UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSEMARY FERREIRA DA SILVA

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CURSO DE FILOSOFIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
relações de poder e a regulação do currículo

SÃO PAULO
2008

ROSEMARY FERREIRA DA SILVA

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO CURSO DE FILOSOFIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
relações de poder e a regulação do currículo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino
e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka.

SÃO PAULO
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.0 S586p	<p>Silva, Rosemary Ferreira da</p> <p>As políticas curriculares no curso de filosofia da Universidade Federal do Maranhão / Rosemary Ferreira da Silva; orientação Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo: s.n., 2008.</p> <p>170 p.; tabs. ; apêndices; anexos</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</p> <p>1. Currículo do ensino superior 2. Currículos e programas (Análise) 3. Ensino superior (Filosofia) 4. Formação de professores 5. Reforma do ensino I. Pontuschka Nídia N., orient</p>
----------------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosemary Ferreira da Silva

As políticas curriculares no curso de filosofia da Universidade Federal do Maranhão -
relações de poder e a regulação do currículo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino
e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka .

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para William por tudo.

Agradecimentos

À Deus por ter fé.

À família que mesmo em suas contradições me permite ser eu.

A Almir pelo incentivo, apoio e amizade.

A Marise, César e Ribamar pela colaboração e amizade.

Aos amigos por sua existência.

À Prof^a. Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka pela orientação e incentivo.

À Prof^a. Dr^a. Denice Bárbara Catani pelo encontro.

Aos Professores Doutores da FEUSP: Maria da Graça Setton, Afrânio Catani, Maria Isabel de Almeida, José Cerchi Fusari e Selma Garrido, por tudo o que aprendi nessa trajetória.

A Ari Fonseca Filho por tudo.

À Carla Silvia Pimentel pela amizade e colaboração.

Aos colegas do Grupo de Estudos Interdisciplinares da FEUSP pelas trocas.

À Lílian Cristina, Robert e Maria Rosa por estarem presente na hora em que precisei.

Aos colegas do Departamento de Educação I da UFMA pelo incentivo, amizade e confiança.

Aos Colegas do Departamento de Filosofia da UFMA sem os quais este trabalho não seria possível.

A todos que indiretamente colaboraram para a concretização deste trabalho.

“O que se pode ver, realmente, são pessoas singulares. As sociedades não são visíveis. Não podem ser percebidas pelos sentidos. Por conseguinte, não se pode dizer que existam ou sejam ‘reais’ no mesmo sentido ou grau em que se pode afirmá-lo de cada uma das pessoas que as compõem. No fim, tudo o que se pode afirmar sobre as formações sociais baseia-se em observações de pessoas isoladas e de seus enunciados ou produções.”

Norbert Elias

RESUMO

O presente trabalho analisa as relações desenvolvidas no processo de reformulação curricular do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível Superior, curso de licenciatura plena, caracterizando-se como um estudo sobre a configuração das políticas curriculares no subcampo acadêmico, enquanto uma rede relacional na qual são concebidos como elementos constitutivos: o espaço social, os agentes, os elementos constitutivos do currículo identificados nas Diretrizes Nacionais e no Projeto Pedagógico do Curso e as relações de poder estabelecidas através dos mecanismos de regulação que se estruturaram ao longo do processo de reformulação. Baseia-se em entrevistas com os membros integrantes do colegiado do curso que operacionalizou o trabalho e a aplicação de questionário fechado para os professores que não o integram e para os alunos através de amostragem. O referencial teórico que embasou a análise foram os conceitos políticas curriculares, sistematizado por José Augusto Pacheco, os conceitos de campo, central no trabalho, *habitus*, poder e capital cultural, estudados em Pierre Bourdieu e como elemento complementar, regulação, a partir da concepção de modo de regulação de Robert Boyer. Observou-se que a especificidade das relações desenvolvidas no subcampo acadêmico contribui para a construção de crenças sobre o currículo de formação de professores, que são mantidas enquanto a reformulação é realizada no currículo prescrito, observou-se também a existência de diferentes níveis de legitimação da participação dos agentes como consequência das disputas pelo poder e dos modos de regulação mobilizados na luta, que influenciam na configuração das diferentes concepções de currículo que coexistem na rede relacional analisada.

Palavras-chave: políticas curriculares, subcampo acadêmico, formação de professores, currículo, regulação.

ABSTRACT

This work examines the relationships developed in the process of recasting curriculum of the Course of Philosophy of the Federal University of Maranhão, from the National Curriculum Guidelines for the Training of Teachers in Higher level, diploma course in full, characterizing himself as a study on the setting policies in subfield academic curriculum, while a relational network on which are designed as constituent elements: the social area, the officials, the components of curriculum identified in the Guidelines and the National Pedagogical Course Project and the balance of power established through mechanisms of regulation which is structured along the process of recasting. It was based on interviews with members of board of the course that organized the work and the application of closed questionnaire for the teachers than the students and to integrate through sampling. The theoretical reference that structured the analysis were the concepts policies curriculum, systematized by José Augusto Pacheco, the concepts of field, in the central work, *habitus*, power and cultural capital, studied in Pierre Bourdieu and complementary element, regulation, from the design the mode of regulation of Robert Boyer. It was observed that the uniqueness of the relationship developed in the academic subfield contributes to the construction of beliefs on the curriculum of teacher training, which are maintained while recasting is held in the prescribed curriculum, there is also the existence of different levels of legitimacy involvement of agents as a result of disputes for power and modes of regulation mobilized in the fight, that influence in shaping the different concepts of curriculum that coexist in the network relational analyzed.

Keywords: political curricula, academic subfield, teacher training, curriculum, regulation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da Carga Horária nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

Tabela 2 – Conhecimento do Processo de Reforma Curricular – Professores por tempo de serviço

Tabela 3 – Número de eventos sobre a reforma do qual participou – Professore por tempo de serviço

Tabela 4 – Percepção da Frequência da Discussão – Professores por tempo de serviço

Tabela 5 – Conhecimento do Processo de Reforma Curricular – Alunos por ano de ingresso

Tabela 6 – Número de Eventos sobre a reforma do qual participou – Alunos por ano de Ingresso

Tabela 7 – Percepção da Frequência da discussão – Alunos por ano de ingresso

Tabela 8 – Distribuição da Carga Horária por Eixo Formativo no Currículo do Curso de Filosofia da UFMA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Influência do Subcampo Acadêmico – Consideraram um processo diferenciado

Quadro 2 – Influência do Subcampo Acadêmico – Não consideraram um processo diferenciado

Quadro 3 – Influência do Subcampo Acadêmico – A influência dificultou o processo

Quadro 4 – Legitimidade dos Agentes – Não consideraram o Colegiado do Curso Legítimo

Quadro 5 – Legitimidade dos Agentes – Consideraram o Colegiado do Curso Legítimo

Quadro 6 – Percepção do Currículo

Quadro 7 – Alteração das Práticas – Não houve Alteração

Quadro 8 – Alteração das Práticas – Houve Alteração

Quadro 9 – Identidade do Curso

LISTA DE SIGLAS

CAM – Centro da Área Médica

CEG – Centro de Estudos Gerais

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE/ CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CONSEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa

CONSUN – Conselho Universitário

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

SOMACS – Sociedade Maranhense para a Cultura Superior

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

A voz do dono e o dono da voz

1. Introdução

2. As políticas curriculares e a formação de professores

2.1. O subcampo acadêmico e a configuração das políticas curriculares

2.2. A Universidade Federal do Maranhão – UFMA no subcampo acadêmico

2.3. Os cursos de licenciatura da UFMA e a correlação de forças institucionais

3. O processo de construção do currículo e os mecanismos de legitimação do poder e da distinção

3.1. A prescrição curricular enquanto modo de regulação

3.2. Os agentes construtores do currículo e as formas de distinção

3.3. A participação como mecanismo de legitimação

4. O currículo do curso de Filosofia da UFMA – construção e regulação

4.1. A reformulação do currículo dos cursos de licenciatura da UFMA

4.2. O currículo – elementos constitutivos e concepções teóricas

4.3. A regulação do currículo e a formação de professores

5. Considerações Finais

6. Bibliografia

A VOZ DO DONO E O DONO DA VOZ¹

Registrar experiências, falar de si próprio e das construções e opções feitas que formam o eu conhecido, vai além de um relato de fatos ou mesmo do entrelaçamento destes com a dinâmica do cotidiano, é sobretudo refletir, avaliar e formular proposições baseadas em correções de rotas, de se lançar em desafios, como diz Bourdieu “sem se entregar à complacência narcisística” (2001, p. 131), enfim, reconhecer a necessidade de se redescobrir.

Não somos um produto da história vivida, mas vivemos o misto do que nos foi oportunizado com as escolhas feitas que se configuram como definidores de nossa posição no espaço social, o ponto de onde formulamos nossas percepções e verdades, é assim que as trajetórias são construídas, com o todo a nos circundar desde que conseguimos interagir com o mundo.

Sem a pretensão de conseguir fazer uma socioanálise, tal qual proposta por Bourdieu, elegeu-se seus elementos principais como base, o lugar ocupado no espaço social e relacionalmente suas oposições e, a perspectiva da objetivação deste elemento do objeto, que é o dono da voz, ou seja, o eu que consigo vislumbrar neste momento.

Embora a linha teórica que tomo como base para o desenvolvimento do trabalho tenha como elemento central o campo no qual se está inserido, ou seja, a voz do dono, optou-se pelo lugar comum de começar a ver minha trajetória pelo início da interação com o mundo, por não considerar este momento comum e por me apoiar, cada vez mais, nessa história para buscar a compreensão das escolhas feitas.

Como filha temporã, comecei a interagir com um mundo adulto em São Luís, capital do Maranhão, apontado como um dos estados mais pobres do Brasil, na década de 60. Da infância recorro de comentários preconceituosos por acompanhar uma mãe branca e com idade avançada para a maternidade, o que provocava a minha ira e a força materna, ao mesmo

¹ Parafraseando Chico Buarque de Holanda

tempo, da paciência e da calma paterna que, na saída da escola, me levava para “uma passada no sindicato” antes de ir para casa, o que só veio fazer sentido para mim na idade adulta, vivendo embalada ao som de Rosa ** cantarolada pela mãe e assobiada pelo pai.

A escola desse período era tradicional, ameaçadora e discriminatória, mas contraditoriamente propiciou uma base de conteúdos que possibilitou a compreensão da leitura, incentivada pela família, uma escrita fluida e uma crítica herdada quase que geneticamente, com frases ainda claras para mim: “militar não presta”, “nunca votei nem votarei no governo”, “trabalhador de fábrica é um escravo”, seguida de breves históricos da vida operária antes dos direitos trabalhistas, “estudar é a coisa mais importante se queres ser alguém na vida”, essa incorporada rapidamente como estratégia de defesa contra a discriminação na escola, pois aprendi muito cedo que se a raça discriminava o sucesso escolar a mascarava, era, portanto, estratégia de sobrevivência num mundo que resistia em reconhecer meu direito de estar ali.

A década de setenta coincide com a entrada na adolescência, a perda da referência paterna, a mudança para a escola pública sob a vigência da 5692/71, esta digna de registro, pois, foi um símbolo do Maranhão Novo, *slogan* do governo Sarney, que aliado à ideologia difundida pelo regime militar, estimulava um mergulho num ufanismo, sempre questionado e debochado em casa.

A escola acima citada se chamava Centro Educacional do Maranhão - CEMA, unidade executora da Fundação Televisão Educativa do Maranhão – TVE, que consistia na transmissão de aulas pela televisão para diferentes escolas receptoras organizadas em salas de aula com um aparelho de televisão e um orientador de aprendizagem, os alunos eram organizados em equipes divididas por área de conhecimento, como: artes, social, ciências, religião, com um líder, um relator, dispostos ao redor de mesas e não em carteiras tradicionais e, ao final das aulas todas debatiam uma situação – problema que era discutida em assembléia devidamente acompanhada pelo orientador.

O que a princípio parece uma experiência inovadora se configura para mim como um retrato da leitura feita pelo regime militar da pedagogia de John Dewey, a racionalidade, a

** Música de Pinxinguinha e Otávio de Souza

intencionalidade e o planejamento foram utilizados para controlar o processo pedagógico ao contrário da proposta do educador americano que era o de embasar a escolarização nos princípios democráticos, encarados como uma forma de vida e não de governo e, transformá-la em experiência social com objetivo de libertar a inteligência.

O CEMA utilizava o trabalho em grupo, a eleição de representantes estudantis, o que sem dúvida abria algum espaço para a participação, mas, paralelo a isto existia polícia secreta, um grupo de alunos escolhidos pelo orientador de classe para espionar os colegas. Outras contradições também se apresentavam: a centralização do ensino de quinta à oitava séries público em um único sistema, as aulas pré-gravadas perdiam a possibilidade de serem construídas a partir da vivência dos alunos e podiam ser facilmente controladas enquanto em sala de aula o orientador de aprendizagem não tinha nenhuma autonomia, pois deveria encaminhar os trabalhos dos alunos de acordo com o que os manuais e apostilas prescreviam, não se utilizava livros didáticos.

Com o olhar de hoje consigo vislumbrar o que considero o destaque dessa vivência, o papel secundário desempenhado pelos conteúdos, eram muito fortes os incentivos para as artes, elaboração de jornais e relatórios das atividades realizadas, mas o conteúdo disciplinar não era reforçado, fato que teve uma séria interferência familiar fazendo com que eu tivesse que cumprir um currículo paralelo.

