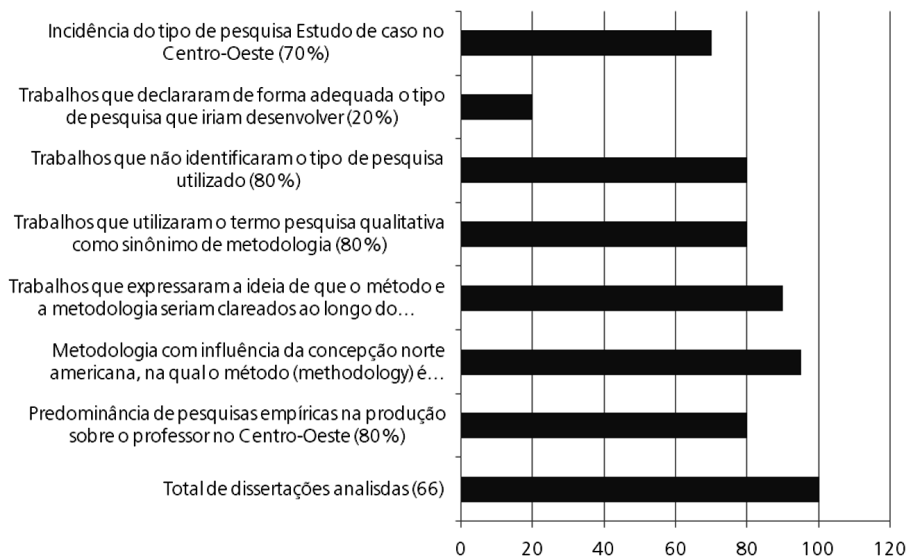


Entretanto, apesar da aparente *obviedade* mostrada pelos dados, a discussão nos levou a concluir que a questão não era tão óbvia. Digamos, não era óbvia, até construirmos essa obviedade, essa visão de conjunto dos trabalhos analisados. Até chegarmos a esse concreto pensado.

A continuidade das análises foi a recorrência da indistinção, presente em muitas dissertações, entre método e metodologia. Foi constante a dificuldade na definição do método (compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; ou, se quisermos, do *caminho* a ser trilhado na construção do conhecimento) a ser utilizado e na diferenciação do que é a metodologia (organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma perspectiva metódica). A origem dessa falta de clareza parece provir do senso comum e, por que não, da utilização de manuais de *metodologia de pesquisa* para definição da *metodologia de seus trabalhos*. É bastante comum autores tratarem esses termos e esses conceitos como indistintos. Isso parece repercutir nas produções analisadas.

Vejam alguns exemplos que julgamos bastante emblemáticos da indistinção do método:

Gráfico 2 – Problemas relacionados aos tipos de métodos Região Centro-Oeste



Ao nos determos mais detalhadamente na análise relativa a um desses métodos adotados: o *materialismo histórico dialético*, por exemplo, podemos observar que as três primeiras grandes categorias⁸ postas na *ficha de aprofundamento* são, em geral, as que os autores mais conseguem *dar conta* satisfatoriamente. Já nas demais

8 a) Abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados.

categorias, também da ficha de aprofundamento o pesquisador foge à lógica que deveria mediar sua estrutura argumentativa.

Com isto queremos dizer que assumir conscientemente e com intencionalidade o método traz implícitas exigências de posicionamentos de caráter *ontológico*, *gnosiológico*, *epistemológico*, e *metodológico* que identificam efetivamente um modo de aproximar-se, apreender e explicitar os nexos da realidade.

As dificuldades em relação ao método refletem-se nos *tipos de pesquisas* utilizados, por isso, os pesquisadores das várias instituições envolvidas no projeto também empreenderam esforços no sentido de realizar estudos para definir os tipos de pesquisas mais utilizadas no contexto da pós-graduação das Universidades do Centro-Oeste. Quanto aos tipos específicos de pesquisa, os dados mais recorrentes foram: estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa histórica.

Durante o período analisado constatou-se uma convergência das pesquisas para a *abordagem qualitativa*, que tende a ser descrita, de forma genérica, como uma perspectiva que permite análises contextualizadas dos fenômenos da realidade social, do conhecimento e do ser humano em sua totalidade, entretanto, a abordagem é utilizada como o tipo de pesquisa a ser utilizado.

Parece haver nesses dados indícios de que só o fato de indicar que a pesquisa é *qualitativa*, desobriga o pesquisador de esclarecer qual método será adotado. Também parece implícito aí a ideia de que o método e a metodologia serão clareados à medida que se avança no trabalho. O gráfico a seguir resume os problemas identificados em relação à metodologia e aos tipos de pesquisa:

Gráfico 3 – Problemas relacionados à metodologia utilizada - Centro-Oeste



Para a coleta de dados/informações, os *instrumentos* mais utilizados foram entrevistas, observações, questionários. Não foram observadas inovações significativas dentre os instrumentos utilizados embora alguns poucos trabalhos tenham utilizado filmagens, fotografias, desenhos, testes psicológicos, grupos focais etc.

