

# REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Janeiro 2007

Vol. 1  
nº 2

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES



  
Formação

  
editora  
central dos  
livros

**COPYRIGHT © 2007 - Editora Central dos Livros Ltda.**

**Título**

Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado

**Co-Produção**

Editora Central dos Livros Ltda

Formação - Centro de Apoio à Educação Básica

**Revisão de Texto**

Marcia Andréa Galdez

**Direção de Produção**

Maria de Fatima Felix Rosar

Maria Regina Martins Cabral

**Direção de Edição**

Ana Paula Ribeiro de Sousa

Maria de Fatima Felix Rosar

Maria Regina Martins Cabral

**Projeto Gráfico e Diagramação**

João Mário Chaves Júnior

**Capa**

Gagá Galvão

**Conselho Editorial**

Ilzení Silva Dias

Jarbas Couto e Lima

Maria Cícera Nogueira

Maria de Fátima Félix Rosar

Maria Regina Martins Cabral

Miriam Santos de Sousa

Orlando Oscar Rosar

Paulo Rios

Formação Faculdade Integrada  
Reg n.º:  
Data: 23/06/2007

Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado: Formação de Professores. Vol 1, n.2, 2007  
São Luís: Central dos Livros: Formação, 2007.

V. 1, n.2

222 p.

1. Educação-Periódicos. I. Título.

CDD 370.5

CDD 37(05)

# Sumário

## ARTIGOS

**Os Novos Professores? Uma análise da política de formação de professores implantada no Programa de Qualificação de Docentes da UEMA..... 9**

*Lícia Cristina Araújo da Hora*

**Desafios atuais para formação de professores(as) ..... 33**

*Valdenice de Araújo Prazeres*

**A formação continuada dos professores no departamento acadêmico de letras do CEFET-MA: resignificando a construção da docência no contexto da escola ..... 53**

*Maria da Piedade Soeiro Ramos*

**Formação profissional em educação física na UFMA: a pesquisa em questão ..... 69**

*Cíntia Sousa Rodrigues*

**A Educação Física como espaço de desenvolvimento da cultura popular no contexto escolar ..... 95**

*Ciro José Ferreira dos Santos*

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- Histórias de vida como elemento do processo de formação docente** ..... 121  
*Ana Paula Ribeiro de Sousa*  
*Miriam Santos de Sousa*

- Programa de formação dos professores dos CEMP'S: construção de uma perspectiva crítica para uma prática pedagógica inovadora**..... 131  
*Lúcia Maria Carvalho dos Santos*

## MEMÓRIAS

- A experiência de alfabetização de jovens e adultos no Itaqui-Bacanga** ..... 149  
*Maria Regina Martins Cabral*

## RESENHAS

- Videologias** ..... 205  
*Fábio Alessandro Souza Cabral*

- A arte de reduzir as cabeças** ..... 209  
*Miriam Santos de Sousa*

- Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e política de formação docente**..... 217  
*Ana Paula Ribeiro de Sousa*

## EDITORIAL

A Revista *Pedagogia Cotidiano Ressignificado* é uma co-produção da Editora Central dos Livros e do Formação - Centro de Apoio à Educação Básica.

A Editora Central dos Livros, que conta com um Conselho Editorial constituído por professores dos diferentes níveis de ensino e por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, decidiu investir nessa proposta ousada, de produção de uma Revista que venha a se tornar uma publicação que seja lida por estudantes, professores e pais, de modo a se ampliar o número de leitores de conteúdos muito significativos para a melhoria da qualidade da educação, de um modo geral.

O Formação - Centro de Apoio à Educação Básica é uma organização que fomenta ações cooperativas articulando organizações e instituições, visando o desenvolvimento do estado do Maranhão. Tem se dedicado à formação da juventude, de professores e de dirigentes municipais, e mediado o debate com esses segmentos para a elaboração e a implantação de políticas públicas, prioritariamente, nas áreas da educação, desenvolvimento local, arte e cultura, comunicação educativa, educação física, esportes e lazer.

Essas organizações estão decididas a enfrentarem o enorme desafio que é publicar uma revista científica, compreendendo que somente em médio prazo é possível realizar esse objetivo. Publicar uma nova revista, que produza um debate capaz de gerar diversas referências no mundo da literatura educacional é muito necessário e instigante. Tornar um periódico acessível aos professores que atuam nas salas de aula e, em geral, deixam de ser priorizados como interlocutores importantes, parece um imperativo do presente, se levarmos em conta o conteúdo das diferentes crises na história da educação nacional. Conceber uma publicação que tente estabelecer

conexões entre as dimensões de nível macro, relacionadas às análises de conjuntura mais amplas e também às análises dos aspectos relacionados aos micro-espacos, como a escola e as salas de aula, pode nos levar à construção de novas possibilidades de elaborações e sínteses, que impulsionem a produção de novos paradigmas para pais, professores e graduandos dos cursos de licenciatura no estado do Maranhão.

Decidiu-se, desde o primeiro número, fazer uma inovação, que foi considerada importantíssima pelos membros do Conselho Editorial, abrir novas perspectivas para aqueles que desejam compartilhar idéias e experiências interessantes, porém são ainda escritores e autores iniciantes em nível de pesquisa, no âmbito da pós-graduação, mesmo em sentido lato. Desejamos publicar uma Revista que retrate os diferentes níveis de elaboração e de produção de conhecimentos, sem se criar um aparente padrão de qualidade única, pois ainda estamos caminhando na construção de uma produção científica mais inédita, relevante e consistente.

Assim sendo, o conjunto de artigos reúne a produção de profissionais da educação, que atuam nas Universidades, nas Escolas de ensino médio e de Ensino fundamental, nas Secretarias Municipais de Educação e em Grupos de Pesquisa. Essa amálgama de concepções, de perspectivas de análise e de proposições para reflexão, pode nos levar sempre mais adiante, socializando um conhecimento que se produz por coletivos, portanto, por todos que se comprometem com a educação e a possibilidade de transformação da realidade sócio-econômica, cultural e política do Maranhão e do Brasil.

Os autores deste segundo número da Revista *Pedagogia Cotidiana* Ressignificado desejam continuar abrindo novos diálogos com todos os leitores e autores interessados no debate das questões mais efervescentes da contemporaneidade.

# ARTIGOS

## OS NOVOS PROFESSORES? Uma análise da política de formação de professores implantada no Programa de Qualificação de Docentes da UEMA.

*Lícia Cristina Araújo da Hora<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é contribuir para o debate acerca da formação do docente. A análise situa-se no contexto da realidade maranhense, buscando apreender e relacionar as tendências que ganham espaço no cenário nacional, avaliando em que medida estas se conformam à lógica do capital. Para consubstanciar este estudo, são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores implementada pelo Estado Brasileiro durante os anos de 1990.

Observa-se que a noção de competência se constitui como referência nas Diretrizes, corroborando para compor aspectos pragmáticos à formação. Neste trabalho, apresenta-se uma breve caracterização do Programa de Qualificação de Professores (PQD) da UEMA, com vistas a perceber em que medida as tendências teóricas em voga têm sido assimiladas neste programa. A discussão sobre a formação docente afirma-se na necessidade de refazer uma leitura mais lúcida e crítica, acerca do cenário que está sendo imposto ao professor, cujo discurso da valorização docente tem se ancorado numa perspectiva pragmática, num processo de aligeiramento da formação e num individualismo competitivo, bem ao modo como almeja os preceitos neoliberais.

*Palavras - chave:* Formação de Professores. Reforma da Educação de Professores. Noção de Competências. Programa de Qualificação de Docente.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFMA. Integrante do GT 2 - HISTEDBR do Maranhão.

*ABSTRACT:* The objective of this article is to contribute on the debate on teachers training. The analysis focuses on the reality found in Brazilian state of Maranhão. It attempts to apprehend and relate tendencies on progress in Brazil, by evaluating how they correspond to the logic of the capital. In order to support that study, the National Curricular Guidelines for Basic Teachers Training implemented by the government of Brazil in the 1990's are analyzed. It was remarked that the notion of competence is highly referenced in that Guidelines, which supports the adoption of pragmatic procedures in teachers training. In this article, UEMA's Teaching Qualification Program (PQD) is briefly characterized, in order to show how those tendencies are being assimilated by the Program. The importance of the debate on teachers training comes from the necessity of making a more lucid and critical interpretation of the conditions imposed to the teachers, whose speech has been anchored on a pragmatic perspective that leads them to look for a faster qualification and to act in a competitive and individualistic way, exactly like want the neoliberal precepts.

*Key-words:* Teachers Training. Reformulation of Teachers Training. Notion of Competencies. UEMA's Teaching Qualification Program.

## 1. REFORMA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Este trabalho constitui-se a partir de reflexões ainda embrionárias, elaboradas no projeto de mestrado, que visa discutir a proposta de formação docente do Programa de Qualificação de Docentes da Universidade Estadual do Maranhão - PQD. A busca por uma análise da política de formação de docentes no contexto da realidade maranhense intenciona apreender e compreender as tendências que ganham espaço no cenário nacional e avaliar em que medida se conformam à lógica do capital.

Durante a década de 90, a educação brasileira passou por várias reformas. Estas reformas foram instituídas pelo imperativo do discurso neoliberal, no qual a lógica do mercado sobrepõe-se à lógica do Estado. A prevalência de um Estado mínimo na regulação das relações sociais tem como consequência a mercadorização da educação e a transposição de conceitos atinentes ao setor privado para o seu interior. Conforme Shiroma (2003, p. 61), os autores da reforma elaboraram uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente positivos do ponto de vista do senso comum, como: “profissionalização”, “competência”, “excelência”, “qualidade”, “mérito” e “produtividade”. Na ótica de Frigotto (1995, p. 104):

A mudança de conceitos exprime, também, uma materialidade mais complexa e perversa da contradição capital e trabalho. O que não mudou é a natureza da relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro. Pelo contrário, exacerbou-se a exclusão de muitos, evidenciada pela elevação do desemprego e subemprego, inclusive nos países do capitalismo central e os índices de miséria absoluta.

Dentro desta reforma, na qual os imperativos educacionais parecem subsumidos pelos imperativos econômicos orientados por organismos como o Banco Mundial, CEPAL (Comissão Econômi-

ca para a América Latina e Caribe) e UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), não faltam estratégias para orientar o indivíduo a lutar pela sua sobrevivência. A proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior é norteadas por estes organismos e dispõe que “a internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável (...) na sociedade do conhecimento” (MEC/2000, p.02).

O ciclo de reformas educacionais efetivadas durante a década de 1990 foi iniciado com a LDB (Lei 9.394/96), normatizando, em especial, as indicações contidas no Título VI (artigos de 61- 67), que trata dos profissionais da educação e o § 4<sup>a</sup> do artigo 87, referente à exigência de resolução, pareceres, decretos que compuseram o quadro da reforma.

A legislação criou condições para um projeto de formação de caráter profissionalizante, “cujo alvo não é apenas formar no ensino superior (...), mas também, implementar um outro modelo de formação vinculado estreitamente às necessidades atribuídas à educação básica” (CAMPOS, 2002, p. 5).

Na reforma educacional, a profissionalização é apresentada como um objetivo a ser alcançado na formação de um novo tipo de profissional, e é considerada peça estratégica para que a reforma da educação básica “aterrise” na sala de aula.

A ênfase numa formação por competências, conforme Paiva apud Facci (2002, p.12), “tem como pano de fundo a lentidão e as dificuldades de mudanças no sistema educacional. Lentidão que caminha em direção oposta à velocidade da globalização, que exige cursos breves, exatidão, rapidez de resposta e capacidade de lidar com novas linguagens”. Na busca por acompanhar a velocidade imposta pela globalização, há uma universalização nas formas mais variadas possíveis ao acesso à educação e à formação em nível superior, seja

através de programas<sup>2</sup> ou de políticas de incentivo à privatização que fizeram proliferar quantitativamente as Instituições de Ensino Superior (IES). Do ponto de vista de Moraes (2002), a expansão de oportunidades de acesso à educação e à formação em nível superior conduz à falsa idéia de que o desemprego se encontra associado à falta de qualificação, responsabilizando o indivíduo pela sua condição de desempregado.

É importante perceber que a expansão do acesso à educação e à formação em nível superior pode contribuir para minimizar o crescimento de desigualdades e o processo de exclusão social, mas não alterar radicalmente as condições de desigualdades sem que ocorram políticas de criação de empregos. Na análise apontada por Paiva apud Facci (2002, p.13):

O mercado de trabalho não está mais em expansão, e não estar “excluído” significa ter qualificação, habilidade e mesmo características psicológicas que garantam permanecer no emprego. Há uma transferência de responsabilidade do aspecto social para o individual na inserção profissional dos indivíduos.

O discurso governamental engendrado na reforma justifica-se pela busca de uma sintonia com as mudanças oriundas do cenário educacional e pela exigência que este impõe de uma formação que apresente um novo perfil profissional, pois os professores que estão atuando “não foram e não estão sendo preparados” para as novas tarefas da educação (MEC/CNE, 2001). O alargamento de novas tarefas, para além do que se tem chamado de apenas novas tarefas e responsabilidades, passa a ser o principal mote da retórica oficial, conforme destaca Campos (2002, p.16):

As novas tarefas exigem mais autonomia e responsabilidades, o que acarretaria novas exigências de qualificação que, por sua vez, desencadearia uma nova demanda por profissionalização. A atual

<sup>2</sup> (PROUNI, PROEJA, PQD)

retórica que clama pela profissionalização dos professores ocorre na esteira aos movimentos que, no campo do trabalho, implicaria o reordenamento dos processos produtivos com a valorização dos aspectos subjetivos do trabalhador e, poderíamos aqui ressaltar, com debates em torno de exigências de sua formação e qualificação.

A reforma em questão assenta-se na idéia de construção de um “novo” profissionalismo. A proposta apresentada para formação de professores nos anos 90 sustenta-se em um projeto de profissionalização contrário ao que partilha o movimento docente (ANFOPE). Diante dos embates que têm marcado o campo dos discursos e das proposições, destacam-se as argumentações que põem em questão o projeto governamental como uma proposta que aprofunda a desvalorização do magistério, o que incompatibiliza com um projeto de profissionalização. De acordo com Campos (2002, p. 6):

Vários indicadores parecem comprovar essa hipótese: a massificação da formação expressa pela generalização das fórmulas ditas emergenciais, como os cursos à distância; abreviação do tempo de formação; tendências a uma formação de cunho estritamente técnico; criação de instituições especificamente voltadas para a formação, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) (...) as condições precárias de trabalho, salário e carreira em que vivem os docentes e a ausência de iniciativas políticas no plano mais amplo da valorização do magistério.

No que concerne à formação de professores – as Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Ed. Básica (Parecer CNE/CP 009/2001) reportam-se com certa freqüência a conceitos de: profissionalidade, profissionalismo e profissionalização<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> A discussão sobre os termos apresentados devem ser realizados com maior profundidade desvelando suas ideologias e contradições. Neste texto, realiza-se apenas uma breve síntese de uma produção mais elaborada e aprofundada apresentada na Tese de Campos (2002).

O conceito de profissionalidade tem sido utilizado com freqüência, como um dispositivo discursivo que opõe pares dicotômicos do tipo moderno/antigo, antes/agora, recuperando por esse mesmo ato a idéia de um novo tipo de profissional valorizado mais por seus atributos subjetivos - do que por seus títulos e diplomas (...) o conceito de profissionalismo é utilizado freqüentemente para difundir uma imagem valorizada do trabalho docente, assenta-se à idéia da expertise como contraposição ao amadorismo (...) a definição de profissionalização designa o processo histórico pelo qual uma atividade ou ocupação torna-se uma profissão (CAMPOS, 2002 p.35 - 38).

A reforma para os professores da educação básica nasce atrelada ao discurso das competências e numa abordagem de ensino reflexivo <sup>4</sup>que tem como foco valorizar a prática e a reflexão que o professor faz de sua experiência profissional. O caminho percorrido até a homologação da reforma curricular permite visualizar a intrínseca relação com um discurso empresarial, onde a presença da noção de competências se fez mais cedo. No ano de 1997, o Ministério do Trabalho implantou o PLANFOR<sup>5</sup> - Plano Nacional de Educação Profissional, cujas bases teóricas e metodológicas faziam referência ao desenvolvimento de competências profissionais como pré-requisito à empregabilidade.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação realiza as medidas que colocariam a educação brasileira sob a orientação das competências. Seus primeiros passos se dão na Educação Profissional, por meio do decreto - lei 2.208/97, assimilando a noção de competências como um princípio fundador das propostas aprovadas. Da educação profissional ampliou-se para os demais âmbitos da edu-

---

<sup>4</sup> O conceito de professor reflexivo nasce, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas.

<sup>5</sup> Este Plano foi extinto, sendo substituído pelo PNQ - Plano Nacional de Qualificação, que busca superar o foco na empregabilidade e resgatar a formação profissional como construção social.

ção. Em 1998, o Parecer CNE/CB 015/98 institui as diretrizes curriculares para o ensino médio, posteriormente, o Parecer CNE/016/98 consolida a tendência para a educação profissionalizante de nível técnico.

Concomitante a estas iniciativas, a Secretaria do Ensino Fundamental do MEC elaborou uma proposta de referencial para a formação de professores. A primeira versão foi delineada em 1997, mas somente em 1998 ela se estruturou, a partir de então a noção de competências entra para o campo da educação como uma concepção central.

Em 2000, a Secretaria da Educação Média e Tecnológica, coordenada por Ruy Berger Filho e Guiomar Namó de Mello, apresentou uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, posteriormente, incorporada ao parecer 009/2001 do CNE que aprova as atuais diretrizes curriculares de 08 de maio de 2001. Essas diretrizes, apesar de terem entrado em vigor no governo de Fernando Henrique Cardoso, continuam sendo aplicadas no governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva com todas as suas contradições. Neste sentido, acredita-se ser relevante a análise deste documento, pela sua permanência enquanto instrumento norteador na formação do professor e pela ideologia veiculada.

Embora não se pretenda analisar de forma mais aprofundada o primeiro texto da reforma (1997 e 1998), é importante assinalar alguns aspectos que chamam a atenção. O primeiro texto da reforma é justificado pela desarticulação dos planos curriculares, que ocasionam a dispersão dos campos disciplinares, reafirmando a dualidade teoria-prática. A dualidade identificada contribui para a ausência da reflexão-ação-reflexão como eixo para o trabalho do professor, desvinculando a formação inicial e a formação continuada. Sendo assim, o primeiro texto da reforma pauta-se na necessidade da reflexão-ação-reflexão como pilares para novos referenciais curriculares.

É para responder a estas questões que o Referencial Pedagógico-Curricular propõe como princípio epistemológico, a articulação teoria-prática, pois pretende-se formar professores que sejam “práticos-reflexivos”, “o professor é simultaneamente intelectual e técnico” (MEC/SEF, 1997). O primeiro texto da reforma se apresenta ainda como um referencial para o trabalho dos professores e a teoria que o embasa é traduzida pela obra de Shön que posteriormente serviu para fundamentar a concepção de competência no atual texto da reforma curricular para formação de professores da educação básica.

O conhecimento para Shön (1998) se constrói a partir de uma reflexão sobre a prática do professor. A formação docente, sob as bases de um profissional reflexivo, seria um retrocesso à fase pré-formativa do magistério, no qual o “*Ratio studiorum*, naquele período representou um avanço significativo na didática, utilizando-se apenas de alguns conselhos aos futuros professores. O resto seria resolvido na prática” (CASTANHO, 2003, p.17). Numa análise mais contundente, dirigida ao documento que versava a propósito do Referencial Pedagógico Curricular sobre a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries iniciais (1997), que também estava redigido sob uma episteme shöniana, Arce (2003) comenta que o profissional reflexivo não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois ele não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso.

O apelo à voracidade de acompanhar a modernidade da economia e a inclusão social na sociedade do conhecimento<sup>6</sup> é o principal recurso utilizado para justificar a implementação de uma

---

<sup>6</sup>De acordo com Newton Duarte (2003) a idéia de sociedade do conhecimento constitui-se uma fragmentação do olhar sob as bases reais que compõem a sociedade “... se for o ‘olhar econômico’ então podemos falar em capitalismo, se for ‘olhar político’ devemos falar em sociedade democrática, se for ‘olhar cultural’ devemos falar em sociedade pós-moderna; ou sociedade do conhecimento; ou sociedade multicultural; ou sei lá mais quantas outras denominações”.

política de formação de professores sustentada pelo discurso das competências e do professor reflexivo.

Pelo modo como se apresenta o conhecimento nesta perspectiva, na qual as bases para sua construção são elaboradas na reflexão sobre a prática e cuja velocidade é indispensável para que o conhecimento seja adquirido, pode-se afirmar, conforme Castanho (2003), que viver numa sociedade da informação nos modos como esta tem se constituído é viver numa “sociedade da desinformação”, assim como a expressão “sociedade do conhecimento” sugere sua antítese ideológica de sociedade do desconhecimento. É neste sentido que a análise de Moraes (2003) se apresenta fecunda, pois destaca que ao passo em que o discurso oficial reitera a necessidade do país criar as bases para inserção nos paradigmas da economia ou da sociedade do conhecimento, paradoxalmente, desenvolve políticas que tiram do complexo educativo e, especialmente, da formação docente, a qualificação necessária à produção do conhecimento.

A transformação na política e no processo de formação do professor é concomitante às modificações ocorridas no processo de qualificação do trabalho. A partir da década de 1980, começam a surgir estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (FACCI, 2004, p.24). É justamente neste período que os debates centrados tanto no determinismo tecnológico quanto no determinismo societal tornaram-se limitados. A análise dos conteúdos da qualificação e as transformações exigidas a partir das mudanças das relações sociais de produção, antes abandonadas no processo de qualificação, agora passam a ocupar um lugar de destaque operado pela noção de competências, segundo Dugué apud Ramos (2000, p. 65):

(...) a lógica das competências se inscreve no movimento que se acirra nos anos 80 – tanto na França como em outros países – de declínio das intervenções reguladoras do Estado no domínio

econômico, modificando as formas de regulação entre oferta e demanda de emprego. (...) Desenvolvem-se as negociações por ramos profissionais, os acordos por competências na empresa, as novas formas de certificação, acompanhadas da validação das aquisições profissionais. Em todos esses casos, as regulações tenderam a não mais se efetuar sob a égide do Estado (...) não se pode negar que essas novas práticas nasçam da crise da qualificação e da emergência da competência.

Neste contexto, a nova perspectiva de qualificação exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserido, dando destaque à dimensão da qualificação experimental que, de acordo com Ramos (2002), seria a valorização significativa dos saberes tácitos (uma forma de conhecimento) que são sempre apreendidos através da experiência subjetiva, sendo muito difícil sua transmissão através de uma linguagem formalizada. Esse conhecimento estaria ligado à vivência concreta do trabalhador numa situação específica. Este tipo de qualificação corresponderia à qualificação real do trabalhador. A perspectiva de qualificação do trabalhador apresentada por esta análise efetiva-se com base na valorização da subjetividade do trabalhador, aspecto que tem sido sublinhado por muitos autores (Shön 1995, 2000, Nóvoa 1995, Perrenoud, 1999, 2000).

O processo de qualificação do professor inscreve-se nesta perspectiva. As pesquisas sobre formação docente buscam entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo. Esta concepção de formação de professor tem como foco o saber da experiência, a partir do qual os professores transformam suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática. De acordo com Silva (2000, p.138):

A experiência é concebida aqui não como a oportunidade para perceber e se apropriar de modelos para serem copiados e sim como um

conjunto de vivências significativas através do qual o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua ação.

O estudo do sujeito no processo educativo a partir dos pressupostos teóricos apresentados, além de reforçar a aquisição de competências, habilidades e profissionalidade, justifica-se pela necessidade de se valorizar os aspectos individuais, como emoções e sentimentos, dentro dos aspectos profissionais, e para isto, é importante que os professores tenham uma formação reflexiva.

A exigência por modificações na função docente, por novas posturas, por capacidade de flexibilidade e adaptações às mudanças da sociedade do conhecimento tem situado o professor na contradição entre a imagem idealizada e a situação real deste sujeito na profissão no Brasil. A imagem real resultou em um estudo denso feito por Codo (1999), em que o esgotamento, a exaustão emocional, a apatia, o desânimo e a despersonalização do professor são um conjunto de sintomas da síndrome de *burnout* e se traduz na classe como o mal-estar-docente, o sentimento que se acopla ao professor que continua no trabalho, mas não incorpora o sentido de pertencimento e acaba tornando-se ausente. De acordo com Facci (2004, p.33-34):

A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de desmantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade,

em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.

A análise realizada por Saviani (2004) aponta a questão da subjetividade como uma questão central na teoria de Marx. O arsenal de transformações e exigências atribuídos para que se consiga a profissionalização docente acaba afetando e obscurecendo a imagem que o professor é capaz de construir de si mesmo e de seu trabalho. De acordo com este autor, Marx situa a alienação num duplo plano, o objetivo e o subjetivo:

Como atitude subjetiva, diz que o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual. (...) Vista desse modo, no aspecto subjetivo, a alienação consiste no não-reconhecimento pelo homem de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja ainda, nos outros homens: a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo, no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana (SAVIANI, 2004, p. 75).

A concepção de formação introduzida na reforma acredita contrapor-se à concepção educacional não-crítica que fundamentou as teorias educacionais que acompanharam o movimento do

próprio capital desde seu início, e também, afirmam superar significativamente o modelo de racionalidade instrumental quando investigam os saberes docentes dentre eles os saberes da experiência. Os autores que defendem esta proposta (Shön 1995, 2000, Nóvoa 1995, Perrenoud, 1999, 2000) apud Facci (2004, p.42) destacam que:

Na formação do professor reflexivo o docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional. Por isso a necessidade de valorizar a experiência do professor, considerando o que ele tem para falar sobre sua formação e sua profissão.

Sob o paradigma de formação, baseado nas competências e no professor reflexivo, constitui-se a política de formação de professores, introduzindo “um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências. As Diretrizes Curriculares (MEC/2001) divulgam uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tendo como base “a concepção nuclear de competência na orientação do curso de formação de professores”. Na análise apontada por Shiroma (2004, p.74):

A profissionalização difundiu-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos os países, mas que inspirou diretrizes distintas quando tratou de sua posição na divisão internacional do trabalho, entre países centrais e periféricos (...) a preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas.

## 2. INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES

Diante do cenário e dos paradigmas apresentados para formação dos professores, é relevante o estudo sobre o impacto desta reforma nos Programas de Formação Docente no Maranhão (PQD). O PQD se apresentou na sua primeira versão, como Programa de Capacitação Docente (PROCAD); teve início em 1993, com o primeiro projeto Versão I e “cresceu de modo assustador no Projeto Versão II, cujo início se deu em janeiro de 1999 com algumas alterações nas estruturas curriculares em obediência à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Programa de Capacitação de Docentes/UEMA).

O Programa de Capacitação de Docentes implementado pela Universidade Estadual do Maranhão tem como objetivo minimizar o quadro educacional existente no Estado, resultante do déficit de décadas de estagnação no campo da profissionalização de docentes do Estado, onde o crescimento demográfico é configurado pelo alto índice de analfabetismo; em que a evasão escolar retrata a ausência de uma política de qualificação dos quadros docentes, o que contribuiu para levar o Estado a um dos mais baixos níveis do ranking nacional. Entretanto, é necessário discutir em qual projeto histórico de educação o PROCAD tem construído suas bases, numa tentativa de perceber não somente as questões teórico-metodológicas que circunscrevem o programa, mas também perceber qual sujeito tem sido formado e em que projeto de educação ele está sendo inserido (Programa de Capacitação de Docentes/ UEMA).

As fontes que caracterizam e fornecem dados quantitativos sobre o PROCAD destacam que este programa busca formas metodológicas canalizadas a tal ponto de transmitir conhecimentos aos alunos, na busca de enriquecer o universo do leque educacional dos professores das redes Estadual, Municipal, Comunitária e

Privada, de modo que permita ao aluno estudar, pesquisar e demonstrar os conhecimentos adquiridos através de Seminários Temáticos, Feiras de Educação, aulas práticas, bem como tendo um laboratório específico que é a sua própria sala de aula.

Trabalha-se em todos os cursos com uma pedagogia que estimula os alunos à pesquisa, através da elaboração de projetos, sendo desenvolvida nas escolas de suas origens (Programa de Capacitação de Docentes /UEMA).

O PROCAD Versão I e II contava com mais de 16.000 alunos, distribuídos em 06 campi e 35 pólos. Destes, colaram grau 4.819 alunos. O PQD conta, hoje, com cerca de 16.800 alunos e oferece cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, História e Ciências, este com habilitação em Biologia, Química, Matemática e Física. Todos com duração de três anos e meio. O número de pólos aumentou entre os mais diversos municípios do Estado do Maranhão. No geral, ele acontece no período de férias dos docentes, configurando-se como formação docente em serviço.

Diante da expansão que ganha o PQD no Maranhão e do destaque que este tem alcançado no processo de formação de professores deste Estado, importa investigar a disputa ideológica engendrada nos discursos elaborados nos currículos e metodologias destes cursos, percebendo em que medida a perspectiva teórica que enfatiza a formação reflexiva de professores tem sido assimilada nestes cursos. Considera-se relevante também, analisar o sujeito que é formado nestes cursos, tentando identificar os sentimentos, as imagens, o perfil profissional que é assimilado durante o período de formação, buscando identificar quais são os novos professores que são formados no PQD. Pretende-se desta forma, incitar o debate em torno da qualidade e da valorização docente garantida na formação dos professores que fazem uso do Programa.

Seguindo este estudo, é necessário rever qual espaço foi designado ao sujeito nesta concepção de formação, pretendendo

identificar se as relações intersubjetivas que o indivíduo desenvolve no seu cotidiano são entendidas levando-se em conta as relações sociais e históricas ou se o estudo realizado destas relações trata de uma identidade que envolve o eu pessoal e o eu profissional, desvinculando-se desta dimensão. Na análise construída por Costa (2004, p.20):

Quando consideramos que a subjetividade é produzida socialmente, chamamos a atenção para o fato de que o caráter de produção social implica sua inserção histórica, pelo que podemos afirmar que cada época e cada tipo de sociedade produzem um tipo de subjetividade.

A preocupação inicial deste debate incide sobre que a reflexão será construída em torno de uma prática em que o conhecimento se constrói a partir dela, ou seja, o conhecimento é um fim que se limita à prática e à reflexão desta prática. Qual a base epistemológica desta prática para a construção de um conhecimento que se dá a partir desta reflexão? De que prática se está falando? O documento final parece responder a algumas destas questões, reforçando e legitimando o pensamento shöniano, destacando que a “aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”(MEC/2001, p.29).

No Brasil, noção de competências tem recebido grande destaque através da divulgação das idéias de Philippe Perrenoud. Na concepção apresentada por Perrenoud (2001, p.64), sobre competências, pode-se destacar que “toda competência constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais” (grifo nosso). O professor ao agir como treinador, estará buscando estimular o aluno na solução de situações concretas, através de situações-problemas. Perrenoud (1999, p.7)

define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a ele”. A meta do projeto educativo baseada na formação de competências é, antes de tudo, substituir a transmissão de conteúdo pelo desenvolvimento de competência.

Nos estudos baseados na concepção do professor reflexivo e nas competências não fica claro em que momento, na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais serão estes conhecimentos que nortearão a sua prática. Conforme assinala Facci (2004 p.51), “é necessário uma vinculação com as condições sociais, políticas e econômicas quando se trata de compreender a formação e a prática pedagógica dos professores”. As preocupações com relação a esta perspectiva teórica tem incidido também no seu aspecto pragmático no olhar de Moraes (2004 p. 154):

Em tal utopia praticista basta, o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária presa à sua própria estrutura discursiva (...) talvez a ‘marcha ré intelectual’ e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional.

É inegável que o estudo do sujeito dentro do processo educativo precisa ser revisto e debatido, entretanto, cabe indagar se a perspectiva teórica, na qual estão baseados o trabalho do professor no processo educativo de formação, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, não limita a análise da subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo somente entre seus pares, sem inseri-la na realidade social. De acordo com Arce (2001, p. 267), “a entrada destas teorias no Brasil e a sua utilização podem estar filiadas às produções neoliberais e pós-modernas presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola”.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Metodologia desta pesquisa se constrói a partir dos problemas expostos sobre o projeto que tem sido colocado para a formação docente nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em Nível Superior, com vistas a estudar as principais categorias colocadas no centro deste debate, buscando superar a perspectiva pragmática que tem sido apresentada como alternativa para a formação docente.

A corrida pela formação profissional tem sido encarada como uma resposta estratégica, mas também polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela defesa da qualidade e da competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e pelo desemprego. Todas as transformações postas, atualmente, para a educação e, conseqüentemente, para a formação docente, situam-se dentro de um projeto de sociedade. O entendimento da sociedade, assim como da educação, reclama um entendimento histórico.

Na busca deste entendimento, serão utilizadas as categorias história, totalidade e contradição, constituindo-se como elementos imprescindíveis no desenvolvimento deste estudo, pois analisar a profissão docente exige o exercício de relacionar aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas. Sua abordagem será realizada à luz do pensamento Marxista, pois segundo Hobsbawn (1998, p. 43), “não é possível nenhuma discussão séria da história que não se reporte a Marx, mais precisamente, que não parta de onde ele partiu”.

Considera-se, também, relevante o estudo da categoria da subjetividade, pois a partir dos estudos apresentados sobre a formação docente, esta categoria tem sido foco dos debates e das novas tendências apresentadas para a composição das

políticas de formação docente, tomando-se como questão central a profissionalização. Desta forma, é importante pesquisar neste processo quais transformações tem sofrido este sujeito, o professor, e se as perspectivas teóricas apresentadas para valorizá-lo no processo educativo têm sido suficientes para a construção de uma nova identidade profissional. As condições subjetivas referem-se principalmente, à formação docente a partir da compreensão da sua atividade.

Pretende-se ainda analisar se os currículos dos cursos têm acompanhado a mesma lógica que tem sido fomentada pelo mercado, no qual “os conteúdos curriculares estão profundamente afetados por esta miopia progressista que apenas incorpora uma visão de curto prazo” (GOERGEN, 2003, p. 116). O estudo do currículo é acompanhado da análise da categoria poder, considerando que a formação do currículo está situada dentro de disputas ideológicas. De acordo com Silva (1997, p.12), “há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”.

Para subsidiar esta pesquisa, serão utilizadas como instrumento de trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação em nível superior aprovada pelo Conselho Nacional da educação, em 8 de Maio de 2001 (Parecer CNE/CP 009/2001) e que serviu de base para a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Também serão instrumentos para a análise deste trabalho as estruturas curriculares, os programas e o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Programa de Qualificação Docente da UEMA.

A Pesquisa de Campo incorporará entrevistas nas seguintes linhas de investigação: perfil dos profissionais formados no PQD

(remuneração, qualificação, expectativas e sentimentos sobre sua atividade profissional), visão sobre as mudanças do trabalho e da profissão docente.

A discussão sobre a formação docente, sobre a profissão docente e sua subjetividade afirma-se na necessidade de refazer uma leitura mais lúcida e, conseqüentemente, crítica, acerca do cenário que está sendo imposto ao professor, cujo discurso da valorização docente tem se ancorado numa perspectiva pragmática e num individualismo competitivo bem ao modo como almejam os preceitos neoliberais.

A pergunta inicial deste trabalho (Novos professores?) tem por objetivo provocar e debater se as novas propostas que estão sendo colocadas para a formação docente são de fato “novas” e se possibilitam a construção de “novas” práticas e “novos” sujeitos, ou se estas, não seriam as retomadas de antigas ideologias com aparências de renovação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARCE, Alessandra. **“Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”**. Educação e Sociedade, Campinas ano XXII n. 74, pp. 251-283 abr.
- BRASIL/MEC/CNE. Parecer CNE/CP Nº 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Professores da Educação Básica**, em nível superior de graduação plena. Brasília: CFE, 2001.
- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação nos anos 1990 – desvelando tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado) - PPGC/CEC/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- CASTANHO, Sérgio. **A formação dos Professores na Sociedade da informação**. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CODO, Wanderley (org.). **Educação carinho e trabalho - bournout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Rio de Janeiro Vozes 1999.
- COSTA, Cândida da. **Nas Malhas da instabilidade: a subjetividade dos trabalhadores públicos em um cenário de mudanças**. Tese (Doutorado) - PPGCS/Universidade do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados 2004.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**.

São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1995.

GEORGEN, Pedro. Universidade e Responsabilidade Social in: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Plano de Qualificação Profissional 2004**.

MORAES, Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEWTON, Duarte. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 2003.

PERRENOUD, Philippe . **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas 2000.

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE DOCENTES (PROCAD/PQD) disponível em: <http://www.uema.br/programas>. Acesso em 16: de fev. de 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. In: DABOXO, Cláudio Almir (at ali). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004 377p.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização.

In: MORAES, Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHON, Donald A. **O Profissional Reflexivo - Como pensam os profissionais quando atuam.** Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, Aida Maria Monteiro et ali. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: D&A., 2000.