A chegada ao ensino médio não poderia ter sido mais tradicional, com direito a vestibulinho mesmo indo para uma escola pública, só que não era uma escola qualquer, era o Liceu Maranhense e seu prédio imponente de uma quadra no centro da cidade, que mesmo abalado pela reforma do ensino, ainda mantinha a aura de academia que formou grande parte dos poetas e intelectuais responsáveis pela atribuição a São Luís da alcunha de Atenas Brasileira. Era a retomada do tradicionalismo vivido no ensino de primeira a quarta séries, com a individualização, a memorização, a supervalorização dos conteúdos, das notas, tudo em nome do monstro que se aproximava: o vestibular.

Como contradição, tínhamos que freqüentar um curso profissionalizante em outras instituições já que o Liceu não era uma escola técnica, mas não havia qualquer incentivo ou valorização destes cursos, deveríamos manter o foco no vestibular e na manutenção da tradição daquela que era vista como a melhor escola pública do Maranhão, um berço nobre. O

“conteudismo” da escola incluía aulas de música, responsável pelos primeiros contatos com Beethoven, aulas de artes plásticas com a visão deslumbrante num livro da professora de Guernica e, eis a minha apresentação a Pablo Picasso, tudo isso com a exigência de disciplina, silêncio e boas maneiras que nem sempre eram obedecidas, já que eu integrava o grupo de atletas da escola que recebia algumas regalias, para a inveja dos demais.

Mantendo a tradição escolar, termino a década de setenta entrando na Universidade Federal do Maranhão, no curso de Pedagogia escolhido meio ao acaso, para o desgosto materno que sonhava com um “curso de elite – Direito ou Medicina”, em função de uma necessidade que se impunha a mim, trabalhar com urgência, não queria depender dos poucos recursos familiares.

Foi a partir deste momento que comecei a me perceber como história, logo no primeiro período começo a frequentar as reuniões do Diretório Central dos Estudantes e a participar da reconstrução do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia, era o período da dita abertura política, o movimento estudantil buscava uma reestruturação e, principalmente, conhecer a história recente, os chamados anos de chumbo.

Só posteriormente fiz ligação com os comentários familiares que me soavam soltos, o clima de cuidado e receio que lembro ter vivido em um determinado momento sem saber exatamente porque, começaram a fazer sentido e se tornaram uma referência para minha compreensão de mundo.

Assim, a crítica e as indagações passaram a ser elementos fundamentais no meu diálogo com o mundo, quer na vida pessoal ou profissional, reconheci que a curiosidade cultivada instintivamente poderia ser grande aliada na compreensão dos espaços sociais com os quais interagia.

É possível afirmar que a saída da adolescência e a entrada na Universidade marcaram meu encontro com os processos de investigação, pois já no terceiro semestre iniciei uma vivência num projeto de pesquisa intitulado: Projeto Praia Grande, que em seu todo visava recuperar os imóveis do Centro Histórico, mas, buscando uma revitalização através da conservação das moradias e, para isso, se fazia necessário conhecer a população ali residente e as condições de moradia e permanência existentes.

O trabalho era apenas para aplicar o instrumento de coleta de dados, mas para mim era um universo e, também, iniciar um trabalho como estagiária em um projeto que visava conhecer a população que vivia no centro histórico de São Luís, visando subsidiar o planejamento de sua recuperação. O Projeto Praia Grande foi a oportunidade de exercitar a investigação e conhecer através do patrimônio, minha história, por meio da história econômica do Estado que nasci e cresci e seus processos de marginalização e de dominação.

Mas ainda faltava algo, a juventude nos faz crer em um imenso poder de mudar o mundo e me fazia falta interferir nas realidades que estava conhecendo, foi quando iniciei o trabalho como bolsista do CNPq no projeto intitulado: Bom Jesus dos Negros, desenvolvido em uma área de terras ocupadas por negros descendentes de escravos, que para minha surpresa não me reconheciam como igual, mas, como uma pessoa da cidade como qualquer outra, pois, para eles a identidade não era a cor da pele e sim o direito à terra, assim, uma lição aprendida: não criar generalizações e sim buscar os grupos de interesse dentro de grandes grupos populacionais.

Através do trabalho nesse projeto, outro universo se abriu, descobri a extensão e a possibilidade de buscar alternativas para combater a pobreza e o analfabetismo que sempre se mantiveram presentes na população do Maranhão. Ingressei, então, no Projeto de Qualificação de Professores da Região do Baixo Parnaíba, ali em conjunto com dois professores e outra estudante do Curso de Pedagogia da UFMA, me inseri na luta pela formação e organização de professores de Escolas Municipais, que em parte eram leigos e em parte tinham o curso Normal.

No contato com a educação desenvolvida em escolas municipais e a possibilidade de conhecer as condições de produção desse processo ensino – aprendizagem vislumbrei uma necessidade que me acompanha ao longo de toda a minha trajetória profissional, sempre trabalhar em busca da mudança da realidade existente e, foi assim, que a extensão entrou em minha formação.

Diante de realidades conhecidas apenas por meio dos discursos inflamados da política estudantil que respirava os ares da recém flexibilizada censura e também por influência dos professores coordenadores do projeto, comecei a não ver a pesquisa distinta da extensão, não me interessava obter dados sem apresentar uma perspectiva para combater os problemas

detectados, posteriormente, descobri a duras penas que a solução era algo muito mais distante do que poderia imaginar naquele momento.

A partir dessa lógica, encarei o famigerado mercado de trabalho, um diploma, o vigor da juventude, muitos sonhos e a disposição para interferir numa realidade que desde muito cedo aprendi a observar, criticar e tentar mudar.

Um mergulho na voz do dono

A vida profissional se desenvolveu tendo a educação na transversalidade, pois o chamado emprego, aquela atividade que propicia um ganho que permite um planejamento pelo menos em médio prazo, veio com o reencontro com o meio rural, não mais via escola, mas, com questões muito caras e duras para qualquer nordestino que pelo menos uma vez na vida tenha se debruçado sobre as raízes da pobreza de sua região, a questão agrária.

Foi por conta do trabalho no Programa de Apoio ao Pequeno Produtor – PAPP que se constituiu na estratégia de execução da face rural do Projeto Nordeste, nascido para combater a pobreza da Região Nordeste, por meio do financiamento do Banco Mundial, que lancei mão do referencial pedagógico adquirido na UFMA para encarar a dura realidade do conflito agrário e integrar os mecanismos de mascaramento implementados pelo poder público.

Com a função de agente comunitário, que integrava uma equipe multidisciplinar, tinha que estabelecer condições para que os moradores de pequenos povoados, na maioria das vezes desprovidos até de estrada que os ligassem aos centros urbanos mais próximos, se organizassem e desenvolvessem pequenos projetos voltados para a agricultura de subsistência, de forma coletiva. É claro que a juventude me fez vislumbrar um enorme espaço para pregar a “revolução”, mas não me impediu de reconhecer que a realidade estava mais distante do meu ideal do que poderia imaginar quando lia sobre as soluções milagrosas que mudariam a realidade.

Diante de conflitos que envolviam pequenos produtores de toda natureza: posseiros, meeiros, pequenos proprietários e mais ao sul do estado, índios na luta pela demarcação de suas terras, vi que a raiz de nossa pobreza está muito distante das questões climáticas, de nossa propalada indolência, do descaso de Deus ou da ignorância a ser redimida pela

educação, se pode reduzir nosso problema a uma palavra simples, curta e que envolve uma problemática gigantesca: a cerca.

Diante dessa realidade me vi lançando mão da Didática para traduzir para os trabalhadores rurais aquela linguagem incompreensível e cheia de contradições contidas no projeto e nas regras para aplicação dos recursos, da metodologia de ensino para tentar fazê-los trilhar as causas da situação em que estavam, era sem dúvida fazer educação a partir de outro *locus* que não a escola.

Com o fim do financiamento pelo Banco Mundial no início dos anos 90, em função da reorganização produtiva levada a cabo no mundo devido à falência do “Estado de Bem Estar”, as equipes foram demitidas e os escritórios existentes nos municípios fechados, sem que qualquer resposta para o combate à pobreza fosse sequer esboçada.

No ano de 1991, o antepenúltimo do projeto, em função dos problemas e dos boatos sobre o fim do projeto, comecei a pensar em um retorno a São Luís com outro trabalho considerando naquele momento que deveria envolver a escola e a sala de aula, pois também pensava na pós-graduação como forma de refletir sobre o trabalho realizado. Só que até aquele momento a carreira acadêmica era um sonho distante, alimentado desde a época de estudante, mas, as oportunidades surgem e, incentivada por uma amiga do tempo da graduação que tinha sido recém aprovada para o Departamento de Educação I da UFMA, me inscrevi no concurso para professora da disciplina Didática.

Assim, no primeiro semestre de 1992 fiz o concurso, fui aprovada e assumi a disciplina nos cursos de licenciatura, sem qualquer preparação, foi um momento de ingresso de vários professores novos e, assim, tirávamos nossas dúvidas entre nós mesmos. Comecei a perceber o sentido de jogo a partir da relação de alguns dos meus ex-professores comigo, percebia que havia uma cobrança quanto a um alinhamento aos grupos, mas não uma integração às atividades existentes, havia um zelo quanto ao discurso e um discreto desprezo que hoje avalio como a definição do lugar que deveria ocupar no campo.

A apreensão do jogo de poder vigente se deu com muita observação, conversas reservadas com uma colega de ingresso e alguns confrontos que rendem dissabores até hoje. No entanto, a inserção no campo acaba por promover movimentos construtores e no ano de

1995, um grupo de cinco professoras, das quais duas contratadas elaboraram um projeto de extensão intitulado: Escola - Laboratório: uma alternativa para a melhoria do ensino de 1º grau.

O projeto nasceu com o objetivo de desenvolver um trabalho em uma escola estadual vizinha à UFMA, que oferecia o ensino de primeira à quarta série nos turnos matutino e vespertino, desenvolvendo formação continuada em serviço aos professores, utilizando os horários destinados ao planejamento com a inserção de alunos do curso de pedagogia através do estágio supervisionado.

Por meio dos estagiários foi realizado um diagnóstico na escola sendo detectado um alto índice de reprovação entre as crianças nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e que a causa estava relacionada ao fato dos alunos não saberem ler. Foi então criada uma linha de ação para trabalhar diretamente com as crianças, como na escola não havia espaço físico para abrigar uma classe especial de alfabetização, o projeto passou a ocupar uma sala na Universidade em dois turnos três vezes por semana, em que os alunos de Prática de Ensino faziam a primeira parte do estágio trabalhando com a leitura e a escrita, este trabalho permanece até hoje.

Embora o *habitus* acadêmico nos leve a sempre reafirmar um distanciamento crítico e uma independência de pensamento e de prática, não se pode apagar e, por vezes, sequer disfarçar as estruturas construídas através das trajetórias percorridas, portanto, quando emitimos a voz da qual nos consideramos donos, estamos de alguma forma emitindo as construções e as estruturas estruturadas pelos donos da voz.

1. Introdução

O presente trabalho se propõe desenvolver um estudo sobre as políticas curriculares nos cursos de formação de professores em nível superior, licenciatura plena, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a partir das reformulações efetivadas nos currículos tendo como base a Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002 que instituem as diretrizes e a carga horária da formação inicial.

As políticas curriculares estão situadas na esfera das relações estabelecidas nos espaços das construções cotidianas, em que decisões são tomadas com base nas ocorrências imediatas e na acomodação de situações oriundas de especificidades dos espaços sociais que têm necessidades próprias com vistas a garantir a permanência dos mecanismos de sua reprodução.

Ao se falar em política, no singular, constantemente se é remetido para o estudo de decisões explicitadas em normas e documentos oficiais, reduzindo a abordagem conceitual à perspectiva daquilo que é referente ao Estado, à norma, aqui se busca abordar políticas, no plural, uma vez que, o estudo se volta para as relações desenvolvidas nas disputas estabelecidas em uma Instituição de Ensino Superior - IES, espaço social em que existe uma disputa pelo reconhecimento da legitimidade de emitir um discurso apresentado como uma verdade desinteressada.

Estudar as relações que envolvem a construção do currículo dos cursos de formação de professores na Universidade Federal do Maranhão - UFMA constituiu-se um exercício de análise das práticas desenvolvidas no espaço social na qual se está inserido, portanto, faz-se necessário situar a posição de onde o objeto de investigação foi construído e da qual o estudo foi desenvolvido.

Um lugar difícil

Investigar é antes de tudo construir um processo e, essa construção se dá a partir do olhar contínuo sobre a rede relacional que constitui o objeto de investigação sem descuidar de identificar a posição de onde olha, pois é o ângulo da visão que configura o que está sendo visto. Assim, o investigador estuda o que é capaz de problematizar num determinado momento e numa determinada posição que ocupa no espaço social e, considerando que nem o

tempo, nem as posições são estáticas, o objeto de investigação é algo que vai se configurando na dinâmica estabelecida no decorrer do estudo.