Quando relacionamos dados oriundos do aprofundamento sobre tipos de pesquisa e método, desvelamos sua interligação, as fragilidades se entrecruzam, tornam-se relevantes e apontam-nos para questões que devem constituir temas de estudos e debates para professores orientadores e orientandos. Fica claro que os manuais aos quais os orientandos recorrem como fundamentos de seus trabalhos não são suficientes para garantir a realização de uma pesquisa científica, objetivo prioritário dos programas de pós-graduação. Esses manuais parecem priorizar a dimensão técnica e instrumental, em detrimento de aspectos conceituais. Reconhecer isso significa admitir uma exigência maior aos orientadores que ao assumir com rigor a direção dessas produções, devem privilegiar leituras de teóricos que embasem a construção de conhecimentos, do referencial teórico-metodológico indispensável às pesquisas. A questão do método e da metodologia está imbricada às questões ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas, como Sánchez Gamboa (2007) nos esclarece. É inegável a apropriação dessas referências para que se construa o conhecimento na área educacional.

O contexto histórico do qual discentes e docentes fazem parte ajuda-nos a compreender as dificuldades decorrentes das precariedades às quais todos estão submetidos. Alunos com formação precária, em geral, sem nenhum contato prévio com pesquisas, que muitas vezes fazem seu curso sem licença dos respectivos trabalhos, faltando-lhes tempo para dedicar-se exclusivamente à difícil tarefa de escrever uma dissertação ou tese. Sobrecarga de trabalho dos orientadores, limitação do tempo estabelecido para os cursos de pós-graduação, e a influência das políticas públicas para a pós-graduação são fatores que condicionam grandemente a qualidade dos trabalhos. A consequência desse cenário, como afirma Warde (2006, p. 249), é que as pesquisas “educacionais estão esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico, caracterizadas por regressão teórica e paralisia crítica”.

Transformar esse quadro, brevemente desenhado, requer passar da “pesquisa administrada à pesquisa social criticamente orientada”, ou ainda impedir “a necrose do juízo e o envilecimento dos sentidos”, segundo a expressão de Warde (2006, p. 254).

Esses são alguns dos desafios que esta pesquisa nos descortina, e que precisamos enfrentar, transformar e reconstruir.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Caderno de Pesquisa**, Campo Grande, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, Campo Grande, n. 113, p.51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial. CEDES, dez. 1999.
- BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Rev. Bras. Educ.**, n. 18. Campinas: Ed. Autores Associados, set./dez. 2001.
- BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris. Editions Eshel, 1991.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Brasília, DF: MEC/Inep, 2006.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.381-406, jul./dez. 2005.
- FRANCO, M. E. Dal Pai. MOROSINI, M. C. (Org.). **Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior**. Brasília/DF: INEP, 2001.
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires: Suramericana, 1975.
- GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

_____. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, n.113, p.65-81. jul. 2001.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, v. 35, n. 126, p.595-608, set./dez. 2005.

GERALDI, C. M. G. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Brasília, DF, v. 26, n. 93, p. 1341-1362.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. 2. ed. Coimbra: Atlantida, 1965.

LANE, S. **Psicologia Social: o homem e em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LARocca, P.; ROSSO, A. J; SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, DF, v. 2, n. 3. p. 118-133, mar. 2005.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação e Sociedade**. Brasília, DF, v. 27, n. 97. Campinas/São PAULO: CEDES, p. 1299-1325. set./dez. 2006.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G.; LISITA, V. M. S. Pesquisas sobre professores e sua formação - uma análise de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da FE/ USP de 1990 a 1998. In ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12º ENDIPE, 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004. p. 23-47.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**, Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, 1987. 220 ps. Tese (Doutorado em Educação)-. Instituto de Educação, UNICAMP, Campinas, 1987.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica**, investigação social e enquête operária. São Paulo: Polis, 1980.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R. C. C. R. de; GUIMARÃES, V. S.; MAGALHÃES, S. M. O. A produção acadêmica do Centro-Oeste sobre o professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Editora da Universidade Federal de MG. (UFMG), 2010. p. 15-27.

_____. Pesquisas sobre o professor na região Centro-Oeste. Seminário de la red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente - nuevas regulaciones en America Latina, 7., Buenos Aires, 2008b. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, Editora Redestrado, 2008b. p. 57-70.

TOSCHI, M. S. et al. O professor na região Centro-Oeste: o estado do conhecimento. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste, 6, 2003, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Editora da UCDB/ Editora da UFMS, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, DF, n. 73, p. 67-75, 1990.

_____. Educação no Brasil (1982 a 1991). **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC, São Paulo, EDUC, nov. 1995.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

Recebimento em: 04/02/2011.

Aceite em: 10/03/2011.

Normas para publicação de originais

Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores. O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Serão distribuídos três exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no

pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;

Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).

Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).

Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).

Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).

A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).

O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.

A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro.

No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas.

Títulos em Inglês entram logo após o título em português

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) são suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 11, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) Para as citações com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA poderão ser encaminhados para:

<rep@ufmt.br> ou <gracams2@hotmail.com> ou <flomena@ufmt.br>
<michele@ufmt.br> ou <ozarina@ufmt.br> ou <marmadas@ufmt.br>

Também poderão ser enviados para o endereço eletrônico:
<<http://200.129.241.94/>>

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2362. Coxipó, CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: <rep@ufmt.br>

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

Subscription form

A Revista de Educação Pública vinculada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em Qualis Nacional B1 pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível também em: <<http://ie.ufmt.br/revista/>> e

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <http://200.129.241.84/ojs/>

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00 Avulso R\$20,00 (1 unidade) Permuta

Nome _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone () _____ Fax() _____

E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização:

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