# DESAFIOS ATUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Valdenice de Araújo Prazeres

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de refletir acerca dos desafios atuais para a formação de professores(as). Para tanto, procura-se pensar a educação inserida num contexto (macro) sócio-político e econômico, evidenciando-se os efeitos da globalização e do neoliberalismo nas políticas educacionais. Analisa-se a política de formação de professores(as) no âmbito das reformas educacionais dos anos 90, apontando sua articulação com as exigências dos organismos multilaterais, no sentido de assegurar maior adequação da educação à lógica do mercado. Nessa perspectiva, destacam-se alguns aspectos da Lei nº. 9394/96 (LDB) que materializam os princípios do receituário neoliberal para a formação de professores(as), bem como algumas concepções que dão suporte às diretrizes curriculares para essa formação, enfatizando o paradigma da *reflexão sobre a prática* e da pedagogia das competências e analisando a importância de cada um para o aligeiramento da formação de professores(as) - inicial e continuada - e a desvalorização da profissão docente. Em contraposição, defende-se a necessidade do exercício da crítica *rigorosa, radical e de conjunto*, no intuito de desvelar os reais pressupostos e fundamentos dos ideários, das políticas e das práticas de formação de professores(as) em curso no país e a reafirmação dos princípios assumidos pelos movimentos dos(as) educadores(as), em especial a ANFOPE, de que as perspectivas de formação se efetivem em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social e política.

**Palavras - chave:** Formação de Professores(as). Neoliberalismo. Reformas Educacionais.

*ABSTRACT:* This article aims at reflecting on present-day challenges concerning teachers training. Therefore, education is thought in this article as being part of a bigger social, political and economical context, and the effects of neoliberalism and globalization over education are pointed out here. Teachers training policies in Brazil are analyzed, as well as their relations with the demands of multilateral organisms. Some features of Law 9394/96 (LDB) materializing the principles of neoliberal guidelines on teachers training are pointed out, as well as some concepts which give support to curricular guidelines of that training. The paradigm of *reflection on the practice* and the pedagogy of competences are pointed out, and their importance to the hurrying of teachers training and the process of making docent work valueless. In opposition, it is defended the necessity of exercising a radical criticism in order to achieve a consistent, politically-engaged and high standard training.

Key - words: Teachers Training. Neoliberalism. Educational Reformation

A temática escolhida para o presente artigo remete-nos a um primeiro questionamento: desafios na perspectiva de quem? Ora, vivemos numa sociedade organizada a partir de relações de exploração, composta por classes sociais com interesses antagônicos que se originam dos diferentes lugares que elas ocupam no processo produtivo, na produção e distribuição dos bens materiais – uma classe proprietária dos meios de produção e de troca, e a outra, a *classe-que-vive-do-trabalho*<sup>1</sup>. Classes, portanto, que travam entre si constantes *combates* em defesa de seus interesses específicos.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer de onde estamos falando, quais as bases e orientações que fundamentam as análises e posicionamentos assumidos no texto, pois entendemos a educação como atividade mediadora no seio da prática social global (SAVIANI, 1999) e, portanto, que existem relações entre ela e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, o que significa dizer que há interesses distintos na formulação de sua política.

Historicamente, a classe que vive do trabalho tem se organizado em movimentos sociais, sindicatos e entidades de classe, partidos políticos, a fim de debater seus problemas, reivindicar seus direitos e formular suas demandas. Com os(as) professores(as) não poderia ser diferente: identificados(as) como trabalhadores(as) da educação, há décadas lutam por sua valori-

---

<sup>1</sup>ANTUNES (2003) utiliza esta expressão compreendendo-a numa visão ampliada que inclui “todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletário industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o *proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time*, (...), os trabalhadores assalariados da chamada “*economia informal*”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*” (p.103-104. grifos do autor)

zação, exigindo, entre outros aspectos, formação profissional inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira e produzindo os elementos de uma pedagogia emancipatória.

Segundo Brzezinski (1992), esses debates construíram um consistente aporte político-técnico-científico para o tratamento das questões educacionais, sendo que as relacionadas à formação de professores(as) constituem-se objeto de estudo, pesquisas e proposição de políticas públicas da Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação - ANFOPE. Este é um dos referenciais que fundamentam a presente reflexão que pretende destacar alguns aspectos sobre os desafios atuais para a formação de professores(as) sob a ótica dos próprios profissionais.

Ademais, é importante explicitar nossa identificação com projetos sócio-políticos que apontam para a superação das condições de desigualdades existentes no país. Nessa perspectiva, a formação de professores(as) ocupa lugar de destaque, não porque analisamos a educação a partir de uma visão homogeneizadora, atribuindo-lhe a função de integrar todos os indivíduos na sociedade, mas por concordarmos com Saviani quando diz que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1999 p.66), o que evidencia a necessidade do *aprimoramento do ensino* destinado a elas. Defende-se, pois, que à educação escolar cabe a socialização do saber sistematizado, o que expressa uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e um entendimento do(a) professor(a) como um(a)

(...) trabalhador intelectual, prioritariamente (portanto não exclusivamente) difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas (RIBEIRO, 1987 p. 46).

É, portanto, necessário formar este(a) trabalhador(a) intelectual, cabendo ao processo formativo formal contribuir para que

eles(as) construam “sua identidade profissional, seu projeto político-pedagógico, as práticas determinadas e a reflexão teórica sobre elas e seus rumos” (MARQUES, 1992 p.45), devendo, para tanto, efetivar-se em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social e política.

## 1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL

Refletir sobre os desafios atuais para a formação de professores(as) demanda uma contextualização - mesmo que breve, devido à extensão deste texto - do panorama em que se insere essa profissão na atualidade. Mas a *atualidade* é gestada num passado, não muito distante, o que nos faz direcionar as análises para os anos 90, haja vista tratar-se de um período fecundo em termos de formulações de propostas no campo educacional, justificadas pelo discurso da educação como fator de desenvolvimento econômico a contribuir para a erradicação da pobreza, inserção no mundo do trabalho, promoção de cidadania - participação política. (OLIVEIRA, 2000).

Como exposto anteriormente, vivemos numa sociedade estruturada em classes antagônicas, repleta de contradições. De um lado, uma minoria que vive na abundância das riquezas produzidas coletivamente; e de outro, a maioria da população que é obrigada a conviver com a escassez, com a falta de acesso à saúde, à educação, à habitação, em condições subumanas, etc.

O avanço das forças produtivas e as transformações científicas, econômicas, sociais e políticas das últimas décadas que poderiam - ou melhor, deveriam - resultar na melhoria da qualidade de vida da humanidade, contraditoriamente, acirraram as desigualdades, uma vez que contribuíram para o aumento da pobreza, da violência, da exploração do trabalho humano, do desemprego, como também da diferença entre os países industrializados e os

dependentes. (FRIGOTTO & GENTILI,2001).

É nesse contexto que se insere a ideologia da globalização que apregoa a necessidade dos países dependentes integrarem-se à economia mundial como única alternativa para a diminuição dos seus problemas (DEL PINO, 2001). No entanto, sabemos que a “globalização da economia” atinge os países de forma diferenciada, e o que se vê nos países do Terceiro Mundo é a agudização da desigualdade econômica e social. A insaciável busca da produtividade, aliada à competitividade intercapitalista, torna abissal a diferença entre os países que não têm condições de acompanhar a voracidade acumulativa do capital. Aproveitando-se dessas fragilidades, os conglomerados econômico-financeiros ditam as políticas econômicas mundiais aos países dependentes, através de formulação de estratégias políticas, mediadas por organismos multilaterais - FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio.

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) tornou-se uma das mais importantes instituições financeiras a ditar as *regras do jogo* como condição para a concessão de créditos aos países subdesenvolvidos, atuando “como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social” (SILVA, 2002 p.53), orientada por algumas metas para o desenvolvimento, destacando-se, como fundamentais, o crescimento econômico e a redução da pobreza. Como estratégia para a superação dos problemas, elege a Educação Básica (lê-se Ensino Fundamental, pois é esse o entendimento do termo para o Banco), sob os fundamentos da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano, produzida por Shultz (apud Saviani, 2005 p.23-24) ao completar um esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana pós-guerra, concebe o “valor econômico da educação”, atribuindo-lhe caráter econômico e considerando-a como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. No entanto, nesse cenário de transformações,

dependentes. (FRIGOTTO & GENTILI,2001).

É nesse contexto que se insere a ideologia da globalização que apregoa a necessidade dos países dependentes integrarem-se à economia mundial como única alternativa para a diminuição dos seus problemas (DEL PINO, 2001). No entanto, sabemos que a “globalização da economia” atinge os países de forma diferenciada, e o que se vê nos países do Terceiro Mundo é a agudização da desigualdade econômica e social. A insaciável busca da produtividade, aliada à competitividade intercapitalista, torna abissal a diferença entre os países que não têm condições de acompanhar a voracidade acumulativa do capital. Aproveitando-se dessas fragilidades, os conglomerados econômico-financeiros ditam as políticas econômicas mundiais aos países dependentes, através de formulação de estratégias políticas, mediadas por organismos multilaterais - FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio.

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) tornou-se uma das mais importantes instituições financeiras a ditar as *regras do jogo* como condição para a concessão de créditos aos países subdesenvolvidos, atuando “como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social” (SILVA, 2002 p.53), orientada por algumas metas para o desenvolvimento, destacando-se, como fundamentais, o crescimento econômico e a redução da pobreza. Como estratégia para a superação dos problemas, elege a Educação Básica (lê-se Ensino Fundamental, pois é esse o entendimento do termo para o Banco), sob os fundamentos da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano, produzida por Shultz (apud Saviani, 2005 p.23-24) ao completar um esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana pós-guerra, concebe o “valor econômico da educação”, atribuindo-lhe caráter econômico e considerando-a como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. No entanto, nesse cenário de transformações,

a teoria também foi ressignificada - representando um exemplo da recomposição de mecanismos de hegemonia de uma burguesia, sempre atenta às crises do capital - e insere-se na configuração do pensamento neoliberal que dá suporte ideológico ao processo de desenvolvimento da globalização, bem sintetizado por Antunes:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2001 p. 40)

Segundo Gentili (2005), a Teoria do Capital Humano, que na sua formulação original concebia a escola como âmbito de formação para o emprego numa época de desenvolvimento capitalista, sob a égide do Estado do Bem-Estar-Social (crescimento econômico, mercado de trabalho em expansão e confiança no pleno emprego), teve que ser repensada a partir da crise estrutural do capital nos anos 70 e as decorrentes transformações no processo produtivo e no mundo do trabalho. Entram em cena: informatização tecnológica, empresa *enxuta*, acumulação flexível, desregulamentação, terceirização - “expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital” (ANTUNES, 2001 p.38). E a lógica passa a ser a da exclusão, num mercado de trabalho extremamente competitivo.

Em sua nova roupagem, radicalizam-se as premissas individualistas e meritocráticas, restando ao indivíduo adquirir, no mercado educacional, as capacidades e competências que o coloque em posição mais competitiva para pleitear ingresso ou melhoria no mercado de trabalho.

Toma corpo o discurso da *empregabilidade*, no qual a edu-

cação continua sendo concebida como investimento em capital humano - só que agora no capital humano individual - e desempenhando papel importante na formação para o mundo do trabalho, admitindo, no entanto, o “fracasso” (a não inserção, em decorrência da competição subjacente ao número insuficiente de empregos) e colocando-o sob a responsabilidade exclusiva do indivíduo.

Kuenzer (2005) nos dá uma significativa contribuição para a compreensão dos mecanismos utilizados na pedagogia toyotista - que se fundamenta nessa “nova” teoria do capital humano -, ou seja, mecanismos baseados na lógica da *inclusão excludente*,

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005 p.92-93).

Segundo a autora, as estratégias são várias, porém, destaca a que tem chamado de *empurroterapia*, cujos exemplos são, por demais, conhecidos nos diferentes estados e municípios brasileiros: aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, etc.

Percebe-se, portanto, que no *discurso* das políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal do Banco Mundial está sendo garantida a igualdade de oportunidade (princípio de sua política de crédito e assistência à educação dos países dependentes), mediante a expansão do acesso ao ensino - Fundamental - e aumento da escolaridade, tornando os indivíduos mais aptos à empregabilidade. Porém, a prioridade no ensino fundamental, aliada aos mecanismos de inclusão excludente não dão conta de desenvolver as *competências* exigidas pelas transformações do mundo do

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Como visto, as transformações ocorridas nas últimas décadas levaram a uma crítica da escola que já não formava os trabalhadores para os novos processos produtivos, passando a ser denunciado o “fracasso escolar”, evidenciado não apenas pelos índices de repetência e evasão, como também pelo despreparo dos alunos(as) ao término dos estudos do Ensino Fundamental.

Corporifica-se a discussão da incompetência do(a) professor(a), atribuindo a ele(a) a culpa pelo baixo desempenho dos(as) estudantes. Está claro que existe uma correlação entre a preparação profissional do(a) professor(a) e suas práticas em sala de aula e na escola de um modo geral. No entanto, historicamente, a política educacional do país não tem demonstrado preocupações concretas com a formação docente (BRZEZINKI, 1996; GATTI, 1997). A precária formação inicial dos(as) professores(as) brasileiros(as), em geral, e o descaso com a formação continuada são fatos. Além disso, não se pode deixar de considerar as condições objetivas em que os(as) professores(as) exercem suas funções: baixos salários, péssimas condições de trabalho em escolas sucateadas, salas de aula lotadas, tripla jornada de trabalho, etc. Logo, os(as) professores(as), sozinhos(as), não podem carregar o ônus pela baixa qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Um cenário como esse, repleto de problemas, é palco privilegiado para justificar a necessidade de políticas que visem à melhoria dos sistemas educativos. Entram em cena os organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, “propondo” reformas que no discurso têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e promover a igualdade de oportunidades para que *todos* participem dos benefícios sociais e econômicos, como estratégia para

o crescimento econômico e diminuição da pobreza (FONSECA, 1995 p. 169-170), mas que na verdade, visam a assegurar a adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo.

O marco destas transformações pode ser observado a partir da implementação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas portarias ministeriais e decretos regulamentares pós LDB, que “redirecionam o paradigma da educação e da escola, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2001 p. 50). Vale ressaltar que a trajetória de aprovação desta lei caracterizou-se por grandes debates sobre a formação docente, nos quais os movimentos dos(as) educadores(as), dentre eles, a ANFOPE, fizeram-se representar através de propostas sobre os novos parâmetros para a formação de professores(as). No entanto, apesar de algumas modificações conquistadas pelo embate de idéias, prevaleceram no texto os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, em consonância com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. (BRZEZINSKI, 2001)

No que se refere à formação de professores (as) da Educação Básica, os princípios acima mencionados materializam-se na implementação de políticas de avaliação visando a um controle de acordo com o padrão capitalista de produção atual; no estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para: a formação profissional em níveis médio e superior (de todas as áreas profissionais), a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior e o Curso de Pedagogia e “(n)a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática” (ANFOPE,2004 p.8).

Ainda com relação à LDB, também merecem destaque outras medidas. O art. 87 § 4 permite interpretar-se que é admitida a formação inicial do(a) professor(a) mediante “treinamento em servi-

ço” - algo não aceito para nenhum profissional de outra área. Além disso, a promulgação da Resolução 02/97 estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação Básica. Tais disposições denunciam a desprofissionalização do magistério e a desvalorização do objeto da licenciatura, demonstrando indiferença aos princípios e recomendações dos movimentos dos(as) educadores(as) que defendem a formação pré-serviço e continuada como componentes do profissionalismo e a docência como identidade de todo profissional da educação. (BRZEZINSKI, 2001 p. 156-157)

O art. 62 também merece ser ressaltado, pelo fato de admitir, como formação mínima para “o exercício do magistério na educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o nível médio na Modalidade Normal”. Apesar de seu caráter transitório e datado (art. 87 da mesma lei), a lei não aponta uma política que permita ultrapassar essa transitoriedade, pois não apresenta propostas para formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso. A prescrição de novas organizações institucionais para formar professores(as), como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, é outro aspecto que merece críticas. Ambas vão na contramão dos movimentos dos(as) educadores(as) que reivindicam a elevação, a níveis cada vez mais superiores, da formação inicial dos(as) profissionais do magistério, privilegiando as Universidades e Faculdades/Centros de Educação como espaço para esta formação, ressaltando o papel central que têm na organização e produção de conhecimento na área educacional.

Um outro aspecto é a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância como substituto dos modelos presenciais, evidenciando o aligeiramento e a precarização da formação inicial e continuada e uma concepção de formação “como municiação prática, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo

expressão do *como fazer*". (DOURADO, 2001 p. 53).

Aliás, o desenvolvimento de competências ocupa centralidade nesse cenário de reformas, transformando-se no "novo" paradigma para a organização curricular. Segundo Perrenoud - referência nos documentos oficiais - competência é "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999 p. 7). Para Dias e Lopes (2003), este paradigma, ao privilegiar na formação de professores(as) o desenvolvimento da capacidade de acionar conhecimentos necessários à resolução de problemas colocados pela prática, valoriza um "conhecimento útil" para o exercício da profissão em detrimento dos conhecimentos teóricos, tendo em vista que não é necessário *limitar-se a estes para agir eficazmente*. Além do mais, "a contribuição a ser demandada das disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os Referenciais, deverá ser pautada no que vier a contribuir para o 'fazer melhor'" (DIAS & LOPES, 2003 p.13).

Nessa perspectiva, configura-se uma forma de organização do conhecimento a partir de ações de formação voltadas para a reflexão sobre a prática. A ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação de professores(as), justificando-se pela crítica à racionalidade técnica, haja vista que esse paradigma tem-se mostrado inadequado para uma formação de qualidade, em decorrência da dissociação entre teoria e prática, ou mesmo da prioridade da formação teórica em detrimento da formação prática - entendida como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Para tanto, recorre-se à idéia de *formação reflexiva*, justificada em autores muito valorizados no âmbito das reformas, como Schön(1995) e Nóvoa(1995). Sobre tal questão, este assevera:

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexi-

vidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995 p. 25)

Fica clara a concepção de formação para este autor que se baseia, sobretudo, na desvalorização dos conteúdos teóricos. Essa discussão sobre a formação reflexiva com investimento na aquisição de competências e habilidades tem sido enfatizada nesses tempos de reforma. Neste texto, menos pela sua extensão e objetivo e mais pela recente - e insuficiente - aproximação à temática, impõe-se a impossibilidade de abordá-la em toda a sua complexidade. Porém, faz-se necessário pontuar algumas considerações. Iniciaremos com as indagações de Maués:

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? (MAUÉS, 2003 p.102)

Concordamos com Maués, sinalizando que o paradigma da *reflexão sobre a prática* expressa uma visão reducionista dos problemas educacionais, como se os(as) professores(as) pudessem transformar a realidade individualmente, bastando-lhes refletir sobre sua prática no sentido de aperfeiçoá-la. Além do mais, ao defender que os(as) professores constroem conhecimento a partir da experiência, desvaloriza as teorias que dão embasamento à educação, à mediação pedagógica - dando ênfase ao *aprender a aprender*, outro princípio recorrente das reformas - e os aspectos institucionais e políticos que configuram a prática docente.

Quanto à formação continuada, reivindicação histórica dos(as) educadores(as) pela sua importância na profissionalização, adquire, nesse cenário de reformas neoliberais, “o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado enquanto a escola se identifica com uma empresa” (MAUÉS, 2003 p. 104). Fundamentada na pedagogia das competências e na reflexão sobre a prática, reduz-se à discussão dos problemas da sala de aula, desconsiderando o contexto mais amplo em que esta se insere. Ademais, a formação continuada é justificada não pelo fato de

“possibilitar atualização, aprofundamento, complementação, ampliação de conhecimentos profissionais; (...) o tratamento dos aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos (...) e a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação (ANFOPE, 2004 p. 31),

porém, como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, o que corrobora com as críticas a essa formação e às instituições por ela responsáveis.

Concebida dessa maneira, a política de formação continuada pode contribuir para reforçar os discursos – e práticas – que desvalorizam as universidades como instância formadora dos(as) novos(as) professores(as) e defendem a necessidade de aligeiramento da formação inicial, sob o argumento de que ela não dá conta de fornecer subsídios para uma prática pedagógica numa sociedade do conhecimento, cabendo a ela “dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua” (MAUÉS, 2003 p. 104).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da atual realidade brasileira, são inúmeros os desafios para a formação de professores(as). No entanto, o que se impõe, sobremaneira, é o exercício da crítica *rigorosa, radical e de conjunto*, no intuito de desvelar os reais pressupostos e fundamentos dos ideários, das políticas e das práticas de formação de professores(as) em curso no país para contrapor-se a elas e participar das reflexões e debates propositivos.

Como ficou evidenciado ao longo desse texto, a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática, comprometendo a formação teórica e silenciando debates sobre temáticas essenciais para a profissionalização, como condições de trabalho, formas de associação, questões salariais e de carreira, entre outras.

É tempo de reafirmar os princípios assumidos pelo movimento dos(as) educadores(as), em especial, a ANFOPE, de que as perspectivas de formação se efetivem em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social. Para tanto, defende-se o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, na qual sejam contempladas a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada.

Reafirmar a concepção de Base Comum Nacional para os cursos de formação dos profissionais da educação, assentada nos pilares de uma formação teórica de qualidade e da docência como base da identidade profissional de todo(a) educador(a), e que tenha como eixos: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; a gestão democrática da escola como compromisso social e ético; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a articulação da formação inicial e continuada e a avaliação permanente. (ANFOPE, 2004)

Reafirmar a universidade como *locus* da formação inicial e continuada de professores(as) e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão na estruturação dos seus cursos e rechaçar soluções simples para problemas complexos, como o aligeiramento e simplificação dessa formação, o que coloca a impossibilidade de entendê-la como admissível de ser realizada mediante “pinceladas” de teoria, rebaixando a formação teórica, condição necessária para a prática pedagógica transformadora.

Por fim, reafirmar a resistência, a luta, os conteúdos dos movimentos dos(as) educadores(as) desse e de outros países dependentes contra a globalização das desigualdades e a mercantilização do ensino e a favor da escola pública, na certeza de que a resistência dos trabalhadores à opressão e à exploração representam a grande força motriz da história. Temos clareza que em sociedades capitalistas, as demandas do capital são dominantes, mas não determinantes. Estes movimentos, que nascem, organizam-se e se fortalecem no interior desse sistema, evidenciam a categoria da contradição, “que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição” (KUENZER, 2005 p.91), o que justifica a certeza de um futuro melhor e nos impulsiona para a continuidade deste debate...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF 11 a 13 de agosto 2004 Disponível em [http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_xiienc\\_04.doc](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xiienc_04.doc). Acesso em 12/05/2004

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P (orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992

\_\_\_\_\_. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. Política de formação de professores: a formação do professor "primário" na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. Mudança no mundo do trabalho e Reforma Curricular nos cursos de Graduação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu (MG), Set/2000. **Anais Caxambu (MG) 2000**

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, dezembro 2003 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2005.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12<sup>o</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3<sup>o</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L.

(orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3<sup>o</sup> ed. Campinas,SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação dos profissionais da educação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun.1992

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117 março/2003 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em 16/05/ 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n<sup>o</sup> 68, Dezembro/99 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2006

RIBEIRO, M.L. **A formação política do professor de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus**. São Paulo: Cortez, 1987

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32<sup>o</sup> ed. Campinas:SP: Autores Associados, 1999

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI,C.F.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J.L. (orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3<sup>o</sup> ed. Campinas,SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS DO CEFET-MA: RESSIGNIFICANDO A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA

*Maria da Piedade Soeiro Ramos<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Neste texto apresenta-se a experiência de formação continuada de professores que se desenvolve no Departamento Acadêmico de Letras (DAL) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA). Trata-se de um processo formativo que possibilita o desenvolvimento dos professores como profissionais reflexivos, críticos e criativos, pois tem a pesquisa como eixo fundamental. Esse processo de formação continuada se concretiza por meio do *Programa de Formação Continuada dos Professores do DAL*, existente desde 2001, que tem como objetivo maior “promover a melhoria do processo educativo desenvolvido pelo DAL no contexto do CEFET-MA”, e inclui uma série de atividades que se articulam com a pesquisa dos professores. Os resultados obtidos apontam avanços significativos na construção da docência, com reflexos no desenvolvimento institucional.

*Palavras - chave:* Formação Continuada de Professores. Docência. Escola. Pesquisa. Reflexão crítica.

---

<sup>1</sup> Mestre em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar” da República de Cuba, título reconhecido no Brasil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga do Departamento Acadêmico de Letras (DAL) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA). Coordenadora Pedagógica do Centro de Ensino Médio “Lara Ribas”. E-mail: [piedade.soeiro@cefet-ma.br](mailto:piedade.soeiro@cefet-ma.br)

*ABSTRACT:* This text presents the experience of teaching continuous formation which takes place at Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, in its Departamento Acadêmico de Letras (DAL). It deals with a formative process which enables the development of teachers as reflexive, critical and creative professionals for it highlights research as its fundamental basis. This process of continuous formation is accomplished through the DAL Teaching Continuous Formation Program, since 2001, which has as its major objective “to enhance the educational process at DAL / CEFET-MA`s context” and it also includes a series of activities which are connected with teachers` research. The results that were gained, show a meaningful advancement in teaching actions with reflections on institutional development.

*Key - words:* Teaching. School. Research. Critical Reflection.

## 1. INTRODUÇÃO

No complexo contexto social do século XXI, marcado pelos avanços da ciência e da tecnologia, as profundas transformações sociais em curso se refletem em todos os aspectos da vida. No âmbito das profissões, novas demandas estão postas para todos os profissionais e, em particular, para os professores, de quem se espera novas formas de ser e de agir no exercício da sua profissão. Em sintonia com o atual momento de mudanças paradigmáticas na sociedade e na educação, a formação dos professores deve ter como eixo central a pesquisa, atividade que possibilita a sua inserção no movimento inovador de produção do conhecimento.

Por essa ótica, a formação de professores na contemporaneidade deve ser um processo abrangente, presente ao longo da vida desses profissionais, ou seja, que se realize como um processo contínuo, do qual a formação inicial é apenas o primeiro estágio.

A formação continuada, uma dimensão essencial do processo formativo do professor, é, de fato, um processo bastante amplo, que pode se realizar por diferentes vias e de diferentes formas. No entanto, a escola deve ser o locus privilegiado para a sua realização, pois é no contexto escolar que o professor enfrenta os desafios e dilemas da sua atividade profissional, sendo, dessa forma, instigado a trilhar o caminho da reflexão crítica. Assim, um processo de formação continuada de professores desenvolvido na própria escola, como um processo crítico-reflexivo, que tenha como ponto de partida e de chegada a prática docente concretamente vivida pelos professores no seu dia-a-dia, representa uma importante via para promover o seu desenvolvimento e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da instituição educacional. Nessa perspectiva, a formação continuada contribui decisivamente para a construção da docência, na medida em que possibilita ao professor seguir avançando para níveis mais elaborados de desenvolvimento na sua atividade profissional.

A experiência de formação continuada de professores, objeto de reflexão neste artigo, teve origem no trabalho de pesquisa do Curso de Mestrado em Pedagogia Profissional, intitulado "O aperfeiçoamento didático-metodológico dos professores: uma via para melhorar o processo pedagógico profissional na Área de Letras do CEFET-MA" (RAMOS, 2000)<sup>2</sup>. Para dar concretude a esse processo, foi criado no Departamento Acadêmico de Letras (DAL) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), um *Programa de Formação Continuada dos Professores*, que tem o objetivo de promover a melhoria do processo educativo desenvolvido pelo Departamento no contexto do CEFET-MA.

## 2. REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada do professor, exigência do mundo contemporâneo para todos os profissionais, e, em particular, para o professor, representa uma importante instância formativa que possibilita ao docente avançar de forma significativa na construção do seu saber e da sua identidade profissional. Por essa razão vem se tornando objeto de atenção de pesquisadores, dos próprios professores, dos sistemas e das instituições educacionais, principalmente, a partir da última década do século XX.

A propósito, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, está posto que:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aper-

---

<sup>2</sup> Nessa Dissertação apresenta-se uma proposta metodológica bastante abrangente para desenvolver a formação continuada dos professores de Letras dos Cursos Técnicos no CEFET-MA, que inclui um perfil profissional e um sistema de aperfeiçoamento didático-metodológico para esses professores.

feioar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. (...) Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua (DELORS et al., 1999: 161-162).

A legislação educacional brasileira, por sua vez, dá grande ênfase à formação continuada dos professores. De acordo com RAMOS (2000, p. 20),

A Nova LDB (Lei 9.394/96) apresenta grandes avanços no que se refere à formação de professores (...). Estabelece como um dos fundamentos da formação de profissionais da educação “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Art. 61, I). Prevê os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Art. 63, III) e apresenta importantes direcionamentos voltados para promover a valorização dos profissionais da educação como são o “aperfeiçoamento profissional continuado...” (Art. 67, II) e o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Art. 67, V).

No contexto dinâmico e complexo da sociedade pós-moderna, atualizar-se continuamente é uma condição fundamental para que os profissionais possam enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Isso é especialmente válido para o professor, por ser ele o “profissional dos profissionais, no sentido de que constrói os fundamentos de todo e qualquer perfil profissional” (DEMO 1998b, p. 174). É nesse sentido que se percebe a formação continuada diretamente ligada à questão do aprimoramento docente como parte da profissão.

Pensar o aprimoramento profissional dos professores nos dias atuais implica conceber a sua formação - inicial e continuada - como um processo inserido no movimento de produção do conhecimento,

ou seja, que tenha suas bases de sustentação no paradigma emergente de sociedade e de educação<sup>3</sup>. Desse ponto de vista, formação continuada e pesquisa não se separam.

Segundo DEMO (1998a, 1998b), por meio da pesquisa, o professor pode fazer o questionamento crítico da sua prática pedagógica e as intervenções necessárias para reconstruí-la à luz de fundamentos teóricos e, dessa maneira, renovar os seus conhecimentos. A esse respeito, FREIRE (1996, p. 32) explica que a pesquisa é inerente à prática docente, pois, “o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Ao enfatizar a formação continuada de professores como reflexão na prática e sobre a prática, António Nóvoa destaca a importância da pesquisa na apropriação, pelos professores, dos saberes necessários ao exercício da profissão, uma vez que pela investigação se instituem “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nesta reflexão sobre formação continuada de professores, destacam-se outras importantes contribuições de António Nóvoa. Para ele, a formação contínua do professor integra as seguintes dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

No que se refere ao desenvolvimento pessoal, a formação continuada se constitui processo crítico-reflexivo que possibilita ao professor desenvolver o pensamento autônomo e construir sua identidade, que é também uma identidade profissional. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo interativo e dinâmico no qual “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26).

---

<sup>3</sup> Ver sobre o paradigma emergente em BEHRENS (2005).

Quanto ao desenvolvimento profissional, a formação incide sobre dois aspectos: o professor individual e o coletivo docente, com ênfase neste último, por sua importância na emancipação profissional. Também, nesta dimensão, ressalta-se a formação continuada como um processo crítico-reflexivo, uma vez que professores reflexivos podem enfrentar de forma mais segura e autônoma os problemas da atividade profissional. Nesse sentido, para NÓVOA (1992, p. 27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Na dimensão do desenvolvimento organizacional, desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento da instituição escolar caminham juntos. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado às transformações nas escolas em que trabalham, uma vez que, nessa perspectiva, a formação se realiza de forma integrada à organização escolar. Nesse sentido, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (MCBRIDE apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Por outro lado, a formação continuada de professores centrada na escola tem como mediador principal o pedagogo, por ser ele um “educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola” (Bruno, 1998, p. 15). Assim, a atuação do pedagogo na escola está associada ao processo de formação continuada dos professores. Segundo CANDAU (1999, p. 58), “trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva”, o que significa criar condições para a construção da autonomia intelectual dos professores.

Para avançar na construção de uma prática educativa em sintonia com o novo paradigma de sociedade e de educação, a escola deve se preocupar de forma primordial com a formação do professor, eixo central das transformações necessárias, uma vez que na escola, segundo ALARCÃO (2001, p. 23), "...os professores são atores de primeiro plano". Por essa razão, na atualidade, formar o professor é uma questão que adquire a maior relevância, pois considera-se que o professor é um intelectual transformador (GIRUOX, 1997) e precisa tornar-se um profissional cada vez mais reflexivo, crítico, criativo, que desenvolva sua atividade pedagógica com base na pesquisa e, dessa forma, possa participar do movimento de produção do conhecimento na sua área de atuação.

No atual momento histórico, não se pode deixar de dar especial atenção à dimensão da formação continuada como um processo que se desenvolve no cotidiano da escola, "uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar" (PIMENTA, 2002, p. 21). Nesse sentido, a escola é um "espaço de trabalho e formação" (PIMENTA, 1999, p. 30). É nessa perspectiva que vem sendo construído o processo de formação continuada dos professores no Departamento Acadêmico de Letras (DAL) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA).

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS DO CEFET-MA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

A formação continuada dos professores no CEFET-MA/DAL vem sendo desenvolvida como um *processo em construção*, do qual participam ativamente todos os professores, o chefe do Departamento e o pedagogo<sup>4</sup>, sendo essencialmente um processo

<sup>4</sup> Todos os pedagogos do CEFET-MA são vinculados à Coordenadoria de

de reflexão crítica na e sobre a atividade docente. É também um processo de trabalho coletivo que se realiza na escola, integrado à jornada de trabalho, e que tem como eixo fundamental a pesquisa dos professores.

### **3.1. O Programa de Formação Continuada dos Professores do DAL**

No CEFET-MA/DAL, o processo de formação continuada dos professores ganha forma por meio de um conjunto de ações que, devidamente sistematizadas, compõem o Programa de Formação Continuada dos Professores do DAL (PFC-DAL), concebido para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e contribuir para o desenvolvimento da instituição escolar. Todas as ações são articuladas à prática vivenciada pelos professores no contexto da escola, e abrangem temas da área de Letras e da área Didático-Pedagógica, consideradas dimensões essenciais da formação docente.

#### *3.1.1. Objetivos do PFC-DAL*

A experiência de formação continuada de professores que vem sendo construída no CEFET-MA/DAL tem como objetivo maior “promover continuamente a melhoria do processo educativo desenvolvido pelo DAL no CEFET-MA, por meio de ações sistematizadas voltadas para a formação continuada dos professores”, objetivo este definido em sintonia com a missão institucional do CEFET-MA.

O PFC-DAL se desenvolve organizado em blocos de atividades para cada semestre e, a partir do seu objetivo maior, são defi-

---

Atividades Técnico-Pedagógicas (CAP), porém atuam em diferentes setores. Esses setores são principalmente os Departamentos Acadêmicos onde estão os professores, incluindo o DAL, a fim de que possam desenvolver o trabalho pedagógico de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades docentes e, ao mesmo tempo, orientar e acompanhar os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

nidos os objetivos específicos em dois níveis: 1) objetivos para o semestre e 2) objetivo(s) para cada atividade ou bloco de atividades, dentro do semestre.

### *3.1.2. Formas de organização do PFC-DAL*

#### *a) Abrangência*

O PFC-DAL é destinado à formação continuada dos professores do DAL. Dele participam todos os professores e o pedagogo do Departamento, porém, de acordo com a atividade, é aberto à participação de profissionais de outros setores do CEFET-MA, de outras instituições e até da comunidade em geral.

#### *b) Coordenação Geral*

Há um grupo coordenador do PFC-DAL, formado pelo chefe do Departamento, um professor de Língua Portuguesa, um professor de Língua Estrangeira e o pedagogo, principal mediador do processo. Os professores são escolhidos por seus pares, havendo um novo processo de escolha a cada ano letivo.

#### *c) Horários*

Há um horário semanal comum a todos os participantes, incluído na sua carga horária de trabalho, que é destinado exclusivamente à formação continuada. Porém, quando surge a necessidade de que se realize alguma atividade em outros horários, isso é possível, a critério do grupo.

#### *d) Atividades*

O PFC-DAL é organizado em blocos de atividades para o semestre (programação semestral). As principais formas de organização das atividades são: reuniões pedagógicas, encontros de planejamento, cursos, seminários, painéis, oficinas, palestras, ciclos de estudos, relatos de experiências, além de outras. Nessas atividades a participação é opcional, excetuando-se os encontros de planejamento e as reuniões pedagógicas.

### 3.1.3. A dinâmica do trabalho

A pesquisa constitui o eixo fundamental do processo de formação continuada no DAL. Desse ponto de vista, as pesquisas realizadas pelos professores devem ter como ponto de partida os problemas por eles enfrentados na escola. Neste momento, três são as linhas de pesquisa : 1) *Linguística Aplicada*; 2) *Análise do Discurso*; 3) *Educação*, que contemplam a área específica do conhecimento, no caso Letras, e a área Didático-Pedagógica, consideradas dimensões fundamentais da formação do professor.

Sendo a pesquisa o eixo fundamental da formação continuada no DAL, as principais atividades que integram a programação semestral são aquelas vinculadas à pesquisa dos professores, que podem ser oriundas de trabalhos realizados na pós-graduação, ou por outras iniciativas. Dessa forma, espera-se que o grupo alcance níveis mais avançados de investigação.

Outras atividades que não aquelas diretamente vinculadas à pesquisa também têm espaço no PFC-DAL.