Ao se propor estudar um universo como o acadêmico e no qual se está inserido é importante ter presente a afirmação de Bourdieu (2004, p.116) de que “[...] quando um membro da universidade estuda o mundo universitário, tudo predispõe a esse erro teórico.”, pois é um lugar em que nos formamos e posteriormente desenvolvemos uma prática profissional na busca de sermos legitimados para emitir uma verdade que seja reconhecida como tal, primeiramente no interior do próprio campo e em seguida, no universo social como um todo.

Portanto, emitir uma verdade própria sobre um universo composto por uma luta que integrou sua formação é também emitir uma verdade sobre si própria e, sobretudo buscar a reconfiguração de sua posição no subcampo, buscando se municiar de elementos capazes de acrescentar volume à sua posição no campo. Mas, é também a possibilidade de acrescentar à luta existente perspectivas que, se não são de todo desconhecidas, habitam as esferas do não dito.

Durante todo o processo esteve presente o questionamento sobre até que ponto a inserção no objeto de pesquisa poderia provocar equívocos e repassar à leitura do real os acúmulos de emoções que a subjetividade detém e, assim, acabar por fabricar verdades descompassadas em relação aos fatos. Como resposta só foi possível vislumbrar a necessidade de se correr o risco e que a única verdade que se pode oferecer é aquela em que você se construiu, a isenção possível é aquela cuja formação de sua consciência lhe permite acreditar.

Conseguir ver sua posição no campo e aceitar que está no jogo não se constitui necessariamente um distanciamento capaz de garantir uma posição de classe com legitimidade reconhecida para emitir uma verdade ou julgamento reconhecido e, em se tratando do subcampo acadêmico este nível de legitimidade só é alcançado a partir da capacidade de utilizar as regras em benefício próprio, de manipulá-las e convencer os demais membros do campo de que tudo se constitui um ato desinteressado, de que o único objetivo é a busca do bem comum.

Portanto, produzir um estudo sobre um jogo em que se é participante, se constitui, sobretudo, um esforço para desenvolver relações que fortaleçam sua posição, utilizando um dos aspectos do *habitus* acadêmico que é exercer uma crítica contínua e por vezes feroz do jogo sem a mínima intenção que seja, de demonstrar que ela foi feita a partir de um conjunto de determinantes, reiterando o que Bourdieu (2004), denomina de viés teoricista ou intelectualista que “[...] consiste em esquecer de inscrever, na teoria que se faz do mundo social, o fato de ela ser produto de um olhar teórico” (BOURDIEU, 2004, p.115).

Dessa forma, esteve sempre presente no decorrer do trabalho que os conhecimentos construídos no processo é uma forma de se instrumentar na luta pelo reconhecimento e legitimidade de emitir um discurso, mas também com a clareza de que não é possível sobrepor a verdade que foi possível vislumbrar acima do jogo, é o caso apenas de manter uma predisposição para assumir que não consegui sair de mim mesma, que é o meu todo que está presente no trabalho e, portanto, os erros são previsíveis, impossível evitá-los, mas, manter a calma e perdôá-los é o que garante a possibilidade de repensá-los.

Assim, o processo de construção do objeto de pesquisa se caracterizou como uma luta interna, uma vez que olhar para o universo onde se desenvolveu todo seu processo de formação e onde é desenvolvida sua prática profissional é, sobretudo, olhar para si mesma em toda a sua subjetividade e, então, os mecanismos de proteção se mobilizam como que a dar alento e conforto para que esta visão possa cumprir seu intento.

O objeto de pesquisa

Ao dar início à reflexão sobre a trajetória por mim percorrida, pensava estar diante do registro de um constante desenvolvimento de projetos e construção de caminhos decorrentes de opções que formaram o eu conhecido, só que ao analisar o percurso, as certezas foram se desfazendo e o processo de indagação foi ganhando cada vez mais espaço, e se concretizando em questionamentos que impõem uma dúvida: a trajetória foi por mim construída ou os caminhos foram me construindo? Fiz opções ou as opções me fizeram? Longe de tentar responder, admito que o melhor seja se aliar ao tempo e analisar o possível e o compreensível neste momento, prosseguindo meu encontro com novas trajetórias que possam ser vislumbradas a partir daqui e de agora.

Quando do meu encontro com o processo de investigação, enquanto formação contínua, coloquei-me diante do real conhecido, a partir da atividade profissional desenvolvida entre 1988 e 1993, quando as questões agrárias se entrelaçavam com a educação, no Projeto Nordeste, o que me encaminhou ao Mestrado em Políticas Públicas da UFMA, para buscar compreender o desenvolvimento de uma política estatal, financiada pelo Banco Mundial, cujo objetivo era promover o desenvolvimento agrícola e agrário, no qual estava inserida como técnica e que enquanto pedagoga não deixava de me deparar com a problemática educacional, que embora não formal, permeava todo o trabalho.

Neste processo, foi interessante encontrar-me com a educação a partir de outra perspectiva, não mais buscar respostas partindo de sua especificidade e de seu *locus* de desenvolvimento, mas a partir de sua leitura em um conjunto de redes relacionais que constituem as políticas públicas e como estas constroem os perfis de um modo de acumulação.

Descobrir a educação enquanto uma ciência social e conseguir visualizar suas contradições enquanto codificações resultantes de relações entre os mecanismos que contribuem para a reprodução geral, levou-me a concluir o mestrado, motivada a aprofundar conhecimentos acerca da Teoria da Regulação, desenvolvida principalmente por Michel Aglietta, e Robert Boyer, mas ao mesmo tempo, certa de que só através do aprofundamento da questão rural, seria possível ampliar a compreensão dessa perspectiva que se abria naquele momento, o que se configurou como mais um momento de verdades relativas, pois não se pode antecipar trajetórias, apenas podemos nos manter abertos e atentos para perceber seu processo de construção.

Prosseguindo meus constructos, fui impelida a contribuir com o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, onde ministrei aulas desde 1992, ao me candidatar e ser eleita coordenadora do mencionado curso no ano de 1997. O cargo naturalmente aproximou-me da problemática da formação do pedagogo e dos professores para a educação básica, pois era o momento em que as diretrizes curriculares dos cursos superiores estavam sendo criadas.

Em busca de subsídios para a discussão no colegiado de curso, participei dos encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE

e do Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação – FÓRUMDIR, onde pude ampliar as discussões em que aliava as reflexões oriundas do mestrado e a reconfiguração da formação do educador que se delineava naquele momento.

Ao discutir a formação inicial do educador e todo o contexto que a envolve, foram sendo delineados novos questionamentos que criaram em mim a necessidade de aprofundar estudos sobre as relações que envolvem o processo de construção de currículos, mais precisamente em cursos de nível superior, pois enquanto coordenadora de curso, participava no âmbito da UFMA, do Fórum de Cursos de Graduação, da Câmara de Pesquisa e Pós – Graduação, do Conselho de Ensino e Pesquisa e do Conselho Universitário, instâncias nas quais as questões relativas às diretrizes curriculares e às reformulações dos currículos eram amplamente discutidas.

Neste momento, as elaborações desenvolvidas se encaminhavam mais para a busca de alternativas para a reformulação do currículo do que para uma análise do processo que estava ocorrendo, o que se torna compreensível pelo próprio envolvimento que não permitiu, naquele momento, o distanciamento necessário para a observação de um objeto de estudo em processo de construção.

Todas as indagações e inquietações foram se formando ao longo do período 1997 – 1999, quando ocupava a coordenação de curso e o acúmulo de informações existentes naquele momento fizeram com que buscasse um espaço em que este processo de construção pudesse ter continuidade, foi então que me envolvi com a criação do Grupo de Pesquisa: Currículo e Segmentos Populares, em que docentes e discentes da UFMA, de diferentes cursos de formação de professores, Letras, Educação Física, Pedagogia, Psicologia e História, foram construindo um projeto que aglutinasse as questões que permeavam a construção dos currículos e suas relações com os segmentos populares.

Neste contexto, sistematizei um projeto de pesquisa intitulado: O Curso de Pedagogia e a Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1996 a 2001, em que busquei compreender o impacto causado pela promulgação pelo Ministério da Educação - MEC das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFMA, que naquele momento discutia sua reforma curricular.

Os resultados, longe de fornecer respostas conclusivas, apresentaram elementos que demandavam um processo mais aprofundado de investigação, assim como, uma ampliação do universo, embora sem perder a especificidade, ou seja, a formação de professores para a educação básica.

Investigar um processo constitui-se uma tarefa de permanente diálogo com o objeto, reconfigurando-o à medida que são analisadas as relações desenvolvidas e as redes tecidas, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa, durante o processo de construção do currículo do Curso de Pedagogia, tornou as conclusões obtidas, em indagações que demandaram maior sistematização e, sobretudo, a construção de um novo objeto que ao se inter-relacionar com aquele primeiro momento de pesquisa, no mestrado, aponta para uma problemática que carece de maior diálogo para se configurar.

A análise dos dados da pesquisa sobre os impactos das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFMA apontou a existência de muitas dúvidas entre seus estudantes e professores, mas que a decisão da comissão que coordenava a reformulação era construir um currículo orientado pela proposta da ANFOPE, que defendia o magistério como identidade do pedagogo e a Universidade como *locus* de formação, e que as citadas Diretrizes deveriam ser ignoradas, ficando o currículo centrado na formação para o magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, cabe destacar que as discussões que moviam a construção do currículo eram internas, uma vez que não houve o envolvimento de instituições e entidades da área da educação ou no interior da UFMA, com outros cursos de formação de professores ou mesmo os departamentos que ofereciam disciplinas ao curso, tendo participado apenas representantes dos dois Departamentos de Educação².

Os dados evidenciaram que a materialidade do currículo era percebida pelo público do curso, como o documento impresso, para o qual havia sido feito um esforço no sentido de contemplar interesses e opiniões, como se isto realmente o garantisse como produto de uma

² Com a criação da Universidade Federal do Maranhão a Faculdade de Filosofia que abrigava as licenciaturas, foi extinta oficialmente pela Portaria Ministerial nº. 41 de 19/01/1979 que aprovava uma nova estrutura organizacional criando os Departamentos de Educação I e II.

construção coletiva, mas, verdadeiramente só a comissão de elaboração tinha conhecimento dos argumentos que encaminharam as decisões. Os alunos revelaram desconhecer o processo; os professores afirmavam ter participado, pois tinham elaborado uma ementa ou sugerido qualquer outro aspecto, mas quando indagados sobre o modelo de currículo construído, a adequabilidade do perfil ou até mesmo a pertinência de desconsiderar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, não se consideraram responsáveis pelas decisões.

Nesse processo, foram surgindo indagações sobre as relações estabelecidas na construção de um currículo, que me levaram a buscar, de forma apenas exploratória, em discussões com coordenadores e professores de outros cursos de licenciatura da UFMA, que também desenvolveram reformulações curriculares, indicadores para um estudo mais aprofundado das redes de lógicas, de correlação de forças e de exercício de poder envolvidos, como forma de tentar verificar a pertinência das hipóteses que eu vinha construindo, a busca versava sobre:

- Agentes envolvidos no processo de reformulação: quem participou do processo? Quem deve participar? Como se deu a participação? Em que ambiente essa participação ocorreu? A participação aconteceu individualmente ou enquanto grupo representativo?
- Percepção da materialidade do currículo: como está percebido o currículo do curso? Como cada um se percebe inserido no currículo? Quais alterações percebeu em si, nos outros ou no curso como um todo a partir do novo currículo?
- Espaço onde as relações ocorreram: as discussões ocorriam em eventos que integram a rotina institucional (reuniões de colegiados)? Em eventos de natureza acadêmica (seminários, colóquios, encontros científicos)? Em eventos abertos (nos quais quaisquer pessoas poderiam participar)? Em eventos fechados (com a participação de representantes legalmente designados)?

- O Poder: como se dava a tomada de decisões? Quem exercia o papel de liderança? Na ausência de consenso, qual o processo utilizado para proceder as escolhas? Quem coordenava as falas?

Ao relacionar os dados do projeto com os da exploração, foram se configurando traços comuns nos processos, como: caráter fechado e interno das discussões, a ausência de debates sobre as Diretrizes para a Formação de Professores em um aspecto mais conceitual, ou seja, a busca de uma compreensão sobre qual o modelo de currículo que está proposto oficialmente.

Dessa forma, o objeto de pesquisa foi se estruturando sob a forma de questionamentos que encaminhassem a compreensão de como se envolveram no processo os professores e os alunos que, mesmo se considerando sujeitos participantes da construção do currículo, se reconheciam apenas em momentos isolados do processo, sendo apenas a comissão de elaboração do documento, a conhecedora do todo. Estas investidas, aliadas aos dados parciais foram se complexificando a partir do momento em que foi emergindo a cadeia de relações constituídas no processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura da UFMA.

Assim, os questionamentos formulados ao longo da investigação inicial foram delineando a necessidade de estruturar uma investigação do processo de construção de currículos nos cursos de licenciatura da UFMA, a partir de uma norma que explicita um planejamento curricular nacional, buscando compreender as relações desenvolvidas no citado processo, relações estas constitutivas de uma política curricular que é

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo, na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Portanto, ao analisar uma política curricular, não se pode ignorar a constituição de relações pelas formas e redes institucionais implícitas e explícitas que asseguram a compatibilidade de comportamentos, apesar das contradições e do caráter conflitual das relações entre os agentes (POSSAS, 1988), o que caracteriza a distribuição de papéis no exercício do poder, demandando, assim, uma compreensão das redes relacionais que negam,

reproduzem e/ou legitimam as formas históricas de acesso ao conhecimento, as estruturas socioculturais e econômicas, a reorganização da autoridade, do poder e da autonomia, que se expressam no modelo de currículo construído.

Por fim, este processo de investigação está centrado na análise das relações que nortearam o processo de reformulação curricular do curso de Filosofia - Licenciatura da UFMA e embasaram a própria construção do novo currículo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, visando a explicitação da rede relacional que estrutura a influência da academia, em princípio, o *locus* de construção e democratização do conhecimento, construção de um currículo que expresse uma política cultural e busque uma qualidade social na formação de professores. Neste contexto pergunta-se:

- As políticas curriculares desenvolvidas no processo de reformulação do currículo do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão se constituíram um processo de construção de alternativas plurais de formação inicial de professores voltada para o atendimento das necessidades educacionais do Maranhão, ou estabeleceram renovações nos mecanismos de regulação e do poder sobre as formas de transmissão, construção e difusão do conhecimento?

Como forma de sistematizar a análise, as redes relacionais foram estudadas a partir dos elementos considerados, neste estudo, como estruturantes da citada rede, a partir dos seguintes questionamentos específicos:

- **Relações entre os agentes construtores do currículo** – aqui são analisados os papéis dos agentes construtores e o exercício do poder no processo de tomada de decisões, buscando responder: Os agentes construtores do currículo se configuraram a partir de grupos de interesse e tomaram decisões com base na representatividade?

- **O Currículo** – nesta rede são analisadas as concepções de currículo desenvolvidas pelos agentes construtores a partir da análise das relações concebidas nas formas institucionais implícitas e explícitas, questionando: O currículo construído explicita os valores, significados e proposições sociais de um determinado campo social e cultural?

• **Espaço de construção do currículo** – a análise desta rede espacial é de suma importância, uma vez que é constituída pelo ambiente acadêmico, espaço histórico de questionamentos, diversidade de concepções e de busca de alternativas para a solução das desigualdades sociais e que se vê diante da possibilidade de construir uma proposta curricular voltada para os contextos culturais. Portanto, é mais que um cenário onde se desenvolve uma política curricular, é uma dimensão que constrói e é construída por relações em que o poder, a autoridade, a autonomia e os conceitos são constantemente reconfigurados. Buscando responder o seguinte questionamento: O fato dos currículos terem sido construídos no ambiente acadêmico contribuiu para romper, reproduzir ou legitimar as formas de regulação da produção e do acesso ao conhecimento?

A relevância do estudo

A reforma universitária levada a cabo na década de 90, pelo governo federal, como forma de adequar a educação ao modelo de acumulação que se tornava hegemônico desde a crise do Estado de Bem Estar, atingiu a área da formação de professores sob forma de intervenção estatal, que impôs através da legislação, mudanças curriculares que não passaram por uma discussão com os sujeitos envolvidos até então na implementação desta formação nos cursos de licenciatura. Assim se viu a emissão de uma norma que explicita a política curricular oficial para a formação de professores, com a definição de perfil, habilidades e competências, áreas de conhecimento e carga horária a serem inseridas nos cursos de formação de professores, acrescentando ainda a polêmica que envolve o curso de Pedagogia que trouxe para seu meio a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, contrariando a proposição oficial.

Sobre esta questão que Freitas (1999, p. 23), considera como “uma segunda etapa da reforma educacional” e cumpre basicamente dois objetivos:

- a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;
- b) para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de

professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento (FREITAS, 1999, p.25).

Esse contexto contribuiu para colocar a formação de professores no centro do debate sobre políticas educacionais, formação esta que “raramente ocupou um espaço crítico, quer público quer político, dentro da cultura contemporânea” (GIROUX & SIMON, in MOREIRA, 1997, p.196), e lançou à academia o desafio de construir currículos de cursos de licenciatura.

Embora os estudos sobre currículo tenham se ampliado na última década, a educação básica tem sido o enfoque principal e a ação pedagógica dos professores, neste nível de ensino, vem sendo muito investigada, portanto estudos que priorizam os procedimentos metodológicos, concepções pedagógicas e utilização de recursos tecnológicos são abundantes e não se pode desprezar sua contribuição para com a formação do educador. Entretanto, o avanço das teorias críticas fez com que fossem anexadas a esta área de conhecimento, questões relativas às dimensões sociológicas, políticas e epistemológicas, fazendo com que o “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar sejam relacionadas ao “como” do currículo (MOREIRA & SILVA, 1994, p.7).

No entanto, sendo a rede espacial de investigação a escola de educação básica, são analisadas as ações dos professores em seu espaço de trabalho, como se esta ação se desse sem conexão com a história e as vivências destes sujeitos, sobretudo as desenvolvidas durante o processo de formação, que Henri Giroux e Peter McLaren, ao analisarem a realidade norte americana, afirmam que as propostas de transformação na formação de professores “geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica” (1997, p.198), ficaram ausentes do debate questões relativas à natureza e distribuição hierárquica do poder, a ideologia e a cultura, o que destituiu os professores em formação de

[...] uma estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, e portanto diminuiu a possibilidade de lhes garantir os meios para o auto conhecimento e o fortalecimento social (GIROUX ; MCLAREN, 1997, p.199 -200).

Na realidade brasileira temos um processo muito parecido em função do isolamento que a academia se impõe, quando atribui a si o papel de pensar os contextos sociais, como algo exterior a ela, e formular proposições para este exterior, sem efetivamente interagir com eles, o que forja no professor em formação a identidade que dicotomiza o político e o pedagógico, sem se situar enquanto um profissional que integra um quadro social global.

Ao situar a realidade brasileira cabe aliar à discussão, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, que enfatiza as questões técnico-metodológicas em detrimento de uma formação que equilibre esta questão às de natureza político-científicas, sem o aligeiramento e o barateamento dessa formação, implícitos nas diretrizes curriculares, que segundo Acacia Zeneida Kuenzer (1999, p.181),

[...] estão adotando o aligeiramento e a desqualificação do professor pela redução da carga horária total e das disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa, sem análise mais aprofundada do perfil do professor em face das novas demandas, dando cumprimento às orientações oficiais relativas à formação básica inespecífica.

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão, as discussões sobre o texto final das Diretrizes foram escassas e, em alguns cursos, até inexistentes, o que se configura como um espaço de múltiplos entendimentos, do que seja a construção de um currículo, ou a falta deste entendimento e da dimensão social que isto implica. O fato de uma universidade que investiga, discute e propõe formas de organização de currículo para as escolas, não desenvolver um processo aberto de discussão sobre a tomada de decisões na formação de professores, se configura como uma contradição, uma vez que:

reformular currículos é alterar a prática da educação, está-se diante de problema de relação entre teoria e prática que interessa e concerne a muitos, não apenas aos técnicos, aos especialistas e aos professores. Cabe, então, tanto promover o diálogo entre esses grupos, como estendê-lo para além das escolas, das universidades e dos sistemas escolares (MOREIRA, 2000, p.131).

Quando reafirma a necessidade do diálogo entre “curriculistas e especialistas em disciplinas” (Ibid.), o autor discute a inexistência do diálogo, o que caracteriza um determinado tipo de política curricular, que explicita relações de poder, e que de forma

implícita constitui uma rede de regulação do processo de produção e democratização do conhecimento, demonstrando, assim, a necessidade de uma investigação que venha compreender o processo político de desenvolvimento do currículo das licenciaturas, a partir de uma norma oficial.

Outro aspecto que demonstra a relevância da investigação proposta é a possibilidade de se mergulhar no estudo das relações internas do campo acadêmico, que é abundante em análises de contextos externos e sempre muito econômicos no olhar sobre si mesmo.

Portanto, um estudo sobre políticas curriculares, notadamente na área de formação de professores, é de suma relevância, uma vez que busca revelar a capacidade da academia de romper com o estabelecido, com os mecanismos de reprodução existentes e compreender as formas de exercício e distribuição de poder que permeiam o projeto formativo construído no âmbito da Universidade, para a realidade escolar, alvo de muitas investigações do próprio meio acadêmico.

Objetivo Geral

Analisar as políticas curriculares desenvolvidas no processo de reformulação do currículo dos cursos de licenciatura da UFMA, a partir das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, concebendo como elementos constitutivos o meio acadêmico enquanto um campo especializado onde ocorrem disputas pelo poder, os agentes integrantes do processo, e as concepções teóricas implícitas e explícitas nas diretrizes e no currículo construído, com vistas a compreender as formas de regulação e as relações de poder compatibilizadas ao longo do processo.

Objetivos Específicos

- Investigar a influência do meio acadêmico no processo de construção dos currículos, enquanto espaço de desenvolvimento das políticas curriculares, relacionando-o com os mecanismos de compatibilização dos comportamentos institucionais, identificando as formas de regulação que constituem as relações de poder que norteiam a tomada de decisões curriculares.

- Compreender as relações sociopolíticas desenvolvidas pelos agentes construtores dos currículos nos processos de reformulação, como forma de identificar como se desenvolve a distribuição e o exercício do poder que determinam a tomada de decisões;

- Discutir as concepções de currículo identificadas no Curso de Filosofia da UFMA, relacionando-as com as existentes nas diretrizes curriculares, buscando conhecer os elementos de ruptura e/ou reprodução das formas de produção e acesso ao conhecimento desenvolvido no processo de reformulação curricular.

Estudos e Subsídios

Para a consecução dos objetivos propostos foi necessário buscar elementos que encaminhassem e servissem de suporte para a compreensão das relações que constituem o objeto de investigação, assim busquei cursos e estudos que fornecessem conhecimentos e instrumentalização para o desenvolvimento do processo de investigação, para a busca de respostas para as questões formuladas *a priori* ou a descoberta de novos questionamentos que viessem reconfigurar o objeto.

Investigar é antes de tudo lançar-se e nada melhor que iniciar pelo lado mais tradicional, pela forma legitimada pelo campo, as aulas e sua organização temática que embora se reconheça como uma tentativa, não foge à disciplinarização. A escolha das disciplinas foi feita com base na possibilidade de adquirir fundamentos para maior problematização do objeto, assim como, fundamentar também a trajetória metodológica a ser percorrida. Assim, foram selecionadas as seguintes disciplinas:

- Uma leitura de Pierre Bourdieu – cursada no primeiro semestre de 2004, sob a regência da Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Jacintho Setton, com o objetivo de aprofundar a discussão e a compreensão do conceito de campo, elemento central para o desenvolvimento do estudo, já que o espaço social, onde as relações a serem estudadas se desenvolvem, está situado no campo educacional. Foi uma oportunidade de ampliar também a compreensão dos conceitos de *habitus* e capital cultural que embora secundários, permeiam as relações que compõem o objeto de estudo.

- Políticas de educação superior na América Latina – cursada no primeiro semestre de 2004, sob a regência do Prof^o. Dr. Afrânio Catani, objetivando compreender as decisões que embasaram as recentes reformas pelas quais passou a educação superior no continente latino americano e sua influência nas políticas brasileiras.

- Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas – cursada no segundo semestre de 2004, sob a regência dos seguintes professores: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel de Almeida, Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta e Prof. Dr. José Cerchi Fusari, aqui o objetivo foi aprofundar a discussão sobre a investigação na área da formação de professores, foco principal do presente estudo.

- A crítica pós-estruturalista e a emergência de uma escrita científica de si: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault – cursada no primeiro semestre de 2006, sob a regência do Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, tendo como objetivo buscar argumentos que contribuíssem para o desenvolvimento de uma escrita pessoal.

- Os processos de ideação, conceptualização e concretização de uma escrita científica pessoal a partir de Deleuze, Barthes, Foucault e Derrida - seminário cursado no segundo semestre de 2006, sob a coordenação do Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, com o objetivo de aprofundar os estudos iniciados no semestre anterior e continuar a buscar uma metodologia de construção de um trabalho científico pessoal.

- Estudos sócio-históricos do campo educacional – perspectivas de análise a partir da leitura de Pierre Bourdieu, no primeiro semestre de 2007, sob a regência da Prof^a. Dr^a. Denice Bárbara Catani, objetivando aprofundar o estudo dos conceitos de campo, *habitus*, capital cultural e os mecanismos de luta pela distinção, relacionando-os com a pesquisa educacional, o que foi de fundamental importância para o entendimento das relações que compõem o objeto de estudo;

Paralelo às disciplinas foram desenvolvidos estudos em dois grupos, um interdisciplinar, coordenado pela orientadora, Prof^a. Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka, no qual além da discussão de textos selecionados de acordo com os pontos comuns nos trabalhos dos orientandos, discutiu-se também os projetos de pesquisa de cada um e as teses e dissertações

concluídas, o que contribuiu para o aprendizado não só da confecção como também da apresentação dos trabalhos. Desenvolvemos também estudos sobre a obra de Pierre Bourdieu, em um grupo coordenado pela Prof^a. Dr^a. Denice Bárbara Catani, em que foram feitas leituras e discussões de textos, o que em muito contribuiu para a compreensão dos conceitos que embasam o presente estudo.

A partir destas inserções, foi-se desenvolvendo um plano metodológico em que a busca se afirma na relação de complementaridade entre o referencial teórico e as técnicas de coleta de dados, de forma que o olhar sobre o objeto seja de análise e indagações, num processo permanente de reconfiguração.