O PFC-DAL se constrói e reconstrói continuamente de forma coletiva, uma vez que o grupo (coordenadores e participantes) decidem em conjunto o conteúdo e os rumos da programação semestral.

No PFC-DAL, professores e pedagogo do DAL ministram cursos, proferem palestras, coordenam oficinas pedagógicas, apresentam relatos de suas experiências, comunicam resultados de pesquisas e estudos diversos produzidos no Programa do DAL, ou a partir de outras alternativas de formação continuada fora do Departamento, tais como: atividade autodidata, cursos de pós-graduação, outros cursos e eventos diversos, o que gera importantes espaços de reflexão crítica partilhada entre os colegas. Dessa forma, as atividades são, preferencialmente, desenvolvidas sob a responsabilidade dos profissionais do DAL (professores e pedagogo). En-

tretanto, dependendo do momento e da situação, são convidados profissionais de outros setores do próprio CEFET-MA ou de outras instituições, o que fortalece a troca de experiências.

### *3.1.4. A formação continuada na visão dos professores*

A respeito do processo de formação continuada e da forma como o mesmo tem se desenvolvido no DAL, pode-se dizer que os professores, em algum grau, o reconhecem como algo valioso e diretamente associado ao exercício da docência. Nesse sentido, entre as várias colocações que têm sido feitas pelos professores, destacamos:

*“É interessante porque são discutidos temas enriquecedores para a atuação docente.”*

*“Todos podem participar e ampliar seus conhecimentos.”*

*“Há constante reflexão em conjunto e crescimento individual do professor.”*

*“O professor é estimulado a pesquisar e a interagir com o grupo.”*

*“Oportuniza a prática da leitura.”*

*“O professor pode expor suas experiências.”*

*“Dúvidas e dificuldades são trabalhadas em conjunto.”*

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa de Formação Continuada dos Professores do DAL tem como ponto de partida e de chegada a prática docente vivenciada no contexto do CEFET-MA e possibilita aos professores superar suas dificuldades e desenvolver uma prática profissional mais consistente, porque mais fundamentada. Nesse sentido, ter

como eixo fundamental a pesquisa é um aspecto da maior importância na formação dos professores como profissionais reflexivos, críticos e criativos, preparados para desenvolver sua atividade docente numa perspectiva inovadora de educação, em sintonia com os avanços do mundo contemporâneo.

A relevância da experiência em desenvolvimento está dada pelos resultados até agora obtidos, tanto em relação ao DAL, quanto em se tratando do CEFET-MA.

No DAL, o processo em desenvolvimento tem possibilitado importantes avanços na construção da docência, destacando-se a organização do coletivo de professores e a sistematização do seu processo formativo como parte integrante do seu dia-a-dia na escola. Outro resultado que merece ser considerado é o reconhecimento por parte dos professores quanto à importância do estudo com seus pares e da troca de experiências entre colegas. Além disso, o PFC-DAL tem preenchido algumas lacunas deixadas pela formação inicial e proporcionado maior interação grupal. Além do mais, o PFC-DAL tem possibilitado ao grupo de professores despertar para a importância da pesquisa na formação do professor, o que está demonstrado pelo crescente interesse dos professores no que se refere às atividades investigativas.

No CEFET-MA, a partir da experiência de formação continuada em desenvolvimento no DAL, foi iniciado o processo de formação continuada do corpo técnico-pedagógico e docente da Instituição, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Atividades Técnico- Pedagógicas (CAP).

Esses resultados evidenciam algumas contribuições possíveis de um processo de formação continuada desenvolvido no cotidiano da escola, uma vez que, por essa via os professores podem alcançar níveis significativos de desenvolvimento profissional, o que incide diretamente no fazer e no pensar da Instituição em que trabalham.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 13-15.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Formação contínua de pro-**

**fessores: realidade e perspectivas.** Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, abr. de 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Maria da Piedade Soeiro. **O aperfeiçoamento didático-metodológico dos professores: uma via para melhorar o processo pedagógico profissional na Área de Letras do CEFET-MA.** 2000. 111 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Profissional). ISPETP/CEFET-MA, São Luís, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFMA: A PESQUISA EM QUESTÃO

*Cíntia Sousa Rodrigues<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados do trabalho que investigou o desenvolvimento da pesquisa no interior do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para análise e reflexão sobre os aspectos que influenciam e limitam o fazer pesquisa e sua precária problematização. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo viés metodológico se pautou na combinação de procedimentos da pesquisa bibliográfica e exploratória, mediante a qual foram entrevistados seis (6) professores/as do quadro de efetivos do Departamento de Educação Física, vinte (20) alunos/as e ainda análise de documentos da participação do Curso de Licenciatura em Educação Física no cenário da pesquisa acadêmica na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pôde-se constatar que o processo de pesquisa científica tem seu desenvolvimento precarizado por questões distintas e contraditórias, que influem e limitam sua efetiva realização e articulação às dimensões de ensino e extensão, influenciando assim, preponderantemente a formação qualitativa dos alunos/as deste curso.

*Palavras - chave:* Formação profissional. Pesquisa. Educação Física.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão.

**ABSTRACT:** This study has objective to investigate the development of the research in the interior of the Course of Licensing in Physical Education through the looks of professors and pupils for reflection of the aspects that influence and limit making of the research and either of its precarious problems. For in such a way we carry through a research of qualitative character whose methodological bias if guided in the combination of bibliographical research and field, where was interviewed six (6) professors in cash of the Department of Physical Education, twenty (20) pupils from the eighth period and still analysis of the participation of the Course of Licensing in Physical Education in the scene of the academic research in the Universidade Federal do Maranhão (UFMA). It was still possible to note, through the analysis of the speeches of the teachers and pupils, and of statistical documents referring to the development of the inquiry in the UFMA, that the process of scientific inquiry has his development precarious as different and contradictory questions, which matter and limit.

*Key - words:* Vocational training. Research. Physical Education.

*Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*

*Paulo Freire*

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido um dos temas mais debatidos na contemporaneidade, isso tem sido ocasionado pelo contexto de crises pelo qual passa o capitalismo, assim como a realização de transformações científicas, tecnológicas e informacionais.

Todo esse quadro está inserido nas intensas problemáticas vivenciadas pelos países ditos em desenvolvimento, como o Brasil, sufocados pelos ditames neoliberais, especialmente, em suas políticas públicas educacionais, nas quais conceitos como flexibilidade, qualidade total, formação polivalente, entre outros, têm norteado suas ações face aos interesses do mercado internacional. Esses interesses se evidenciam nas políticas de ajustes estruturais que também se refletem na Educação, em especial, a Educação Superior, foco de mudanças das relações com o Estado e da reconfiguração da racionalidade moderna.

Esses princípios têm sido aplicados nas reformas, principalmente, nas diretrizes para graduação. Neste contexto, a área de Educação Física sofre determinações junto ao seu processo de formação em nível superior, delineando novos ordenamentos para o perfil docente, assim como as formas de direcionamento da pesquisa para a produção de conhecimento da área.

A pesquisa, desenvolvida no campo da Educação Física, tem demonstrado ser um dos caminhos para qualificar o processo de formação inicial, devendo estar indissociavelmente articulada com o ensino e a extensão e na formação continuada. Entretanto, na própria vivência no curso de Educação Física, constatei como a pesquisa ocorreu, em grande medida, dissociada das atividades de ensino e extensão, restringindo-se ao nível individual. Para isto, contribuiu o investimento reduzido, entre outros impedimentos, que perpassam também pela estruturação curricular.

Em face desta problemática no curso de formação, questio-

nou-se: como tem se dado o desenvolvimento da pesquisa no campo da formação inicial dos/as professores/as em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão? Que aspectos influenciam e limitam o 'fazer pesquisa' e porque são pouco problematizados? Docentes e discentes têm dado importância a esta prática? Em que os processos de pesquisa, desenvolvidos no curso, têm contribuído ou não para a formação profissional e para a área em questão?

Muitos são os problemas que terminam por dificultar o desenvolvimento da pesquisa, e são originados em diferentes âmbitos: políticos, econômicos, institucionais e curriculares, envolvendo docentes e discentes. Estas preocupações têm sido enfatizadas em diversos trabalhos (DEMO, 2003; VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002; PEREIRA, 1999; FREIRE, 1996), que tratam a pesquisa como um dos eixos fundamentais para a formação de professores/as.

Este trabalho se propõe a contribuir com reflexões acerca do processo de reestruturação curricular por que passa o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, bem como com as discussões sobre bases necessárias para formação inicial dos alunos deste curso.

## 2. NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

A educação é um dos direitos, dentre outros, que compõem o ideário moderno e não se realizou por completo, principalmente, nos países subdesenvolvidos, nos quais se oferece uma educação precária, gratuita, laica e obrigatória, e nem ainda garantida para todos. Assim, é que permanece o analfabetismo em grande escala e as desigualdades sociais que são reforçadas no âmbito escolar.

Conhecer a modernidade e o que ela se propôs é necessário para uma análise crítica dos novos discursos presentes, em grande parte do Ocidente, onde é anunciada a pós-modernidade, como se já tivéssemos superado as principais problemáticas da modernidade. Por não termos cultivado a memória histórica dos aconteci-

mentos, alguns problemas, como a ameaça aos direitos humanos se agrava nos dias atuais, conduzindo-nos a um retrocesso histórico.

Atualmente, presenciamos a reconfiguração “tecnicista”, principalmente, via as novas revoluções tecnológicas e transformações político-econômicas, dando um novo fôlego ao capitalismo em sua fase neoliberal. Como afirma Gamboa (2003, p. 87) “[...] Onda tecnicista, anunciada como uma nova grande revolução, mas que na América Latina, em vez de resgatar as dívidas da modernidade, criam novos desafios, na medida em que surgem outros tipos de analfabetos e excluídos [...]”.

Essas transformações científicas, tecnológicas e informacionais têm ampliado conhecimentos, desenvolvido e potencializado a comunicação, bem como estabelecido novos eixos de relações humanas. Entretanto, as relações de poder pouco têm se alterado, pois os princípios norteadores neoliberais prevalecem, tomando com esta nova configuração mais força, devido sua atuação na estrutura dos processos produtivos. Dessa forma, as revoluções ocorridas se manifestam como configuradoras de mecanismos cada vez mais sutis de apoderamento capitalista, atingindo, especialmente, a subjetividade humana.

Além dessas questões, o capitalismo tem sofrido crises que estão sendo amparadas pela implementação mundial de políticas de ajustes estruturais, que são procedimentos utilizados para estruturar o processo de acumulação do capital, mediante hegemonia do capital especulativo. Esses ajustes se expressam no Brasil, nas diversas reformas que vêm ocorrendo, como: administrativa, previdenciária, fiscal e nas políticas para a educação.

Essa última reforma, repercute na outra face dos ajustes, que impõe a homogeneização das consciências aos ideais (neo) liberais capitalistas, que Taffarel (1998, p. 4) considera o “assalto às consciências e amoldamento subjetivo”, presente nas políticas educacionais da América Latina, em especial, na política para o Ensino Superior.

A Educação Superior, neste contexto, ganha novos papéis através das reformas educacionais sofridas pelos países da América Latina encabeçados pelo Banco Mundial, que tem como pontos focais: 1 - a diversificação dos tipos de instituição; 2 - diversificação nas fontes de financiamento (ensino pago, doações, atividades universitárias que gerem renda); 3 - redefinição da função do Estado com o ensino superior cedendo à autonomia universitária; 4 - adoção de políticas de qualidade e equidade com contenção máxima de custos. (TAFFAREL, 1998).

Essas diretrizes, de caráter privatista, têm norteado as políticas de Ensino Superior no Brasil desde o Governo Collor, intensificadas no de Fernando Henrique, criando-se bases fortes para o processo de privatização das universidades, sendo que, atualmente, no Governo Lula, ratifica-se esta concepção, através do Anteprojeto de Lei para a reforma do Ensino Superior, o qual tem sido amplamente discutido, analisado e criticado, principalmente, pelas representações, que defendem historicamente um projeto antagônico para a educação superior.

O Anteprojeto de Lei do dia 06/12/04, não só reconfigura o posicionamento já tomado anteriormente, como também amplia a mercantilização da educação, da produção de conhecimento, do trabalho docente e da universidade, pois os programas, leis e medidas estão direcionados para, em síntese:

Fomento do capitalismo acadêmico no contexto da concepção da universidade como prestadora de serviços e de sua progressiva subordinação ao mercado e às empresas privadas (lei de inovação tecnológica); Vinculação indissociável entre PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentado no anteprojeto como contrato de gestão que as instituições públicas e privadas estabelecem com o MEC para concorrer a verbas públicas para sua expansão), financiamento, avaliação e autonomia; Expansão da oferta de ensino superior centrada nas empresas privadas mediante financiamento públi-

co (ProUni, FIES e PDI); Avaliações de qualidade inspiradas nas teorias do capital humano, que buscam regular todos os aspectos do ensino superior, condicionam a liberdade acadêmica e a autonomia universitária, estimulam a competitividade fraticida como forma de sociabilidade e concentram poderes despóticos e potencialmente corruptores nas mãos do MEC (SINAES/CONAES); Programas de estímulo à docência e política salarial baseadas em gratificações produtivas e na remuneração por prestações de serviços; Democratização do acesso não por medidas universais, mas por políticas compensatórias e focalizadas. (DANTAS, 2005, p. 35).

Nesta definição, a diversidade de instituições superiores implica uma diferenciação no padrão de formação realizada nas universidades, especificamente, em relação ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois nos centros, faculdades, escolas superiores esta tríade é esfacelada pelo aligeiramento dos cursos, deixando claro o interesse em formar o *homo faber*.

Além disso, na associação entre ensino, pesquisa e extensão, vários programas têm sido implementados, ratificando a compartimentalização entre esses eixos, entre eles: a criação de nichos de excelência, por exemplo, através do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), em detrimento de investimentos em uma ampla base educacional e científica; ênfase maior no ensino estimulado pelas gratificações (Programa de Incentivo à Docência - PDI) e, ainda, a prestação de serviços, através, especialmente, da extensão.

O significado e a indissociação da tríade ensino, pesquisa e extensão têm conquistado sua legalidade, mas não sua legitimidade por falta de maior concretização nas práticas universitárias, sendo tratada sua importância apenas como discurso, sem muita ênfase, em algumas obras e normas institucionais.

As reformas constituintes implementadas no Governo Collor vieram a desconfigurar a indissociabilidade, sendo estimulada a

separação de instituições de ensino e pesquisa, pautada em uma lógica de privatização do ensino superior ligada a padrões internacionais. E seguiu-se ainda, com a LDB nº 9394/96 no art. 43 (COSTA, 1999), que trata das finalidades da educação superior, referindo-se às dimensões numa relação de independência, ratificando sua dissociação. Tais condições adversas, aliadas às políticas mercadológicas têm promovido o sucateamento dessas dimensões, visto que se amplia o caráter funcionalista e de prestação de serviços no contexto atual de intensivas reestruturações.

A pesquisa, neste contexto, incorporou compreensões funcionalistas, e mesmo com um aparato de condições que fazem com que esta dimensão se mantenha nas políticas internas das universidades, esta dimensão não tem feito parte de ações que ampliem a sua base de participação, desde a formação inicial. A concentração desta ação está configurada na pós-graduação, como sendo o *locus* principal (quase único), e ainda em nichos específicos para tal ação, contrapondo toda a concepção de inter-relação, que deveria existir, deste com aquele nível de ensino, contradizendo a razão de ser da universidade.

Coloca-se a questão de que não basta fazer pesquisa de maneira diletantista, visto que o que se presencia muito nos dias atuais é, predominantemente, a exploração de conhecimentos amplamente discutidos, pesquisados, sem relevância contextualizada. A presença de indignação e posição política no seu sentido amplo vem se diluindo, como também a preocupação em produções de conhecimento que vislumbre a coletividade, o bem comum. Prevalce o interesse individual de conquistar maior *status* profissional na corrida competitiva para o mercado de trabalho.

As considerações da importância da pesquisa na formação inicial não estão dadas somente como aparato para as intervenções pedagógicas cotidianas, mas como prática cotidiana de intervenção e transformação, tomando-a como atitude intrínseca à face

educativa, no sentido de atuação mais crítica e de cidadania ativa. Corroborando com esta questão, Demo (2003, p. 66-67) afirma:

[...] O ponto focal está em encontrar na própria pesquisa o berço da cidadania acadêmica, à medida que, através do questionamento reconstrutivo, se atinja a possibilidade de evolução teórica e prática. No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento sua humanização constante e radical. Aí se vence o mero treinamento e se incrementa a emergência do sujeito capaz de crítica e projeto próprio [...].

Compreender a pesquisa neste caminho é humanizar todas as descobertas científicas e tecnológicas, não fetichizando-as, nem reificando-as, mas considerando-as produções extremamente humanas para usufruto pleno e transformador. Como diz Demo, (1994, p. 20), “é unir pesquisa com a questão emancipatória, seguindo-se a competência de formular e executar projeto próprio e competente de desenvolvimento”.

### 3 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESQUISA

#### Apontamentos históricos da produção de conhecimento na Educação Física brasileira

A Educação Física no Brasil esteve constantemente permeada pela ciência, principalmente, em sua prática pedagógica, mais especificamente pela ciência moderna do século XIX (SILVA, 2003). A dinâmica que se processou, na área de Educação Física relacionada à produção científica, esteve influenciada tanto pelos paradigmas ou teorias do conhecimento mais amplas, como também pelas tendências em que esta área estava submetida durante o seu desenvolvimento, em determinados períodos no contexto brasileiro.

Entre as tendências predominantes na produção científica da área (séc.XX), tivemos: higienista (até década de 30); militarista (1930 a 1945); Educação Física comparada, com influência do Escolanovismo (1945 a 1964); tecnicista (1964 a 1970) (LABORINHA, 1992).

De acordo com Silva (2003), é no decorrer da década de 70 que se estabelece uma relação mais estreita entre a ciência que se constitui em âmbito nacional e a comunidade acadêmica da área de Educação Física; na área este momento se dá quando o Esporte é fortemente utilizado pelo governo militar. Isso impulsionado pela política governamental que, naquele período, definiu o campo científico e tecnológico como mecanismos estratégicos de desenvolvimento, inclusive, criando novas agências de fomento à pesquisa.

Seguindo este período, com o advento do fim do governo militar, ocorreram mudanças no plano político nacional, o regime democrático possibilitou críticas às políticas de ciência e tecnologia, aos modelos de ciência predominantes no âmbito da pós-graduação. Nesse período, também, movimentos das chamadas áreas humanas e pedagógicas estavam permeando a produção científica, como também influenciando a prática pedagógica de muitos professores.

A partir dos anos 80, houve um crescimento significativo da produção científica da área, principalmente, com a ampliação dos cursos de mestrado e a produção de dissertações. Entretanto, de maneira geral, não somente em relação às dissertações, mas as produções, até a primeira metade dos anos 80, estiveram fortemente influenciadas pelo positivismo, tendo como temas hegemônicos os relacionados a aspectos médico-biologicistas da atividade física, esporte de alto rendimento e avaliação da aptidão física.

Considerando o tempo de desenvolvimento da produção de conhecimento na área de Educação Física, no contexto brasileiro,

observa-se que ainda estão engatinhando frente às diversas áreas científicas. Mesmo que tenha crescido muito sua produção, o que a chama atenção é que a diversificação vem se dando nos mestRADOS, doutorados e, permanecem, ainda, na formação inicial, fortes resquícios das correntes que tiveram espaço hegemônico na área, tanto na caracterização dos currículos, quanto no incentivo à pesquisa e aos trabalhos de conclusão de curso.

A pesquisa na formação inicial ainda se encontra na simples repetição e transmissão de saberes, objetivos e métodos de ensino rígidos e tradicionais, o que resulta na perpetuação dessa forma de atuação, e também prejuízos na formação continuada, pois as mazelas do processo de formação limitam o ingresso à pós-graduação.

### **Formação do professor/a de Educação Física em perspectiva**

As influências historicamente vinculadas à Educação Física processaram uma problemática analisada, discutida e criticada por muitos autores, que é a fragmentação entre teoria/prática que ocasiona, especialmente, nesta área, a concepção de representações sociais de um campo de atuação em que, na maioria das vezes, o trabalho manual/prático sobrepõe-se ou é mais importante que o trabalho intelectual, visto que a natureza do seu conhecimento está relacionada à corporeidade/movimento/cultura corporal.

Esta questão atinge os diferentes campos do conhecimento com intensidades diferentes. São as áreas que tratam das práticas sociais as mais atingidas diretamente (CANDAU apud JEBER, 1995). Também Gamboa (1995) as considera como as ciências da ação, destacando, particularmente, a Política, a Ética, a Pedagogia e outros campos semelhantes.

A Educação Física, como área que tematiza a prática social a partir da corporeidade humana, traz a questão teoria/prática como uma das problemáticas mais intensas em seus debates, especialmente, no que se refere à formação profissional. Como aspectos a serem

analisados para identificação desta relação teoria/prática, percorremos a constituição dos centros de formação, a legislação federal, a composição dos currículos e as diretrizes atuais para os cursos superiores de formação profissional, pois se faz pertinente rever a história construída, para intervir nas heranças que ainda possam estar presentes.

Desde seu surgimento junto aos sistemas nacionais de ensino nos séc. XVIII e início do séc. XIX, a Educação Física nasce como dimensão para formar o homem forte, ágil, produtivo, já concebido de um ponto de vista instrumental, necessário ao atendimento dos interesses da classe burguesa em ascensão. Também o seu desenvolvimento inicial no Brasil deu-se marcadamente através dos imigrantes, com as distintas técnicas ginásticas difundidas no movimento ginástico europeu e, principalmente, no âmbito militar e médico com seus interesses e objetivos distintos.

Neste percurso, surgem as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada identificada no trabalho desenvolvido, principalmente, pelos militares. Mas, com intervenções também dos imigrantes, através da experiência de sistematização de estudos a partir das atividades ginásticas desenvolvidas na Europa, e dos médicos, estes mais ligados ao aprofundamento dos estudos sobre a área. Entre as instituições de mais destaque temos: Escola de Esgrima, com sede no Batalhão de Caçadores (1902); a Escola de Educação Física da Força Policial (1909); do Centro Militar de Educação Física (1929). A partir deste Centro Militar, cria-se uma das escolas de educação física mais importantes, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEEx).

Neste contexto, já se pronunciava um conhecimento sendo produzido e uma prática sendo realizada de forma aparentemente dissociada, ou seja, os militares ligavam-se mais diretamente à prática, no treinamento e os médicos estavam nas academias teorizando, argumentando cientificamente, dando *status* ao campo de conhecimento da Educação Física.

Com a existência de várias instituições, a área começou a se consolidar, sendo criada a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde (MES). Este foi um passo importante para a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), em 1939. Este órgão se responsabilizaria em regulamentar e sistematizar todo o processo de formação profissional, como também em contribuir para a qualidade dessa formação.

Melo (1995) nos expõe à sua análise, indicando que a Divisão de Educação Física iniciou um processo de separação das outras licenciaturas, pois não havia órgão governamental específico a nenhuma outra licenciatura. Além deste movimento, surgiram associações específicas de profissionais de Educação Física. Hoje, insere-se, neste debate, a presença do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), indo de encontro a algumas entidades que apontam a unificação da luta nos sindicatos, em conjunto com professores de outras disciplinas.

Segundo Souza Neto (2002), entre os anos de 1939 a 1987, o campo da Educação Física realizou distintos movimentos, tendo como balizador a Legislação Federal e a composição curricular. Dessa forma, sinteticamente:

a) **1939 - A constituição do "campo" Educação Física** - A Constituição de 1939 torna a Educação Física obrigatória nas escolas e surgem reivindicações de exigência de um currículo mínimo para a graduação. A estrutura curricular da formação de professores tinha duração de dois anos, com cursos paralelos de: técnico desportivo, técnico de massagem e médico especializado em Educação Física, que se desenvolvia no período de um ano.

b) **1945 - Revisão do currículo** - São apresentadas propostas de revisão em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8270. Foi acrescentado mais um ano para a formação do professor, resultando em três anos. Entre os anos de 1945 e 1968, houve atenção especial à formação de professores, refletida pela LDB nº 4024/61.

analisados para identificação desta relação teoria/prática, percorremos a constituição dos centros de formação, a legislação federal, a composição dos currículos e as diretrizes atuais para os cursos superiores de formação profissional, pois se faz pertinente rever a história construída, para intervir nas heranças que ainda possam estar presentes.

Desde seu surgimento junto aos sistemas nacionais de ensino nos séc. XVIII e início do séc. XIX, a Educação Física nasce como dimensão para formar o homem forte, ágil, produtivo, já concebido de um ponto de vista instrumental, necessário ao atendimento dos interesses da classe burguesa em ascensão. Também o seu desenvolvimento inicial no Brasil deu-se marcadamente através dos imigrantes, com as distintas técnicas ginásticas difundidas no movimento ginástico europeu e, principalmente, no âmbito militar e médico com seus interesses e objetivos distintos.

Neste percurso, surgem as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada identificada no trabalho desenvolvido, principalmente, pelos militares. Mas, com intervenções também dos imigrantes, através da experiência de sistematização de estudos a partir das atividades ginásticas desenvolvidas na Europa, e dos médicos, estes mais ligados ao aprofundamento dos estudos sobre a área. Entre as instituições de mais destaque temos: Escola de Esgrima, com sede no Batalhão de Caçadores (1902); a Escola de Educação Física da Força Policial (1909); do Centro Militar de Educação Física (1929). A partir deste Centro Militar, cria-se uma das escolas de educação física mais importantes, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEEx).

Neste contexto, já se pronunciava um conhecimento sendo produzido e uma prática sendo realizada de forma aparentemente dissociada, ou seja, os militares ligavam-se mais diretamente à prática, no treinamento e os médicos estavam nas academias teorizando, argumentando cientificamente, dando *status* ao campo de conhecimento da Educação Física.

c) **1969 - Currículo mínimo e formação pedagógica** - Com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 894/69 e Resolução do CFE 69/69 (SOUZA NETO, 2002), definiram-se os cursos de Educação Física e Técnico de Desportos com três anos de duração e as disciplinas de conhecimento esportivo e a didática ganham destaque.

d) **1987 - bacharelado e licenciatura** - Em 1987, houve a promulgação do Parecer CFE nº 215/87 e a aprovação da Resolução CFE nº 03/87, os quais continham o estabelecimento da criação do Bacharelado em Educação Física.

A partir destas diretrizes, abriu-se o debate em torno da divisão bacharelado - licenciatura. Estes debates abordaram a discussão do dilema especialista (bacharel) x generalista (licenciatura) ocasionando diversos equívocos e contra-sensos, principalmente, em alguns cursos que se propunham a formar bacharéis e licenciados, realizando uma formação “dois em um”, ou seja, mantendo a estrutura anterior à Resolução 03/87 de uma licenciatura ampliada, conferindo os dois títulos, embora produzissem uma defasagem no processo de formação.

Cabe registrar e compreender que, na formação de professores/as na Educação Física até 87, predominavam “a pulverização e uma descontextualização de disciplinas, nas quais o perfil técnico-biologizante do esporte era tomado como principal agente de investigações e intervenções.” (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002, p. 8). Junto a isto, está exposta em sua composição curricular, a ênfase num caráter mais instrumental (prático), ratificando a dissociação teoria/prática na criação de escolas e cursos que refletiram e reforçaram essa fragmentação.

No seio desta problemática fomentada pela Resolução 03/87, inicia-se a proposição de unificar bacharelado e licenciatura, conferindo um único título de conclusão, sendo o de graduação em

Educação Física. Isto começa a configurar-se a partir de um novo ordenamento legal, implementado pela política educacional do MEC, a LDB - Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares 04/97.

Através da Portaria nº 146 de 10 de março de 1998 da SESu/MEC, a Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação convoca a comunidade acadêmica, constituindo a primeira Comissão de Especialistas de Ensino para participar do processo de reformulação curricular, com mandato de dois anos. Justamente esta comissão estabelece que a formação em nível superior de Educação Física seria de graduação. Esta proposição apresenta modificações consideráveis em relação à Resolução 03/87.

Após o término, em 2000, do mandato de dois anos da Comissão, em 8 de maio de 2001, são aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” (Parecer 009/2001). A Educação Física, por sua vez, curso de Ensino Superior/Licenciatura deveria adequar-se a essas diretrizes.

Segundo Castro (2002), no trâmite entre a entrega da proposta, após o mandato de dois anos da Comissão, e a aprovação do Parecer 09/2001 para as Diretrizes, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) fez constantes contatos com conselheiros, no sentido de apresentar alternativas de propostas àquela da Comissão de Especialistas. E, imediatamente, pronunciaram-se as Escolas de Educação Física do país, pois com a aprovação das diretrizes, a proposta da comissão havia ficado sem sentido. Então, o CONFEF coloca-se como interlocutor entre as direções de escolas e o CNE, argumentando que todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um de Licenciatura e outro para Bacharelado.

Taffarel e Lacks (2001, p. 8, grifo nosso) apontam as principais críticas relativas ao Parecer 09/2001 e ainda à posição do CONFEF neste trâmite. Foram formuladas as principais críticas a

partir de três ordens:

a) **de processo:** O CNE desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC.

b) **de concepção:** as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando o curso de pedagogia dos demais cursos de licenciatura, separando licenciatura de bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta como conseqüência agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isto levará à criação de códigos de ética, instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional exercendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas idéias.

c) **de conteúdo:** o conteúdo das diretrizes curriculares tem como único objetivo formar professores para que os mesmos façam a reforma educacional do MEC chegar à sala de aula. O conteúdo aparece como produto, e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico.

E relativo ao CONFEF, apontam as autoras, que este vem interferindo na autonomia das Universidades Brasileiras, principalmente, na construção de diretrizes curriculares para a graduação e Sistema Nacional de Avaliação para os cursos de Educação Física, através de seus contatos, especialmente, com o Ministério da Educa-

ção e Cultura (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE). E ainda, suas posições são claras contrariando o que vem sendo reivindicado em movimentos de defesa da formação do educador.

#### 4 A PESQUISA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA: um pouco de história e algumas reflexões

A constituição de um curso de formação em nível superior na área de Educação Física, no Maranhão, deu-se, pioneiramente, em 1978, na Universidade Federal do Maranhão sob a responsabilidade do Centro de Ciências da Saúde, que criou uma comissão para tal realização. Com a denominação de Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas, a composição do currículo desse período, tinha fortes influências médicas e militares. Em 1987, em meio às diretrizes pautadas na Resolução 03/87, este curso passa pela primeira e única reforma curricular, deste período, introduzindo a influência mais forte dos esportes e também considerando a licenciatura como eixo, passando a chamar-se de Curso de Licenciatura em Educação Física.

Nos anos 80, têm-se as primeiras produções de monografias que resultaram da construção dos alunos/as das primeiras turmas deste curso. E esses trabalhos passaram vários anos sendo a referência de produção científica neste contexto. Referente a isto, foi publicado um estudo em 2004, intitulado "*Percurso de Monografias de Conclusão do Curso de Educação Física da UFMA - de 1986 a 2003*", que teve como organizador José Erasmo Campello e contou com a participação de vinte (20) alunos que estavam cursando no semestre 2003.1 a disciplina Didática.

Foi realizado um levantamento das monografias do período entre 1986 e 2003, em torno de 200 monografias, a partir do qual havia a pretensão de "registrar as tendências das monografias por ano de conclusão, classificá-las quanto a fundo e forma, identificar

a sua atualidade teórica e caracterizá-las quanto ao tipo de currículo que as permearam”. (CAMPELLO, 2004, p. 307)

Nos anos percorridos por este estudo, foram constatados alguns elementos para reflexão no que diz respeito à relação aos temas inovadores, temas repetitivos e os paradigmas, sintetizando que o desporto ainda é o conteúdo mais presente nas monografias, seguido de Educação Física Escolar. Com relação aos paradigmas, o biomecânico e sócio-histórico se revezam e os temas repetitivos vêm acompanhando a história das monografias do curso. Isso pode ser constatado, principalmente, quando se trata da relação entre atividade física e saúde como tratamento e reabilitação para doenças crônico-degenerativas como: diabetes, artrites, hipertensão e doenças como a asma; e hidroginástica. No caso da Educação Física escolar, os temas que constantemente se repetem são os referentes à avaliação da disciplina na escola e ao esporte escolar como conteúdo pedagógico.

Com a necessidade de ampliar horizontes, principalmente, os professores começam a reunir-se para construção de grupos de estudo e pesquisas, sendo o Núcleo de Estudos/Pesquisa e Análise Social do Movimento Humano Sistematizado (NEPAS) o primeiro grupo deste Departamento a se constituir, vindo em seguida outros formados também por professores e alunos/as deste curso, entre eles: o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física (LEPEF), Laboratório de Avaliação e Reabilitação Física (LAREF) e Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF).

Hoje, alguns destes grupos, contribuem constantemente no sentido de impulsionar a produção científica, debates, discussões, com a realização de eventos que contemplam a participação dos alunos do curso, assim com o desenvolvimento de projetos de extensão, além de trabalhos de pesquisa desenvolvidos internamente em cada grupo. Nesse sentido, ocorreu certo avanço, mas ainda não o suficiente para contribuir com a formação de uma base científica que contemple o envolvimento cotidiano dos alunos na pesquisa, assim como na socialização do conhecimento, por eles, já produzido.

Ainda neste contexto, com base no Anuário Estatístico da UFMA do ano de 2001, o único a que tivemos acesso pela grande dificuldade de disponibilidade destes documentos institucionais, foi verificado que a participação do Departamento de Educação Física frente ao quadro geral de pesquisa da UFMA é incipiente.

De acordo com os dados, o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, no qual o Departamento de Educação Física (DEF) está inserido, registrou em 2001 o maior número de pesquisas de iniciação científica (PIBIC), entretanto, não foi registrada nenhuma ocorrência de participação do DEF neste ano. Também foi registrado, no período de 1996 a 2001, que: as pesquisas concluídas no DEF totalizaram-se em quatro divididas em: uma (1) no ano de 1998, uma (1) em 1999 e duas (2) em 2001; docentes envolvidos em pesquisa somaram treze, registrando o maior índice de participação no ano de 1999 com sete (7); e o índice de alunos envolvidos em pesquisa no curso foi completamente ausente neste período.

Após este breve histórico, faz-se necessário reconhecer que ainda temos pouco tempo de estrada, em torno de 28 anos, em relação a outros centros de formação, especialmente em se tratando da produção de conhecimento. Contudo, historicamente pelos apontamentos anteriormente feitos, várias lacunas estiveram presentes e, ainda hoje, em certa medida, perpetuam-se no campo da pesquisa. A problematização desta questão se faz urgente, pois pelo fato de se considerar óbvia a constatação da precariedade do desenvolvimento da pesquisa, já se conformaram (professores/as e alunos/as) com relação a esta realidade, dificultando o avanço na qualidade da formação dos educadores/as.

## 5. CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que a pesquisa científica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA tem seu desenvolvimento precarizado por questões distintas e contraditórias, a partir dos

discursos de professores/as e alunos/as do curso, e que influem e limitam sua efetiva realização e articulação às dimensões de ensino e extensão.

A primeira destas questões é o fato de que o Departamento de Educação Física é composto por uma parcela de professores/as qualificados/as com mestrado e/ou doutorado, com experiência no desenvolvimento de pesquisas e também grupos de estudo/pesquisa, no entanto a realização desta dimensão é incipiente, pois, especialmente, no interior das disciplinas, efetivam-se, predominantemente, ações assistemáticas, esporádicas e paliativas com fins avaliativos para atribuição de notas. Alguns depoimentos:

*De forma arcaica e desinteressada, um mero instrumento para registro de avaliação. A contribuição para minha formação é referente ao incentivo para ir além do que se pede (aluno).*

*Agora tem significado primordial para andar junto com cada disciplina do curso. Seria muito bom se isso pudesse acontecer na prática, mas a gente realmente percebe que isso não está acontecendo. É um ambiente cultural que é refletido pelo excesso de aula, o aluno quer saber é de conteúdo, de xerox de texto, da informação livresca e acaba quando o professor os insere nesse tipo de alternativas, e muitas das vezes, eles acabam reclamando [...] teria que todo mundo, todos os professores estarem batendo nessa tecla para que ela possa mudar aos poucos [...]. (Professor)*

Dessa forma, as monografias ainda se mostram como a única ação sistemática de pesquisa, pois têm caráter obrigatório para conclusão do curso, o que produz, em geral, grandes obstáculos e dificuldades para sua realização, justamente pela falta de vivência cotidiana no decorrer do curso em ações de pesquisa. Por isso, também, especialmente os alunos/as não têm claros ou desconhecem os distintos paradigmas e metodologias que orientam/fundamentam

o fazer pesquisa e ainda se mostram desinteressados e capturados pelo comodismo e excessivo caráter instrumental predominantes no curso.