Panorama Metodológico

Refletir sobre os procedimentos, teorias, conceitos e dados coletados constitui-se, sobretudo, em discutir as reconfigurações e reconstruções a que foi submetido o objeto, pois, planejar uma trajetória, construí-la na prática e, posteriormente revisita-la a partir do relato do que foi vivido é reencontrar-se em momentos distintos. Portanto, realizar um trabalho de investigação requer a tessitura de uma rede que compreenda sua estrutura argumentativa e reflexividade capazes de estabelecer princípios para uma análise que englobe a dimensão técnica sem, no entanto, perder de vista a crítica do procedimento que está utilizando”, ou seja, “ [...] uma *reflexividade reflexa*, capaz de agir não *ex post*, sobre o *opus operatum*³, mas *a priori* sobre o *modus operandi*⁴ (BOURDIEU, 2004b, p.124), o que possibilitará não uma reflexão sobre a prática realizada isoladamente, mas sobre as condições em que se desenvolveu a sua produção.

Nessa perspectiva, não se busca aqui abordar dicotomicamente a base teórica e as técnicas de investigação como construtoras de uma metodologia, mas partir das referências conceituais e de como elas fundamentam o pensamento que direciona a análise até chegar às concepções construídas através da rede metodológica.

³ Expressão latina que significa após a operacionalização, utilizada por Bourdieu para explicitar um tipo de análise realizada sobre a ação realizada.

⁴ Expressão latina que significa modo de operação, utilizada por Bourdieu para explicitar um tipo de análise realizada sobre as condições de produção e realização da ação.

Princípios Geradores: o entrecruzamento de olhares

Num processo de investigação é necessária uma compreensão de natureza conceitual que possibilite a discussão dos componentes formadores do corpo do objeto que vai sendo construído e problematizado a partir do diálogo travado entre o observável e o que se quer desvendar, portanto, a base teórica de um estudo é configurada em um primeiro momento e vai sendo reconfigurada ao longo do processo, pois, “[...] a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de acção só revelado no trabalho empírico em que se realiza” (BOURDIEU, 2002, p.59).

Assim, o quadro teórico aqui proposto reflete a opção por fundamentar a compreensão das relações em sua tessitura, dessa forma, o estudo desenvolvido partiu do embasamento no seguinte referencial:

A concepção de políticas curriculares foi considerada a partir das relações entre os agentes, pessoas e instituições, envolvidas em processos cotidianos de tomadas de decisão, em função disso se optou por considerar que:

[...] As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2003, p. 27-28).

Para analisar o espaço social onde as referidas políticas se configuram e a estrutura de poder que as envolvem se buscou o entendimento das especificidades das lutas ocorridas nas relações entre os agentes, optando-se pela concepção de campo apresentado como “espaços estruturados de posições” (BOURDIEU, 1983, p.89), onde se desenvolvem disputas reconhecidas e aceitas pelos agentes envolvidos, com uma crença comum no jogo estabelecido em sua dinâmica. É a partir desta concepção que se analisa o meio acadêmico, um subcampo do campo educacional e, universo em que o currículo foi construído.

As políticas curriculares ao serem situadas em um espaço social onde ocorrem disputas de poder são influenciadas pelo estatuto social legitimado no campo, conjunto de requisitos estabelecidos de forma implícita e explícita para admissão e permanência de seus

agentes que incorporam um sentido de jogo que configuram o *habitus*, concebido [...] “como um sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 1992, p.191). Considera-se este elemento como importante na compreensão das relações entre os agentes que integram o processo, assim como, os possíveis avanços e/ou retrocessos que possam ter havido na proposta curricular construída.

Como forma de compreender as posições ocupadas pelos agentes e o montante de força correspondente investida na luta, foi buscada a concepção de capital cultural um tipo de capital que compreende uma rede de investimentos incorporados no decorrer das vivências de um indivíduo, “é um ter que se tornou ser” (BOURDIEU in NOGUEIRA & CATANI, 2001, p. 74) existindo em três formas: no estado incorporado - ligados ao estado do corpo; objetivado – materializado em bens culturais e institucionalizado – instituído sob a forma de certificados e diplomas escolares (BOURDIEU, 1983). Embora se considere este conceito como secundário neste estudo, não se ignora a sua importância para a compreensão dos mecanismos estabelecidos para objetivar o capital cultural em seu estado institucionalizado, ou seja, o diploma de professor.

No interior da discussão conceitual empreendida complementa-se a busca pela compreensão da configuração das políticas curriculares enquanto elemento que contribui na compatibilização dos comportamentos dos agentes visando a reprodução das condições de produção, transmissão e difusão do conhecimento, para tal, foi buscado o conceito de modo de regulação, que na análise de regimes de acumulação está investido na rede de normas institucionalizadas que regem as ações, mesmo que de natureza conflitual, entre os agentes e grupos (POSSAS, 1988), indo além da esfera econômica, englobando diferentes aspectos sociais, como a educação.

Na concepção de políticas curriculares, vislumbra-se um entrecruzamento conceitual entre José Augusto Pacheco e Pierre Bourdieu quando o primeiro situa as políticas curriculares no âmbito do poder, seja na esfera institucional ou nas relações desenvolvidas pelos agentes que constituem a rede de legitimação do campo de poder e o segundo analisa o campo científico, onde, na intersecção com o campo educacional se situa o subcampo

acadêmico, enquanto também um campo de poder no qual se identifica uma luta pela distinção.

O subcampo acadêmico caracteriza-se como campo de poder por abrigar em seu interior a luta de seus agentes “objetivada nas instituições e incorporada nas disposições” (ORTIZ, 2003, p.123), construída a partir do sistema de distribuição de capital simbólico, que confere força e estrutura as posições de seus membros que utilizam um quantitativo deste capital como investimento para se manter no jogo que compõe a dinâmica do campo.

No universo das políticas curriculares o jogo se apóia nas delimitações estabelecidas pelo estatuto social do subcampo acadêmico em que o poder para tomar decisões pode ser conferido institucionalmente, através da investidura nos cargos ou do cumprimento das exigências estabelecidas no citado estatuto. Então, as tomadas de decisão sobre currículo são reconhecidas através do poder instituído pela hierarquia institucional e também, pelo poder instituído pela legitimidade atribuída pelos mecanismos que estabelecem as formas de distinção no subcampo acadêmico, como por exemplo: titulação e produção científica, além dos mecanismos implícitos estabelecidos nas relações que compõem o jogo inerente à dinâmica do campo.

O meio acadêmico sempre foi visto e também cultivou a imagem de um espaço plural nos aspectos cultural e ideológico, que Panizzi, (2002, p.14), ao questionar as proposições da Organização Mundial do Comércio – OMC para o ensino superior, citando Roland Barthes, situou como “um lugar que pode ser dito fora do poder”, o que mascarou as disputas, as desigualdades e o confronto de interesses que norteiam as decisões acerca das políticas de produção e distribuição do conhecimento.

A luta travada no interior do subcampo acadêmico se caracteriza como uma luta pelo poder, pois, está em jogo o reconhecimento da autoridade para proferir discursos e desenvolver práticas consideradas legítimas socialmente, o que confere capital simbólico e em decorrência, distinção. No entanto, esta luta não ocorre de forma explícita, já que o “poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002, p.7-8).

Embora interfira nos estímulos externos que regem a dinâmica de suas relações, o subcampo acadêmico goza de uma autonomia relativa, podendo fazer leituras mais ou menos amplas de regras ou situações, mas ao tentar expandir seu espaço de atuação esbarra nos limites estabelecidos pelo poder central. “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p.21).

Situado na intersecção dos campos científico e político, o subcampo acadêmico se caracteriza pela luta entre os agentes municiados por diferentes tipos de capital que determinam a posição de cada um em seu interior, provendo-os de força para dominar o campo. É o volume de capital que possibilita o jogo com os mecanismos de legitimação do exercício do poder e com as instâncias burocráticas, assegurando a reprodução dos mecanismos de dominação.

No decorrer da luta, alguns mecanismos vão se fortalecendo, enfraquecendo e até mesmo desaparecendo na medida em que a correlação de força entre os diferentes tipos de capital destaca o que deve ser mantido e o que deve ser transformado,

“[...] especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo de poder, (...), são ameaçados” (BOURDIEU, 2003, p.52).

Assim, a luta existente no subcampo acadêmico, influencia na tomada de decisões acerca do perfil de formação que será oferecido, na seleção e na forma de organização dos conteúdos a serem ensinados, no enfoque ideológico a ser destacado, sem que, no entanto, esta influência seja explicitada, pois, o discurso que ressalta o atendimento à demanda social, mascara a luta pela distinção existente no interior deste campo.

As técnicas e os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados de uma pesquisa é a etapa de inserção no universo investigado e, por isso, a mediação tem que estar claramente definida como forma de preservar a intencionalidade, ou seja, orientar o olhar do pesquisador mantendo o questionamento como

princípio norteador da inserção, evitando sua absorção pela dinâmica do campo anteriormente citado.

Por isso, a seleção das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados é primordial para que se traga à evidência a informação buscada e, principalmente, selecione-se as fontes e o universo populacional que se quer abranger. Neste momento, impõe-se relacionar os questionamentos norteadores do estudo, as hipóteses e os fundamentos teóricos, buscando identificar quais elementos podem propiciar aos indagados as maiores possibilidades de emissão de dados.

Para desenvolver esta investigação se faz necessário caracterizar o universo, portanto cabe situar os cursos de licenciatura da UFMA, que perfazem um total de treze cursos, divididos em quatro centros, sendo: Centro de Ciências Sociais – Pedagogia; Centro de Ciências Humanas – História, Geografia, Letras, Filosofia, Educação Artística e Ciências Sociais; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – Matemática, Física e Química e Centro de Ciências da Saúde – Enfermagem, Biologia e Educação Física.

Optou-se por realizar o estudo no curso de Filosofia por ter nascido no interior da Faculdade de Filosofia, uma das que deu origem à Universidade Federal do Maranhão e, enquanto elemento integrante do campo investigado, num primeiro momento buscou-se por meio de entrevistas informais com a coordenadora do curso e seu secretário, que mesmo com caráter informal não perdiam a intencionalidade, buscar a história do processo, identificando os agentes construtores do currículo e, assim, tomar decisões acerca do instrumento para a coleta de dados.

Embora o universo de investigação compreenda um curso, optou-se por não desenvolver um estudo de caso, visto que, não se pretendia realizar uma análise do processo de reformulação curricular enquanto uma manifestação particular capaz de exemplificar outras similares, ou seja, o processo estudado não se constitui uma unidade significativa do todo (CHIZZOTTI, 1991), mas um espaço com lógica própria, assim buscou-se compreendê-la em sua especificidade e, principalmente, em sua forma de processar os efeitos das lutas e oposições existentes na Universidade, que tanto influenciam na dinâmica do Curso, quanto constroem mecanismos de reconfiguração das posições ocupadas neste campo social.

Todo o processo de reformulação do currículo do curso foi centralizado no Colegiado do Curso, composto por professores eleitos e representantes estudantis e atravessou pelo menos três composições só na etapa de elaboração do projeto, pois a discussão teve início muito antes. Para ouvir os dois grupos de agentes identificados optou-se por dois instrumentos distintos, para os professores, integrantes do colegiado, por se constituírem um grupo menor e mais facilmente localizável, utilizou-se a entrevista semi-estruturada e, para os demais, o questionário fechado.

Foram entrevistados nove professores e um representante discente, membros do colegiado e dois ex-coordenadores do curso para conhecer a história do processo de reforma. Com os integrantes do colegiado do curso, buscou-se compreender as relações desenvolvidas no processo de construção do currículo, principalmente, como foi distribuído e exercido o poder na tomada de decisões, portanto, optou-se pela entrevista focal, pois, deveria ter como ponto central o não confronto entre os entrevistados, o critério de não diretividade, solicitando que estes expressassem sua opinião e destacassem os fatos e situações que considerassem mais relevantes em cada questionamento lançado, o critério de especificidade, (MERTON; KENDALL apud BAUER; GASKELL, 2004).

Em seguida, foi aplicado um questionário para os onze professores que não integram o colegiado e que se encontravam ministrando aulas regularmente no período da coleta de dados, totalizando 100% e, para os alunos selecionados através de uma amostra por grupos que se constitui numa “[...] amostra probabilística formada pela seleção de agrupamentos de elementos (e, eventualmente, por diversas ordens de subgrupos) em cujo interior serão finalmente escolhidos de modo aleatório”, (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.171), selecionou-se 30% dos matriculados no segundo semestre de 2005, perfazendo um total de cento e dezessete alunos.

A opção pelo questionário fechado como elemento de complementação da coleta de dados, se deu porque através de questões sobre pontos específicos da reforma curricular foi possível coletar dados acerca da percepção de uma fração importante dos agentes situados no curso, pois assim abranger um número mais significativo de alunos e professores para ampliar o conhecimento da questão.

Embora em um primeiro momento pareça contraditória a utilização de um instrumento pré-estabelecido em uma investigação qualitativa, este propiciou elementos importantes para a compreensão do grau de conhecimento, participação e concordância dos agentes que não integravam o colegiado do curso, o responsável pela efetivação da reforma.