As dimensões de ensino e extensão são as mais priorizadas, mas de forma fragmentada no interior deste curso, tornando a indissociabilidade um desafio que se apresenta ao curso, no que diz respeito à formação inicial, visto a sua importância tão enfatizada por alunos/a e professores/as sujeitos deste estudo. Este fato tem sido influenciado, implicitamente, pelo currículo que mantém em sua estrutura opções que contribuem para fragmentação entre teoria e prática, por ainda conter características herdadas da Reforma 03/87 que acentuou um caráter dicotômico ao separar licenciados de bacharéis. Alguns depoimentos:

*Olha, eu vejo mais extensão, extensão tem muita participação de alunos, tem mais projeto de extensão [...], mas o projeto de extensão eu vejo como ponto positivo enquanto participação do aluno em novas experiências, mas vejo ponto negativo muito sério que é a falta de estudo, aluno participa do projeto de extensão como tarefeiro, aí extensão é uma prática que tem que tá articulada com uma pesquisa e é uma atuação no campo. Ora você não pode atuar no campo sem uma teoria, não se pode ter uma prática sem uma teoria que a conduza, e eu vejo que aqui os projetos de extensão você tem o aluno na prática[...]. (Professor)*

*A gente quase não vê isso, infelizmente são pouquíssimos professores que conseguem fazer essa relação. Uns é só ensino, outros juntam ensino com pesquisa, mas é muito pouco é muito difícil você ver os três (...), mas é difícil, você não encontra não aqui no nosso curso, juntando os três, eu desconheço, não é que não exista, eu desconheço. (Professor)*

*Deixa a desejar, pois não há incentivo da maioria dos professores, além das "panelinhas" que se for-*

*mam, deixando muitos de fora. (aluno)*

*Pouco explorada na maioria dos projetos. Há muita ênfase na extensão e esquece a pesquisa e o ensino que iria enriquecer a formação dos professores, tendo oportunidade de realizar trabalhos científicos. (aluno)*

Ainda como constatação dos limites que afetam o desenvolvimento da pesquisa, têm-se a infra-estrutura e o financiamento que se impõe como problemática restritiva, pois muitos professores/as e alunos/as ainda centram-se em fazer pesquisa somente por via de bolsas de incentivo, caso contrário não a realizam. Outra questão é que a pesquisa, enquanto dimensão educativa e científica, não tem contribuído para a formação inicial da maioria dos alunos do curso, pois apenas poucos alunos/as têm oportunidade de participação, ora em projetos de pesquisa financiadas pelo PIBIC, ora em pesquisas independentes isoladas.

É a partir das análises realizadas e sintetizadas neste trabalho, que surgem possibilidades concretas de contribuição ao desenvolvimento da pesquisa científica no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, frente à reestruturação curricular em andamento. Entre as contribuições para reflexão e discussão, apontamos as seguintes:

- que a pesquisa científica se torne eixo comum no Projeto Político Pedagógico do Curso, ou seja, que esteja presente sistematicamente orientada, pelo menos, nas disciplinas específicas da área, articulando ações de ensino-pesquisa-extensão a cada semestre, como forma de produção coletiva e/ou individual e avanços na compreensão de indissociabilidade destas dimensões e da indissociação teoria/prática;

- articulação dos grupos de estudo e pesquisa do Departamento de Educação Física para construção de um plano de desen-

volvimento integrado para a pesquisa, que respeite a alteridade dos grupos, no sentido de impulsionar a socialização e a produção de conhecimentos entre os alunos/as. Descaracterizando-se enquanto nichos isolados de produção científica, mas sim que estejam articulados ao processo de formação inicial que lhes garantiu espaço;

- que integrem na avaliação das monografias a indicação para publicação de artigos em periódicos, apresentação em eventos científicos, no sentido de impulsionar um processo qualitativo nas produções;

- provocar um processo de “desengavetamento” do conhecimento já produzido, para análises e superação de problemas que se repetem continuamente na construção das produções científicas.

Dessa forma, o desafio em construir um novo quadro de formação inicial em Educação Física está em romper com as marcas arcaicas do passado, resistir ao bombardeio feito pelos ditames do presente, assim como tentar superar os aspectos restritivos levantados neste trabalho, através de uma posição ideológica que defenda a formação humana, privilegiando a unidade entre teoria e prática, a criatividade e a reflexão crítica superadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1996.

CAMPELLO, José Erasmo. Percurso de monografias de conclusão do Curso de Educação Física da UFMA - de 1986 a 2003. In: CAMPELLO, José Erasmo (Org.). **Paradigmas, vivências e currículo**. São Luís: Imprensa Universitária, 2004. p. 289-342.

COSTA, Hostilio Caio Pereira. **A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão nas universidades**: reflexões sobre as ciências humanas. 1999. Monografia (Especialização de Docência no Ensino Superior) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1999.

DANTAS, Rodrigo. **A reforma universitária do MEC**. 2005. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa>>. Acesso em 29.11.2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo. In: **Motrivivência**, v. 5, n. 5-7, p. 17-33, dez. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

JEBER, Leonardo José. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área da Educação Física escolar. In: **Motrivivência**,

v 7, n. 8, p. 79-90, dez. 1995.

LABORINHA, Lea. A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência. In: Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física (SBDEF). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

MELO, Victor Andrade. Relação teoria e prática e formação profissional na Educação Física brasileira: apontamentos na história. In: **Motrivivência**, v. 7, n. 8, p. 103-115, dez. 1995.

PEREIRA, J. E. de. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

SILVA, Rossana Valeria de Souza E. O CBCE e produção do conhecimento em Educação Física em perspectiva. In: COMBRACE, 2003, **Anais eletrônicos**. Caxambu: CBCE, 2003.

SOUZA NETO, Samuel de. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da Educação Física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o almodamento subjetivo. In: **Revista da Educação Física**, UEM, v. 1, n. 9, p. 13-23, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. Política de formação profissional e Educação Física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFED. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para Educação Física/ciências do

Esporte. **Anais...** Caxambu, MG: DNC CBCE, Secretarias Estadual de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fabio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física.** Florianópolis: UFSC, 2002.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA CULTURA POPULAR NO CONTEXTO ESCOLAR

*Ciro José Ferreira dos Santos<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta resultados de pesquisa realizada durante processo de formação no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. Contempla a discussão sobre o papel da *tradição e da memória* no desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar, a relação entre o saber popular e a educação formal, e de que forma essa prática pode ser desenvolvida pelo professor e pelo aluno como sujeitos do processo pedagógico. Busca-se, nesta perspectiva, o estudo de processos de apropriação dos significados e da contextualização do conceito de cultura, no sentido de ampliar e aprofundar os conhecimentos referentes aos conteúdos mais ligados às manifestações da cultura popular e à valorização da diversidade cultural expressa nos costumes e valores construídos e acumulados no seio das relações interpessoais diferenciadas e inerentes a cada grupo humano.

*Palavras - chave:* Cultura popular. Cultura escolar. Corpo. Conteúdos. Educação Física escolar.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão.

*ABSTRACT:* The present article was written from the monograph presented to the Course of Licenciatura in Physical Education of the Federal University of the Maranhão, as requisite for attainment of the Permitted degree of in Physical Education. If it considers to argue the paper of the tradition and the memory in the development of the lessons of Pertaining to school Physical Education, the relation between popular knowing and the formal education, and of that it forms this practical can be developed by the professor and the pupil as citizens of the pedagogical process. The study of elements of appropriation of the meanings and the contextualização of the concept of culture in the direction searches in this quarrel to extend and to deepen the referring knowledge to the contents on to the manifestations of the popular culture, and the valuation of the express cultural diversity in the customs and values constructed and accumulated in the seio of the differentiated and inherent interpersonal relations to each human group.

*Key - words:* Popular culture. Pertaining to school culture. Body. Contents. Pertaining to school Physical education.

## 1. INTRODUÇÃO

A história da Educação Física é marcada pela visão limitada de que se trata apenas de uma atividade de aplicação prática e imediata. Esta concepção, caracterizada nas Leis nº 5.540/68, 5.692/71 e no Parecer nº 853/CFE/71, construiu procedimentos baseados num “fazer” destituído de reflexão teórica, dada a influência direta das instituições militares, que criaram as primeiras instituições de formação em nível superior nesta área, e, também, da medicina, que influenciou e ainda influencia grande parte do conhecimento específico da área de Educação Física, como os referentes à biologia, fisiologia e anatomia.

A partir dos anos 80, houve uma ruptura com o paradigma médico-biologicista, impulsionando pelas Ciências Sociais na construção e diversificação de proposições pedagógicas com o objetivo de estruturar um corpo específico de conteúdos para a Educação Física. Animada pelos movimentos da década de 70 ocorridos na Educação, e refletidos na Educação Física, o que resultou uma produção científica e proposições teóricas que trazem definidos conteúdos e procedimentos dentro de uma especificidade, enquanto outras somente sugerem procedimentos pedagógicos mais amplos.

Dentre as abordagens sistematizadas e apresentadas por Castellani Filho (1991), tanto as classificadas como propositivas, quanto as não propositivas, observa-se, em algumas delas, a referência ao componente “cultural” e como sendo relevante o seu estudo e desenvolvimento, aplicação e contextualização no processo de ensino formal.

Contudo, o conceito **cultura** vem sendo abordado de forma bem genérica e, dependendo da utilização, toma enfoques diferentes, visto que há uma diversidade de orientações teórico-metodológicas que fundamentam as produções dos principais autores da Educação Física. Para Daólio (2004. p. 7), o sentido reducionista e incompleto dos aspectos relacionados à cultura se dá pela apropria-

ção superficial e até inadequada do conceito, o que fundamenta e repercute no trato com os conteúdos e suas relações, sobretudo, com a cultura popular.

Considerando a presença e a diversidade das manifestações populares que influenciam, direta ou indiretamente, no comportamento e produção do homem e no relacionamento com o outro e com o seu contexto social, a cultura popular, mesmo estando inserida no cotidiano escolar, é insuficientemente incorporada, e, portanto, pouco explorada pela Educação Física Escolar, não sendo assim trabalhada a potencialidade dos seus conteúdos específicos, como as lutas, os jogos e as danças, que se destacam pela sua relação mais próxima com os elementos da cultura popular, pois se apropriam das manifestações que se perpetuam através de uma prática não escolarizada, e onde predomina a oralidade. Sendo esta uma herança dos povos que originaram a cultura brasileira, a **tradição**, sobretudo dos africanos e indígenas, incorpora este traço muito marcante em sua cultura.

Havendo esta distância entre o ensino formal e a cultura popular, os elementos de identidade de um segmento social deixam de ser apropriados, resultando na não valorização da memória como um componente fundamental na perpetuação e valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história de uma determinada sociedade. Assim, é necessário propor uma reflexão acerca da relação entre o resgate do tradicional e as inovações ocorridas no processo dinâmico do tempo e das relações humanas.

Frente a essas reflexões, pergunta-se: como a tradição, presente em diferentes manifestações culturais pode estar presente como elemento das aulas de Educação Física, no sentido de ampliar e aprofundar os conhecimentos culturalmente acumulados, valorizando a cultura e perpetuando a memória? Como estabelecer a relação entre a cultura popular e a educação formal e de que forma esses elementos poderão ser incorporados pelo/a professor/a e pelos/as alunos/as como sujeitos do processo pedagógico, tornando

assim a escola um espaço de aprendizado democrático?

Empiricamente, professores de Educação Física têm se utilizado da oralidade, visto que muitas manifestações que utilizamos como conteúdos em nossas aulas, ainda não possuem nenhum referencial documental audiovisual ou escrito para dar suporte à prática, e mesmo que tenham este recurso, é necessário vivenciar o processo de pesquisa participante, para maior apropriação, indo às fontes de produção e retornando com este conhecimento as suas aulas. Porém, esse procedimento tem se dado de forma aleatória e desprovida de maior rigor, visto que o sistema educacional se encontra diante de tantas inovações, ditas modernas, e as formas mais tradicionais de transmissão educativa acabam relegadas a segundo plano.

Em face dessas considerações, **como contribuição da cultura popular para o ensino da Educação Física na escola**, o presente artigo propõe a discussão do papel da *tradição e da memória* como recursos no desenvolvimento das aulas de Educação Física, para melhor apropriação dos conteúdos, relacionando-os às manifestações da cultura popular, de modo a não se desvincular o aluno da sua realidade e ainda possibilitar um trabalho que não conduza a uma prática educacional homogeneizadora, contextualizando e estimulando a valorização da diversidade cultural expressa nos costumes e valores construídos no seio das relações interpessoais diferenciadas e inerentes a cada grupo humano.

Apesar dos avanços significativos na discussão e tematização da corporeidade na Educação Física, e pela vasta produção decorrente disso, ainda permanecemos aquém da apropriação necessária dos elementos da cultura popular impressos e expressos na/pela corporeidade que, revestidos de um caráter eminentemente simbólico, ajudam a construir, a partir da subjetividade a materialidade concreta. Partindo dessa afirmação é motivada a discussão sobre os significados e a contextualização do conceito de cultura, a partir de

alguns teóricos, buscando estabelecer uma apropriação conceitual da cultura popular e como se desenvolvem seus elementos, tais como: a memória e a tradição, nas construções simbólicas dos significados e dos saberes populares, assim como a sua perpetuação.

Trazemos, então, para o debate, o que percebemos das relações existentes entre a instituição escolar e o desenvolvimento da disciplina Educação Física, com referência ao conceito de cultura, como se dá a concepção da cultura escolar e o tratamento destinado ao componente cultural a partir destas relações.

Sendo a escola o palco desta reflexão, os conteúdos escolares, os professores e os alunos estarão prioritariamente compondo as nossas reflexões, onde se coloca em evidência a relação do ensino da Educação Física e o contexto do aluno em questão, qual seria a significância do que se pretende ensinar e como fazer para que o aluno seja protagonista na produção do conhecimento escolar.

## 2. A CULTURA

Para tratar de um conceito amplo e ao mesmo tempo complexo como *Cultura*, o primeiro passo é no sentido de situar a discussão entre o que se pretende abordar, apontando os aspectos que mereceram maior destaque, sem com isso, desmerecer outras variáveis referentes a esta temática. Logo, algumas compreensões foram tratadas para subsidiar as discussões no decorrer deste estudo.

Os primeiros empregos do termo *cultura* parecem ter sido feitos significando o cultivo, que provém do latim *colere*, marcadamente utilizado na antiguidade clássica, referindo-se ao cuidado com animais, plantas e tudo que tem relação com a terra, estendendo-se também ao cuidado com as crianças, ou seja, definiam a cultura a partir de processos cotidianos. Por um longo período histórico, marcadamente no Iluminismo, nenhum destaque foi registrado do estudo da cultura, enquanto potencialidade na contri-

buição para a formação da natureza humana, a idéia central de ser humano como sendo unicamente definido a partir de suas habilidades inatas toma maior difusão neste período.

Por um longo período histórico, o termo **cultura** foi empregado e compreendido no singular, significando um conjunto de conhecimentos, significados, costumes e valores que compõem a maneira de ser do homem ao se relacionar com o outro e com o mundo, mas de forma generalista, como modo de vida global.

Isso se expressou, significativamente, em fins do século XVIII, em decorrência do expansionismo do pensamento europeu. Para ratificar este movimento, diferentes idéias são propagadas, entre elas, o relativismo geográfico, o funcionalismo e o difusionismo, no sentido de justificar a superioridade das nações dominadoras. Essa concepção acentua que as características evolutivas se pautariam em um sistema comparativo, descontextualizando os processos históricos, de forma que a noção de *cultura* estaria diretamente atrelada à idéia de civilização, influenciando complexos modelos de desenvolvimento social.

Seguindo ainda influências funcionalistas dominadas pelo pensamento das elites européias e americanas, no século XIX, a teoria da seleção natural das espécies, da sobrevivência dos mais aptos, adequou-se perfeitamente aos propósitos capitalistas em expansão, configurando também as relações entre culturas ditas “superiores” e “inferiores”. Noções como: mais culto e menos culto, civilizado e primitivo, desenvolvido e retrógrado, se referindo à cultura, enquanto definição de maior ou menor grau de conhecimento, vão deturpando as relações e ampliando de forma equivocada a diversidade de significados do que é natural e/ou cultural, por vezes voltando a concepções deterministas.

Ao longo das décadas, foram sendo desenvolvidos estudos que resultaram na ampliação e reformulação constante deste conceito, apresentando uma preocupação referente ao seu emprego no

singular, uma vez que não existe somente um complexo unificado coerente, mas sim um conjunto de determinantes, significados, atitudes, valores e formas simbólicas que são elementos impressos e constituídos socialmente, variando de grupo para grupo e de uma época para outra. Dessa forma, o termo *cultura* vem assumindo variados significados e valores que se relacionam diretamente com o contexto onde se desenvolve. Logo, seria mais coerente o seu emprego no plural (*Culturas*), para justamente destacar essa diversidade (BURITY, 2002).

Relacionada também a esta compreensão plural, temos a afirmação de Santos (2004, p. 13), que:

[...] a partir de uma matriz biológica comum, os grupos humanos se expandiram, ocupando praticamente a totalidade dos continentes do planeta, sendo que o desenvolvimento desses grupos se deu em ritmos diversos e modalidades variáveis, tais como a transformação de recursos naturais disponíveis.

Neste processo de diferenciação das culturas, surge a perspectiva do relativismo cultural que respeita as peculiaridades dos grupos sociais, mas que não ampliou o paradigma no sentido de superação das desigualdades ou hierarquização das diferentes culturas, partindo do pressuposto que uma determinada cultura (a europeia) seria a referência para o estudo de outras, tomando-se como referência numa perspectiva, supostamente, não comparativa.

Mais recente se apresenta a “transnacionalização” da cultura, que tem como idéia central a ilusão de igualdade de oportunidade, onde supostamente todas as culturas adquirem valor igual ou equivalente, reforçando a desigualdade e mascarando a real diferença entre as classes sociais. Há uma banalização da compreensão do termo *cultura*, que no cotidiano das sociedades, é constantemente baseado em relações que não levam ao desenvolvimento e nem ao entendimento do que é fundamental neste conceito.

Após a contextualização e desenvolvimento de alguns elementos conceituais, baseados na relação entre grupos mais evoluídos e outros menos evoluídos, sugerindo a necessidade de contraposição entre os conceitos de primitivo e civilizado, sem importar as suas procedências históricas ou critérios que respaldassem tal relação, atribuindo maior ou menor valor entre as diferentes culturas, ou mesmo entre segmentos de uma mesma cultura.

É nesse contexto que se enraíza a relação de poder entre culturas, sendo que algumas seriam dominantes e outras dominadas ou submetidas, refletindo algumas faces da relação antagonista entre a dita cultura de elite e a cultura popular. Para discutir o conceito de cultura popular e seus determinantes, faz-se necessário compor o cenário da temática, explicitando os referenciais dos quais nos utilizamos. Para tanto, tomaremos como ponto de partida algumas discussões que se propõem a tratar as relações determinantes da cultura popular. Um referencial muito forte para essa temática é a relação conflitante na contraposição de culturas, de um lado, a cultura popular e do outro, a cultura dominante ou de elite, explicitando a presença das lutas de classes que reforçam a estratificação da sociedade e como essa mesma relação de dominação se desenvolve nas esferas sociais.

A cultura popular é vista nessa relação como inferior e submissa aos ditames da elite dominante, sendo assim, relegada a papéis secundários na hierarquia dos valores que compõem as relações sociais, que determinam quais merecem maior ou menor destaque quanto aos saberes produzidos nessas relações.

Segundo Gramsci (apud BOSSI, 1986, p.47), as estruturas ideológicas que regem as relações da sociedade indicam que aí estão contidos os conflitos entre as culturas: popular, que figura como a dominada, induzida e retrógrada, a ela são atribuídos valores inferiores aos da cultura erudita, que é amplamente transmitida e ratificada pelos aparelhos ideológicos da escola, religião e meios de comunicação. A globalização dos valores oriundos das elites da so-

cidade torna as classes populares alienadas, o que dá suporte para a manutenção do sistema social desigual, pois sem a valorização e fortalecimento da sua identidade, a própria camada popular acaba legitimando o saber advindo das classes dominantes em detrimento do seu próprio.

Para entender melhor a situação acima, vejamos uma importante questão levantada por Chauí (2004, p. 42), quando questiona: cultura popular “seria a cultura do povo ou a cultura para o povo?”. Tomemos o ponto em que Ginzburg (apud BURITY, 2002) afirma que a cultura popular se define pela sua oposição à cultura oficial das classes dominantes, reforçando claramente o conflito de classes numa dimensão sociocultural mais ampla e complexa. Contudo, essa relação não se dá de forma passiva por parte da cultura popular, que busca incessantemente a sua emergência e reestruturação, mediante as demandas que surgem na dinâmica social e que as camadas populares buscam fortalecer para essa constante contraposição das esferas da sociedade.

A cultura popular tem o seu valor enquanto aspecto constituinte na formação do homem como uma construção histórica, o sujeito não é só o receptor do conhecimento, mas um agente da construção e reformulação deste conhecimento enquanto produto coletivo da dimensão dinâmica da vida humana, em seu conjunto de modos de ser, viver e pensar, não só apenas do universo da produção escrita.

Quando falamos de identidade cultural, fazemos referência a uma construção simbólica e fundamental, que não significa somente uma representação concreta, mas também abstrata que caracteriza e objetiva as referências sociais. Assim como o processo de auto-afirmação se dá tanto em nível individual, quando o sujeito passa a identificar elementos que o relacionam com seu grupo social, como em nível coletivo, no qual o grupo social acolhe esse sujeito, e a partir daí, as dimensões individuais e coletivas passam a influir no desenvolvimento uma da outra numa relação dialética.

Porém, essa relação não resulta em algo acabado, tanto a identidade do indivíduo, quanto do grupo do qual participa, podem sofrer mudanças em maior ou menor escala. No pensamento de Bourdier (apud Ruiz 2003, p. 68, grifo do autor):

[...] o poder simbólico é invisível, imaterial, encaixado nas estruturas inconscientes das relações que envolvem o sujeito e os sujeitados, mesmo que não tomem nítida consciência. Assim a arte, a língua e as ciências constituem-se em simbólicos [...] para Marx, uma espécie de “aspecto activo” do conhecimento [...] são instrumentos reconhecidos, definidos, estabilizados enquanto estruturas sociais, pelo reconhecimento coletivo que se impõe como hegemônico e se afirma como pensamento comum a e de todos.

As relações de proximidade e pertencimento estão diretamente ligadas à aceitação e assimilação de códigos, mesmo que de forma inconsciente. Isso confere ao sujeito a condição de partícipe no processo de produção e transmissão do conhecimento, referentes à expansão ou perpetuação de uma lógica interna. O poder simbólico, que seu grupo social utiliza para a construção da sua visão de mundo, estabelece uma organização dos conhecimentos produzidos, acumulados e transmitidos.

Entre experiência e conhecimento, linguagem e cognição, encontra-se o que se constitui o elemento fundamental do processo de acúmulo dos bens imateriais no contexto cultural. As memórias individual e coletiva assumem, assim, a instância de consciência de grupo, onde as normas, práticas, hábitos, costumes, sentimentos e reações particulares assumem a condição de comportamento coletivo de um povo, expresso na oralidade, utilizando-se tanto dos meios formais quanto não-formais de transmissão e ampliação desse estado. A memória social, que seria todo esse somatório de conhecimentos acumulados, é o elemento central do processo de transmissão e perpetuação do legado cultural.

### 3. O CORPO E O MOVIMENTO COMO CONSTRUÇÕES CULTURAIS

Sobre essa temática, Geertz (1989, p. 57-58) diz que:

[...] apesar de terem ocorrido algumas mudanças importantes na anatomia [...] do gênero Homo [...] na forma do crânio, na dentição, no tamanho do polegar [...] As mudanças muito mais importantes e dramáticas foram [...] sistema nervoso central [...] o cérebro humano, [...] alcançou as pesadas proporções atuais [...] somando a tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura [...] nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais [...].

O corpo humano, se conceituado apenas a partir da sua dimensão biológica e por seus determinantes fisiológicos, possibilitaria ao homem a realização de ações que somente resolveriam uma necessidade imediata, sem oferecer subsídios para resolver as questões que não tivessem um caráter mais urgente e imediato. Esses parâmetros não seriam suficientes para determinar as ações, nem o seu conteúdo, nem as suas outras possibilidades de expressão, não possibilitando, assim, ressignificar a intenção do “fazer”.

O movimento deixa de ser meramente fisiológico quando não depende somente de estímulos nervosos, mas quando passa a ter o referencial da intencionalidade que gera o estímulo e em seguida o converte em uma ação. Assim, torna-se impossível dissociar o comportamento animal do cultural, pois tudo se dá dentro de uma relação dialética organicamente desenvolvida.

Ainda como contribuição, Marcel Mauss (apud Daólio, 1995, p, 74) em seu estudo, desenvolveu o conceito de técnica corporal, o qual sugere que os comportamentos corporais sejam compreendidos

como parte de uma tradição social, cujos gestos são transmitidos de uma geração para a outra, como parte de um processo educativo carregado de valores que reforça os vínculos sociais de um determinado grupo de indivíduos, e assim perpetua e fortalece a identidade cultural, através do que define como *memória coletiva*.

Este é o princípio que dá ao movimento o *status* de “construído” indicando, ainda, como pode variar a forma da intencionalidade para o mesmo movimento, influenciado pelos diferentes contextos. Ao “construído”, adicionamos o diferencial “culturalmente”. Porém, para ser considerado um legado, esta intencionalidade precisa estar respaldada por uma continuidade, mais ou menos conexas com o ambiente, gerando uma significação para as condições subjetivas e objetivas do sujeito que realiza este movimento.

Relacionado ao movimento em si, os aspectos objetivos, orientados pela subjetividade, constituem a carga significativa que confere à ação a qualidade de humanizadora. O andar, o correr, o comer deixam de ser somente respostas corporais às necessidades biofisiológicas, para assumirem significados que, a partir da variabilidade de situações impostas pelo dia-a-dia do indivíduo, vão sendo modificadas, resignificadas e também passam a figurar como unidade social, assumindo o papel de identidade cultural.

A compreensão de que o ser humano é um corpo complexo é significativa, principalmente, quando o passo seguinte é adentrar-se à dimensão coletiva que é um determinante para que o homem se sinta parte de algo além da sua subjetividade. É nessa instância que ocorrem as trocas sociais para que sejam estabelecidos e fortalecidos os vínculos entre os indivíduos que formam um dado grupo, organizado e legitimado nas bases das relações sociais, entendendo como elas afetam as estruturas da sociedade.

No seio das manifestações populares, em geral, há sempre um referencial muito forte quanto ao papel do corpo. Os comportamentos, o verbal e o gestual são representações de uma concep-

ção coletiva que expõe os valores de um grupo a outro dentro de um mesmo universo social. Nas dimensões religiosas e de lazer, as formas de lidar com o corpo seguem uma lógica respaldada pela tradição que valoriza a oralidade como fonte primária do conhecimento historicamente transmitido e ressignificado. Neste sentido, Kehl (2002, p. 13) diz que,

[...] a tradição, a educação, as religiões, as grandes mitologias são formações da cultura que tentam garantir uma estabilidade (simbólica) e uma credibilidade de base imaginária no que concerne à transmissão de geração em geração, e ainda afirma que sua inscrição subjetiva se dá por meio da linguagem, mas sua constância imaginária é preservada pelas grandes formações da cultura.

#### 4. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO CONSTRUINDO O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR

A instituição escolar é uma construção histórica produtora de referências sociais que incidem sobre a definição de identidades pessoais e coletivas e nos processos sociais de forma geral. Assim, Vago (2003, p. 201) afirma que:

Historicamente a escola foi vista como um 'lugar de cultura'; primeiro numa acepção idealizada de aquisição de conhecimentos e das normas universais; mais tarde, numa acepção idealizada de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignora-se ou ignorou-se o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, em relação com o conjunto de culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especialidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobre determinações do mundo exterior.

Levando em consideração que são diferentes os lugares, os sujeitos e suas formas de apreensão social, os discursos pedagógicos

ou transmissão dos conhecimentos seguem uma lógica de sentidos e significados, conferindo à escola o *status* de espaço institucional que oficializa a sistematização do saber.

Nesse sentido, é atribuído à escola o papel de articuladora social, que tem, como princípio, a inserção do indivíduo no mundo da racionalização da sua realidade. A referida instituição interfere nos processos de apreensão dos significados sociais, ressignificando as formas de relacionamento interpessoal. A convergência dos aspectos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos desencadeiam o fenômeno educativo que se dá dentro de uma organização institucional interna e de forma particularizada.

Há, então, a necessidade de entender a escola como um ambiente particular pelas suas formas de desenvolver os processos de produção, organização do conhecimento e de comportamentos. Segundo afirma Bosi (1986, p. 203):

Cultura [...] é uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo relativamente coeso reunindo diferenças e contradições[...] e ainda como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social, não sendo apenas um mundo da produção escrita provinda das instituições de ensino[...].

Então, há que se pensar na existência de uma cultura própria que se desenvolve dentro de um processo educativo e escolar.

Tomemos essa discussão levantada por Fourquin (apud Vago, 2003, p. 203), que aprofunda a questão da existência de uma cultura escolar, quando diz que:

[...] a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos, e ainda que o conjunto de conteúdos cognitivos e

simbólicos que, selecionados, organizados e rotinados, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto escolar.

Dessa forma, é coerente afirmar que a escola e/ou “cultura escolar” são elementos pertencentes a um contexto social, que, ao mesmo tempo que interfere no comportamento do indivíduo, é influenciado pela dinâmica cultural mais ampla, refletindo diretamente nas relações escolares, pois os sujeitos que participam dentro da escola são os mesmos sujeitos que estão inseridos em um contexto social maior.

As relações estabelecidas entre a cultura escolar e as demais categorias culturais, tais como a cultura popular, por exemplo, são travadas segundo influências de interesses convergentes ou conflitantes, o que ditará a condição de complementaridade ou contradição entre a cultura popular e a escolar. São as diferenças que existem entre os contextos escolares que determinam uma personalidade própria e diferenciada para cada escola, o que resultará no comportamento de seus membros e na sua intervenção nas práticas culturais da sociedade.

## **5. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR: o professor e o aluno com sujeitos dessa relação**

Conforme Vago (2003, p. 215) “[...], a escola estabelece relações pacíficas ou conflituosas com outras culturas que lhe são contemporâneas, dentre elas, a cultura política, a cultura religiosa e a cultura popular [...]”

Essa atribuição social dada à escola tem algumas implicações quanto às dimensões da vida humana que sofrem a interferência direta quando, no interior do ambiente escolar, um indivíduo internaliza o conhecimento escolarizado e se utiliza deste para se relacionar com seus iguais fora da escola.

O processo educativo que se desenvolve no ambiente escolar é reconhecido como legitimamente formal e o conhecimento repassado tem respaldo na ciência. Mas, como a educação não ocorre somente através das práticas escolares de socialização dos conhecimentos científicos, o indivíduo escolarizado tem contato com outras formas de conhecimento e de apreensão que não necessariamente são antagônicos ao processo formal (escolarizado), mas que ocorrem paralelamente em um processo informal. É o caso dos saberes populares, transmitidos por mecanismos da tradição, especialmente, através da oralidade.

A escola, que pretende ser um ambiente democrático, deveria assegurar ao sujeito a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, não importando se de origem científica ou não, assegurado no processo formal do saber escolarizado. Mas, a escola, tanto por sua estrutura física quanto ideológica, a qual está inegavelmente vinculada a um contexto social e às suas condições de existência e pertinência, tem a sua legitimidade delimitada pelas relações estabelecidas com outras instâncias desta sociedade. O saber escolarizado ou formal, cujos conteúdos e instrumentos metodológicos se baseiam em pressupostos científicos, divide este espaço com os conhecimentos que têm origem na cultura popular desprovidos de uma raiz científicizada.

Em algumas situações, estas categorias do saber são postas em contraposição, estabelecendo-se uma hierarquia, em que na maioria das vezes, é dada maior importância ao conhecimento científico e pouca relevância aos conhecimentos ditos populares. Esta relação só pode ser superada na medida em que seja dado um trato democrático para mostrar a historicidade dos dois tipos de conhecimento, mostrando os diferentes níveis de elaboração do pensamento sobre a realidade.

As aulas de Educação Física são espaços privilegiados de valorização das práticas corporais, quando entendemos o corpo

como uma construção histórica e o movimento como elemento fundamental desta construção. Através das manifestações da cultura popular como as danças, as festas, os jogos, as lutas, os gestos e comportamentos, em geral, o homem retransmite aos seus semelhantes contemporâneos e às gerações futuras, uma gama de símbolos e significados que ficam impressos em sua identidade e orientam a concepção de mundo. Essas mesmas manifestações são elementos constituintes do conhecimento específico da Educação Física.

De acordo com Daólio (1995, p. 95):

Os professores reconhecem que todas as disciplinas escolares procuram preparar o aluno para a vida em sociedade, mas se vêem com mais condições para essa tarefa, justamente pelo trabalho sobre e por meio do corpo, que na sua opinião permite uma ação global sobre os alunos.

Mas, esse fato só se tornará efetivo quando a Educação Física desenvolver o seu trabalho no sentido de orientar para o significado da inserção do indivíduo nas instâncias da sociedade, onde será possível estabelecer relações com os outros.

A marginalização da cultura popular, principalmente, no âmbito escolar, distancia a prática pedagógica da escola, de um modo geral, da realidade objetiva do indivíduo, trazendo como conseqüência a fragilização no seu processo de auto-afirmação, desvinculando-o das contribuições significativas da cultura popular.

No contexto escolar, a Educação Física é constantemente confundida e, conseqüentemente, substituída por uma determinada prática desportiva pautada nos princípios do alto rendimento, do esporte olímpico, onde se valoriza a competição, a vitória e o melhor resultado. Com isso, as aulas que seriam destinadas ao ensino da Educação Física se tornam sessões de treinamento para as quais o papel dos professores se resume à função de técnicos esportivos; ao aluno, é destinado o papel de atleta; e onde os menos aptos para de-

envolverem as competências técnicas dos esportes perdem o direito assegurado de participação.

As aulas de Educação Física foram por várias décadas utilizadas ideologicamente para fortalecer a concepção de um fazer prático, desprovido de um conhecimento que justifique a sua permanência na escola, diminuindo a importância pedagógica desta disciplina. Desta forma, limitou-se a sua importância somente ao valor imediato ou como uma forma de manutenção de variáveis fisiológicas, idéia amplamente desenvolvida nas concepções de treinamento e desenvolvimento das aptidões físicas e desportivas. É importante dizer que estas atividades possuem um valor a ser considerado, mas em nenhuma hipótese poderiam ser referendadas como única justificativa para a presença e permanência da Educação Física no sistema educacional.

Como disciplina do currículo escolar, a Educação Física tem que atender a um pré-requisito básico de relevância no que se propõe a ensinar, portanto, somente as atividades sem a devida conexão com a realidade do contexto da escola não corresponderiam enquanto contribuição desta área.

Retomemos, então, o destaque de Daólio (1995, p. 39) quando afirma : “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais num processo de ‘inCORPOração’”. Neste sentido, entende-se que a Educação Física tem uma enorme responsabilidade para que esta assimilação ocorra positivamente, de modo que através das vivências dos seus conteúdos haja um crescimento pessoal dos sujeitos, no intuito de evitar a alienação.

Para Daólio (2004), o profissional de Educação Física não trata sobre o corpo ou o movimento em si, ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento, historicamente definidas, como jogo, dança, lutas e esporte.

Sendo assim, os conteúdos escolares da Educação Física tra-

zem em si um valor imaterial nos seus significados que têm que ser explorados pelo sistema formal de ensino. A escola tem, como dever, a responsabilidade de participar da perpetuação dos conhecimentos historicamente construídos como forma de reafirmar a identidade cultural dos seus alunos.

Desse modo, referente ao ensino dos esportes, o mais importante não seria o aprendizado das regras, fundamentos, sistemas de disputa, mas sim, quais os valores que esta prática traz para o aluno em sua realidade objetiva. A eleição de um esporte para ser a expressão da “identidade nacional”, acaba por não evidenciar as peculiaridades na prática deste esporte que, dependendo de onde se desenvolve, assume diferentes valores em sua concepção. As convenções de regras transformam o esporte de forma a pensarmos em uma pluralidade/heterogeneidade e não na homogeneidade sugerida como forma absoluta de ver o esporte, e a aula de Educação Física é o espaço propício para uma visão diferenciada para esta manifestação da corporeidade.

O importante para o ensino do jogo, além do resgate histórico dos jogos populares que os jovens conhecem, e mais ainda dos que desconhecem, é saber como esses jogos foram concebidos e que valores são evidenciados no seu desenvolvimento. Além disso, como variam os significados e relações com a realidade de cada grupo social que se apropria dos jogos em suas várias épocas e contextos.

As danças, principalmente as populares, trazem em seu fazer (dançar), o gesto, os ritmos, as formas, mais do que as possibilidades de estudo e aplicação de fluência, níveis, peso, direções, pois possibilitam aos alunos a vivência deste conteúdo na escola, ampliando os significados que se referem às dimensões subjetiva e coletiva.

Quando nos referimos às lutas, é comum que este conteúdo seja estudado e aplicado nas aulas de Educação Física em uma dimensão esportivizada, o que nos leva a refletir sobre uma grande possibilidade desperdiçada, a de ampliar-se o conhecimento dos aspectos históricos que levaram à concepção deste bem cultural e

sua ligação com o contexto histórico em que se manifestaram e se manifestam. Uma estratégia para a aplicação deste conteúdo é a utilização dos jogos de luta, que mostram, com uma considerável segurança, as várias possibilidades de vivenciar este conteúdo, proporcionando ao aluno a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos, fazendo a relação com a sua realidade e valorizando-o como bem cultural imaterial.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção de uma conduta diferenciada, resgatamos historicamente a condição da escola enquanto espaço de construção do saber formal, onde todo o conhecimento é respaldado nas bases científicas e, portanto, para que ocorra o processo de escolarização, há que se obedecer a algumas sistematizações. Desde o seu surgimento, a escola já funciona segundo uma organização entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. O professor exerce a função de transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados dentro de uma ordem lógica, e o aluno tem como único papel o de assimilar tudo o que for ensinado.

Porém, o sucesso do processo educativo nunca foi alcançado em sua totalidade, pois sempre houve os casos em que os alunos não se enquadraram no sistema e, por isso, a escola não consegue cumprir o seu papel social de “ajustar” o indivíduo ao ideal de sociedade. Assim, a marginalização sempre foi um problema que acompanhou o processo educacional, e nem mesmo todas as reformulações ocorridas nas teorias que orientam o processo educativo conseguiram extinguir o problema. A marginalidade acontece por não se conseguir ter acesso à educação e, quando esse acesso é obtido, a permanência não é assegurada. Para Gramsci (apud Ruiz, 2003, p. 47-48):

[...] um dos papéis fundamentais da escola é introduzir a criança na *societas rarum* (no mundo dos

objetos materiais) através das noções científicas [...] a escola difunde certa noção do que sejam direitos e deveres numa determinada formação social.

Como elemento constituinte do contexto escolar, a aula de educação física tem como papel primário proporcionar um ambiente no qual o aluno se sinta familiarizado e onde este possa ser espontâneo. Tendo este princípio garantido, o momento seguinte seria proporcionar a esse aluno a oportunidade de se sentir sujeito da produção do conhecimento. Dito isto, avançamos no processo educativo com o aluno assumindo uma postura mais participativa, isso indica uma sensível modificação nos papéis sugeridos pela escola tradicional e no processo de formação dos agentes educativos.

Essa perspectiva pedagógica não é necessariamente uma novidade, mas com certeza a prática compartilhada de produção do saber é muito mais significativa para a redução da marginalidade escolar, pois o aluno, não se excluindo do convívio escolar, estará exercendo o seu direito básico de acesso à Educação e a uma convivência coletiva que poderá resultar na sua permanência no grupo social a que pertence.

Não se pretende afirmar assim a pertinência de dicotomias, de uma visão fragmentada, estratificada de sociedade, cultura, corpo, saber ou do homem, mas fundamentalmente, tratar alguns aspectos na dialética das relações estabelecidas entre estes conceitos, a fim de discutir a relevância dos conhecimentos resultantes desta diversidade de referências.

A cultura popular não é um conceito novo nas discussões da Educação Física, porém a busca do conhecimento necessário para a composição deste trabalho ampliou e fortaleceu conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento e contextualização dos conteúdos relacionados à cultura popular no âmbito escolar, indicando como a reciprocidade dessa relação pode contribuir para o enriquecimento do processo educativo escolar.

A partir de uma interpretação mais contextualizada, os conteúdos da Educação Física passam a ser vistos como uma importante fonte de significados que reforçam o valor dos bens culturais imateriais trabalhados no interior das disciplinas como conteúdos formais. Essa relação pode ser encarada como uma forma de aproximar os conhecimentos populares das práticas de ensino, trazendo-os para o cotidiano da escola.

O professor de Educação Física passa a ser um multiplicador das práticas da cultura popular na escola, uma vez que suas experiências sociais e individuais serão valorizadas, aproximando estes conhecimentos dos conteúdos da cultura escolar em um processo educativo significativo e contextualizado. Ao mesmo tempo, o aluno terá como referência as vivências trazidas do seu convívio social, o que tornará mais significativo o seu aprendizado. A incorporação das manifestações da cultura popular ao conjunto dos conteúdos escolares permitirá associá-las a um contexto mais amplo e relevante do ponto de vista social, podendo influenciar o seu relacionamento com outros sujeitos sociais, em uma relação mais harmônica entre as diferentes visões de mundo que orientam as relações interpessoais, inclusive, na perspectiva da transformação da realidade objetiva, buscando sempre as melhores condições para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BURITY, Joanildo, A. (Org.). **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no "divã" do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SANTOS, José Luis dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa**. In: BRACHT; CRISÓRIO (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.197-221.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

# HISTÓRIAS DE VIDA COMO ELEMENTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Ana Paula Ribeiro de Sousa<sup>1</sup>*

*Miriam Santos de Sousa<sup>2</sup>*

**RESUMO.** Apresenta-se nesse artigo um relato de experiência vivenciada como parte das atividades do Programa de Formação de Professores da Baixada Maranhense. Trata-se da análise de relatos autobiográficos das experiências escolares dos professores envolvidos no Programa, tanto enquanto estudantes, como na qualidade de professores. A partir desses relatos, procurou-se reconstituir a trajetória educacional dos professores, na perspectiva de tomá-la como objeto de reflexão teórica para construção de uma concepção emancipadora de educação.

**ABSTRACT:** Analysis of autobiographical reports of school experiences of teachers involved with the Teachers Training Program for Maranhão Lowlands, both as students and teachers. From those reports, it is attempted to reconstruct the educational trajectory of those teachers, with the objective of taking them as object of theoretical reflection, in order to create an emancipating conception of education.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela UFMA. Profissional da ONG Formação na área de Educação e Trabalho. Mestranda em educação pela UFMA.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Profa. do curso de Pedagogia da UFMA.

A ONG Formação - Centro de Apoio à Educação Básica vem realizando, junto a nove municípios da Baixada Maranhense, um conjunto de ações com foco no incentivo ao desenvolvimento social, econômico e político da região, a partir do envolvimento da sociedade civil, a começar pelos jovens, na luta pela efetivação de políticas públicas que realmente contemplem as necessidades básicas das populações historicamente excluídas da participação nos benefícios do progresso social. Trata-se de um Conjunto Integrado de Projetos, denominado muito sugestivamente de Jovem Cidadão (CIP Jovem Cidadão), que desde 2003 vem desencadeando um processo de instrumentalização dos jovens para a vivência de uma cidadania ativa, através de práticas de discussão dos problemas locais e efetivação de estratégias de solução a partir de iniciativas autônomas, em parceria com órgãos governamentais e não-governamentais.<sup>3</sup>

A proposta inicial já se expandiu em diversas direções e originou uma multiplicidade de ações que têm dinamizado e transformado o cotidiano, não somente dos diretamente envolvidos, mas dos próprios municípios como um todo. Explícite-se que o núcleo básico do CIP-JC foi desde o início o fortalecimento da educação escolar dos jovens, com ênfase na formação profissional, objetivo decorrente de uma pesquisa realizada nos municípios e que detectou essa necessidade fundamental<sup>4</sup>. Nesse sentido foi criado o primeiro Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMP) no município de São Bento, em 2004. Em 2006, já são mais 06 CEMPs em funcionamento nos municípios de Arari, Matinha, Olinda Nova, São João Batista, São Vicente Férrer, Palmeirândia (desde 2005), com a perspectiva de expandir-se para Penalva e Cajari, contemplando, assim, todos os municípios do CIP na Baixada Maranhense.

<sup>3</sup> São parceiros do Projeto: Fundação Kellog, Unicef, Unesco, Caixa Econômica Federal, Portal da Educação da Baixada Maranhense, entre outros.

<sup>4</sup> ROSAR, M.F.F e CABRAL, M.R.M. (orgs) **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís/MA: Central dos Livros, 2004.

É nesse amplo contexto que se situa o Programa de Formação de Professores, originado da necessidade de construir coletivamente com o conjunto dos professores a proposta pedagógica inovadora que se pretende concretizar nos CEMPs, a partir do entendimento de que não se pode transformar a realidade da educação sem a concorrência dos seus atores principais: professores e alunos.

A concepção do PFP consolidou-se durante o III ENCONTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE - ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, realizado nos dias 19 e 20 de outubro de 2005, na cidade de São Bento, com a participação das Secretarias de Educação que compõem o Portal da Educação da Baixada Maranhense. Naquela ocasião, os dirigentes municipais e professores presentes foram conclamados a engajarem-se em mais um aspecto da luta histórica pela melhoria da educação pública em nossa região e, conseqüentemente, pela transformação necessária do mundo em que vivemos, conscientes de que "para transformar é preciso provocar rupturas em processos históricos já ultrapassados, mas também é preciso guardar o melhor de nossas práticas exitosas."

O lema do programa "*Professores são mestres. Mestres podem ser inesquecíveis*" traduz a convicção da necessidade de construção e/ou fortalecimento da identidade profissional do professor, através da sua formação como trabalhador intelectual, não no sentido da velha dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, mas no reforço à especificidade de sua contribuição para o processo de formação integral das novas gerações, que implica a compreensão global dos fenômenos sociais, que não pode se dar sem o conhecimento do processo de desenvolvimento histórico da humanidade, situando-se, nesse contexto mais amplo, os diversos ramos do conhecimento produzido pelo homem.

Nesse sentido, o PFP foi pensado como um espaço de desenvolvimento dos professores na perspectiva da omnilateralidade,

compreendida como cultivo das amplas potencialidades humanas. Assim, a relação entre a ciência e a arte foi eleita desde o início como princípio filosófico e pedagógico a orientar a definição das atividades nos Seminários.

Em termos metodológicos, o PFP foi concebido como uma seqüência de 10 módulos de 30 horas, incluindo encontros presenciais (Seminários), com 15 horas cada um e 15 horas de atividades de formação à distância (fóruns de discussão, videoconferências, cyber café, vídeo-aulas, materiais de apoio para leitura). Os Seminários têm periodicidade mensal e até o momento já foram realizados oito. Eles foram concebidos em duas dimensões: 1) Estudos teórico-metodológicos, dedicados às áreas de Filosofia, História, Língua e Literatura, Matemática e Arte; 2) Estudos teórico-instrumental, incluindo Psicologia Humana, Metodologias de Ensino, Estratégias e Recursos Didáticos, Informática, Educação Física e Tecnologias da Comunicação.

Sendo um programa de formação continuada, não se trata de oferecer ao professor os fundamentos teóricos das disciplinas específicas que lecionam nas escolas, pois esse é o objetivo da formação inicial básica que muitos dos participantes do Programa já possuem ou estão cursando. O que se deseja é oportunizar experiências de ressignificação da identidade do professor, na condição de profissional da educação; construir referências diversificadas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que possam contribuir para a criação de novos processos educativos dentro e fora da escola, mediante seu exercício teórico-prático cotidiano, na prática do magistério.

Seguindo esses parâmetros os Seminários mantiveram um formato que articulou sempre atividades artísticas e estudos teóricos, utilizando-se de metodologias que oportunizassem a participação dos professores, sem infantilizá-los. Ou seja, não se permitia em nome de uma metodologia dinâmica a perda da referência teórica,

ou o tratamento superficial dos temas. Na medida do possível, foram incluídos filmes na programação dos encontros. Tanto filmes que tratam de temas diretamente ligados à questão educacional, como outros relacionados a temas relevantes para o entendimento da realidade humana em geral. Isso no sentido de fazer o contraponto com os conteúdos veiculados pela cultura de massa a que todos estamos mais expostos, de forma que esta na maioria dos casos se torna a única referência a que se tem acesso em contextos sócio-culturais em que vive a maioria da população. Também foram realizadas oficinas de arte, visita ao laboratório de Ciências da UFMA, e outras experiências educativas,

A programação de cada encontro tem sido usada de forma dinâmica, ou seja, tem mais a função de um roteiro que concretiza a proposta do programa, entretanto, vai se modificando durante o próprio momento de interação com os professores, de acordo com as necessidades mais evidenciadas. Por exemplo, o I Seminário realizado em novembro de 2005 abordou a temática “O professor como sujeito da História”. A palestrante Prof<sup>ª</sup> Sandra Regina Rodrigues abordou o tema tomando como referência a vida de educadores militantes, como Antonio Gramsci, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Paulo Freire, cujas trajetórias de luta produziram transformações que ecoam até hoje.

A partir daí, surgiu a idéia de solicitar de cada professor um relato auto-biográfico de sua experiência educacional, tanto como aluno, quanto como professor. O propósito era identificar o significado da atuação do professor na vida do aluno, quais eram as atitudes mais marcantes do desempenho do mestre na formação da criança e do jovem, tanto positivamente, quanto negativamente, e, assim suscitar a reflexão sobre o fazer pedagógico para além da simples comunicação de um conhecimento científico, mas como importante contribuição para a constituição de sujeitos. Essa atividade, embora não tivesse sido pensada no momento do planejamento, veio a se constituir um importante meio de diálogo com

os professores e forma de expressão de suas referências históricas e vivências cotidianas que, em grande medida, influenciam suas práticas.

Da análise dos relatos produzidos, foi possível construir um perfil mais ou menos homogêneo dos professores da rede municipal, a partir dos pontos comuns identificados em sua história de vida.

Em geral, relatam dificuldade de acesso e permanência na escola em virtude das condições sócio-econômicas: na grande maioria são oriundos da zona rural e somente com grande sacrifício das famílias conseguiram se deslocar para as sedes dos municípios ou para a capital para completar seu processo de escolarização, muitas vezes, com alguma defasagem cronológica. Nesse contexto, muitos relatam que tiveram que cursar a 4<sup>o</sup> série por mais de um ano, pela inexistência de escolas que oferecessem a 5<sup>o</sup> série em suas localidades, da mesma forma, pela inexistência do ensino médio em suas regiões de origem, tiveram que repetir, por falta de opções, a 8<sup>o</sup> série.

Em relação às suas experiências como alunos no ensino fundamental, relatam lembranças negativas no que diz respeito ao relacionamento professor/aluno, dificuldades de aprendizagem, deficiência em leitura e escrita, discriminação racial, econômica e por deficiência. Foram experiências que marcaram profundamente a vida de alguns.

O ingresso no magistério se deu, na maioria dos casos, por pressão da família e/ou por falta de perspectivas profissionais nos municípios, em razão da conjuntura sócio-econômica da região, cuja economia, incipiente, reduz as alternativas ocupacionais da população<sup>5</sup>. Nesse sentido, a implantação do FUNDEF no Estado, a partir de 1998, com o incremento da receita das Prefeituras na

<sup>5</sup> Sobre os indicativos sócio-econômicos da região Baixada-Lagos Maranhenses, ver ROSAR & CABRAL (orgs), 2004.

área da educação e com a exigência de contratação dos professores por meio de concurso público, significou um incentivo a mais para ingresso no magistério, especialmente de um segmento mais jovem da população. Assim, verifica-se uma mudança no perfil do professorado do ensino fundamental municipal, tanto na zona urbana, como na zona rural. Há dez anos, tínhamos um contingente predominantemente constituído de professores leigos, categoria que atualmente tende a desaparecer. Entretanto, no caso do ensino médio, os professores são, via de regra, contratados precariamente ou remanejados do ensino fundamental, não assumindo a identidade como professor desse nível de ensino, cuja instabilidade reflete negativamente na sua prática.

Muitos estão cursando ou já concluíram o curso de magistério superior por meio de Programas especiais de formação docente oferecidos pelas Universidades Federal e Estadual<sup>6</sup>.

Apesar de terem ingressado na profissão por falta de opções, declaram-se satisfeitos e comprometidos com o trabalho. Percebem no exercício da profissão uma oportunidade de ajudar outros a não passarem pelas mesmas experiências negativas por que eles próprios passaram. Consideram o ofício docente como “uma paixão”. Perceberam, enquanto estudantes, o universo escolar como autoritário, sem espaço para participação do aluno, o que desenvolve a falta de iniciativa e o receio de participar mais intensamente nas atividades em sala de aula. Como reação a esse sistema que vivenciaram, os professores relatam que procuram ser *compreensivos, amigos, companheiros*, descobrir novos métodos que sejam capazes de formar a personalidade dos jovens e não constrangê-los. Referem-se sempre a *carinho, compromisso e responsabilidade* como qualidades básicas para o exercício profissional.

<sup>6</sup> Sobre esses programas ver o artigo “OS NOVOS PROFESSORES? Uma análise da política de formação de professores implantada no Programa de Qualificação de Docentes da UEMA de Lícia Cristina Araújo da Hora, neste volume.

Por outro lado, não se encontram referências explícitas ao conhecimento, ao domínio de conteúdo, nem à função social da escola junto aos alunos. Com relação às finalidades do processo educativo, encontram-se afirmações bastante genéricas: *ajudar a ser bem sucedido na vida, a conquistar seus direitos, ser um cidadão com dignidade*; mas não explicitam como a educação efetivamente contribuirá para isso. De todos os relatos, apenas um faz referência à preocupação com uma dificuldade específica dos alunos: a leitura, a escrita e as operações fundamentais.

Diante dessa síntese extraída dos relatos dos professores do PFP, podemos nos questionar em que aspectos as vivências pessoais influenciam no fazer pedagógico desses professores, no seu compromisso com sua formação e na consciência de sua função social como educador.

Primeiramente, o que transparece nos depoimentos com relação ao esforço dos professores em manter-se estudando, mesmos em condições tão adversas (muitos relatam que para chegar a escola tiveram que percorrer longas distâncias a pé) pode ser considerado como uma superação das condições dadas, uma vitória da persistência ante um sistema educacional excludente, que não contempla as necessidades dos filhos da classe trabalhadora, reproduzindo o sistema clássico de subordinação material e cultural a eles imposto pelas relações sociais capitalistas. Muitos relatam que sua permanência no sistema de ensino pode ser considerada um fato extraordinário diante dos altos índices de evasão que incide, sobretudo, nas camadas mais pobres. Esse fato pode ser constatado ainda na fala dos professores quando estes se referem a pessoas conhecidas que abandonaram os estudos.

Ressalta-se ainda, a importância atribuída pela família à educação como alternativa para que os filhos alcancem melhores condições de vida, o que justifica o esforço empreendido pelos pais para mantê-los na escola. Isso se reflete também na concepção dos

próprios professores que afirmam que em decorrência da profissão e do estudo foi possível alcançar um determinado *status* em suas comunidades.

Da leitura desses depoimentos, configura-se um perfil humano e profissional do docente da escola pública maranhense, que se apresenta, ele próprio, como um sobrevivente de um sistema que exclui massivamente. Em decorrência, temos um profissional que pode ser mais sensível às necessidades do aluno concreto que tem diante de si e mais comprometido com a construção de uma prática educativa emancipadora. Para tanto, torna-se necessário o recurso à teoria para empreender a passagem da condição de “classe em si” à condição de “classe para si”, na qual a consciência dos determinantes objetivos da prática conduz à construção das condições de sua superação, num processo de “catarsis”, pelo qual se buscam os instrumentos de enfrentamento das situações limitadoras, tanto no que se refere ao seu próprio aperfeiçoamento, como em relação ao processo formativo de seus alunos.

# PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CEMP'S: CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA.

*Lúcia Maria Carvalho dos Santos<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados das atividades realizadas no Programa de Formação de Professores dos Centros de Ensino Médio e Profissional-Cemp, em municípios da Baixada Maranhense: São Bento, Palmeirândia, Matinha, São Vicente de Férrer, Arari, Penalva, Cajari, Olinda Nova e São João Batista. O Programa citado é uma ação que visa sobretudo assegurar que os objetivos traçados no Projeto Educativo dos Cemp's sejam alcançados. O referido trabalho objetiva analisar as contribuições do Programa na prática docente e seu reflexo no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se a importância da reflexão filosófica na formação do educador, a implantação dos Cemp's como resultado de uma pesquisa realizada pela ong-formação em 2003 a convite do UNICEF, síntese dos conteúdos dos seminários e avaliação do Programa.

*Palavras - chave:* Educação. Formação Docente. Ensino Médio

**ABSTRACT:** The article presents resulted of the activities carried

<sup>1</sup>Professora Substituta do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão, Especialista ong-formação, membro do Centro de Estudos Político-Pedagógicos-CEPP e do Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil, GT-MA.

through in the Program of Formation of Professors of the Centers of Average Education and Professional, in cities of the Baixada Maranhense: São Bento, Palmeirândia, Matinha, São Vicente de Férrer, Arari, Penalva, Cajari, Olinda Nova and São João Batista. O cited Program is an action that it over all aims at to assure that the objective tracings in the Educative Project of the Cemp's are reached. The related objective work to analyze the contributions of the program in the practical professor and its consequence in the teach-learning process. Importance of the philosophical reflection in the formation of the educator, the implantation of the Cemp's as resulted of a research carried through for the ong-formation in 2003 the invitation of the UNICEF, synthesis of the contents of the seminaries and evaluation of the Program is standed out it.

*Key-words:* Education. Teaching formation. Average education

Nos últimos anos, o esforço para minimizar os impactos negativos causados à prática pedagógica devido a crise de paradigma anunciada com o início do novo milênio gerou muitos estudos e debates sobre o processo educacional por parte das organizações, instituições e educadores. Por acreditarem ainda ser possível construir um projeto de escola capaz de fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazo, fazer sua própria reestruturação curricular, ou seja, uma escola que busque segundo a concepção gramsciana, fortalecer seu projeto político-pedagógico de forma autônoma, tentando relacionar-se com todos os segmentos da sociedade dialeticamente e não de forma mecânica e subordinada.

Nesse contexto, o educador exerce um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, não apenas como um mediador, conforme advogam os defensores da Escola Nova, mas como defende Vigotski, deve ser “impulsionador do desenvolvimento psíquico” dos educandos. Uma vez que:

*Na sociedade da informação a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Ela deve oferecer uma informação geral na direção de uma nova educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (Gramsci apud Gadotti, 2006, p.13)*

Entretanto, para que esse educador possa exercer esse papel capaz de contribuir para a transformação do atual contexto escolar, é necessário que o mesmo possua uma formação mais sólida que lhe permita ajustar as lentes e enxergar a realidade como uma construção humana, e assim sendo, possível de ser transformada. Contudo, isso só acontecerá por meio da reflexão filosófica sobre a educação, uma vez que, de acordo com Luckesi (1994,p.32), a mesma não só dá sentido à Pedagogia como também “garante a

compreensão dos valores que direcionam a prática educacional”, uma vez que, segundo o mesmo, esses pressupostos nem sempre se apresentam de forma explícita, muitas vezes estão subjacentes, e o educador não se dá conta e comete erros, não por omissão, mas por desconhecimento.

Assim, o estudo e a reflexão constitui-se uma ferramenta indispensável aos professores que pretendam se transformar em educadores, pois possibilita a tomada de consciência desses pressupostos e a possibilidade de escolher com mais clareza que Pedagogia irá tomar como referência para nortear sua prática docente.

Nessa perspectiva, estiveram reunidos na cidade de São Bento- MA, no Centro de Ensino Médio e Profissional (CEMP) Newton Bello Barros Filho, nos dias 19 e 20 de outubro de 2005, a convite da ONG-FORMAÇÃO, que coordena o Conjunto Integrado de Projetos (CIP) denominado Jovem Cidadão, vários profissionais da educação oriundos de alguns municípios que compõem a Baixada Maranhense (Palmeirândia, São Vicente de Férrer, São João Batista, Matinha, Olinda Nova, Penalva, Cajari e Arari) e que constituem o universo de abrangência e de atuação do referido CIP, assim como os Secretários de Educação que constituem o Portal da Educação da Baixada Maranhense, para participarem do III Encontro de Políticas Públicas e Juventude, tendo como tema Ensino Médio e Educação Profissional.

O encontro proporcionou a todos os participantes uma oportunidade de compartilharem “momentos significativos de diálogo, vivências e práticas permitindo sentirem a satisfação de reinventarem a arte de educar” (PFP, 2006, p. 03). Durante o mesmo, os professores tiveram a oportunidade de discutir uma Proposta de um Programa de Formação de Professores de 5 a 8 séries e de Ensino Médio, o qual, após a apreciação, foi avaliado positivamente e teve adesão unânime do coletivo de professores e secretários presentes ao evento.

O referido programa é uma ação que visa, sobretudo, assegurar que os objetivos traçados no Projeto Educativo inovador implantado no CEMP de São Bento, que existe desde 2004, seja ampliado para os Centros de Ensino Médio e Profissionalizante criados ao longo de 2006 em outros municípios da região: Palmeirândia (desde 2005), Ararí, Matinha, Olinda Nova, São Vicente Férrer e São João Batista.

Entretanto, para que sejam alcançados os referidos objetivos, principalmente aqueles “mais comprometidos com a relação entre escola e comunidade, os professores são permanentemente estimulados a fazerem um processo de qualificação continuada, com o objetivo de incorporarem novas perspectivas e novas práticas no trabalho político-pedagógico, com o sentido mais amplo de construção de uma comunidade educativa” (PFP, 2006, p.08).

É importante destacar que a implantação dos CEMP'S nos municípios da Baixada Maranhense foi resultado de uma pesquisa realizada pela equipe de especialistas da ONG Formação, em 2003, a convite do UNICEF, cujo objetivo era fazer um mapeamento em todo o Maranhão para diagnosticar a situação dos jovens, sua escolarização em nível de ensino médio, assim como dados sobre sua formação profissional.

O resultado dessa pesquisa revelou que os jovens da baixada até então demonstraram possuir “um certo grau de ceticismo no que diz respeito à sua condição de sujeitos de direitos” (PFP, 2006, p. 06). Esse grau indica a ausência de iniciativas dos dirigentes em nível do Governo Federal e do Estado do Maranhão, bem como, na maioria das prefeituras municipais, em relação às oportunidades de escolarização e qualificação profissional desses jovens.

Após análise dos dados, ficou comprovada a situação crítica em que vivia mergulhada a juventude da região Baixada-Lagos maranhenses. Então, o UNICEF, com recursos do Programa Criança Esperança, decidiu financiar uma experiência de construção cole-

tiva de um Projeto Educativo inovador em uma escola de Ensino Médio e Profissionalizante em São Bento. A escola em que se iniciou essa experiência foi o Centro de Ensino Médio e Profissional Newton Bello Barros Filho, a qual “em pouco tempo de funcionamento conseguiu se destacar como uma instituição de referência para a sociedade local”, isto porque:

*O Projeto Educativo do CEMP foi sendo construído, de modo a contemplar o desdobramento do próprio desenho curricular inovador, que se elaborou como uma resposta aos anseios dos jovens em relação à educação e trabalho na região, tal como apontava os dados do diagnóstico.*

*Com a perspectiva de que é necessário potencializar uma educação dos jovens quando, afinal, depois de um longo processo seletivo, eles alcançam o nível do ensino médio, adotou-se um princípio teórico-metodológico que expande as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, mediante a realização de uma prática de trabalho pedagógico centrado no princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.*

*Esse princípio, adotado para o nível do ensino superior, foi antecipado para a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prático desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens possam se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmo, com seus pares, com suas famílias e com a sua cidade, além de se reconhecerem como sujeitos de direitos, os jovens começam a assumir seu papel de liderança ativa, que atua de forma coordenada e coletiva, respeitando princípios éticos e educativos, para se tornarem cidadãos, também responsáveis pelo desenvolvimento de sua cidade e da região. (PFP, 2006, p.07).*

## INÍCIO DE UMA EXPERIÊNCIA MARCANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a aprovação da proposta do Programa de Formação de Professores (PFP) por todos os professores e secretários de educação presentes no III Encontro de Políticas Públicas e Juventude - Ensino Médio e Qualificação Profissional (19 e 20/10/2005), deu-se início a uma experiência significativa para a melhoria da educação ofertada aos jovens que residem nos municípios da Baixada-lagos maranhense.

O Programa de Formação de Professores (PFP), na modalidade de formação continuada, é coordenado pela ONG Formação com o apoio da UNESCO-CRIANÇA ESPERANÇA e do Portal da Educação da Baixada Maranhense, este último aliado nos municípios. É uma ação que está inserida em uma das dimensões do Projeto: **Construindo com os jovens um novo Ensino Médio e Educação Profissional na Região dos Lagos Baixada Maranhense**, no caso, a dimensão da gestão pedagógica, a qual contempla, entre outros aspectos, a qualificação permanente dos profissionais dos CEMP's.

Sua implementação, em novembro de 2005, criou uma grande oportunidade para o "Processo de Qualificação Continuada e de refinamento da nossa concepção de sociedade e de educação" (PFP, 2006, p.04), assim como condições favoráveis para que juntamente com os professores da região da baixada maranhense seja possível "construir um território de esperança para que a juventude possa alcançar novas perspectivas de desenvolvimento humano" (Idem).

O Programa desenvolvido com os professores e técnicos se desenvolve em dois níveis, um nível geral e outro de conhecimentos específicos, com momentos presenciais e à distância, para um público alvo de 135 profissionais da educação (15 de cada município), no qual foram previstas 150 horas presenciais e 150 horas de atividades à distância, totalizando 300 horas, programadas em

10 módulos, cada um com duração de 30 horas, sendo 15 horas à distância e 15 presenciais.

As atividades presenciais compreenderam 10 seminários programáticos, todos realizados em São Luis, geralmente na 3ª semana de cada mês, às sextas e sábados com duração de 07 horas e meia, em cada dia. Para as atividades à distância, foram previstos fóruns de discussão, vídeo-conferência, vídeo-aula, materiais de apoio para leituras e atividades, assim como espaço para esclarecimento de dúvidas gerais e específicas. Os professores participaram de todas as disciplinas e tiveram certificação dos conteúdos e frequência nas atividades presenciais e à distância.

Todos os Seminários do PFP já foram realizados, como pode ser observado no quadro a seguir:

Seminário	Conteúdo	Professores Palestrantes	Data
I	<b>Filosofia</b> Professor como sujeito da História Educação como processo de transformação cotidiana	Profª. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos Profª. Dra. Maria de Fátima Felix Rosar (UFMA) Profª. Msc. Miriam Santos de Sousa (UFMA)	18 e 19/11/05
II	Identidades Sujeitos e práticas sociais na sociedade contemporânea História da educação Psicanálise Política educacional	Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)  Prof. Dr. José Luís Sanfelice (UNICAMP)  Prof. Dr. Edmundo Fernandes Dias (UNICAMP)	1 a 3/12/05
III	<b>Língua e Literatura</b> Professor e Leitor Linguagem, leitura e produção textual.	Profª. Dra. Maria Tereza Bonfim Pereira  Profª. Msc. Joina Bonfim (REDE ESTADUAL)	10 e 11/02/06

IV	<p><b><u>Língua e Literatura</u></b>                  Professor e Leitor                  Linguagem, leitura e                  produção textual.</p>	<p>Prof<sup>ª</sup>. Msc. Joina Bonfim                  (REDE ESTADUAL)</p>	<p>10 e                  11/03/06</p>
V	<p><b><u>História e Arte</u></b>                  História e História do                  Maranhão                  História e Arte</p>	<p>Prof. Dr. Paulo Rios                  (UEMA)                  Prof<sup>ª</sup>. Cássia Pires                  (UFMA)</p>	<p>07 e                  08/04/06</p>
VI	<p><b><u>Física</u></b>                  A ciência no século                  XXI                  A ética na pesquisa                  científica                  CNC e política                  Pesquisa científica                  e crescimento                  econômico                  Desenvolvimento                  sustentável  <b><u>Química</u></b>                  A realização de                  experiências no ensino                  de CNC no E. F. e                  Médio                  O significado da                  experiência                  Demonstração da                  experiência com                  sucatas</p>	<p>Prof. Dr. José Antônio                  Oliveira (URMA)                    Prof<sup>ª</sup>. Especialista Raquel                  Dutra (COC)</p>	<p>26 e                  27/05/06</p>
VII	<p><b><u>Matemática</u></b>                  Como trabalhar a                  MTM de forma crítica                  no E.F e Médio  <b><u>Língua e Literatura</u></b>                  * Fases do poema                  romântico no Brasil                  * Leitura de Textos                  * Produção Textual</p>	<p>Prof. Msc Eduardo                  Gonçalves de Jesus                  (CEFET)                  Prof<sup>ª</sup>. Especialista Elaine                  de Jesus Melo Araújo                  (CEFET)</p>	<p>27 e                  28/07/06</p>

VIII	<p><b><u>Geografia</u></b> Educação Ambiental Elaboração de projetos a partir da realidade existente nos municípios da Baixada Maranhense</p> <p><b><u>Informática</u></b> Utilização da informática e internet como ferramentas para a formação dos profissionais da educação Apresentação do Teleformação</p>	<p>Prof. Msc Cláudio Eduardo de Castro (UFMA)</p> <p>Profª. Msc Regina Cabral</p> <p>Prof. Fábio Cabral</p> <p>Prof. Eduardo (PROF. COMUN. EDUC. DO FORMAÇÃO)</p>	18 e 19/08/06
IX	<p><b><u>Inglês</u></b> Audiência de vídeo: "Do you Speak? Dialogue e conversation</p> <p><b><u>Metodologia de Ensino</u></b> análise crítica sobre os elementos do planejamento didático</p>	<p>Profª. Msc Ana Teresa Moreira Lina T. B. Luna (UFMA)</p> <p>Profª. Msc Dourivan Câmara Silva de Jesus (UFMA)</p>	22 e 23/09/06
X	<p><b><u>Psicologia Humana</u></b> A psicologia na Construção das relações pedagógicas Relações interpessoais/Humanas</p>	<p>Profª Nara Lisiane de Oliveira (CLÍNICA)</p> <p>Profª. Danielle Pinheiro Nascimento (CLÍNICA)</p>	27 e 28/10/06

O calendário do PFP 2005/2006 teve início com uma aula inaugural na qual foi apresentado um vídeo com informações básicas sobre o Programa, o site do projeto, e sobre o ambiente de Educação à Distância (EAD), Teleformação.

No I seminário realizado nos dias 18 e 19 de novembro de 2005 no prédio do Seminário Santo Antônio, em São Luis, os alunos receberam um documento contendo todas as informações do programa, assim como materiais didáticos como: pastas, caderno e o 1<sup>a</sup> número da Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado.

Vale ressaltar que, na pasta que os professores receberam, assim como no Banner do Programa, está gravada a frase: PROFESSORES SÃO MESTRES E MESTRES PODEM SER INESQUECÍVEIS. Essa frase surgiu do diálogo com os professores, no lançamento da proposta do PFP em São Bento, quando um professor participante do programa, na abertura do evento resolveu saudar os professores pelo seu dia (15 de outubro) homenageando os professores que marcaram sua vida.

*“Professores são Mestres, Mestre podem ser inesquecíveis”. Este foi o pensamento que norteou todo o curso de Formação para Professores; uma proposta inovadora, consistente e correta, que procurou em todo o seu processo, orientar o ensino, juntamente com a valorização do professor e do aluno, integrados ao uso da reflexão.*

*Cleber Ferreira*

*Palmeirândia - MA*

No banner, além da frase, tem ainda imagens dos professores, o que contribui para que os mesmos se reconheçam como participantes efetivos da construção dessa experiência. Este tema serviu para ancorar todas as reflexões realizadas durante o I seminário a respeito da educação como processo de transformação do cotidiano.

## **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA**

Os seminários oportunizaram aos professores um “diálogo interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, cuja relevância é cada vez mais crescente numa sociedade intitulada do conhecimento

e marcada pelas conseqüências da evolução das novas tecnologias e pela exclusão social" (SOUZA, 2006).

Buscou-se na história, na política, na psicanálise, na psicologia, nas ciências da natureza e na lingüística, subsídios que fundamentassem concepções e práticas emancipadoras por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A metodologia utilizada para trabalhar os conteúdos dos módulos, teve como estratégia atividades em grupos e individuais, assim como, a utilização do espaço para socializar processos e produções dos professores e dos alunos das escolas em que trabalham, para que pudessem demonstrar práticas e reflexões realizadas, a partir desses estudos.

Outros aspectos positivos observados no Programa foram:

O bom índice de freqüência (em média 80 professores por seminários, apesar de todas as dificuldades que os mesmos encontraram para se deslocar de seus municípios até São Luís) e as temáticas discutidas nos módulos. Acredita-se que todos esses fatores contribuíram para que o Programa fosse avaliado positivamente pelo coletivo de professores, assim como por todos os envolvidos nesse processo como mostram os depoimentos de alguns professores:

*O Programa de Formação de Professores contribui de forma bastante significativa para o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas. Nos proporcionando assim a própria experiência e a oportunidade de conhecermos melhor a realidade de cada município, para que possamos juntos, aplicarmos um novo modelo de ensino na região da Baixada Maranhense.*

*Flávia Cristina Costa Torres*

*Olinda Nova - MA*

*Após o décimo encontro de Formação Continuada dos Professores, ficou comprovado que eles nos deram suporte para ampliar e inovar nossa prática.*

*E aproximou-nos da realidade dos nossos municípios, melhorou nossa qualidade de ensino e nos deu novas metas de trabalho.*

*Todas as atividades pedagógicas realizadas vieram em nível macro e nos proporcionou uma gama de conhecimentos.*

*Domingas Simone Ferreira Mendes Sousa*

*Olinda Nova - MA*

*Participar de um curso de Formação de Professores do nível deste oferecido pela ONG-FORMAÇÃO é uma oportunidade de se apropriar de princípios provocadores de rupturas nas práticas tradicionais do sistema educacional e na reversão do ciclo de pobreza nos municípios da Baixada Maranhense.*

*Maria de Lurdes M. Mendes Ferreira*

*Arari - MA*

*Experienciar troca de saberes é algo fundamental para a construção de um conhecimento efetivo e afetivo. O PFP (Programa de Formação de Professores) nos proporciona esta possibilidade. Através dos seminários desenvolvemos as competências e as habilidades para sistematizar atividades didático-pedagógico que instrumentalizam e dão suporte na grade curricular bem como na concretização destas atividades.*

*Jermany Gomes Soeiro*

*Penalva - MA*

Sabe-se que “cabe à escola possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos” (FACCI, 2004. P.225). Entretanto, sendo a mesma uma invenção burguesa e de acordo com Althusser, aparelho ideológico do Estado, é compreensível que ela reproduza os ideais da classe dominante. Assim é fundamental que o educador reflita sobre sua prática, sobre o papel fundamental que exerce junto às novas gerações.