Organização do trabalho

A redação da investigação é uma etapa de culminância de todo o trabalho, é quando a leitura dos dados encaminha a conclusões sempre parciais, pois, “as compreensões assim produzidas são compreensões relativas”, (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 42). Então a objetivação de dados sobre um determinado espaço social envolve os determinantes associados à posição ocupada no campo por aquele que objetiva e o espaço onde esta produção está se dando. Portanto, a construção que aqui se apresenta resulta do conjunto de fatores e relações que se estabeleceram ao longo do processo de formação continuada, em nível de doutorado, que ora se desenvolve, representando as sistematizações possíveis até este momento.

No primeiro capítulo faz-se uma relação entre as políticas curriculares e a formação de professores a partir de uma discussão sobre a influência do meio acadêmico no processo de construção do currículo, abordando a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) enquanto espaço de luta pelo poder na esfera da formação de professores desde a sua fundação, os fatores constitutivos de sua posição no subcampo acadêmico e a correlação de forças institucionais que envolvem os cursos de licenciatura no seu interior.

No segundo capítulo busca-se compreender o processo de construção do currículo e as disputas pelos mecanismos de legitimação do poder e da distinção, a partir da análise das lutas desenvolvidas no processo de reformulação do currículo do Curso de Filosofia da UFMA, caracterizando as formas de participação e as relações desenvolvidas entre seus agentes.

No terceiro capítulo discute-se as concepções de currículo identificadas no curso estudado a partir da análise de seu projeto político pedagógico, relacionando-as com as concepções identificadas nas Resoluções CNE/CP nº. 1/2002 e CNE/CP nº. 2/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a

Educação Básica, com vistas a identificar os modos de regulação que influenciaram nas reproduções e rupturas ocorridas no currículo construído em relação ao outrora vigente.

Enfim, analisar um processo que não é finito, na qual se está inserido e que por sua própria natureza tende a criar mecanismos de autoproteção é antes de tudo lançar-se em turbulências, porém, não é possível se resguardar na omissão. A opção por se envolver segue o estatuto social no qual me desenvolvo profissionalmente, em que a intenção sincera é fazer emergir uma compreensão que promova ebulição, se ocorrerem ferimentos, serão cicatrizados. Agora, já não é possível escapar ao jogo.

2. As políticas curriculares e a formação de professores

As relações sociais desenvolvidas em um processo de tomada de decisão envolvem disputas que se apóiam tanto em individualidades, como também, em micro coletividades, formadas ao acaso das necessidades e interesses conjunturais, que embora não sendo estáticas, visto que as oposições não se encerram, estas relações acabam por configurar grupos de interesse no interior de campos ou subcampos específicos, grupos estes estruturados a partir das posições ocupadas pelos indivíduos nos citados espaços de poder.

No universo das diferentes formas de construções curriculares, seja na construção de currículo de um novo curso ou na reformulação de um já existente, a lógica de funcionamento do campo educacional impõe aos agentes leis que regem a conveniência de esquemas de códigos de percepção e ação necessários à dinâmica das relações e base para o desenvolvimento das práticas (BOURDIEU, 2002). As lutas estabelecidas nesse universo buscam o poder de impor ao campo ou subcampo um novo conjunto de determinações sobre as quais terão domínio os agentes que dispuserem de maior volume de capital simbólico, de outro lado, há os que já dominam o objeto de disputa e lutam para que sejam mantidas as condições vigentes.

Essa rede relacional se constitui como um dos elementos fundamentais para a análise das estruturas que envolvem um currículo, uma vez que, segundo Dennis Carlson (1998 apud PACHECO, 2003, p.14), “[...] se, tal como sugere Michel Foucault, poder e conhecimento são inseparáveis, então, o currículo deve ser estudado pelas relações de poder não só que o constituem, mas também pelas quais é constituído”, assim sendo, a face explícita encontrada nas normas e proposições é um instrumento de implementação das políticas curriculares, estas constituídas pelas disputas, tensões e relações de poder que permeiam a construção dos currículos.

Ao se tratar da formação de professores em nível superior, as políticas curriculares incorporam leis e propriedades do subcampo acadêmico, em que a luta pela distinção se apóia no volume e na forma de distribuição do capital científico entre os agentes, mas a capacidade de uso desse capital acumulado no processo de formação configura uma estrutura em que a produção, a transmissão e a aplicação dos conhecimentos são etapas distintas no currículo e

adquirem relativo grau de autonomia na citada formação de acordo com o peso dos agentes que se agrupam em cada uma destas etapas.

Na etapa da produção de conhecimentos, o domínio é dos pesquisadores que

[...] têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante dos seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutorado ou pós-doutorado, cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário (TARDIF, 2002, p.271).

Tendo como preocupação principal sua própria reprodução enquanto grupo, os agentes situados nessa etapa detêm um volume de capital com maior peso no subcampo acadêmico e se dividem entre a graduação e a pós-graduação, com ênfase a esta última que na atualidade confere maior poder no subcampo, tratando o curso de formação como objeto de estudo e não como espaço de desenvolvimento de práticas.

A transmissão é uma etapa na qual se concentram os agentes que se caracterizam por serem ávidos consumidores dos produtos dos pesquisadores, pois, desenvolvem uma atividade eminentemente livresca em que a disciplinaridade é a concepção curricular desenvolvida no curso. Aqui é possível visualizar com muita clareza o modelo citado por Tardiff (2002), como aplicacionista, em que a formação se divide em duas etapas distintas, a primeira baseada na disciplinaridade desenvolvida através de conteúdos proposicionais a serem aplicados posteriormente nos estágios.

A dimensão da formação do professor se restringe à sala de aula, tendo o formando na maioria das vezes descoberto muito rapidamente que as proposições nem sempre apresentam respostas para os desafios do cotidiano da profissão, sendo que o conhecimento transmitido busca uma autolegitimação que ocorre no contínuo processo de repetição.

A etapa da aplicação é a que apresenta menor peso tanto no processo de formação quanto no subcampo acadêmico como um todo, os estágios, embora muito discutidos em termos de carga horária, são encarados como um momento de aplicação dos conhecimentos

obtidos em sala de aula e alocados ao final do curso, quando o formando se depara com seu futuro *locus* de trabalho.

Outra perspectiva que demonstra a posição de inferioridade da etapa de aplicação no subcampo acadêmico são a desvalorização e o pouco investimento atribuídos à extensão universitária, enquanto os pesquisadores se ocupam das publicações e de atrair financiamentos, os extensionistas vêem uma atividade que conceitualmente se destinava a inserir o formando na realidade social ao mesmo tempo em que abria um veio de acessibilidade do conhecimento científico à sociedade, transformar-se em um mercado de serviços, principalmente como fonte de captação de recursos, ficando em segundo plano sua perspectiva de formação.

No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (TARDIF, 2002, p. 271-272).

A dissociabilidade apresentada nesse modelo cria a perspectiva de formação de diferentes perfis profissionais em um mesmo curso apontando uma distribuição desigual de capital cultural investido nos formandos, independente do volume de capital cultural herdado que estes possam apresentar no momento do ingresso no curso.

Assim, constata-se que alunos com domínio de idiomas estrangeiros, com disponibilidade integral para as atividades do curso e com recursos para a aquisição de fontes de pesquisa⁵ se encaminham para a iniciação científica e tendem a se distanciar da perspectiva de formação para atuar no ensino básico, não sendo incomum estes desenvolverem uma trajetória que vai da graduação ao doutorado culminando com o ingresso no magistério de nível superior em cursos de formação de professores sem que tivessem qualquer vivência profissional na escola.

⁵ Nas universidades de menor porte como a Universidade Federal do Maranhão, as bibliotecas não dispõem de acervo que propicie aos alunos um acesso a bibliografias atualizadas, o que exige a utilização de cópias, uso de tecnologia e a compra de material, o que acaba por diferenciar os alunos pelo poder aquisitivo.

Portanto, de um lado as relações que compõem o processo de formação de professores em nível superior envolvem a disputa pelo poder de definir o perfil profissional, os conteúdos e as formas de distribuição do capital cultural mobilizado para transferência no referido processo, o que confere distinção no interior do campo em função do reconhecimento da legitimidade de pessoas ou grupos emitir discurso e juízo não só sobre a formação especificamente, mas, também sobre a educação como um todo o que, ainda de maneira indireta, propicia acesso ao capital econômico.

Outro lado da disputa pelo poder no subcampo acadêmico é o sistema de reprodução que dá ênfase maior à ocorrência em seu interior do que à reprodução da categoria profissional que está formando, que segundo Bourdieu & Boltanski (1998, p. 130), “[...] a lógica específica do sistema de ensino, (...), faz com que ele tenda a se organizar em função dos imperativos de sua própria reprodução, criando uma predisposição para exercer a função de reprodução social, em vez da função de reprodução técnica”, de onde se pode inferir que as necessidades do referido subcampo se impõem às do espaço social global em termos de formação de professores, configurando as políticas curriculares, ou seja, jogos políticos que estruturam as relações que envolvem as tomadas de decisão no que se refere à organização curricular desta formação.

2.1. O subcampo acadêmico e a configuração das políticas curriculares

Estudar as políticas curriculares requer um dimensionamento da amplitude das relações que a constituem, assim como, os elementos intervenientes nas formas pelas quais atuam os agentes. Dessa forma, o espaço social onde estas relações se desenvolvem, a influência do poder constituído e os sistemas que compatibilizam a estrutura de posições dos agentes integrantes do processo se configuram como fundamentais para a compreensão da influência da academia no processo de construção do currículo, pois, “[...] os agentes (...) criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram” (BOURDIEU, 2004, p.23).

Ocupar um lugar em um espaço social onde o poder, o prestígio e a legitimidade são distribuídos e mantidos a partir da capacidade de leitura das diferentes faces do jogo de poder apresentadas em diferentes momentos pelas relações que movimentam o referido espaço, se constitui um processo de adaptação constante, em que transigir, pedir, mascarar sua real

condição, assumir papéis que lhe são exigidos, enfim, negociar o que for necessário para conseguir o intento são desafios cotidianos no âmbito do simbólico.

A noção de espaço social, em contraposição à concepção de contexto apresentado como um momento estático é construída com base em princípios que estabelecem as formas pelas quais são mantidos e reproduzidos os mecanismos de distinção. Apresenta um conjunto de posições relacionais estabelecidas de acordo com o volume de capital simbólico de que dispõem os agentes ou instituições nele envolvidos.

Com uma face multidimensional e mutável, o espaço social é apresentado por Bourdieu (2003) enquanto um campo de forças com uma dinâmica própria e enquanto campo de lutas onde os agentes disputam o poder lançando mão para tal dos bens simbólicos de que dispõem. A estrutura do campo é estabelecida pelas posições ocupadas pelos agentes e instituições que nela se relacionam e regida por leis próprias que garantem uma relativa autonomia em seu funcionamento, uma vez que, embora não escape dos determinantes do macrocosmo, este universo particular impõe suas necessidades à rede relacional, determinando propriedades que garantem condições para sua reprodução.

Mesmo apresentando uma multidimensionalidade os campos vão se especializando de acordo com a natureza das relações desenvolvidas em seu interior, assim como, das atividades daí decorrentes, constituindo subcampos e, a partir daí suas necessidades vão se impondo e criando relativos graus de autonomia em relação ao macrocosmo e, quanto maior for esta autonomia maior será “[...] sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p.22).

Estar situado em um subcampo especializado como o acadêmico, elemento do campo educacional, não significa para seus agentes: pessoas ou instituições, ocupar uma posição similar às demais, pois, a hierarquia construída historicamente e legitimada juridicamente tem sua vigência assegurada pelas lutas individualizadas que contribuem para a uma percepção mais restrita do jogo de poder, assegurando uma dinâmica baseada na crença de que não existem dominados e dominantes, mas competentes e incompetentes, altos e baixos níveis, produtores e consumidores de conhecimentos.

Fatores regionais, econômicos e o efetivo exercício do poder político são elementos fundamentais na estruturação do capital simbólico que estabelece as posições na luta pela distinção no subcampo acadêmico, mas, o discurso oficial legitimado por seus próprios membros os mascara sob a forma de medidas de desempenho institucionais. Assim, instituições de menor porte, situadas em locais de menor poder econômico buscam se aliar às que detém maior legitimação no campo, não só como estratégia de subsistência, mas também como forma de reprodução da crença de que alcançar os mais altos patamares é uma questão de ser competente no cumprimento das regras, o que mascara o jogo de poder existente no subcampo acadêmico, jogo este que estruturou as posições e o *nomos*⁶ do referido espaço social.

O regime militar criou diversas IES através do processo de expansão do ensino superior no Brasil que se concretizou com base em metas quantitativas estabelecidas por influência dos acordos de cooperação internacionais que proliferaram após a segunda guerra mundial, como forma de firmar a hegemonia norte americana na América Latina e que foram implementados através do autoritarismo do regime militar que para Fernandes (1975, p. 34),

[...] nada tem de **democrática** nem de **democratizante** (como também nada contém, definitivamente, em termos qualitativos, seja quanto ao **nível**, seja quanto à **intensidade**, à **racionalidade** e ao **rendimento** do ensino), resulta: 1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares⁷.

Sem uma perspectiva de democratização do acesso ao ensino superior as IES brasileiras foram expandidas a partir da mesma concepção elitista com que foram criadas, com ênfase na formação de profissionais liberais e na reprodução da classe dirigente que Fernandes (1975, p. 51 - 52) coloca como resultante de um “padrão brasileiro de escola superior”.