Nesses depoimentos observa-se a contribuição do Programa para que o educador se perceba em condições de se colocar em marcha, romper com os limites que estão dados dentro e fora do espaço escolar, e ir construindo novas práticas superadoras, capazes de transformar o contexto escolar em um espaço não só de reprodução de informações, mas, de construção de conhecimento e de consciência crítica. Uma vez que, segundo Luckesi, “[...] se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade” (1994, p.59).

*O Programa de Formação de Professores será um marco na história da educação maranhense. Todos os seminários foram inesquecíveis e serviram para que pudéssemos refletir e repensar o papel do professor na escola e na sociedade, bem como criar novas perspectivas sobre a Tríplice Aliança da prática pedagógica: ser, saber e fazer.*

*Jorge Luís Diniz Costa*

*São Vicente Férrer - MA*

*O grupo Formação ao longo dos encontros promovidos na formação de professores, despertou-nos para uma idéia-força para criarmos identidade profissional e para promoção da consciência individual e coletiva, estimulando a refletirmos as práticas pedagógicas, relacional e atitudinal dentro de uma função social para intervir na transformação local.*

*Valdeci Pinto Santos*

*São João Batista - MA*

*O Programa de Formação de Professores foi um evento inovador, um grande suporte para a educação, foi como um remédio para curar e despertar os professores para o papel de educador e não um simples professor, despertou um profissionalismo, um compromisso pedagógico profissional.*

*Lucimary Sodré Moraes*

*São Bento - MA*

Esses depoimentos evidenciam que os professores estão caminhando, buscando constituir uma consciência profissional crítica e, conseqüentemente, uma prática docente mais coerente com a realidade em que estão inseridos e com as necessidades reais dos educandos. Considerando que, de acordo com Saviani, “[...] O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani apud Facci, 2004, p.154)

Esses depoimentos são o feedback que demonstra que estamos no caminho certo, plantamos a semente... a terra é fértil, portanto é possível somar esforços e partilharmos todos juntos da utopia de construirmos uma outra realidade na região da Baixada Lagoas, tendo como ponto de partida a educação, como diz Rossler: como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada” (Rossler apud Duarte, 2004. p.75).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Edmundo Fernandes. Gramsci e a política hoje. IN DIAS, Edmundo F. **Política brasileira: embates de projetos hegemônicos**. - São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2006.

DUARTE, Newton (org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade** - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**, São Paulo: Brasiliense, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** - São Paulo: Cortez: 1994.

ONG - FORMAÇÃO - **Caderno de Viagem** - PFP, 2005/2006.

REVISTA VIVER MENTE E CÉREBRO, **Coleção Memória da Pedagogia**.v. 6, 2006.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**.In: DUARTE,Newton (org.).Crítica ao feticismo da individualidade. Campinas,SP: Autores Associados,2004.

SOUSA, Miriam Santos. **Relatórios do Programa de Formação de Professores** - São Luis: Formação, 2006 (mimeo).

# MEMÓRIAS

# A EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ITAQUI-BACANGA

*Maria Regina Martins Cabral*

*Memórias de uma experiência de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvida entre os anos de 1990 a 1998, na área Itaqui-Bacanga - São Luís - MA, projeto que orientei e assessoriei, espaço rico no meu aprendizado profissional. Lá, aprendi com muitas pessoas: alfabetizadores, líderes religiosos, alfabetizandos. O texto mostra o processo de construção de aprendizados por parte de coordenadores, assessores, alfabetizadores e alfabetizandos.*

O conteúdo deste artigo é um registro de memórias. Esse texto compõe o IV capítulo da minha Dissertação de Mestrado, defendida em 1998, com o título “Educação Popular de Trabalhadores Jovens e Adultos: processos de alfabetização”. Resgata a história de uma experiência desenvolvida no Itaqui-Bacanga - área que congrega vários bairros do município de São Luís, capital do Maranhão, sob a coordenação da Igreja Católica. Os dados coletados, em diversas fontes, estão relacionados com a população, a história de vida e a educação de jovens e adultos, alunos do Projeto Itaqui-Bacanga. Tendo trabalhado nesse projeto, durante cinco anos, como assessora e coordenadora do processo de formação dos alfabetizadores, realizei uma pesquisa com jovens e adultos da área. Também foram acrescentados dados obtidos em levantamentos complementares feitos no IBGE, FNS, SEMED e na ASP, sobre a população e os indicadores sociais do Itaqui-Bacanga.

Durante a pesquisa de campo foram entrevistados 60 jovens e adultos, sendo 30 participantes de grupos de alfabetização e 30 que não participam. Entre os entrevistados, 6 se dispuseram a falar sobre sua história e por isso foram escolhidos para realização da técnica de história de vida. Neste momento da pesquisa, os mesmos, a partir de algumas questões abertas tiveram a oportunidade de falar mais detalhadamente sobre suas vidas, de onde vieram, como viviam antes e vivem agora, as suas motivações, desejos e dificuldades.

A definição da quantidade dos jovens e adultos pesquisados foi baseada no número de alunos que permaneciam nas salas de aula durante a realização das entrevistas, isto é, 31% do total, que equivalia a 30 pessoas, sendo que um número igual foi estabelecido para os não atingidos por projetos de alfabetização.

Como já se imaginava, não foi tão difícil realizar essa pesquisa, principalmente por causa da prática que se vivenciou no projeto Itaqui-Bacanga. O fato de estar há dois anos afastada do mesmo e só retornar para a realização da investigação, possibilitou um olhar mais crítico, devido ao próprio afastamento do projeto, ao acúmulo teórico resultante dos últimos dois anos de estudos no Mestrado, como também, ao resultado de outras experiências desenvolvidas em áreas afins. A partir desse acúmulo foi possível analisar melhor a experiência, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos e de conteúdo, tendo como ponto de partida a sistematização do referido projeto, realizada em 1993. É importante frisar, que toda a análise foi feita à luz do que se desenvolveu ao longo dos capítulos anteriores.

Para complementar os dados do Projeto e do contexto sócio-político-econômico em que o mesmo está inserido foram feitos os levantamentos já acima mencionados. Esses dados coletados contribuíram para a análise do Projeto que será feita a seguir.

## O projeto: seu contexto e sua história

O primeiro passo dado nessa análise foi refazer os caminhos percorridos para a construção teórico-prática do projeto, a fim de que se pudesse, com mais precisão, realizar a análise da experiência. É importante esse aprofundamento, por se acreditar, que uma prática transformadora não pode ter uma base teórica inconsistente, fragmentada, com conteúdo autoritário e duvidoso. Não se trata, contudo, de afirmar "a priori", que a prática desenvolvida pelo grupo do Itaqui-Bacanga tenha sido transformadora, mas que a base teórica que se adotou para analisar a experiência foi a da educação popular, com o entendimento que se tem sobre a mesma, enriquecida com as teorias sócio-histórica e da pedagogia histórico-crítica. Assim, ao percorrer passo a passo a história dessa experiência, espera-se recuperar a base teórica do próprio projeto.

Vale lembrar que o início da experiência coincide com uma parada nas iniciativas governamentais para a alfabetização dessa demanda não-escolarizada, não só no Itaqui - Bacanga, mas em todo o país. Porém, apesar de não haver iniciativas federais para essa modalidade de ensino, a não ser via o Supletivo, oferecido por Secretarias de Educação, sobretudo as estaduais, os dados do IBGE de 1991, comprovavam a existência de uma grande demanda por educação na área, e índices ainda elevados de analfabetismo em toda a cidade de São Luís. Esses índices elevados também eram constatados em outras cidades do mundo, o que inclusive fez com que houvesse, naquele momento, uma campanha internacional, coordenada pela UNESCO, através da qual todos os países eram conclamados a contribuírem para a erradicação do analfabetismo.

O ano de 1990, por exemplo, foi proclamado o Ano Internacional da Alfabetização, provocando em todo o mundo debates sobre a importância de ações mais consistentes dos governos em todos os países. Entretanto, durante os anos seguintes, só se constata por parte do governo federal muito discurso, alguns até concretizados em leis, mas reduzido número de ações efetivas.

Tabela 1

**SITUAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM MAIS DE 15 ANOS EM SÃO LUÍS (1991)**

	15 a 24 anos		25 a 35 anos	
	Total	Alfab.	Total	Alfab.
URBANA	61169	58523	38529	36468
RURAL	102909	95894	74479	68476
TOTAL	164078	154417	113008	104944

	36 a 45 anos		Mais de 45 anos	
	Total	Alfab.	Total	Alfab.
URBANA	32410	28916	29922	22910
RURAL	61951	53136	34931	24177
TOTAL	94361	82052	64853	47087

TOTAL		
	Pop.	Alfab.
URBANA	162030	146817
RURAL	375031	383500
TOTAL	537061	530317

Fonte: IBGE, 1991

Como demonstra a tabela 1 existiam, em 1991, 436.200 pessoas com mais de 15 anos em São Luís. Desse total de pessoas, 383.500 foram consideradas alfabetizadas pela pesquisa do IBGE, ficando um total de 52.700 sem serem alfabetizadas, ou seja 12,4% da população ludovicense, maior de 15 anos, não sabia ler e escrever. Nesse momento é importante lembrar, que um pouco antes dessa pesquisa acontecer houve uma grande explosão de projetos de alfabetização de jovens e adultos, vinculados à EDUCAR, em cujas salas de aula passaram milhares de jovens e adultos trabalhadores, que certamente foram incluídos entre os alfabetizados, mas que em muitos casos, segundo avaliações feitas por grupos que desenvolveram essas experiências, como ASP e Bonfim (1988), alguns

não tinham o domínio da leitura e da escrita e muitos apenas se apropriaram da base alfabética, sendo que de fato, não se tornaram leitores e produtores de textos.

Em relação específica ao Itaqui-Bacanga, não existem dados precisos sobre o analfabetismo de jovens e adultos. Todavia, levantamentos de 1995 do IBGE/FNS revelavam a existência de 93.402 habitantes na área e uma demanda de 37.827 alunos para o pré-escolar e ensino fundamental. Nesse mesmo ano, contudo, a oferta de vagas correspondia a apenas 23.538. Esses dados indicavam um déficit de 14.289 vagas nesses dois níveis de ensino, o que pressupõe um aumento gradativo do índice de analfabetismo de jovens e adultos na região. Por outro lado, segundo relatório da ASP, existiam em 1996, apenas 111 jovens e adultos em salas de alfabetização, criadas por iniciativa da sociedade civil, no caso das duas Paróquias do Itaqui-Bacanga e, aproximadamente, 1.500 em salas de Supletivo.

Tabela 2

**DADOS DAS COMUNIDADES DA ÁREA ITAQUI-BACANGA (1995)**

COMUNIDADE*1	CATEGORIA	PRÉDIOS	HABITANTES
Alto da Esperança	Povoado	350	1.133
Anjo da Guarda	Vila	7.577	28.865
Bonfim	Vila	95	362
Boqueirão	Povoado	49	187
Itaqui	Bairro	457	1.741
Sá Viana	Bairro	1.983	7.554
Vila Embratel	Bairro	6.320	24.077
Vila Isabel	Bairro	1.556	5.928
Vila Mauro Fecury	Bairro	3.557	13.551
Vila Nova	Bairro	1.138	4.335
São Raimundo	Bairro	1.488	5.669
<b>TOTAL</b>		<b>24.570</b>	<b>93.402</b>

IBGE/FNS-1995

\*1 A partir de 1996 intensificaram-se as ocupações na área, como Argola e Tambor, que estão contribuindo para o aumento considerável da população.

Como é possível perceber, os dados referentes a 1991 (Tabela 1) contribuem para a justificativa das paróquias em implantarem o projeto, assim como os dados de 1995 (Tabela 2) corroboram a importância da sua continuidade.

Retornando ao início do Projeto, é importante recuperar as motivações das duas Paróquias para implantarem essa experiência. Segundo os coordenadores:

*“a opção por um trabalho de alfabetização de jovens e adultos nessa área não foi por ser essa uma ação mais importante que as outras (saúde, moradia, transporte, ensino fundamental, saneamento básico), mas por ser uma ação que, se desenvolvida a partir da ótica da educação popular, possibilitaria uma melhor compreensão da realidade vivida por essas pessoas”.* (CABRAL, 1995: 88)

Alguns argumentos da comunidade religiosa para desenvolver esse trabalho foram:

*“ - Cabe às pessoas que vivem nas periferias e conhecem as necessidades do povo dessas localidades e que têm vivenciado a falta de escolas, buscar formas de resgatar um direito que é de todos, mas que infelizmente, só tem chegado para alguns.*

*- Percebendo as dificuldades e a falta de conhecimentos dos moradores desses bairros pensou-se em encontrar meios para possibilitar a alfabetização e conscientização dessas pessoas.*

*- Grande parte das pessoas envolvidas nos trabalhos da área são mulheres não-alfabetizadas. Elas têm participado ativamente das discussões verbais dos grupos, mas quando se trata de uma reflexão que exige uma leitura de textos, um aprofundamento individual, elas têm dificuldades.*

*- Na luta por uma vaga no disputadíssimo mercado de trabalho, as pessoas às vezes até têm possibilidade de conseguir um emprego, mas isso raramente acontece por não saberem ler, escrever e contar. Assim, muitos perdem oportunidades de se auto-manterem.*

*- Sabe-se, que só é possível libertação quando realmente se tem conhecimento da realidade em que se vive. Se o povo é consciente de sua realidade, torna-se mais fácil um desenvolvimento que até então tem deixado a desejar". (CABRAL, 1995: 89)*

Esses argumentos também serviram como base para a definição dos objetivos dessa experiência de alfabetização, assim sistematizados:

*"O projeto visa possibilitar aos moradores jovens e adultos, da área Itaqui-Bacanga, a leitura da palavra e do mundo; e contribuir para que esses jovens e adultos conheçam melhor seus direitos e possam exercer mais plenamente sua cidadania". (CABRAL, 1995:90)*

É importante neste momento frisar, que esse objetivo explicita a intenção do grupo em realizar um trabalho tendo como referência a educação popular, pois a idéia era possibilitar aos mesmos a leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, que houvesse a formação de leitores e produtores de textos, mas que esses mesmos leitores fossem críticos, percebessem o mundo circundante com os seus condicionantes, suas contradições e ao mesmo tempo, as possibilidades que o mesmo apresenta.

Fazendo uma breve análise, respaldada na história vivenciada do projeto e em outras experiências na área da alfabetização de jovens e adultos (BONFIM, Alto Alegre, Coroadinho, Buriticupu, RAAAB), pode-se dizer que nem sempre, o que se objetiva é o que está sendo concretizado, pois, os sujeitos responsáveis pela construção cotidiana do projeto, necessariamente, não estão pre-

parados de forma adequada para uma tarefa tão densa como a que desenvolve um alfabetizador/educador popular. Contudo, para que se afirme se houve ou não concretização dos objetivos é importante que se aprofunde ainda mais a história dessa experiência.

De maio de 1990 até o ano de 1995, o projeto passou por vários momentos. No início, durante oito meses, pessoas ligadas às paróquias (coordenadores e educadores) e à ASP (assessoria) dedicaram-se aos estudos e à preparação dos primeiros materiais que seriam utilizados nas salas de alfabetização. Naquela oportunidade, os alfabetizadores (seis mulheres e um homem) encontravam-se praticamente na condição de professores iniciantes sem formação em magistério e sem experiência anterior de sala de aula. Foi através de estudos, experiências, diálogo e reflexão que o grupo foi adquirindo coragem e maturidade para a prática educativa no ano seguinte, pois esses primeiros meses foram destinados apenas à qualificação da equipe e produção de materiais didáticos.

É evidente, que quando se fala em maturidade para a prática educativa, não se está dizendo que as pessoas estivessem totalmente qualificadas, pois acredita-se que o processo de formação é permanente e esse era apenas o início de uma longa caminhada. Muitas lacunas resultantes do processo de formação fragmentado pelo qual cada um passou ao longo de sua escolarização e de sua vida só podem ser preenchidas gradativamente, a partir de reflexões e diálogos permanentes.

Assim, em 1991 começaram a funcionar sete turmas. Cada uma com uma média de 15 alunos.

*“As aulas funcionavam de segunda a quinta feira, com duas horas diárias. A sexta-feira era destinada a estudos, avaliação das aulas da semana e planejamento das aulas seguintes, com os alfabetizadores, coordenadores e assessores”.* (CABRAL, 1995: 99)

No final de 1991, houve uma avaliação da primeira etapa

(ASP: 1991) e por ter sido considerado muito bom o trabalho, foi solicitado pelas paróquias a extensão do projeto para outras comunidades. Atingiu-se, então, um número de 25 salas de aula. Esse aumento ocorreu porque as duas paróquias desejavam estender a experiência para um número maior de pessoas. Entretanto, nesta segunda etapa, o número de alunos por sala oscilava entre 18 e 7, num total de 270 jovens e adultos. O número menor de alunos ocorria principalmente nas novas turmas, em alguns casos porque a mobilização não fora adequada para inserir um número maior de pessoas e em outros casos, porque os inseridos não se sentiam motivados para continuarem nas aulas. Essa situação fez com que os alfabetizadores começassem a visitar as pessoas para motivá-las a continuarem o processo de alfabetização, o que garantiu ao longo do ano essa média.

Em 1993, começou a haver uma redução do Projeto. Apenas 22 grupos continuaram, com um total de 230 alfabetizandos. Em 1994, o número de turmas passou para 18 e apenas 14 permaneceram em 1995. Durante todo esse tempo, o projeto sobreviveu financeiramente devido a recursos enviados por leigos, prefeituras e paróquias de países europeus como Itália e França.

Nesses cinco primeiros anos foram produzidos diversos materiais, resultado do processo permanente de qualificação dos educadores e das construções feitas em sala de aula. Vale dizer, que muitos textos contidos nos materiais escritos são de autoria de alfabetizandos, do coletivo de sala de aula, ou são contos conhecidos que eram recontados pelos jovens e adultos. Os principais materiais que foram sistematizados foram: Livro "Lendo e Pensando a Vida" - números I, II e III, e o Livro de Matemática.

Em 1996, o projeto passou a contar com uma pequena ajuda financeira do MEB, mas mesmo assim, o número de turmas diminuiu para 11. Em 1997, apenas 8 grupos permaneceram. Neste último ano, freqüentaram as salas um total de 111 alunos. Esta última

configuração foi a que respaldou a pesquisa de campo via aplicação de questionários e histórias de vida. É importante ressaltar que, neste ano de 1998, a experiência foi encerrada.

**Tabela 3**

**COMUNIDADES COM SALA DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PESQUISA**

COMUNIDADE	N.º DE SALAS
Anjo da Guarda	1
Sá Viana	1
Vila Embratel	3
Vila Mauro Fecury	1
Vila Nova	2
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

Dados do Projeto

Feita essa retrospectiva, a primeira pergunta que vem à mente é: por que a diminuição de turmas, ano a ano, se existia uma demanda grande na área? Por que o projeto foi encerrado em 1998?

Após entrevista com um dos responsáveis pelo projeto, Padre Franco Pellegrini, constatou-se que os motivos tanto para a diminuição gradativa das turmas, quanto para o fim da experiência são muitos: falta de recursos suficientes para manutenção de professores e para a continuidade da produção de material didático; afastamento, por várias razões (mudança, outros empregos) de pessoas fundamentais para o trabalho; diminuição nos dois últimos anos do acompanhamento pedagógico por parte da assessoria da ASP; qualificação não devidamente adequada de alguns alfabetizadores que foram se inserindo no grupo ao longo do processo; desmotivação do grupo por questões financeiras.

Durante a pesquisa de campo, Padre Franco Pellegrini, quando perguntado sobre as razões da diminuição das turmas, ao longo dos anos, disse o seguinte:

*“As 7 primeiras turmas foram melhor acompanhadas. Ao passar de 7 para 25 houve um erro muito grande, tanto porque o recurso obtido com amigos da Itália era pequeno, como pelo aspecto formativo dos novos alfabetizadores. Posteriormente houve o convênio com o MEB, mas o dinheiro desse convênio era pouco e chegava com muito atraso”.*

Ainda em relação à diminuição das turmas e também ao final do projeto, ele argumenta que

*“A diminuição ocorreu porque algumas alfabetizadoras melhor preparadas foram deixando o projeto, por motivos de viagem ou de novos empregos, outras, entre as mais novas, foram afastadas porque não tinham condição de realizar o trabalho. Com a saída de pessoas-chave ao longo dos anos, chegamos no final de 1997 com apenas uma alfabetizadora do primeiro grupo. Além disso, durante esse ano não produzimos novos materiais pedagógicos, o que desestimulou o grupo. Tudo isso somado ao problema financeiro nos fez parar a experiência, apesar da mesma ainda ser necessária”.*

Uma outra Coordenadora do Projeto, Irmã Maria Elena Buzato, quando entrevistada sobre as razões do projeto ter acabado disse:

*“Acabou por falta de dinheiro e de incentivo das alfabetizadoras que não estavam com ânimo para o trabalho devido o salário ser muito baixo (R\$ 70,00). Em relação aos alunos, sempre que as aulas eram interessantes as turmas enchiam. Quando, pelo desânimo ou despreparo das alfabetizadoras ficavam monótonas, esvaziavam. Também esvaziavam porque as pessoas (alfabetizadoras e alfabetizandos) adoeciam ou conseguiam outros empregos”.*

Mas, segundo Maria Elena, o que mais contribuiu para o fim da experiência foi o fato da decisão administrativa não estar na mão das alfabetizadoras. Acha, que se a mesma estivesse na mão do povo seria diferente. As pessoas encontrariam saídas para os

problemas, buscariam motivação para continuar com o trabalho que, para ela, teve bons resultados. Nesse sentido, afirma que

*“Quando todas as turmas trabalhavam motivadas as pessoas aprendiam. Muitos que não sabiam ler ficaram felizes pelo sucesso alcançado. Alguns conseguiram emprego na Prefeitura, uma jovem abandonou a prostituição, outro conseguiu emprego em São Paulo”.*

Ainda em relação ao processo formativo, que foi um dos pontos levantados pelo Padre Franco como causadores do fim da experiência, ele diz que,

*“É muito difícil trabalhar dentro da proposta do projeto, com pessoas que não estão adequadamente preparadas. Porém, a culpa não é delas. É muito difícil querermos que as pessoas estejam num segundo degrau, sem que elas tenham passado pelo primeiro. É claro que elas vão sentir falta desse degrau”.*

Todas essas razões apresentadas, por Pe. Franco e por Irmã Elena, são relevantes e acabam se repetindo em muitas experiências desse tipo. O fato dos primeiros alfabetizadores terem sido melhor preparados é porque houve um planejamento melhor dos estudos e um tempo maior para que o mesmo ocorresse. Houve, no início, estudos sistemáticos de textos de Paulo Freire como: “Pedagogia do Oprimido”, “Conscientização”, “Educação como Prática de Liberdade”, “Virtudes do Educador”, bem como textos sobre a “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, além da análise de diversos materiais didáticos elaborados para a educação de adultos.

Naqueles primeiros meses, a produção intensiva de materiais didáticos foi fundamental para a formação do grupo. Não houve estudos sobre a interdisciplinaridade, sobre a teoria sócio-histórica ou sobre a pedagogia histórico-crítica, mas sempre existiu uma preocupação grande de todos os educadores envolvidos, em trabalharem tanto partindo da realidade do aluno, como também

possibilitando aos mesmos, os conteúdos que historicamente foram sendo produzidos e acumulados pela humanidade, denominados por Saviani de clássicos e que são essenciais para a formação dos alfabetizados, isto é, para a formação de cidadãos críticos e bem informados, com condição de, partindo da compreensão da palavra, da sua própria realidade circundante e do domínio de conhecimentos sistematizados, compreender ainda mais esse seu mundo e poder modificá-lo.

Com o sucesso de 1991 e a ampliação em 1992, muitos alfabetizadores que entraram não tiveram tempo suficiente para uma preparação prévia, sendo que a mesma foi acontecendo ao longo do processo. Por definição da coordenação do projeto, de comum acordo com toda equipe, o processo de formação era contínuo, porém os novos se inseriam no ponto em que se encontrava o desenvolvimento do projeto. Alguns, dos que entraram posteriormente, nunca conseguiram acompanhar adequadamente o trabalho, de forma a atingir os objetivos do mesmo, pois, não se apropriaram da metodologia e dos conteúdos que o projeto pretendia desenvolver.

A preocupação que o Padre Franco manifesta com os aspectos pedagógicos, ao responder sobre o encerramento do projeto, é uma evidência de como os coordenadores dessa experiência valorizavam a qualidade no processo de alfabetização dos jovens e adultos envolvidos na experiência. Por essa razão e, a fim de que se conheça melhor esses aspectos, é importante neste momento, a recuperação da construção da experiência no que se refere aos conteúdos e à metodologia adotados.

De início, é fundamental ressaltar, que essa experiência foi construída com a participação ativa dos vários atores diretamente envolvidos na mesma: os alfabetizados, alfabetizadores, coordenadores e assessores. Em que ambientes as aulas aconteciam?

As salas de alfabetização funcionavam em pequenas igrejas localizadas nas comunidades, entidades de bairros e em escolas

comunitárias, que tinham como equipamentos básicos cadeiras ou bancos, mesas e quadro de giz. Vale dizer, que as cadeiras e mesas nem sempre eram adequadas aos jovens e adultos e a iluminação dos prédios também não era, “regra geral”, a mais apropriada para salas de aula. Em relação a esse aspecto, a ASP dá o seguinte depoimento:

*“se o que se deseja é motivar os adultos será necessário que se crie condições mais adequadas para o funcionamento das salas de aula. As salas normalmente equipadas para crianças não são atrativas para os adultos”.* (ASP, 1991: 3)

Essa é mais uma contradição existente no campo da educação de jovens e adultos. Se por um lado é dito que não se consegue mais motivá-los, por outro lado não se oferece condições para que os mesmos sintam prazer em ir para a sala de aula. Muitas vezes, o ambiente é totalmente infantilizado.

Assim, mesmo diante dessa realidade, alguns alfabetizadores agiam com muita criatividade e competência. No projeto, eles contavam com alguns materiais como o apagador, o giz, cartaz de prega, papel pardo, pincel atômico, lápis de cor, papel ofício, revistas e jornais usados, tesoura, cola e os livros produzidos no próprio projeto.

Entretanto, como já foi sinalizado anteriormente, para que os objetivos do projeto fossem cumpridos, não bastava o professor ter esses materiais para realizar o trabalho, mas também era necessário que o mesmo passasse por um processo permanente de qualificação e fosse devidamente remunerado pelo trabalho que desenvolvia. Afinal de contas, a educação popular requer um educador comprometido, bem preparado e motivado, pois não é possível imaginar que os conteúdos necessários para a educação de jovens e adultos trabalhadores sejam improvisados e fiquem apenas reduzidos a um conhecimento localizado, ou em nível do senso comum.

Por essa razão, a formação dos alfabetizadores/educadores sempre foi uma preocupação de todos no projeto, apesar de não ter funcionado como era o desejo para os que ingressaram em 1992. Geralmente, o processo de formação dos educadores acontecia a partir dos conteúdos necessários para a compreensão dos processos de alfabetização, como também dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em salas de aula.

No início, como posteriormente, não foi estabelecido como condição para a seleção dos educadores, que estes fossem habilitados para o magistério. Do primeiro grupo de sete alfabetizadores, nem todos tinham essa formação. Quatro estavam cursando o magistério, uma tinha o 3<sup>a</sup> ano do magistério, uma somente o 4<sup>a</sup> ano primário e um estava cursando o segundo segmento do Ensino Fundamental. Do segundo grupo, uma tinha o curso de administração, uma o científico, uma o curso de técnicas de laboratório, quatro tinham o magistério completo, dez cursaram até o 3<sup>a</sup> ano do magistério e uma não tinha concluído o primeiro grau. Uma das ações desenvolvida pelo grupo para garantir uma melhor qualificação da equipe eram as sessões de estudo às sextas-feiras, onde tinham a oportunidade de complementar o seu próprio conhecimento, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de que melhor dominando essas disciplinas pudessem ter mais segurança para tratá-las em sala de aula.

Foi também considerando a formação escolar de cada educador/alfabetizador e a experiência de vida que cada um trazia para compartilhar no grupo, que se iniciaram os estudos, pesquisas e reflexões sobre a alfabetização e a educação popular, tendo como base, como já foi visto no item 1 deste capítulo,

*“a filosofia de Paulo Freire, principalmente no que se refere à postura do alfabetizador e à leitura do mundo e as pesquisas de Emília Ferreiro sobre a construção da leitura e da escrita. Consideramos que esses dois educadores se complementam bas-*

*tante, quando pensamos numa educação libertadora. Os dois, cada um do ponto de vista da sua proposta, consideram o educando um sujeito fundamental no processo ensino/aprendizagem e desejam que o mesmo construa seu conhecimento e se forme como sujeito". (CABRAL,1995:91).*

O processo de formação dos educadores era sistemático e acontecia em vários momentos: durante os cursos semestrais de 40 ou 20 horas, em reuniões semanais (sextas-feiras) para planejamento, avaliação e de estudos; nas pesquisas feitas para escolha de temas geradores, para aprofundamento de conteúdos; na preparação do material pedagógico (livros, textos, jogos); e na participação em eventos da área, como Encontros e Feiras de alfabetização.

No primeiro ano, o grupo dedicou-se mais a preparar o material de linguagem que seria a base do trabalho de alfabetização. Essa era uma solicitação dos alfabetizadores, que desejavam "aprender fazendo" e ao mesmo tempo preparar algum material que os deixariam mais tranquilos e seguros.

No início da organização do primeiro livro, houve por parte de todos, a preocupação de se pesquisar nas comunidades temas que seriam do interesse dos jovens e dos adultos e que pudessem tanto possibilitar a discussão política da realidade, o que Paulo Freire denomina problematização da realidade como também que englobassem as dificuldades da língua e todas as combinações possíveis para o domínio da base alfabética. Os temas selecionados foram: Nome - Benedita - Panela - Fome - Tijolo - Comunidade - Vizinha - Riqueza - Salário - Invasão - Esgoto - Cachaça - Lixo - Trabalho - Mulher - Desidratação. Em relação a cada tema foram produzidos textos e alguns foram selecionados de revistas e livros.

Como já se afirmou, toda a preparação dos materiais foi coletiva. No primeiro ano, foram os alfabetizadores que produziram e, a partir do segundo ano, os alfabetizados também passaram a participar ativamente desse processo, pois seus textos eram traba-

lhados em sala de aula e aproveitados nos novos livros. O primeiro livro foi preparado principalmente a partir dos passos sugeridos por Freire, e algumas orientações construtivistas. Os passos seguidos foram:

*1º passo: Confecção para cada tema gerador de representações que tenham a ver com o tema e sejam compreendidos pelos alfabetizados. As representações eram feitas através de fotografias, desenhos, slides, teatro, vídeo, ou objetos.*

*2º passo: Para cada tema eram elaborados textos, para que o adulto interagisse com o material escrito e a fim de favorecer a problematização, já que no texto, normalmente lido pelo alfabetizador, algumas idéias eram sistematizadas.*

*3º passo: O alfabetizador estudava o tema e preparava-se para a problematização do mesmo, com o grupo.*

*4º passo: Apesar da preocupação em trabalhar com o texto, o grupo adotou o processo da palavração. Nesse sentido eram organizados cartazes com as palavras geradoras inteiras e separadas em sílabas. Também eram preparados cartões com as sílabas separadamente.*

*5º passo: Várias novas palavras eram formadas através das combinações das diversas sílabas. O alfabetizador utilizava-se do dicionário para pesquisar todas as possíveis combinações e conhecer os seus significados.*

*6º passo: Eram planejadas diversas atividades, boas situações de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita do alfabetizando.*

*7º passo: Outros textos, mais voltados para a parte lingüística e as dificuldades da língua eram elaborados. (CABRAL,1995: 94-95)*

Durante os primeiros seis meses de formação (junho-dezembro/90), o primeiro esboço do “livro” ficou pronto. A idéia do grupo não era chegar com algo pronto na sala de aula, mas sim com conteúdos planejados. Era no dia-a-dia da sala, com as contribuições e avaliações dos alfabetizandos, que o “livro” seria preparado. Portanto, durante todo o ano de 1991 foram feitos novos textos e elaboradas novas atividades.

Algumas das atividades realizadas em 1991 foram muito importantes para o desenvolvimento da oralidade, da reflexão e da criatividade dos jovens e adultos alfabetizandos, bem como contribuíram para o formato final do primeiro livro. Por exemplo, uma turma resolveu estimular a leitura dos cartões (4ª e 5ª passos) com as sílabas, a partir de charadas. Eles pensavam numa charada, cuja resposta era uma palavra que eles poderiam juntar a partir dos pedaços das famílias silábicas que tinham nas mãos. Os alfabetizandos tinham que pensar na resposta e depois eles tentavam montar a palavra. Todas as turmas adotaram essa forma de trabalhar. No livro, as charadas apareceram em forma de palavras cruzadas.

Em janeiro de 1992, as duas paróquias, com ajuda da Itália realizaram sua publicação. Apesar de todo o grupo (alfabetizadores, alfabetizandos, coordenadores e assessores) gostarem muito de sua produção, tinham clareza que quando fosse feito outro “livro”, muitas coisas ficariam bem diferentes. Essa experiência, sem dúvida, possibilitou uma maior aprendizagem, por parte da equipe.

Assim, ao longo da história do Projeto, cada alfabetizador teve bastante liberdade para criar e recriar nas aulas, com os jovens e os adultos. E isso realmente acontecia em quase todos os grupos. Apesar dessa liberdade, às sextas-feiras também eram planejados coletivamente alguns momentos que serviam como parâmetros gerais para o dia-a-dia na sala de aula. Esses momentos também eram baseados na filosofia de Paulo Freire.

*1º momento: Introdução do tema gerador. Eram várias as formas que os alfabetizadores utilizavam para introduzir o tema que iam trabalhar. Eles faziam isso através de um canto, de uma charada, de um quebra-cabeça, através de uma história, de uma sanfona com imagens relacionadas com o tema, a qual era aberta gradativamente até as pessoas descobrirem do que se tratava etc. O grupo gostava muito de trabalhar com os jovens e adultos a realidade concreta, a partir de fatos reais, mas às vezes também trabalhava de forma lúdica. Isso tanto ocorria através de desenhos, pinturas, como através de histórias. A motivação em trabalhar dessa forma fez, por exemplo, que o primeiro texto do livro fosse uma história. Como o primeiro tema gerador era sobre a identidade dos alunos, o grupo pensou uma forma de introduzir esse assunto através da história que segue:*

### **NA TERRA DE ADÃO E EVA.**

*João sabido era um cara muito viajado. Vivia correndo o mundo atrás de novas aventuras. Em suas andanças, um certo dia chegou numa vilazinha onde todas as pessoas se pareciam.*

*Estava cansado, viajava já há várias semanas, sem parar. Tinha consigo só a sacola de roupa e uma harpa nas costas para tocar pelo mundo afora suas melodias.*

*A vilazinha ficava à beira de um rio, cercada por árvores frutíferas, bem distante de qualquer outra cidade. Um cheiro agradável exalava pelas ruas estreitas da Vila. Parecia o local adequado para um descanso merecido. Mas, João com a sua experiência, farejava alguma coisa diferente naquele lugarejo. O que seria?*

*Caminhando atentamente encontrou um dos moradores daquele lugar, para quem se dirigiu.*

- *Bom dia amigo, eu sou o João Sabido e você como se chama?*

- *Que nome engraçado, Senhor! Eu me chamo Adão. Bem vindo à Vila Adão!*

- *Procuro um lugar para descansar.*

- *Seguindo em frente encontrará a pousada Adão.*

*João Sabido caminhou rumo à pousada. Ia matutando, intrigado. "Tudo nesta Vila tem o nome de Adão?"*

*Na pousada conversou com a recepcionista. Era Dona Eva. Lá ficou sabendo que na Vila os homens se chamavam Adão e as mulheres eram Eva. Perguntou para Eva.*

- *Isso não faz confusão?*

- *Faz sim, senhor.*

- *Como vocês se entendem?*

- *Vamos direto à pessoa.*

- *E quando a Vila crescer, como vão fazer?*

- *Não sabemos, senhor.*

*Já anoitecia quando João saiu pelas ruas a passear. Muito astuto começou a pensar: "Preciso fazer alguma coisa nesta Vila". Pegou a harpa e começou a cantar:*

*"Na terra de Eva e Adão por que não existir Josefa e João Maria e Tião..."*

*Sempre cantando, João foi demonstrando às pessoas da Vila, que outros nomes poderiam ter". (CABRAL, 1995:100).*

Nos primeiros anos do projeto, apesar do grupo trabalhar diversos textos como o acima apresentado e de desde o início predominar a idéia de que o conhecimento não fosse fragmentado, não fosse trabalhada a alfabetização de uma forma sintética e de que

houvesse a busca por formas adequadas do trabalho a partir dos textos, faltavam leituras sobre psicologia cognitiva, sobre currículo e outras questões importantes para que melhor se compreendesse os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Mesmo assim, já havia uma compreensão de que o alfabetizando não precisa estar dominando a base alfabética para manusear os livros, para tentar ler ou mesmo para acompanhar uma leitura feita pelo alfabetizador. Mas, apesar dessa compreensão, hoje, sabe-se melhor e com mais profundidade do que há sete anos atrás, das possibilidades de aprendizagem a partir do texto. É claro, que para se trabalhar de forma condizente com esse entendimento, é necessário por parte dos educadores, um nível de maturidade profissional e de domínio dos processos de alfabetização bem maior do que o adquirido pelos alfabetizadores do projeto, mesmo aqueles 7 primeiros que foram melhor preparados. Por isso, no processo de alfabetização do Projeto, o que predominou foi o método da palavração, conforme orientações do denominado "Método de Paulo Freire". Isso pode ser constatado no trabalho que foi desenvolvido conforme os momentos relatados a seguir.

*"2º momento: Em seqüência à introdução do tema é feita a problematização do mesmo. Como já vimos, essa problematização, no caso da identidade, pode partir da história e continuar com várias questões do tipo: Por que é importante termos um nome? O que acontece quando não sabemos assinar o nosso nome? Quando precisamos assinar o nosso nome? E outros questionamentos.*

*Também a problematização pode ser feita a partir das diversas representações do tema, conforme já vimos anteriormente (desenho, fotografias, slides, vídeos, dramatizações...).*

*Ainda em relação à identidade dos alfabetizados, o alfabetizador pede que eles façam seu auto-retrato, desenhando, e, se desejarem, pintem e depois contem sua história: de onde vieram, o que gostam*

*de fazer, com que sonham, o que fazem, etc.*

**3º momento:** *O alfabetizador dá continuidade aos trabalhos partindo mais diretamente para a leitura. No caso da identidade de cada um há muitas atividades que podem ser feitas. Vejamos:*

*- Escrever o nome de cada alfabetizando no quadro, em uma folha de papel pardo; a folha de papel pardo pode ficar, se possível, na parede por muito tempo.*

*- Fazer os nomes em uma tira de cartolina ou de papel pardo e entregar para cada alfabetizando. Todos os dias eles ao chegarem colocam seu nome no cartaz de prega.*

*- Desde o primeiro momento pedir que os alfabetizando assinem o seu nome, do jeito que souberem e puderem (pode ser só um rabisco). Para isso pode ser utilizado um caderno de frequência, onde o alfabetizador diariamente coloca a data e pede que os próprios alfabetizando assinem seu nome. Isso é importante por dois motivos: - o alfabetizando se acha presente e participante de um processo; - o alfabetizador poderá acompanhar a evolução da escrita de cada alfabetizando.*

*- Pesquisar em jornais e revistas e nos textos do livro, nomes de pessoas e letras que formam o nome de cada um, etc.” (CABRAL, 1995:101-102)*

O 4ª momento caracteriza-se pela formação de novas palavras. É o momento em que o alfabetizador estimula os alfabetizando, em duplas, trios ou sozinhos a descobrirem novas palavras a partir da combinação das sílabas conhecidas. É neste momento que as charadas são criadas.

Nessas atividades, o trabalho em duplas era bastante estimulado, pois um ajudava ao outro no seu processo de aprendizagem. Às sextas-feiras, o grupo sempre discutia as dificuldades vivenciadas durante as aulas. Uma dessas dificuldades é um exemplo eloquente

de como é importante a observação atenta do alfabetizador em relação a cada um de seus alfabetizados. O exemplo é uma situação que aconteceu com a alfabetizadora Maria do Carmo, uma das que tinha só o primeiro grau incompleto.

*“Em sua turma havia duas alfabetizadas que lhe chamavam a atenção: uma faltava bastante, mas quando ia para a aula rapidamente conseguia captar o conteúdo; a outra nunca faltava, mas tinha muita dificuldade de compreender as coisas. Então ela resolveu ir pesquisar o que estava acontecendo. Foi conhecer melhor a vida de cada uma. Aque-la que faltava era uma pessoa muito engajada na comunidade, muito extrovertida, faladora. A outra tinha vindo do interior e praticamente não saía de casa, nem conversava com as pessoas. Por isso tinha muita dificuldade em compreender as coisas que falavam na sala. Maria do Carmo um dia colocou na reunião de avaliação: parecia que o mundo dela estava restrito a 4 paredes. Ela não compreendia nem o que significava comunidade, por isso sua dificuldade”. (CABRAL,1995:103)*

O exemplo de Maria do Carmo é bem ilustrativo. Ela percebeu o que acontecia com suas alunas. Essa professora, mesmo tendo escolaridade incompleta, esforçou-se por preencher suas lacunas com muito diálogo e reflexão sobre sua prática. Ela era uma das mais competentes alfabetizadoras do projeto.

Outro exemplo importante é o que se refere às palavras construídas sem nexos para o alfabetizador, mas que fazem sentido para os alfabetizados.

*“Uma vez em uma sala de aula, a alfabetizadora se deparou com uma situação em que num primeiro momento ficou sem saber o que fazer. Estava trabalhando a formação de novas palavras a partir do tema RIQUEZA. Eles queriam formar palavras que iniciavam com o pedaço ZO. A atividade era: os alunos deveriam falar todas as palavras que iam*

*descobrimo ou se lembrando e a alfabetizadora ia escrevendo-as no quadro. Num determinado momento um senhor de 60 anos falou ZOIO. A alfabetizadora ficou um instante pensando, não sabia o que ele queria dizer com ZOIO. Imaginava que poderia ser OLHOS, mas na dúvida pediu para ele explicar o que queria dizer ZOIO. Para surpresa geral, ZOIO queria dizer para o alfabetizando ÓLEO DE COZINHA. Um outro alfabetizando falou, quando estavam descobrimo palavras que iniciavam com LI a palavra LIMANDO que para ele queria dizer (LHE MANDO). Ele explicou: “quando mando meu filho à cidade - lhe mando à cidade”. (CABRAL,1995:104)*

Também nas reuniões de planejamento eram discutidos os momentos de leitura e produção de diversos tipos de textos: cartas, notícias, contos, bilhetes, parábolas, receitas, poemas, adivinhações etc., bem como os jogos, as brincadeiras, a confecção de cartazes e outras atividades.

Após o primeiro ano, quando o livro “*Lendo e Pensando a Vida*” foi publicado, os alfabetizadores se dedicaram mais a preparar jogos educativos, material visual, construção coletiva de textos, cartilhas dos alfabetizandos, etc. Somente no segundo semestre de 1992 iniciaram mais sistematicamente trabalhos sobre a matemática, inclusive com a preparação de um livro, o que facilitaria o trabalho em 1993.

Até 1995, a cada ano se planejava novos conteúdos que eram acrescidos aos já anteriormente desenvolvidos pelos alfabetizadores. No treinamento que ocorreu em fevereiro de 1993, por exemplo, na Vila Embratel, aprofundou-se questões relacionadas com os movimentos sociais e que seriam enfatizadas ao longo do ano: Moradia (o lançamento da campanha da fraternidade, em fevereiro, pela igreja católica); Plebiscito (a votação em abril); Saúde (o dia 7 de abril - dia nacional da saúde); Trabalho (a Romaria do

trabalhador no início de maio); Reforma constitucional (a revisão que estava sendo feita pelo Congresso Nacional). Cada tema foi amplamente pesquisado e discutido e diversos materiais foram selecionados e outros produzidos, a fim de serem trabalhados em salas de aula.

Ainda ao longo do ano de 1993 houve muitas atividades de leitura e produção de textos (histórias, lendas, contos, etc.). Esse material foi organizado no segundo livro "*Lendo e Pensando a Vida*" e serviu como material de leitura para os alfabetizandos, em 1994. Em 1994 foi produzido o terceiro livro "*Lendo e Pensando a Vida*", utilizado como material de leitura, em 1995.

Como se percebe, os primeiros 7 alfabetizadores realmente passaram por um processo de qualificação bem mais consistente que os demais. Nos anos seguintes, bastava um estímulo para que eles comandassem o processo. Por outro lado, os novos alfabetizadores tiveram também oportunidades para vivenciarem a elaboração de materiais, mas, mesmo tendo recebido os textos estudados no início, não conseguiram desenvolver-se a contento, talvez por não terem compartilhado dessas leituras no coletivo e, sabe-se que é sempre mais rico, quando o estudo acontece em grupos, pois o diálogo amplia os diversos saberes.

É, porém, interessante reafirmar, que houve uma evolução na compreensão da alfabetização e dos processos de construção do conhecimento, tanto por parte do projeto, como da própria assessoria. Realmente, desde o início adotou-se uma posição crítica frente aos métodos tradicionais, inclusive o da palavração. Foi nos quatro últimos anos, a partir dos estudos sobre a teoria sócio-histórica e mesmo sobre a pedagogia histórico-crítica e a interdisciplinaridade, que as razões para essas críticas foram se tornando mais claras, ou seja, o grupo começou a compreender ser totalmente possível a alfabetização a partir do texto, sem que o mesmo tivesse que ser fragmentado.

Infelizmente, quando o processo de qualificação por parte dos alfabetizadores chegou a um ponto de proporcionar saltos mais significativos no trabalho de educação popular e alfabetização desses jovens e adultos, o mesmo foi sendo gradativamente interrompido, pelas diversas razões já anteriormente relatadas.

Contudo, é importante que se diga, que o resgate histórico da experiência indica, “a priori”, que não se poderá negar a importância desse trabalho, de um lado alguns jovens e adultos trabalhadores da área Itaqui-Bacanga, que ao aprenderem a leitura da palavra e do mundo começaram a ter outras referências sobre a sua própria vida; de outro lado, para alguns educadores populares, que passaram a sonhar mais e a se sentirem capazes de melhor atuarem na área da educação popular, não apenas em projetos de alfabetização, mas nas pastorais, nas suas salas de aula do ensino fundamental, na catequese e em outras ações. Além disso, todo o processo que eles construíram tornou-se um bom referencial para quem deseja realizar experiências semelhantes.

Mas, serão os depoimentos dos próprios alfabetizados que revelarão até que ponto essa experiência foi significativa para suas vidas.

### **Perfil e motivações dos jovens e adultos que ingressaram ou não em processos de alfabetização**

Os jovens e os adultos investigados são os moradores da periferia urbana, residentes na região do Itaqui-Bacanga, área que como já foi explicado anteriormente, abrange várias comunidades. Eles são provenientes em grande parte de regiões rurais do interior do Maranhão ou mesmo da Ilha de São Luís. Muitos estão desempregados (24) ou trabalham como: pedreiros (12), domésticas (9), biscateiros (5), pescadores (3), feirantes (4), vigilantes (2) e gari (1). Dos entrevistados, apenas 8 têm carteira assinada. Os demais estão na economia informal. A renda média das famílias dos entrevistados é de 1 salário mínimo.

Apesar dessas pessoas dominarem um conhecimento necessário para o trabalho que desenvolvem, muitas vezes elas desejam aprender mais para melhorarem e/ou para mudarem o seu trabalho, para lutarem por seus direitos e para compreenderem melhor a realidade onde vivem.

Nos primeiros levantamentos feitos em 1990, junto aos jovens e adultos que estavam ingressando nas sete primeiras salas de alfabetização, eles diziam que os seus motivos eram:

*“melhorar seu trabalho, aprender a fazer o nome, entender melhor as coisas, aprender a ler a bíblia, resolver operações matemáticas, conseguir um emprego melhor, mudar de vida, etc.”* (ASP, 1991:4).

Consta ainda, nesse relatório da ASP (1991), que apesar dessas pessoas dominarem um conhecimento necessário para o trabalho que desenvolvem, muitas vezes elas não têm plena consciência da importância que o mesmo tem para a sociedade, bem como dos seus direitos, das razões pelas quais esses direitos lhes são negados, das causas da situação de pobreza em que vivem e, de como tudo isso pode mudar.

É importante que se diga, que apesar de algumas dificuldades que o grupo enfrentava de ordem financeira e mesmo em relação a aspectos curriculares, havia uma preocupação do mesmo em dar respostas às motivações dos alfabetizados. Nem sempre, isso foi possível, principalmente no que se referia ao desejo dos alfabetizados de que houvesse nesse projeto, também a formação para o trabalho. Contudo, os educadores sempre tentaram realizar um trabalho crítico, criativo e com conteúdos significativos, tanto relacionados com o contexto do aluno, quanto relacionados com conteúdos sistematizados em livros, sobre a língua portuguesa, a matemática e estudos sociais. Essas tentativas aconteciam porque, segundo o grupo:

*“Ao se ver o alfabetizando a partir de uma ótica crítica, que leva em consideração os aspectos econômicos e sociais em que o mesmo se encontra,*

*haverá muito mais chances de se conseguir que o domínio da leitura e da escrita não seja para ele um fim em si mesmo, e sim, um instrumento a mais, que lhe permitirá ter uma visão maior de si e do mundo ao seu redor” (CABRAL,1995: 91).*

Conforme depoimento dos assessores da ASP ao Projeto, durante realização desta pesquisa (1998)

*“as principais motivações dos jovens e adultos que desejam se alfabetizar são: a expectativa de um emprego melhor e uma conseqüente melhoria nas suas condições de vida, aprender a ler e a escrever para ajudar aos filhos, identificar e ler textos, fazer cálculos”.*

Mas, continuam dizendo que

*“Nem sempre essas iniciativas conseguem dar respostas positivas a essas pessoas, apesar das mesmas contribuírem, em certa medida, para que esses jovens e adultos aprendam a linguagem escrita e comecem a compreender melhor o mundo em que vivem. Seria importante uma maior articulação da alfabetização com o trabalho dessas pessoas ou com outras alternativas de formação para o trabalho. ”*

De fato, essa maior “clareza do mundo” por parte dos alunos, explicitada pelos assessores da ASP contribui para um maior exercício da cidadania, conforme constata os depoimentos de alfabetizandos e alfabetizadores da experiência.

*“Em muitos casos eles começam a se engajar nas lutas da comunidade. Algumas pessoas que passaram pela experiência voltaram para o interior para trabalhar pela sua cidade” (CABRAL,1995:107).*

Ainda em relação à aprendizagem da língua escrita e ao resgate da cidadania, os seguintes depoimentos retratam muito bem o que esse trabalho tem significado para quem está estudando, mesmo que ainda esteja em uma fase inicial no seu processo de alfabetização.

Dona Fátima (45 anos) disse em 1993: “*Eu consegui um emprego, mas o patrão não aceitava que eu estudasse, então eu disse para ele que ou continuava estudando ou não aceitava o emprego*”. Uma outra alfabetizanda, Dona Filomena (50 anos) também nas entrevistas de 1993 falou: “*Agora que já sei escrever e assinar o meu nome vou tirar novamente meus documentos, não sentirei mais a vergonha que sentia quando sabia apenas colocar o dedão*”.

Durante a avaliação do projeto, realizada no final de 1993, após três anos de experiência, pessoas que deixaram a alfabetização para dar chance a outros disseram:

*“Para mim, esses três anos foram muito importantes. Agora eu vou continuar a estudar no supletivo.” - “As coisas que aprendi aqui jamais vou esquecer. Eu já conheço agora muitos direitos que tenho e não vou deixar de lutar por eles.” (Carlos, 28 anos)*

*“Quando eu comecei no Projeto não participava de nada, no início nem gostava quando falavam dessas coisas de comunidade, participação, política. Mas agora eu já gosto. Com muita paciência minha alfabetizadora foi explicando e eu fui entendendo a importância disso. Eu não gostaria que o Projeto acabasse e espero que a gente continue se encontrando”. (Maria, 25 anos) (CABRAL, 1995:103)*

Esses e outros depoimentos demonstram que essa experiência de uma certa forma tem atendido algumas das expectativas iniciais dos alfabetizandos, que desejavam aprender a assinar o seu próprio nome e, daqueles que desejavam se alfabetizar para prosseguir os estudos numa escola do ensino fundamental ou no Supletivo. Também comprovam que as intenções do grupo em contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos foi, em certa medida, alcançado. Dona Maria de Lurdes (39 anos) sintetiza muito bem esses resultados, no seu depoimento obtido em dezembro de 1993:

*"Eu gostei muito de ter a oportunidade de estar estudando neste projeto. Antes eu não votava e quando tinha reunião em colégio dos meus filhos, eu ficava com vergonha porque tinha que pedir ajuda para alguém, para que assinasse meu nome. Agora apesar que ainda não sei ler tudo, mas uma coisa que desejava eu já aprendi, que era assinar o meu nome. Hoje já não peço mais para ninguém assinar por mim, e já consigo ler alguns textos. Quando fui votar, o presidente da mesa me deu a estufa para sujar o meu dedo e eu falei que agora eu não precisava sujar mais o dedo. Hoje, eu também aprendi um pouco a leitura da vida. Agora eu sei que o pior analfabeto é aquele que sabe fazer a leitura da letra, mas não sabe fazer a leitura da vida".*  
(CABRAL, 1995:105)

Mas, não são apenas os alfabetizandos que falam da alegria que sentem quando descobrem que já sabem ler e escrever. Os alfabetizadores também sentem uma grande alegria ao descobrirem que os alfabetizandos estão lendo. Quando a descoberta é coletiva, há muita emoção. Uma alfabetizadora (Maria do Carmo) disse que

*"teve vontade de sair voando de tanta felicidade quando viu uma senhora que tinha iniciado com ela sem saber ler uma palavra sequer no início, identificando os nomes dos ônibus, as placas, etc."*  
(CABRAL, 1995:106).

Esses depoimentos não diferem muito do que também foi dito em 1997 pelos jovens e adultos que responderam os questionários aplicados. A pesquisa abrangeu 60 pessoas, distribuídas por gênero e idade, conforme dados apresentados na tabela ao lado.

**Tabela 4**

**QUESTIONÁRIOS APLICADOS (1997) JOVENS E ADULTOS INSERIDOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO E IDADE**

<b>IDADE</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>	<b>TOTAL</b>
Até 30 anos	11	08	19
+ de 30 anos	07	04	11

**Tabela 5**

**QUESTIONÁRIOS APLICADOS (1997) JOVENS E ADULTOS NÃO INSERIDOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO E IDADE**

<b>IDADE</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>	<b>TOTAL</b>
Até 30 anos	08	06	14
+ de 30 anos	12	04	16

Essa configuração dos jovens e adultos pesquisados não foi previamente planejada, pois o que se pretendia era coletar dados junto a trabalhadores, homens e mulheres, a partir dos 15 anos, sem uma forte preocupação com o gênero e com a faixa etária dos mesmos.

Percebe-se, que no caso dos inseridos no projeto, o maior número dos pesquisados encontra-se no grupo de até 30 anos. No outro caso, dos não-inseridos, acontece o contrário, ou seja, a maioria tem mais de 30 anos. Provavelmente, isso ocorra, porque um número grande de pessoas na faixa etária dos 15 aos 20 anos não têm oportunidade de ingressar no ensino regular e a alternativa que encontram são as salas de alfabetização.

**Tabela 4**

**QUESTIONÁRIOS APLICADOS (1997) JOVENS E ADULTOS INSERIDOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO E IDADE**

<b>IDADE</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>	<b>TOTAL</b>
Até 30 anos	11	08	19
+ de 30 anos	07	04	11

**Tabela 5**

**QUESTIONÁRIOS APLICADOS (1997) JOVENS E ADULTOS NÃO INSERIDOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO E IDADE**

<b>IDADE</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>	<b>TOTAL</b>
Até 30 anos	08	06	14
+ de 30 anos	12	04	16

Essa configuração dos jovens e adultos pesquisados não foi previamente planejada, pois o que se pretendia era coletar dados junto a trabalhadores, homens e mulheres, a partir dos 15 anos, sem uma forte preocupação com o gênero e com a faixa etária dos mesmos.

Percebe-se, que no caso dos inseridos no projeto, o maior número dos pesquisados encontra-se no grupo de até 30 anos. No outro caso, dos não-inseridos, acontece o contrário, ou seja, a maioria tem mais de 30 anos. Provavelmente, isso ocorra, porque um número grande de pessoas na faixa etária dos 15 aos 20 anos não têm oportunidade de ingressar no ensino regular e a alternativa que encontram são as salas de alfabetização.

Apesar dos questionários terem sido aplicados a 60 jovens e adultos, 69 respostas foram sobre motivações, porque alguns jovens e adultos marcaram mais de uma resposta e 38 falaram de suas desmotivações. Isso é explicado porque os dois grupos foram perguntados sobre as motivações e as desmotivações. Embora a ênfase no momento da pesquisa ter sido maior ou menor de acordo com o grupo, ou seja, aos inseridos eram enfatizadas as perguntas relacionadas com os motivos que os levaram a estudar e ao outro grupo, era dada ênfase às razões de não estarem estudando. É importante dizer, que as perguntas foram objetivas, com alternativas fechadas, mas, houve a possibilidade de acréscimo de algumas outras alternativas pelos entrevistados, assim como, algumas opções do instrumento não foram escolhidas, como se verificará nas tabelas abaixo.

**Tabela 6**

**QUADRO DAS RESPOSTAS DOS PESQUISADOS SOBRE MOTIVAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**

MOTIVAÇÕES	ENTREVISTADOS INSERIDOS EM SALA DE AULA (30)			
	HOMENS		MULHERES	
	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS
Desejam continuar os estudos	3	1	3	-
Estudam para aprender a ler e a escrever	1	2	2	-
Desejam aprender a assinar o nome	1	2	1	-
Desejam melhorar profissionalmente	1	1	1	2
Desejam melhorar profissionalmente e mudar de trabalho	4	1	1	-
Gostam de estudar	2	1	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>3</b>

MOTIVAÇÕES	ENTREVISTADOS FORA DE SALA DE AULA (30)			
	HOMENS		MULHERES	
	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS
Desejam continuar os estudos	-	-	-	-
Estudam para aprender a ler e a escrever	5	2	4	1
Desejam aprender a assinar o nome	-	-	-	1
Desejam melhorar profissionalmente	1	1	-	1
Desejam melhorar profissionalmente e mudar de trabalho	2	3	1	-
Gostam de estudar	3	2	5	3
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>6</b>

MOTIVAÇÕES	TOTAL
Desejam continuar os estudos	7
Estudam para aprender a ler e a escrever	17
Desejam aprender a assinar o nome	05
Desejam melhorar profissionalmente	08
Desejam melhorar profissionalmente e mudar de trabalho	12
Gostam de estudar	20
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>

**Tabela 7**

**QUADRO DAS RESPOSTAS DOS PESQUISADOS SOBRE DESMOTIVAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**

DESMOTIVAÇÕES	ENTREVISTADOS INSERIDOS EM SALA DE AULA (30)			
	HOMENS		MULHERES	
	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS
Dificuldade em encontrar uma escola na idade regular	1	1	2	1
Não sabe onde estudar	-	-	-	-
Prefere ficar em casa à noite.	-	-	-	-
Quando ingressa abandona porque as aulas são monótonas	-	-	-	-
Abandonará os estudos se o projeto não Continuar	1	-	-	-
Motivo de saúde	-	-	-	-
Necessita trabalhar para ajudar a família	-	-	-	-
O que aprende não ajuda no trabalho	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

DESMOTIVAÇÕES	ENTREVISTADOS INSERIDOS EM SALA DE AULA (30)			
	HOMENS		MULHERES	
	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS	ATÉ 30 ANOS	+ DE 30 ANOS
Dificuldade em encontrar uma escola na idade regular	1	4	2	1
Não sabe onde estudar	1	2	-	3
Prefere ficar em casa à noite.	2	3	2	1
Quando ingressa abandona porque as aulas são monótonas	-	3	5	2
Abandonará os estudos se o projeto não continuar	-	-	-	-
Motivo de saúde	-	-	-	-
Necessita trabalhar para ajudar a família	-	-	-	-
O que aprende não ajuda no trabalho	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>7</b>

DESMOTIVAÇÕES	
	TOTAL
Dificuldade em encontrar uma escola na idade regular	13
Não sabe onde estudar	6
Prefere ficar em casa à noite.	8
Quando ingressa abandona porque as aulas são monótonas	10
Abandonará os estudos se o projeto não continuar	1
Motivo de saúde	-
Necessita trabalhar para ajudar a família	-
O que aprende não ajuda no trabalho	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>

Como se pode ver, pelos dados supra tabulados, as respostas relacionadas com as motivações e desmotivações, coletadas em 1997, não são muito diferentes das registradas em 1993. Dos que responderam os questionários, 17 disseram que estudam para aprender a ler e a escrever, 5 explicaram que o que os motiva é o desejo de aprender a assinar o nome, 13 abordaram a dificuldade em encontrar escola na idade regular (7 aos 14 anos) e 20 reafirmaram que gostam de estudar.

Dos que nunca ingressaram ou que ingressaram em outros projetos como MOBREAL e EDUCAR, mas logo saíram e que falaram mais de suas desmotivações, 8 argumentaram que preferem ficar em casa. Estes, quando perguntados porque optavam por ficar em casa, disseram que chegavam cansados do trabalho e preferiam dormir, jogar dominó ou descansar, assistindo televisão. Além dessa resposta, 10 fizeram referência às aulas monótonas, 6 não sabem onde estudar e 8 ressaltaram a dificuldade em encontrar uma escola na idade regular. Esta última alternativa, bem significativa em termos de respostas, demonstra as dificuldades de muitas pessoas em encontrarem vagas para o ensino fundamental, ou mesmo para a educação de jovens e adultos. Um exemplo, que ilustra essa afirmação é o fato de que, durante a "chamada escolar", realizada no Maranhão (abril 1998), pelas Secretarias Estadual e Municipais,

durante a Campanha do Governo Federal intitulada “Toda Criança na Escola”, 173.518 pessoas se cadastraram para o Ensino Fundamental, em todo o Estado (217 municípios) e só em São Luís, esse número foi de 20.338 crianças e adolescentes, ou seja, existia uma grande demanda e uma grande expectativa da oferta do ensino.

Porém, entre os não inseridos em salas de aula, também houve respostas que sinalizam para o interesse dos mesmos em ingressarem em projetos de educação. 9 desses jovens e adultos, falaram que gostariam de ir para a escola se isso os ajudassem a melhorar os seus empregos, pois, para eles, o que interessa é aprender uma profissão, ou melhor, se prepararem para melhor desenvolverem as suas profissões.

Durante a aplicação da técnica das histórias de vida, vários depoimentos são exemplos ilustrativos para as alternativas assinaladas pelos entrevistados. Para Dona Maria José (30 anos), do grupo dos inseridos, *“foi muito difícil deixar o projeto no momento em que já estava lendo e começava a refletir sobre as dificuldades que enfrentava em sua casa e em sua comunidade”*. De certa forma, Dona Maria registra um fato muito comum em projetos de alfabetização de jovens e adultos e que é uma das razões de alguns jovens e adultos não estarem motivados para ingressarem em experiências como essas, ou seja, a ruptura, a descontinuidade, o encerramento das experiências. Em um outro depoimento, José Carlos (27 anos) disse o seguinte:

*“Nunca tive facilidades para estudar. Quando morava no interior não tinha escolas no meu povoado. Vim para cá com 14 anos e não consegui vaga em nenhuma escola. Agora, já quase velho tive uma oportunidade. Todo mundo deveria ter essa oportunidade”*.

Ele, ainda explicitou, o desejo de que o Projeto continue, mas, que se isso não acontecer, pretende prosseguir com os estudos em uma outra escola. Nesse sentido disse que irá

*“continuar os estudos numa escola pública, mas preferia continuar no próprio projeto”.*

Essa intenção de continuar os estudos foi manifestada por 7 outros jovens e adultos, da totalidade dos inseridos em salas de aula.

Segundo Eveniton Nascimento (17 anos) *“essa foi a primeira oportunidade que teve de estudar, apesar de sempre desejar estudar para ter uma melhor profissão”*. Para Antonio (18 anos) *“é importante estudar, mas preciso aprender uma profissão”*. Da mesma forma que Evenilton e Antonio, o desejo de melhorar a sua profissão com os estudos foi manifestado por 11 dos investigados, que já estão nas salas de alfabetização e pela totalidade (6) dos jovens e adultos que relataram suas histórias de vida.

A importância dos estudos para o exercício pleno da cidadania, bem como o fato de descobrir-se um leitor, é um prazer imensurável, conforme se constata na história de vida de José (28 anos). Para ele,

*“Em todos os sentidos o projeto foi muito bom para mim. O contato com as pessoas contribuiu para acabar com a timidez, com o medo de falar. Foi bom em termos de lazer, de adquirir conhecimentos novos, por aprender ler e escrever. Antes eu já tinha tentado aprender numa escola no interior, quando era criança, mas não houve continuidade. Aí vim para São Luís, onde trabalhei em vacarias. Depois de muitos anos aqui, no Itaqui-Bacanga, já trabalhando como ajudante de pedreiro, a Dona Vera, minha professora conseguiu me convencer, quando estava jogando dominó, o que eu gosto muito, é ir para a sala de alfabetização. No início relutei bastante, porque já me achava muito velho. Ela insistiu tanto que eu resolvi ir. Com muita dedicação ela conseguiu fazer com que eu juntasse as letras e lessem as palavras. Todos os dias ela passava um desafio para casa que era: dizer alguma palavra que tinha lido ou numa placa, ou num cartaz, em qualquer lugar. Eu comecei a ler as*

palavras do ônibus “É proibido fumar”, lotação dos passageiros”. No início eu nem acreditava que isso fosse verdade. Eu já estava avançando bastante, quando viajei para São Paulo. Por duas vezes eu interrompi a minha frequência no projeto, durante duas viagens, a outra foi para Brasília. Mas, foi nessas viagens que eu vi como era importante saber ler e escrever. Tinha que ir procurar empregos conforme os endereços, as placas e eu já ia sozinho lendo as orientações. Um dia estava no meio de Brasília, sozinho e tinha que pegar um ônibus (Gama Oeste). O coração batia forte. Eu pensava: é hoje! A minha felicidade foi grande quando não tive que perguntar para ninguém onde era a parada e qual era o ônibus. Conseguia ler nas placas com muitos nomes, o nome que eu queria. Uma coisa é certo, é muito mais fácil viver quando se saber ler e escrever. Tudo se torna mais fácil”.

Para uma jovem, Lurdimar (19), que não se inseriu no projeto, cuja vida é bastante difícil, o seu maior desejo é aprender a ler e a escrever. Entretanto, apenas frequentou uma sala de aula por três meses. Logo saiu para viajar para o interior, onde não estudava e, quando voltou para São Luís, teve que trabalhar. Em seu depoimento, afirma que

*“As pessoas que não sabem ler não conseguem muita coisa na vida. Eu sei que preciso estudar, talvez ingresse numa escola, mas não sei quando isso vai acontecer”.*

Um dado da pesquisa, que revela uma das motivações mais comuns hoje entre os jovens e adultos é o número dos que disseram que desejam que a educação lhes possibilite melhorar profissionalmente o trabalho (20). Desse total, 12 esperam mudar de trabalho. Esse desejo de que a educação ajude-os a minimamente se habilitarem para o trabalho, sem dúvida, deve estar presente nas formulações de propostas para projetos de educação de jovens e adultos, inclusive na perspectiva da educação popular.

Entre os dados que configuram o quadro dos desmotivados, percebe-se que entre os que não estão inseridos em projetos de alfabetização há aqueles, que apesar de disporem de alternativas, preferem ficar em casa assistindo televisão, jogando dominó, baralho ou simplesmente descansando após um dia duro de trabalho. Existem também outros, que ingressaram, mas logo abandonaram, entre outras alternativas, porque as aulas eram monótonas.

Quando os jovens e adultos que estão em salas de alfabetização foram perguntados sobre a dinâmica das aulas no Projeto, se eles gostam de como a professora ministra as aulas, dos conteúdos trabalhados, das atividades que são desenvolvidas em sala de aula, eles responderam o seguinte:

**Tabela 8**

**ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PROJETO**

PERGUNTAS	RESPOSTAS		
	SIM	NÃO	NÃO SABE
Gosta de como as aulas são dadas	25	05	-
Gosta dos conteúdos dados	10	08	12
Gosta de todas atividades desenvolvidas em sala de aula	24	06	-
Gosta dos trabalhos feitos em grupo	18	03	09
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>22</b>	<b>21</b>

Essas respostas são melhor entendidas à medida que há uma retomada dos aspectos político-pedagógicos da experiência. Como foi visto no item que trata da história do projeto, o grupo sempre se preocupou em trabalhar de forma criativa, participativa, com recursos didáticos diversos, envolvendo a todos os atores no dia-dia da sala de aula, isto é: os alfabetizadores e os alfabetizados.

Assim sendo, as respostas positivas dos jovens e adultos que foram investigados, sobre a metodologia desenvolvida na experiência do Itaqui-Bacanga, revelam que o projeto conseguiu avançar no que se refere aos aspectos metodológicos da educação popular.

Por outro lado, no que se refere aos conteúdos, mesmo que não seja claramente explicitado, fica uma certa dúvida se o que foi desenvolvido estava mais ou menos adequado às expectativas dos grupos de alfabetizandos. Isso provavelmente acontece porque nem todas as motivações dessa demanda pesquisada são atendidas, sobretudo no que se refere à preparação para o trabalho, que é um anseio constante.

Essa análise aponta para o fato de que para os jovens e adultos do projeto, a experiência de alfabetização foi importante. Contudo, também os dados sinalizam outras necessidades, não inteiramente trabalhadas no projeto, sobretudo no que diz respeito à formação para o trabalho.

Mediante essas constatações poder-se-ia dizer que o currículo, peça-chave de programas/projetos para jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da educação popular, deve estar permeado por uma qualidade inteiramente voltada para a valorização do homem, ou seja, uma qualidade que poderá ser caracterizada como social. Essa qualidade, só poderá ser definida a partir do momento que se considerar algumas dimensões importantes no processo formativo desse homem.

A primeira dimensão é a da própria vida dos trabalhadores, que em nenhum momento deverá ser desconsiderada. É importante, que o trabalhador se sinta sujeito, protagonista da história do seu tempo, do seu mundo circundante: no trabalho, na família, na sua comunidade. Isso não pode ser negado ou esquecido. Essa dimensão foi desenvolvida no Projeto Itaqui-Bacanga.

O trabalho realizado na sociedade em que se vive e na so-

cidade sonhada por muitos: mais justa, com os bens materiais e sociais mais socializados é o que se denominou segunda dimensão. Não é necessário que apenas o que se vivencia seja considerado, mas é possível a projeção de novas possibilidades. Caso contrário, não será possível a superação da atual sociedade que em grande medida, escraviza e subjuga o homem, ao capital. É indispensável, portanto, que a dimensão social do trabalho seja resgatada nos currículos para a educação dos jovens e adultos, tanto em nível da concepção, quanto da prática. Infelizmente, esta dimensão tem estado ausente de quase todas as experiências consideradas de educação popular.

A terceira dimensão é a dos conhecimentos científicos, tecnológicos e outros, historicamente produzidos pelos homens. Esses conhecimentos, que se apresentam regra geral organizados em disciplinas, como Língua Materna, Matemática, História e Geografia, Ciências, devem ser trabalhados numa visão dialética e não numa visão linear. Com certeza, eles precisam ser mais aprofundados pelos educadores populares.

Por fim, mas não menos importante que as demais, temos a dimensão política, fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes e que poderá ser trabalhada à medida que junto com os conteúdos, estejam reflexões conjunturais relacionadas com a realidade local, municipal, regional, nacional e internacional. De certa maneira, o Projeto trabalhou essa dimensão, quando problematizava os temas, segundo as orientações freireanas e trazia para as salas de aula reflexões acerca da cidadania, meio ambiente, eleições, trabalho, entre outras.

É importante reafirmar ainda, que a discussão de conteúdos mais diretamente relacionados com a formação profissional dos trabalhadores, dentro do currículo dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização para jovens e adultos, só tem sentido, a partir

de uma perspectiva de educação que possa articular a dimensão técnico instrumental aos

*“conhecimentos científicos e tecnológicos e conhecimentos gerais sobre a sociedade e a cultura, o que viabilizaria o encontro (sistemático) entre cultura e trabalho e possibilitaria a compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (ANDE,1988: 10).*

Para isto, é necessário desenvolver uma proposta de currículo que contemple o desenvolvimento de capacidades para produção e manejo de informação oportuna e adequada, o acesso a fontes informativas, o desenvolvimento de habilidades de auto-informação, o uso apropriado e crítico da informação, a capacidade administrativa e o desenvolvimento de habilidades específicas, criativas frente às mudanças e aos problemas que a realidade econômica-produtiva apresenta, sem dissociar os aspectos tecnológicos dos científicos.