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de **elites** culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a

⁶ Conjunto de regras, leis de funcionamento.

⁷ Grifos do autor.

sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de **elites**, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico – profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes (...) ela se tornou uma miniatura da sociedade global: uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transformava o saber em símbolo de distância social, a atividade educacional em fonte de poder (...) Por si e em si mesma, a escola superior comunicava-se muito pouco com a sociedade condicionante⁸.

Criadas com o fim de transmitir o capital cultural institucionalizado às elites visando sua reprodução, as IES brasileiras foram expandidas em meio a uma reforma que unia a submissão ao autoritarismo do regime e a implantação de um modelo que se adequasse às mudanças no modo de acumulação ocorridas nos anos 60 e 70 marcadas pela crise do Estado de Bem - Estar e pela substituição do Fordismo no modo de produção, nascendo, assim, estas instituições sob forte centralização de poder nas mãos de parte da elite que detinha a confiança do regime, o que contradizia a função de popularizar o ensino superior.

As instituições criadas a partir desse processo já nasceram situadas na periferia do subcampo acadêmico, uma vez que o projeto institucional se colocou como centro da construção, enquanto o projeto conceitual de Universidade se tornou secundário. O conglomerado de escolas superiores isoladas que deram origem às novas IES reuniram também seus grupos constitutivos que em suas disputas internas pelo poder desconsideraram a importância do modelo que estava sendo imposto para o ensino superior no país, com “orientações conceituais (...) relativas à formação de ‘capital humano’, à ideologia da segurança nacional e do desenvolvimento, articuladas ao movimento de expansão do setor educacional privado” (SILVA JR., 2007, p.81).

O movimento de expansão representava uma adequação da sociedade ao modo de acumulação em vigência no período da ditadura militar, desenvolvimento com segurança, (ZOTTI, 2004) ao mesmo tempo em que propiciava o controle das IES que enquanto escolas isoladas e com diferentes concepções organizacionais gozavam de uma autonomia relativa, já reunidas na forma de Universidade Federal seriam controladas com maior eficácia. Outra questão importante no processo de expansão era a consolidação do modelo de formação

⁸ Grifos do autor.

baseado no tecnicismo⁹, em que a problematização e a contextualização sócio-política eram minimizadas enquanto os conhecimentos utilitários eram enfatizados nos processos formativos.

Destinadas, desde a sua criação, a ocupar “uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado” (BOURDIEU, 2001, p.12), ou seja, à miséria de posição, essas instituições jogam com seus parques indicadores alegando questões estruturais e, apoiada na crença de que a justificativa, se não apaga, pelo menos referenda a sua existência e, assim, voltam-se para as micro-lutas existentes em seu interior e, dessa forma, se mantém no jogo, contribuindo na reprodução das condições de classe, quando se transmite às gerações seguintes não possibilidades de superação, mas o domínio das certezas da impossibilidade, o conformismo e o discurso das limitações.

Se por um lado, ser criada para atender aos interesses considerados nobres como suprir necessidades emancipatórias, formar elite dirigente ou preparar mão de obra especializada para a expansão do capital, constituem-se como elementos que propiciam uma mobilização de capital simbólico capaz de impulsionar Instituições de Ensino Superior – IES a determinarem as formas pelas quais as posições do subcampo serão ocupadas, conferindo a si próprias, maior legitimidade para comandar o campo. Por outro lado, surgir a partir de um projeto de expansão do ensino superior utilizado como instrumento de consolidação de um regime político autoritário em localidades de menor poder econômico e político, mobiliza o capital simbólico necessário para situar a IES no subcampo, somente entre agentes aliados ao regime, havendo, portanto, a exclusão de parte da massa crítica local, o que se coloca como fator importante para legitimar a posição subalterna destinada a estas instituições.

Criadas sob o signo da obediência, as IES oriundas do processo de expansão brasileiro durante o regime militar nasceram com uma forte influência do campo político, o que reduziu em grande parte sua autonomia para criar uma estrutura tanto em nível administrativo quanto acadêmico, reproduzindo em nível micro o autoritarismo estabelecido em nível macro, sendo muito comum a criação de cursos que atendiam aos ensejos da tecnocracia aliada ao regime estabelecido no nível macro. Os processos formativos se estabeleceram a partir de critérios de

⁹ Denominação atribuída nos anos 70 ao modelo de formação em que o currículo é organizado com base na tecnologia tyleriana em que os meios são colocados no centro do processo ensino – aprendizagem, passando alunos, professores e os contextos sócio – culturais a serem considerados secundários.

centralização em que o poder para decidir questões como: para que formar, quem formar, como formar e quais recursos deveriam ser mobilizados nos processos de formação, eram determinadas pelas oligarquias locais, a serviço do regime militar e de seu projeto de controle das formas de produção, transmissão e distribuição do conhecimento.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores foram influenciados duplamente, de um lado pela estrutura do subcampo acadêmico que se estabelecia e por outro, pela reestruturação pela qual passava a educação no Brasil desde o pós-guerra, com os acordos de cooperação, que nada mais faziam do que impor o modelo americano de escolarização, que destinava a educação básica para a formação de mão de obra para dar suporte à expansão do capital, enquanto o ensino superior se destinava à formação da elite pensante e dirigente. Diante deste quadro, fez-se urgente uma reorganização dos cursos de licenciatura, assim como, a ampliação da oferta de vagas nesta modalidade de formação, pois, era necessário atender à expansão do ensino básico, como também consolidar a estrutura da escola com a divisão do trabalho educativo, que reduzia a autonomia dos educadores em geral distribuindo as tarefas entre especialistas e professores de forma que nenhum deles detinha o acompanhamento do processo como um todo.

Os cursos de formação de professores passaram por reformas curriculares que em grande parte se tratavam de adequações às exigências do poder central, devidamente explicitadas na Lei 5692/71, ou seja, fazia-se necessário formar um professor que fosse um executor de tarefas previamente planejadas sob o controle de especialistas e descritas em manuais, além de ser urgente formatar um novo perfil profissional, era necessário formar um professor que cotidianamente transmitisse a ideologia da segurança nacional, da neutralidade da escola e que incentivasse os alunos, sobretudo das classes populares, a se profissionalizar ao final do ensino de 2º grau, atual ensino médio, buscando o mercado de trabalho ao invés das universidades, portanto, as mudanças curriculares se tornaram fundamentais.

No entanto, o quadro das reformas curriculares nos cursos de formação de professores, em cursos de licenciatura, não se estabeleceu consensualmente, pois, o controle das políticas não teve o efetivo domínio das relações cotidianas que movem o subcampo acadêmico e acabou por esbarrar em comportamentos arraigados e práticas consolidadas que contribuíram para a implantação de um currículo não explícito, ou seja, um currículo oculto,

[...] que se planifica, se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos professores e, obviamente, sem ter o consentimento dos alunos ou das suas famílias. Funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares (SANTOMÉ, 1995, p.78).

Os processos de formação neste universo apresentam contradições nas tomadas de decisão influenciadas pelas frustrações dos formadores, pelo discurso oficial, pelas reivindicações das categorias profissionais e pela visão de inferioridade difundida ao longo do desenvolvimento das práticas, fazendo com que os formandos passem a crer na verdade da produção exterior, legitimando assim os mecanismos de representação da excelência, abrindo assim, o espaço para a aprendizagem baseada na reprodução do discurso livresco em detrimento de uma perspectiva mais investigativa e analítica.

A complexidade das relações estabelecidas nos processos supracitados se expressa nas decisões constitutivas das políticas curriculares que determinarão a estrutura e o desenvolvimento da formação a partir dos códigos legitimados no campo ou subcampo onde estão estabelecidas. Ao se desenvolver no subcampo acadêmico as citadas políticas enquanto integrantes do universo do simbólico se configuram com base nas práticas cotidianas nas quais as tensões estão incorporadas como parte do jogo de poder que compatibiliza as ações que estruturam as citadas relações.

O espaço social onde são construídos e desenvolvidos currículos de cursos de formação de professores se configura como um espaço de poder, pois, nele são tomadas decisões que influenciam nas estruturas de produção, reprodução e difusão do conhecimento, decisões estas relacionadas também às práticas científicas, técnicas e pedagógicas que possibilitam um processo de formação, já que uma estrutura curricular é intencional e se embasa em objetivos explícitos enquanto as oposições entre os agentes, que se relacionam no citado espaço, influenciam em sua concretização, configurando objetivos estruturados implicitamente.

Em uma perspectiva, os objetivos explícitos são aqueles integrantes da organização do processo, que descrevem os discursos teóricos, atendem às normas e dão a conhecer à sociedade as intenções das instituições de ensino, no que se refere ao projeto de formação que se predispõe a desenvolver. Em outra perspectiva, os objetivos implícitos são os resultantes

das disputas existentes no campo, são os que permeiam o cotidiano do fazer pedagógico e que os agentes na maioria das vezes tratam de mascarar por meio de um discurso teórico e aparentemente desinteressado, utilizando assim, os mecanismos de legitimação aceitos no campo para aparentar um cumprimento das regras explícitas, num jogo em que “[...] o jogo com a regra faz parte da regra do jogo” (BOURDIEU, 2002, p.199 - 200).

A utilização da regra como mecanismo de legitimação das regularidades que estruturam o jogo em um campo determinado contribui para a compatibilização de comportamentos dos agentes, como forma de garantir a reprodução do sistema de posições existente, que em último caso se constitui em um elemento fundamental para o desenvolvimento do fazer pedagógico que efetivamente concretiza o currículo. Portanto, as relações entre os agentes mediadas pelas regras tecem as condições nas quais o currículo se efetiva, já que

[...] é a *estrutura das relações objetivas* entre os diferentes agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição (BOURDIEU, 2004, p. 23).

O subcampo acadêmico e mais especificamente, as licenciaturas, instância de formação de professores têm dentre suas características as disputas pela definição das áreas de conhecimento a serem contempladas no currículo dos cursos, tornando-se muitas vezes o único aspecto da formação a merecer atenção nas construções curriculares, no entanto, sob o discurso da prescrição da melhor formação.

No decorrer do processo de investigação observou-se que na esfera da formação de professores as oposições entre os agentes são fortemente influenciadas por uma das dicotomias históricas que a permeiam, a relação forma–conteúdo, já que a disputa pelo predomínio de determinada área de conhecimento no currículo é marcada pela luta entre os defensores da prevalência de conteúdos específicos e os defensores da prevalência dos conteúdos didático-pedagógicos. É importante destacar que as duas posições não diferem unanimemente quanto à metodologia de ensino a ser adotada no processo de formação, há uma prevalência da defesa do conteúdo livresco verbalizado, quase sempre confundido com estudos teóricos.

No processo de compreensão dessa dinâmica, as políticas curriculares necessitam ser analisadas a partir dessas oposições, que neste estudo situam os objetivos do processo de formação por se constituírem em um conjunto de intencionalidades que visam a um fim específico. Permeando as relações constitutivas das políticas curriculares existem as compatibilizações desenvolvidas por meio do *habitus* que se configura como uma rede implícita que codifica as relações fundamentais para a dinâmica do campo.

Buscando-se compreender a percepção dos membros integrantes do colegiado do curso¹⁰ sobre possíveis influências do subcampo acadêmico no processo de construção do currículo dos cursos de formação de professores, foi perguntado se havia alguma influência do ambiente acadêmico no processo de reformulação do currículo do curso de Filosofia no sentido de torná-lo diferenciado, obtendo-se os resultados demonstrados nos quadros que se seguem.

Quadro 1		
INFLUÊNCIA DO SUBCAMPO ACADÊMICO		
Consideraram um processo diferenciado		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
Tem influência, eu posso ser até um pouco exagerado, mas eu acho que é um ambiente que se não é maduro, é passível de maturidade, entendeu? Agora mesmo nós estamos aí provocados obviamente, seja por uma lei, seja por uma Pró-Reitoria, por qualquer coisa, mas agora imbuídos em reunir toda quarta-feira, porque acabamos descobrindo que todas as licenciaturas têm problemas e que às vezes são problemas comuns, mais às vezes são problemas que uma outra já resolveu. Isso tem provocado uma onda bastante interessante, por exemplo, aparecem coordenadores mais aptos a discutir a mudança e até desejosos, outros não, outros mais reticentes, outros com maiores dificuldades, achando que talvez isso seja uma coisa imposta de cima para baixo e tal, eu não considero isso, eu considero que o momento ideal não existe,	P2 considera que houve influência embora o ambiente não seja maduro devido a: - haver uma mobilização para discutir e questionar a reformulação curricular como resposta a uma provocação externa; - embora poucos, alguns professores estão discutindo a questão; - haver uma predisposição para a	P2 considera que há uma influência do subcampo acadêmico na reformulação do currículo em função de haver criticidade e predisposição à inovação.

¹⁰ Para preservar a identidade dos integrantes do Colegiado do Curso, utilizou-se em todos os depoimentos do trabalho P para os professores, C para coordenadores e D para discente.