Num primeiro momento, parece ser impossível esse tipo de organização curricular, visto que os jovens e adultos em relação aos quais estamos nos referindo estão num processo inicial de aprendizagem da língua escrita. Contudo, compreende-se, que esses jovens e adultos não devem ficar apenas nos rudimentos desse aprendizado, mas deve ser pensado um projeto, que vise a continuidade dos estudos e um currículo, que articule conteúdos a partir de uma visão da totalidade dos estudos dos mesmos, sem que as etapas sejam estanques e dissociadas da conjuntura sócio-político-econômica.

Nesse sentido, é também importante que se considere os sistemas econômicos vigentes em cada país, as possibilidades de trabalho, de distribuição de renda e as novas necessidades tecnológicas e industriais existentes, de modo a se conceber uma proposta mais voltada para o próprio homem, enquanto ser social, trabalhador, cidadão, distinta daquelas definidas pelos órgãos governamentais, no caso brasileiro, comumente centradas apenas nos interesses das classes empresariais.

Por fim, ressalta-se, que quando se fala da qualidade que se deseja, é importante que a mesma não seja confundida com a tão divulgada qualidade total do neoliberalismo. Foi exatamente para se fazer um contraponto a esse conceito, que neste texto a mesma foi denominada de qualidade social. Contudo, compreende-se ser difícil para muitos educadores, distingui-las, pois as diferenças existentes, apesar de serem de fundo, apresentam-se de forma bastante sutis. Mas, vale dizer, que a qualidade social implica o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível, que permita a recriação de processos, procedimentos, ferramentas e de produtos, a partir de uma visão crítica. Vai além de uma formação simplesmente técnica, ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os recursos necessários a seu progressivo aperfeiçoamento. É uma qualidade que pressupõe investimento na plena expansão do indivíduo humano.

O que se quer, portanto, é que a educação de jovens e adultos tenha uma qualidade social, que a sala de aula seja para o trabalhador um lugar onde ele aprenda a valorizar o conhecimento, a investigar, pesquisar, questionar, compreender, raciocinar, desvelar o aparente, relativizar o absoluto, estabelecer relações, adquirir confiança em sua habilidade de pensar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, enfrentar desafios, enfim, que tenha um conteúdo significativo. Como diz Vera Mazagão, educadora e pesquisadora de São Paulo, no seu texto “Concepções Teórico-metodológicas de currículo”:

*“Conteúdos significativos porque úteis; significativos porque motivadores ou provocadores do interesse; significativos porque favorecem o estabelecimento de um grande número de relações com outros conteúdos e, portanto, altamente dinamizadores das estruturas mentais; e, finalmente, significativos porque considerados relevantes do ponto de vista cultural ”. (MAZAGÃO,1995:172).*

Por tudo isso é importante que os programas/projetos de educação de jovens e adultos busquem sempre essa qualidade e, sobretudo, se baseiem em teorias que permitam a construção de propostas mais adequadas para a sua inserção no mundo do trabalho, a partir de uma visão crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas.** Cadernos de Pesquisa n<sup>a</sup> 67, Fundação Carlos Chagas, São Paulo 1988.pp

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANDE. **Revista da Associação Nacional da Educação.** Ano 7, n<sup>a</sup> 13, Brasília. 1988.

ANDES. **Educação e Trabalho.** Cadernos n.<sup>a</sup> 10. Brasília, 1993.

ASP. **ONG's e ESTADO: a difícil relação em torno da ação alfabetizadora de adultos.** ASP, São Luís. 1990.

\_\_\_\_\_. **Relatório do I Encontro Estadual da RAAAB.** São Luís, 1990.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 1990-1991.** São Luís, 1991.

\_\_\_\_\_. **Relatório do II Encontro Estadual da RAAAB.** São Luís, 1991.

\_\_\_\_\_. **Relatório do III Encontro Estadual da RAAAB.,** São Luís, 1993.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 1995-1996.** São Luís, 1996.

ASSOCENE. **Repensando Paulo Freire.** Pernambuco, 1991.

BANKS-LEITE, Luci (Org.). **Percursos Piagetianos.** São Paulo, Cortez, 1997.

BARRETO, José Carlos. **A discussão: um poderoso instrumento educativo.** São Paulo, Vereda, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação de Adultos na Ótica Freiriana.** São Paulo, Vereda, 1992.

Teoria e Prática (texto preliminar), São Paulo, Vereda, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular (A teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil)**. Ática, São Paulo, 1982. 305 p.

BONFIM. **Relatório Final**. São Luís, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A questão política da educação popular**. 2 ed. Brasiliense, 1980, 197 p.

CABRAL, Maria Regina Martins. **A prática de Alfabetização de Jovens e Adultos no Itaqui-Bacanga**. In Contexto & Educação, 40, UNIJUI, Ijuí, 1995.

CARRASCO, Hugo et al. **Curriculum Participativo en la educación de adultos**. CEAAL, Chile, 1992.

CEDI. **EDUCAÇÃO NO BRASIL/1987-1988**. Aconteceu - Especial 19. São Paulo, 1990.

CENDALES, Lola et alii. **Alfabetización y Educación Popular**. Colômbia, Dimensión Educativa, 1987.

CHAVES, Antonio Marcos. **Uma Alternativa para o Estudo das Consequências da Não-Escolarização, mediante a Técnica da História de Vida**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 173. Brasília. INEC/MEC, 1994.

CLEBA. **Nuevos Enfoques Educativos pra Programas de Educación de Adultos y alfabetizacion**. seminário taller. medellin, Colombia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Que es leer y escribir?** Cleba, Colômbia, 1989.

COMISSÃO ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. **Diretrizes para a Política de Educação Básica para o Estado do Maranhão**. São Luís, 1991.

COMISSÃO NACIONAL DO AIA. **Alfabetizar e Libertar**. Brasília, MEC, 1989.

**CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jontiem, 1990.

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo.** 2.ed. Cortez, São Paulo, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio e GOES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** 7<sup>o</sup> ed. Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1991, 95 p.

DANTAS, Heloysa et alii. **PIAGET, VIGOTSKY E WALLON - Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

EDUCAR. **Diretrizes Político-pedagógicas.** MEC, Brasília, 1986.

EZEPELETA, Justa; ROCKWELL, Elzie. **Pesquisa Participante 2.** col. São Paulo, Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2 col. São Paulo, Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani (org). **Práticas Interdisciplinares na Escola.** São Paulo, Cortez, 1991.

FERRARI, Alceu R. et al. **Escola Básica.** Campinas, Papirus, 1992.

FERREIRO, Emília y TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo, Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** in: Cuadernos de Investigaciones Educativas, n. 10, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FERRETTI, Celso João. **Trajatória Ocupacional de Trabalhadores das Classes Subalternas**. Cadernos de Pesquisa n<sup>o</sup> 67, Fundação Carlos Chagas, São Paulo 1988.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo & RIVIERE, Pichón. **O processo Educativo segundo Freire**. Vozes, Petrópolis, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 15 ed., Paz e Terra, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Virtudes do Educador**. Vereda, São Paulo, 1992.

FREITAG, Barbara. (Org.). **Piaget: 100 anos**. Cortez. São Paulo, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, Papirus, 1994.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez, So Paulo, 1996.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Analfabetismo: o grande não**. São Paulo, 1998

GARCIA, Juan Eduardo. **Educação de Adultos: Necessidades e Políticas-Agenda para um Debate**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n<sup>o</sup> 159. Rio de Janeiro, INEP, 1987.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, Vozes, 1995

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985** (um estudo sobre política educacional). São Paulo: Cortez, 1993.

GHISO, Alfredo. **Alfabetización (Una experiência cultural y comunitária).** Medellín, CLEBA, 1990.

\_\_\_\_\_. **Algo mas que textos escolares/Preguntas, respuestas y propuestas.** Medellín, CLEBA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Formación de Alfabetizadores.** Medellín, CLEBA, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, Ongs e cidadania.** Cortez, So Paulo, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio, Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro, 1971.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Educação de Jovens e Adultos: A experiência do MOVA-SP.** São Paulo, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil - o estado da questão.** INEP. Brasília, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida et alii. **Trabalho e Educação.** Coletânea CBE. Campinas. Papirus, 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** São Paulo, Summus, 1980.

LOVISOLO, Hugo. **A educação de adultos entre dois mode-**

- los, Cadernos de Pesquisa n.º 67, Fundação Carlos Chagas, São Paulo 1988.
- LURIA, A.R. **A construção da Mente**. São Paulo, Icone, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diretrizes de Atuação do MOBRAF**. Brasília, MEC, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Informações sobre o MOBRAF**. Brasília, 1982
- \_\_\_\_\_. **FUNDAÇÃO EDUCAR**. Brasília, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da Educação – 1986-1988**. Brasília, 1988
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Brasília, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Informe Estatístico 1996**. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação e escolarização de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação e escolarização de jovens e adultos**. Volume 2. Brasília, MEC, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, Papirus, 1995.
- MACHADO, Lucília Regina de Sousa et al. **Trabalho e Educação**. Campinas, Papirus, 1992
- MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995
- MARCELLINO, Nelson C. **Introdução às Ciências Sociais**. 4 ed. Papirus, São Paulo, 1991.
- MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo, Difeli, 1979.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. 2 ed. GRAAL, Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e Educação de Adultos**. Edições Loyola, 1973.

PERESSON, Mário et ali. **Educación Popular y Alfabetización en América Latina**. Colombia, Dimensión Educativa, Julio, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, Forense, 1980.

PROJETO BONFIM. **Relatório final**. São Luís, 1988)

RAAAB. **Boletim ARTICULAÇÃO**, nº 31. Salvador. 1993

\_\_\_\_\_. **Boletim ARTICULAÇÃO**, nº40. São Luís. 1996

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978

SAVIANI, Dermeval et al. **Estado e Educação**. Campinas, Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações**. São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo, Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. Editora Autores Associados, Campinas, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Princípios Político-pedagógicos do MOVA-SP**, São Paulo, 1990.

SEEDUC. **Plano Decenal de Educação para todos**. Maranhão, SIOGE, 1994.

- SGUISSARDI, Valdemar & PUCCI, Bruno. **Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. INEC/MEC, 1994.
- SILVA, Tomaz Tade da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flavio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Vozes, 1996.
- SNYDERSS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Trad, Ruth Delgado. Lisboa, Moraes Editora. 1974.
- SOUZA, João Francisco de & MENDONÇA, Terezinha (org.). **Por que alfabetismo? Ler a vida, escrever a história.** Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Recife, 1990
- TRIVINOS, José Augusto. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1989.
- VANDERLEY, Luís Eduardo. In: **A Questão Política da Educação Popular.** 2 ed. Brsiliense, 1980.
- VASCONCELOS. Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma.** Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- VAN DER POEL, Cornelis Joannes & VAN DER POEL, Maria Salete. **Prática Alfabetizadora de Jovens e Adultos e Construção da Nova Sociedade.** João Pessoa, Grafset.1993.
- VYGOTSKY, L.S. et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1995.
- VYGOTSKY.M I.S.. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Maria Regina Martins Cabral

**Pensamento e Linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. **Poder Político e Educação de Elite**. Campinas, 1

# RESENHAS

## VIDEOLOGIAS<sup>1</sup>

*Fábio Alessandro Souza Cabral<sup>2</sup>*

Numa época em que as relações interpessoais perdem valor e o comportamento individualista prevalece na sociedade, a televisão se estabelece como um novo e importante espaço de relação social, onde, curiosamente, o sujeito não se relaciona com outras pessoas, mas com imagens produzidas e apresentadas como modelos de comportamento, ética e beleza.

Na sociedade do espetáculo, a imagem legitima a existência, o fato, a verdade, consolidando-se como um dos principais instrumentos de afirmação e reprodução do capital na atualidade.

A existência desses “mitos visuais” é o ponto de partida da obra escrita pelo jornalista Eugênio Bucci e a psicanalista Maria Rita Kehl, publicada em junho de 2004, pela Boitempo Editorial. O título **Videologias**, conforme explicam os autores, é um trocadilho com a obra *Mitologias* de Roland Barthes, escrita há quase meio século e que já, na época, abordava o papel da mídia - jornais, revistas e outdoors - na construção de mitos que compunham o imaginário das sociedades industrializadas.

Bucci e Kehl observam que, na atualidade, a televisão assume a função de principal reprodutora desses mitos. As imagens veiculadas pela tv, em programas, comerciais, noticiários, transbordam significados que refletem a felicidade e o gozo pleno, é claro, inalcançáveis para a maioria.

A imagem incita o desejo, e a necessidade de satisfazê-lo, o que é impossível diante da lógica do capital, uma vez que ele so-

---

<sup>1</sup> BUCCI, Eugênio e KEHL, M<sup>o</sup> Rita. **Videologias**: ensaios sobre a televisão. São Paulo: Boitempo, 2004 (Estado de sítio).

<sup>2</sup> Graduado em Comunicação pela UFMA e Especialista da área de comunicação educativa do Projeto Jovem Cidadão.

brevive exatamente da não concretização desses desejos, pois assim é possível vendê-los outras vezes com uma nova roupagem, aparência. Como a sensação de vazio não foi preenchida, o indivíduo se joga numa predisposição insensata de preencher aquele vácuo, realimentando todo o processo. A imagem, portanto, passa de um produto descartável que encontra espaço, justamente, no vazio das relações atuais, sem preencher as reais necessidades do sujeito.

Kehl recorre à psicanálise para explicar essa relação, a partir de conceitos como fabricação do inconsciente coletivo, fetiche e violência do imaginário. Ao espectador-consumidor são oferecidas fórmulas prontas de gozo e satisfação que dispensam a atividade de pensar, refletir e criticar. O indivíduo se identifica com a imagem apresentada, sem tempo de avaliar, se o que está sendo oferecido ali é, de fato, o que quer.

Muitas vezes o que ele vê é completamente diferente do que ele é, mas é exatamente aquilo que ele gostaria de ser, ou melhor, que é levado a desejar. Ele consome a imagem, identifica-se com ela, porém, “não controla o que sabe porque desconhece a fantasia que estrutura a realidade social”<sup>3</sup>.

Essa conivência, segundo a psicanálise, dá-se ao nível do inconsciente, que só se manifesta dessa forma porque o indivíduo não assume o seu papel de sujeito histórico pensante.

A sedução da imagem nos dias atuais é tamanha, que explica a quantidade de programas de conteúdo exibicionista que se proliferam cada vez mais na programação das emissoras de tv. Os “reality shows” caracterizam-se como uma espécie de disputa entre concorrentes ‘normais’, pessoas como outras quaisquer (ou não?), quer dizer jovens de corpo “sarado”, dispostas a qualquer coisa pelos quinze segundos de fama.

O prazer de ser visto, reconhecido, é da própria natureza hu-

<sup>3</sup> FONTENELLE, Isleide. *O nome da Marca: Mc Donald's, Fetichismo e cultura descartável*. São Paulo. Boitempo Editorial. P. 305

mana. “(...) Em qualquer forma de vida humana, a primeira certeza de nossa existência se forma a partir da constatação de que o outro nos vê”. Porém, na atualidade, esse prazer ganha contornos ainda maiores, por conta da ausência de um projeto de vida real, guiado pelo próprio indivíduo.

Para Bucci, estamos assistindo à privatização da esfera pública da sociedade. Cidadãos são transformados em consumidores. A alienação do trabalho estende-se para dentro das casas, nos momentos de lazer, quando o sujeito já não tem domínio sobre o conteúdo que assiste na tv. Escraviza-se diante dela e torna-se um mero objeto da lógica de reprodução do capital, que passa a estar presente em quase todos os instantes de nossa vida.

A mistura de ficção e realidade na programação das emissoras, até mesmo nos telejornais, contribui para aumentar ainda mais a confusão na cabeça do telespectador, que não consegue diferenciar no dia a dia o que é real ou não.

O papel da televisão na construção de uma “identidade nacional” também é destacado pelos autores, principalmente, Eugênio Bucci, que analisa a influência e a participação política da principal emissora do país - Tv Globo - na construção de uma identidade única para todos os brasileiros que vivem de norte a sul, e que se reconhecem e descobrem como uma nação, a partir da tv.

Além disso, Bucci relata com detalhes como a TV Globo passou a exercer esse papel de ‘interventor’ na história brasileira e de que lado esteve nos momentos mais importantes da recente história brasileira, como na Campanha Diretas Já, na primeira eleição direta para presidente após o período de ditadura militar, etc.

Por fim, o livro aponta para a necessidade de perceber o telespectador como um cidadão com direitos que precisam ser conhecidos, para que ele possa passar da condição de objeto dessa relação para sujeito histórico, com poder de participação e envolvimento na construção de um novo sentido para a televisão.

# A ARTE DE REDUZIR AS CABEÇAS<sup>1</sup>

Miriam Santos de Sousa<sup>2</sup>

Nesse livro, o autor se propõe a analisar os reflexos da sociedade pós-moderna sobre a subjetividade. O neoliberalismo é apresentado como uma forma de dominação própria do capitalismo atual, o qual tem na dessimbolização o seu *modus operandi*. Seria necessário, assim como ocorreu com outras grandes ideologias do passado, a fabricação de um “novo homem” - o sujeito a-crítico e psicotizante pós-moderno.

Esse novo sujeito, diferentemente do sujeito crítico e neurótico moderno, é um sujeito incerto, privado de toda ligação simbólica, um sujeito não-engendrado, sem amparo no fundamento real constituído pela diferença sexual e geracional, dissolvidas que foram no processo de dessimbolização operado no contexto da desterritorialização levada a efeito para possibilitar a mundialização da economia.

O livro é repleto de afirmações fortes sobre essa nova dominação que se caracterizaria por um poder anônimo, informe e não localizável. “Estamos diante de uma tirania sem tirano” (p.207). Logo no prefácio o autor se reporta a uma afirmação de Lacan, segundo a qual, “na lógica capitalista o escravo antigo foi substituído por homens reduzidos à condição de produtos: produtos consumíveis como os outros”. No seu estágio atual, o capitalismo consome também os homens, e não apenas como no início, consumo de

---

<sup>1</sup> “A arte de reduzir as cabeças - Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.”, publicado em 2005, pela Editora Companhia de Freud. Autor, Dany-Robert Dufour, filósofo, professor de ciências da educação na Universidade Paris VIII e diretor de programa no Collège International de Philosophie, leciona regularmente no Brasil e no México.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UFMA. Professora do Departamento de Educação II da UFMA.

corpos produtivos. A novidade seria a redução dos espíritos.

No primeiro capítulo, intitulado “Da modernidade à pós-modernidade: referências”, o autor argumenta que o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, consolidou-se por um déficit da razão pura (a faculdade de julgar a *priori* quanto ao que é verdadeiro ou falso). Para ele, o que caracteriza a virada pós-moderna é o momento em que uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da “redução das cabeças”. Assim, assistiríamos à destruição do duplo sujeito da modernidade: o sujeito crítico kantiano, cuja ação é guiada pela ética deontológica, o imperativo categórico que o impele a agir por dever, e o sujeito neurótico freudiano.

O conceito de sujeito, subjectos, o que é submetido, aponta para um significado diferente do que comumente se entende como sujeito, por exemplo em expressões como “sujeito da história”, “sujeito de seu próprio destino”, etc. A História, segundo o autor, seria uma seqüência de assujeitamentos a grandes figuras instaladas no centro de configurações simbólicas: às forças da *physis* no mundo grego, ao Cosmos, aos Espíritos, a Deus nos monoteísmos, ao Rei nas monarquias, ao Povo na república, à Nação nos nacionalismos, à Raça no nazismo, ao Proletariado no comunismo...

É a figura desse Outro, desse Grande Sujeito, que molda o comportamento dos sujeitos singulares, suas formas de trabalhar, de falar, de crer, de sentir, de pensar, de morar, de amar, de morrer, etc.

A modernidade é um tempo em que se defrontam ideologias distintas, até mesmo contraditórias, sustentadas por diferentes Grandes Sujeitos. Como fica o sujeito perante essas referências contraditórias? O sujeito crítico kantiano vê-se confrontado com um conjunto de normas morais dele exigidas. Da impossibilidade de atendê-las, surge o sujeito neurótico freudiano (sujeito à culpabilidade), incapaz de satisfazer à liberdade crítica exigida do sujeito kantiano. Os dois formam um par.

A pós-modernidade, segundo o autor, significa o declínio do Grande Sujeito. A descrença nas grandes narrativas conduz à decadência de valores tradicionais e universais em nome de quem se podia ancorar exigências de submissão, uma ética. A pós-modernidade não tem mais figuras apresentáveis de Grande Sujeito para propor. O sujeito na pós-modernidade não mais se define pela submissão, mas pela sua total liberdade. É um sujeito auto-referencial.

Diante desse quadro, o autor se pergunta sobre a possibilidade, posta pela sociedade atual, de ser o mercado o novo Grande Sujeito, dada a dimensão global alcançada pela mercadoria. Face à escalada simultânea do discurso democrático e do utilitarismo, deve haver um produto que satisfaça cada um dos desejos de cada sujeito democrático, coagido a se apresentar como único. A essas alturas, encontra-se uma citação interessante do nosso presidente Lula, em discurso proferido durante o Fórum Econômico Mundial em Davos, a 26 de janeiro de 2003, logo após a sua posse, portanto: “Aqui em Davos, há hoje apenas um Deus, e é o mercado livre.”

Prosseguindo na análise dessa possibilidade, a partir da psicanálise, o autor conclui pela sua negação: os objetos não trazem a satisfação do desejo. Após o consumo, o sujeito descobre que “ainda não era isso”. O mercado não dá conta de funcionar como Grande Sujeito instituidor da identidade dos sujeitos.

A falta de referências torna o sujeito livre, mas tem como consequência a depressão, que leva à fadiga, à astenia, à impotência mesma de viver. Daí o uso generalizado de antidepressivos em nosso tempo, inclusive por crianças. A violência surge também como resposta a essa ausência do Outro. Pertencer a um bando, gangue, seita, é uma tentativa de suprir a falta de referências.

No segundo capítulo, sob o título “O *homo sapiens* na escola: a negação da diferença geracional” o autor se detém a analisar o processo posto em curso pelo neoliberalismo para destruição do sujeito

crítico e neurótico da modernidade e instituição do sujeito psicotizante, através de duas instituições principais: a televisão, de um lado e, de outro, uma nova escola “consideravelmente transformada por trinta anos de reformas ditas democráticas, mas caminhando todas no mesmo sentido, o de um enfraquecimento da função crítica” (p. 119). Segundo o autor, as crianças chegariam à escola com referências simbólicas mal fixadas pelo efeito da televisão. São crianças que não escutam mais, talvez porque não falam mais. Não no sentido de serem mudas, mas no sentido de que sentem dificuldade de se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente cada um dos falantes em seu lugar: aquele que escuta e aquele que fala (p.119). Essa dificuldade de dialogar decorre da perda de autoridade que impede o professor de formular proposições fundadas na razão (ou seja, um saber múltiplo, acumulado pelas gerações anteriores e, constantemente, reatualizado) e ao aluno de discuti-las quando precise.

A perda de autoridade decorre do que é denominado pelo autor de *negação geracional*: os adultos recusam-se a assumir a responsabilidade do mundo no qual colocaram seus filhos. Esse fenômeno já era referido por Gramsci em suas cartas: “Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as jovens gerações e que estas estão cometendo o mesmo erro...”<sup>3</sup> A esta altura, o autor busca interlocução com Hannah Arendt, para quem, “... sem autoridade, bem compreendida, iremos diretamente para o totalitarismo. A autoridade não é compatível com a persuasão (que pressupõe igualdade) e exclui todo uso de meios coercitivos (característicos do totalitarismo).” A autoridade é um meio termo entre a igualdade e a coerção e corresponde a uma necessidade bem específica: a de introduzir num mundo pré-estabelecido os recém-vindos pelo nascimento. Arendt, “há mais de trinta anos já havia previsto conseqüências devastadoras para a educação das crianças pela acei-

---

<sup>3</sup> NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci, Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

tação, sem condições nem exame crítico, das teorias pedagógicas 'modernas' que punham em causa todas as formas de autoridade, (entre elas a do mestre...)"(p.137).

Recorrendo aos autores modernos que escolheu para fundamentar sua análise do sujeito na modernidade - Kant e Freud Dany-Robert Dufour argumenta que ambos corroboram com a necessidade de uma atuação intencional e diretiva sobre a criança no sentido de moldá-la para a vida em sociedade. Freud reconhecia na criança a existência de "moções pulsionais socialmente inutilizáveis ou perversas" diante das quais ele convidava a reagir. Kant reconhecia que para formar um sujeito crítico era preciso bloquear a possibilidade de mau uso da liberdade, o que se faz através da disciplina. E conclui: "Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina, não há mais educação. O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação." (p. 141)

"As instituições escolares (compreendida aí a Universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas, na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação muito acessória ou esporádica. No que concerne à educação, trata-se sobretudo de guardar os futuros desempregados pelo maior tempo possível e ao menor custo." (p. 148) Há uma segunda rede de produção e reprodução do saber, onde as novas tecnologias desempenham papel preponderante e onde se dá a formação e reprodução das elites - as grandes escolas superiores e similares.

No último capítulo, sob o título "O neoliberalismo: a dessimbolização, uma forma de dominação inédita", o autor se dedica a analisar o fenômeno por ele identificado como *dessimbolização*, que indicaria o processo levado a efeito pelo neoliberalismo de de-

sembrar as relações sociais do conjunto de regras, valores postulados, princípios e ideais que sempre estiveram na base das trocas humanas. “Tudo que remete à esfera transcendente dos princípios e dos ideais, não sendo conversíveis em mercadorias e em serviços, se vê doravante desacreditado. Os valores (morais) não têm valor (mercadoriológico). Por não valerem nada, sua sobrevivência não se justifica mais num universo que se tornou integralmente mercantil.”(p.200)

A dessimbolização, segundo Dufour, toma hoje três formas: *venal, geracional e niilista*.

O exemplo mais característico da dessimbolização venal apresentado é a adoção do euro como moeda européia, desligada de toda referência simbólica a valores nacionais. O dinheiro passa a existir pura e simplesmente, sem referente. Não há mais dinheiro sujo, o furto é banalizado e o dinheiro é considerado apenas como puro acesso a esse “poderoso cortejo de mercadorias ao qual se reduz a nossa civilização.”(p. 203, citando Fukuyama).

A dessimbolização geracional pela qual a família não socializa mais e tende a se tornar simples provedora daquilo que a mídia e a publicidade prescrevem. Tende a desaparecer a diferença geracional – pais e filhos, professores e alunos doravante se tratando de igual para igual.(p 204)

A dessimbolização niilista seria caracterizada pela “anomalia, a suspensão dos interditos e de tudo que pode impô-los à pura impetuosidade dos apetites.” (p. 207) A idéia é de que a um mínimo de governo corresponde um máximo de desenvolvimento econômico. O resultado é a violência gratuita, puramente reativa que se multiplica sem que o Estado dê conta do tradicional dever biopolítico de proteger a população.

Qual a saída apontada pelo autor diante do que ele chama de *ideologia virulenta*, comparável às duas outras terríveis ideologias do século XX – “o inferno do nazismo e o terror do comunismo”? Fazendo um paralelo com a situação em que se encontrava Descar-

tes na Amsterdã de 1631, “Nessa grande cidade em que estou, não havendo nenhum homem exceto eu que não lide com o mercado, cada um está de tal modo atento a seus próprios proveitos que eu poderia ficar nela toda a minha vida sem nunca ser visto por ninguém[...]” do mesmo modo, Dufour considera que o filósofo hoje goza de uma liberdade absoluta, oriunda do fato de que ninguém se interessa mais por essa espécie em extinção. Essa liberdade deve ser aproveitada para resistir à instalação de um capitalismo total.

A leitura da obra é instigante e leva a identificar muitas das perplexidades com que nos defrontamos hoje, especialmente, como educadores - pais e professores. Que mundo estamos legando às novas gerações? Vamos aderir ao niilismo? Ainda há retorno ou chegamos ao fim da linha? Como se articularia uma resistência a um *status quo* que assume proporções planetárias?

A forma com que o autor apresenta o quadro não deixa margens a alternativas. Embora recuse explicitamente o mercado como Grande Sujeito, sua abordagem nega na prática essa recusa. O neoliberalismo aparece de modo semelhante ao *Ornitorrinco* de F. de Oliveira ou ao *Leviatã* de Hobbes - um monstro terrível, alienígena e impossível de ser derrotado.

Considero que esta é uma leitura que deve nos despertar para aspectos importantes da realidade atual, sem nos deixar impregnar pelo tom apocalíptico do estilo literário do autor que, se contribui para tornar a leitura contundente e impressionante, pode também, por outro lado, surtir o efeito indesejável de levar ao niilismo que ele mesmo aponta como uma das formas de dessimbolização.

## ILUMINISMO ÀS AVESSAS: Produção de conhecimento e política de formação docente<sup>1</sup>

Ana Paula Ribeiro de Sousa<sup>2</sup>

A questão da formação de professores situa-se no cerne do debate educacional contemporâneo, num contexto onde as novas tecnologias invadem a escola e a formação continuada, em todos os âmbitos profissionais, desponta como exigência do capitalismo pós-industrial no que se refere à formação humana, perpassada pela necessidade de atualização e adaptação constantes às exigências do mercado.

A própria especificidade do trabalho docente, que lida cotidianamente com o conhecimento, faz deste um ofício-chave na atual conformação do capitalismo, cuja expressão na sociedade pós-industrial é o conhecimento cada vez mais utilizado como potência material, ou seja, como ferramenta da produção, como instrumentalização ao invés de reflexão.

Nesse contexto contraditório de valorização do conhecimento em seu aspecto instrumental e desvalorização do seu potencial crítico-reflexivo, a escola se constitui um espaço em que se reflete diretamente essa relação com o conhecimento, na medida em que se exige uma adaptação dos seus diferentes elementos - gestão, currículo, professor e aluno-, à lógica da formação contínua, respaldada por competências e habilidades, entretanto, carente de um referencial crítico.

Nesse sentido, a proposta do texto, ora resenhado, é suscitar provocações acerca da formação de professores no atual contexto, onde estão presentes elementos fundamentais como a lógica da po-

---

<sup>1</sup> MORAES, Maria Célia M. (org). *Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e política de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<sup>2</sup> Licenciada em História pela UFMA. Profissional da ONG Formação na área de Educação e Trabalho. Mestranda em educação pela UFMA.

lítica educacional do Estado neoliberal, a instrumentalização do conhecimento, a mística das competências, dos quais decorre o esvaziamento da formação docente, em consequência do esvaziamento do próprio ato de ensinar.

Na apresentação, a organizadora da coletânea de artigos que compõem a obra, Maria Célia Marcondes de Moraes, aponta que a principal intenção dos textos ali apresentados é processar uma análise profunda das reformas educacionais da década de 1990 no que se refere à formação de professores, através da análise de documentos que respaldam essas reformas no âmbito nacional e internacional, a fim de examinar seus direcionamentos e conceitos constitutivos. Num segundo nível, a autora aponta a necessidade de um diálogo com as ciências sociais e a filosofia, a fim de resgatar a origem das redefinições desses conceitos que perpassam as propostas de formação de professores. A autora também enfoca a lógica das políticas educacionais ora em voga como correspondentes à lógica do Estado mínimo, no sentido de reduzir gastos e transferir as responsabilidades do setor público ao setor privado, que impulsiona a exigência por um profissional de novo tipo, “dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível” (p. 08) e, ainda, a formação do cidadão possuidor de competências que lhe permitam dominar os “códigos da modernidade”.

Aliás, para a autora, a lógica do privatismo figura como central no atual contexto educacional em todos os âmbitos, gerando novas demandas ao setor. Vale lembrar a preocupação do empresário brasileiro em ultrapassar as fronteiras da educação profissional, voltando-se para a valorização da educação básica, que figura como item de destaque nas reformas educacionais da década de 1990. A autora chama a atenção ainda para o amplo consenso gerado em torno das reformas educacionais, sob o suporte de um novo vocabulário, uma *novlangue*, como aponta Bourdier<sup>3</sup>, sugere

<sup>3</sup> Bourdieu, P & Wacquant L. (2000). “A nova bíblia do tio Sam”. IN: Frogotto, G. & Ciavatta, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

rindo novos desenhos conceituais, “que realizou a ressignificação de conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as reformas”(p. 09), tais como, “competência”, “destreza”, “consenso”, “sociedade civil”, “democracia”, “cidadania”, “solidariedade”, “racionalidade”, “verdade”, “conhecimento” e outros, adquirindo significados adequados aos novos tempos.

Outra categoria apontada pela autora é o requisito crescente do domínio das novas tecnologias para atuar como cidadão no novo contexto mundial. Citando Lastre (2000, p. 14) “o acesso a tais tecnologias – a capacidade de reconfigurá-las, apreendê-las, acumulá-las e usá-las -, era visto como definidor ‘do grau de competitividade e desenvolvimento de nações, regiões, setores, empresas e indivíduos’” (p. 09). Tudo isso, compondo um apanhado de conhecimentos a serem mobilizados em prol da atuação do indivíduo na multiplicidade de cenários que justificam a emergência dos “novos códigos da modernidade”, apresentados como economia ou sociedade do conhecimento, da inovação perpétua, sociedade da informação, sociedade aprendente ou sociedade de rede ou associacional (p. 10). Tais contextos não ocultam a correspondência com a globalização dos mercados, a profusão de novos paradigmas em todos os setores da sociedade e da afirmação de que “*produção, natureza, volume, disseminação e uso de conhecimento são peças-chave nas formas de acumulação em escala mundial*”. (p. 10, grifo nosso).

Nesse contexto, educação e aquisição de conhecimento são considerados como uma questão de equidade, “um bem disponível a todos”(p. 10), sendo visto como um bem útil, fator de democracia e desenvolvimento, ao lado dos meios tradicionais de produção – força de trabalho, dinheiro, terras, etc. Essa concepção acerca do conhecimento também respalda o consenso em torno das reformas educacionais da década de 1990, no panorama das relações sociais como fator de crescimento (sustentável) das economias e da superação das desigualdades sociais.

Por fim, a autora enfatiza, nessa apresentação, os aspectos que compõem o receituário dos organismos internacionais (CEPAL e BM) acolhidos pelos governos que acataram a ingerência dos mesmos em suas reformas educacionais, dentre eles, o Brasil, os quais identifica como cidadania e competitividade, equidade e eficiência, integração nacional e descentralização e ainda ênfase nos processos de avaliação (p. 11).

A análise aprofundada desses aspectos se desenvolve nos seis primeiros artigos da coletânea. Os textos produzidos por Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista, Maria Célia Marcondes de Moraes e Patrícia Laura Torriglia, individualmente ou em co-autoria, demonstram o profundo domínio teórico das autoras e um debate político atual e numa perspectiva crítica, a partir de resultados de estudos e pesquisas realizadas na área de formação docente pelas referidas autoras, situando, basicamente como têm se delineado as políticas de formação docente a partir dos pressupostos discutidos acima.

Os textos trazem questões instigantes que articulam a lógica da formação de professores ao presente contexto de esvaziamento do conteúdo teórico e político para um contexto que favorece a prática, o pragmatismo e a instrumentalização, em suma, a dimensão puramente técnica do ofício docente em função da “deintelectualização” do professor, modelando um perfil de profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, “um *expert* preocupado com sua avaliação e suas recompensas”. (p. 13). Tal aspecto se materializa nas propostas oficiais para a formação de professores em nível superior, cotejadas pelo argumento da “profissionalização” e pela êgide das “competências”, buscando estabelecer cada vez mais o consenso social no nível do discurso em torno dessas noções (que sob o ponto de vista do senso comum são positivas) e o apaziguamento do debate político no âmbito da formação de professores.

Na segunda parte do livro, Maria Célia Marcondes de Moraes, recorrendo às ciências sociais e à filosofia, traz o instigante debate acerca das noções filosóficas e epistemológicas que embasam o conteúdo dessas reformas e o ideário que perpassa a formação de

professores no presente contexto, apoiado no “ceticismo epistemológico vigente, no empobrecimento do ato de conhecer e no recuo da teoria”. (p. 15), noções ligadas, segundo a autora, à necessidade de plasmar o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico, do imediato, em que o conhecimento passa do plano da teoria automaticamente para a prática.

Em linhas gerais, a obra apresenta um debate complexo, crítico e extremamente atual no âmbito da educação, das políticas públicas, da epistemologia e da filosofia contemporâneas, que deve interessar a todos, não somente aos educadores ou especialistas na área. Tais preocupações geradas pela leitura do texto remontam, no limite, à indagação do projeto educativo da contemporaneidade, a partir da reflexão que suscita em torno de questões como que tipo de homem, a partir de que projeto de sociedade a escola se propõe a formar?

Nesse sentido, é indispensável uma leitura crítica acerca do papel do professor e do significado político subjacente a essas reformas, na medida em que estimulam o empobrecimento do conteúdo teórico e político da formação do professor em detrimento de um adestramento limitado à prática onde o professor figura como “expert” ou como “tarefeiro”, subordinado à reflexão sobre a prática, embora destituída do componente teórico, crítico e revolucionário subjacente à práxis do educador.