<p>nós já deveríamos ter tido essa cultura de reformulação sempre e que se é hoje que está se provocando, que se faça hoje. Mas eu acho que está acertando, eu percebo inclusive alguns, mesmo poucos professores daqui do departamento, mais até que de outros, chegam discutindo a questão, perguntando como está sendo feito, se houve avanços... nós estamos inclusive pensando em botar todas as disciplinas da Universidade como eletivas, umas coisas assim, mais interessantes enfim. (P2).</p>	<p>inovação como colocar todas as disciplinas da Universidade como eletivas.</p>	
<p>Eu acho que a influência maior vem das Diretrizes Nacionais, que na verdade já vão impondo certas regras, olha não pode fazer isso, tem que ter esse conteúdo, nesse aspecto já vem de lá e parece-me que a Universidade tem que acatar isso e o fato de ser ou não dentro da Universidade eu acho que vai ter sempre a questão do exercício de quem sabe, de quem não sabe, de quem tem maior visão de como construir isso, eu acho que outro espaço não seria, porque até mesmo os profissionais que estão dentro da Universidade estão mais capacitados pra pensar sobre a situação dessa modificação. Numa escola de segundo grau eu acho que não seria a questão... ouvimos alguns professores do segundo grau para ver quais são as perspectivas, o que é trabalhado e quais são os seus objetivos de trabalho no segundo grau, para a partir daí dentro da estrutura pedagógica do curso..., é como se na verdade tivesse que adequar esse currículo também pensando nesse segundo grau, então serviu também nesse aspecto, mas o pensamento, essa coisa toda é da Universidade. (P3)</p>	<p>P3 considera que não houve influência devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - imposição das Diretrizes Curriculares à Universidade; - mesmo se o processo não tivesse ocorrido no interior da Universidade este é o espaço com profissionais mais capacitados para pensar a questão; 	<p>P3 considera que a influência do sub-campo acadêmico não ocorreu devido às pressões externas embora a Universidade seja o espaço mais capacitado para discutir a questão.</p>
<p>Eu acho que o diferencial está na participação, principalmente dos alunos, na participação dos docentes, dos discentes, mas veja o que eu quero frisar é o seguinte: eu acredito que fora da universidade você tem uma coisa muito verticalizada, alguém, um pequeno grupo de especialistas, não só dá o ponta pé inicial na coisa, mas determina o que vai ser feito e aí cabe até uma crítica às próprias determinações do</p>	<p>P4 considera que houve influência devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participação de docentes e em especial dos discentes; 	<p>P4 considera que a influência se deu na participação dos agentes que pode propiciar a exequibilidade do currículo – e uma variedade conceitual.</p>

<p>MEC por exemplo, chega de que especialistas fizeram isso e nós vamos nos adequar, na academia, na Universidade, acho que há uma maior liberdade para ser um processo mais gestado pelo conjunto a que interessa esse processo, para os professores e alunos e talvez isso faça com que ele possa ser exequível, na medida em que todos participam, mesmo que suas opiniões não sejam acatadas, mas são ouvidas, o que acontece, todos tem a responsabilidade, tem o comprometimento em executar a coisa. Já quando é verticalizado você só executa se for obrigado, se não houver um fiscal para isso, não faz. As questões ideológicas se envolvem nesse processo dentro de um conceito de crítica, o mais amplo possível, nós tentamos construir um currículo onde por exemplo, embora eu não devesse citar, não vai só trabalhar o socialismo, você trabalha o liberalismo, o neoliberalismo, por exemplo uma vertente da política que é onde eu trabalho, então sem tentar se comprometer com nenhuma das correntes se chama de crítica, quando você dá ao aluno um leque de possibilidades. (P4).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - democratização interna do processo; - a participação propicia maior perspectiva de execução; - a existência de uma concepção crítica pode levar à construção de um currículo com variedade conceitual. 	
<p>Eu acho que é bem particular, essa reforma é do curso, mas pode se estender a outros cursos, mas, necessariamente são as disciplinas da grade curricular do curso de Filosofia o que se pode pensar bem dessa reforma é essa mudança de programa em relação a esse conteúdo, do corpo de professores que nós dispomos, agora mesmo nós temos reunião, uma assembléia de departamento colocando esse problema, nós trabalhamos ministrando disciplinas que são trabalhadas nos vários cursos da Universidade, então é interessante que essas disciplinas, essas ementas sejam discutidas juntamente com eles, será que é isso que esses cursos realmente desejam? Estão realmente necessitando desse conteúdo para ajudar em outros aspectos realmente do curso? Na perspectiva ideológica tem influência sim, principalmente nesse espírito crítico que se pretende modificar. (P6).</p>	<p>P6 considera que houve influência embora a reforma seja do curso de Filosofia considerando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se faz necessário uma discussão sobre disciplinas e ementas com os diferentes cursos da universidade; - a influência se dá na perspectiva ideológica manifestada através do espírito crítico existente. 	<p>P6 considera que há uma influência na perspectiva ideológica evidenciada através do espírito crítico.</p>

<p>Acredito que no currículo novas questões estão sendo colocadas, por exemplo, não só na própria Universidade como também fora dela, nós temos certas disciplinas como, por exemplo, bioética que está presente no currículo, as novas exigências da cultura moderna ou pós-moderna podemos dizer assim, tem tratado de oxigenar essa criticidade, estar atento a novas questões que envolvem não só a Universidade como também fora dela, eu penso que isso está envolvido no projeto. Estas questões estão colocadas porque dentro da Universidade é o ambiente em que essas questões são discutidas de forma muito mais profunda, de forma muito mais crítica e dentro do curso de Filosofia ainda mais, então eu acho que o espírito crítico da Universidade, vivências que tem dentro da academia permitiram que pudéssemos fazer um currículo que atendesse também as necessidades da contemporaneidade, com perspectivas novas de entendimento da filosofia que não estão presentes na graduação, estão presentes somente na pós-graduação, a gente conseguiu trazer, como é um departamento que se renovou, os professores em sua maioria são jovens fizeram pós-graduação em grandes centros, então isso tem permitido uma mudança de ótica, novas teses vão sendo geradas em função dessas vivências diferenciadas que cada um vai tendo ao longo de sua formação acadêmica, então eu acho que com certeza a Universidade permitiu que novas idéias, novos entendimentos com relação à Filosofia pudesse ficar contempladas ali dentro do currículo, por exemplo, Filosofia e Literatura, coisa que era impensável... uma coisa que passava a ser algo não muito aceitável a vinte anos atrás, Filosofia era uma coisa, Literatura era outra, como por exemplo, já temos professores como eu particularmente, trabalhei muito nesse sentido orientando monografia, fazendo pontes entre romancistas e filósofos, já tivemos monografias sobre Machado de Assis em Nietzsche por exemplo, já tivemos monografias vinculadas a Vidas Secas de</p>	<p>P8 considera que houve influência devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser no interior da Universidade que questões relacionadas às novas exigências da vida moderna ou pós-moderna são discutidas com maior profundidade; - no interior da Universidade ser no curso de Filosofia que existe uma discussão com maior criticidade; - conseguiram incluir no currículo construído questões que abordam novas perspectivas de entendimento da Filosofia que estão presentes somente na pós-graduação; - renovação do quadro de professores do departamento; - melhoria da titulação do quadro de professores; - inclusão no currículo de questões que relacionam a Filosofia com diferentes áreas do conhecimento. 	<p>P8 considera que houve influência do subcampo acadêmico em função de terem sido incluídos no currículo questões que respondem às novas exigências da contemporaneidade devido à renovação e maior titulação do corpo docente do departamento que atende ao curso.</p>
--	---	--

<p>Graciliano Ramos, essa prática diferenciada de produção de pesquisa na Filosofia feita por alguns professores influenciando alguns alunos permitiu, por exemplo, criarmos uma disciplina com essa perspectiva, de juntar dois discursos que tradicionalmente eram discursos díspares, separados, o literário e o filosófico, de repente isso permitiu, quer dizer, essa vivência, essa experiência de alguns professores resultou em várias pesquisas nesse campo, um exemplo é que a própria Universidade permitiu que se pudesse criar situações novas de pesquisa dentro do campo da Filosofia, coisa que não era colocada antes. (P8).</p>		
---	--	--

Pode-se observar que não estão claras para os entrevistados as possíveis formas de influência que o ambiente acadêmico tem sobre o processo de organização da construção, transmissão e difusão de conhecimentos em uma determinada área do saber historicamente acumulado pela sociedade. Portanto, embora as respostas em sua totalidade não sejam precisas e diretas, inferem elementos que nos levam a compreender a visão dos professores sobre o processo.

Os depoimentos apontam para a manutenção, durante o processo de construção do currículo, de algumas das crenças que sustentam o subcampo acadêmico, nos depoimentos de P2, P3, P4, P6 e P8, existe a afirmação de que há influência da academia no processo, mas atribuem à existência de um maior conhecimento e de uma maior aptidão crítica, o que encaminha para a crença de que a Universidade pode pensar pelo restante da sociedade, porque está mais habilitada para isso, é capaz de traduzir as demandas sociais e oferecer respostas mesmo sem um processo de discussão aberto.

<p style="text-align: center;">Quadro 2</p> <p style="text-align: center;">INFLUÊNCIA DO SUBCAMPO ACADÊMICO</p> <p style="text-align: center;">Não consideraram um processo diferenciado</p>		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
<p>Primeiro ponto, eu vou lançar uma pergunta: ... que profissional nós queremos formar e para que? Enquanto isso não estiver claro, não tem como elaborar um currículo. Segundo ponto, uma das três coisas que se fala hoje na Filosofia é em relação à ética, ética na política, bioética, mas, existe algum graduado em Filosofia trabalhando no Conselho de Justiça e Paz, por exemplo? Nenhum, existe algum profissional da Filosofia trabalhando com Direitos Humanos? Nenhum, isso quer dizer o que? Nós não estamos formando pessoas para ocupar esses espaços. Outro ponto, alguma vez foram a estes órgãos para saber quais as necessidades deles? Que eu saiba também não ... raríssimas Universidades brasileiras perguntam e, os novos profissionais saem daqui para fazer o que? Eu só posso reformular um currículo adequadamente quando eu souber para que eu formei esses profissionais no passado e o que eles estão fazendo hoje, já foi feito isso? Na UFMA não. Eu pergunto: é possível avaliar um curso qualquer, seja ele qual for, sem eu saber como os profissionais que eu formei se inseriram no mercado de trabalho? Que eu saiba não, logo, qualquer reformulação curricular não parte de nenhum dado concreto, enquanto eu não tiver respostas para questões desse tipo. (P1).</p> <p>Veja bem, nós estamos tão acostumados a ficar aqui dentro que é claro que você querendo inovar, ir para fora, ainda tem muito de você ir buscar o novo e infelizmente você não encontra o novo, você encontra às vezes uma resistência, eu vejo assim,..., quando eu quero fazer uma mudança na disciplina que eu trabalho, eu sinto alguma resistência nessa mudança que eu quero fazer. Eu acho assim, que os professores que vão ministrar Filosofia têm que ser o professor de Filosofia e aí eu encontro resistência na escola, quando tem</p>	<p>P1 responde através de interrogações demonstrando que a reformulação do currículo não foi adequada devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não definir um perfil profissional que se adeque às novas possibilidades do mercado de trabalho da Filosofia; - não considerar as possibilidades do mercado de trabalho; - desconhecer como se deu a inserção dos egressos no mercado de trabalho; - a reformulação não ter partido de nenhum dado concreto. <p>P7 considera que não tem influência considerando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os agentes estão acostumados a ficar no interior da Universidade; - embora haja uma busca pela inovação há uma resistência ao novo; 	<p>P1 considera que o processo de reformulação ocorrido na UFMA não apresentou diferencial, pois, não foi baseado em um processo de conhecimento do espaço social na qual está inserida.</p> <p>P7 considera que não houve influência devido ao caráter fechado do subcampo acadêmico, o que provoca resistência ao novo.</p>

uma pessoa que não é da área... professor que é formado em História, dando Filosofia e o pior, não é porque ele é formado em História, é porque o que me surpreendeu foi que ele disse assim: eu não tinha outra opção, só falaram que tinha apenas Filosofia, então eu agarrei essa aqui e aí eu pergunto: como você está trabalhando? Como está o programa? Ele disse: eu não tenho programa e eu quero é pra vocês que estão chegando aí, me ajudar. (P7).		
---	--	--

Por outro lado, P1, e P7 não consideraram que o processo apresentou qualquer diferencial devido ao fato do processo de reforma curricular ter ocorrido no interior do subcampo acadêmico e, através de questões específicas destacam o caráter fechado da busca de respostas para os questionamentos que norteiam o processo de construção dos currículos e ressaltam também a crença na capacidade da academia para prescrever soluções estruturadas a partir das concepções teóricas legitimadas em seu interior, sem que seja reconhecida a necessidade das citadas prescrições serem discutidas com seu público-alvo.

Quadro 3		
INFLUÊNCIA DO SUBCAMPO ACADÊMICO		
A influência dificultou o processo		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
Bom, eu não sei exatamente onde tu queres chegar com essa pergunta, mas às vezes o fato de se estar na academia dificulta um pouco, saber os problemas que estão fora, mas como a gente trabalha aqui na Universidade com vários alunos que são professores, então os alunos que estão formando ou que já se formaram que vem e dizem olha, nós estamos sentindo dificuldade nesse ou naquele aspecto, então eu acho que esse retorno do que nós colocamos no mercado de trabalho nos é dado, embora de maneira fragmentada porque nem todos os alunos voltam para nos dizer olha, eu fui mal preparado nessa disciplina, nesse aspecto, mas há um pouco essa flexibilidade, essa capacidade de extrapolar os muros da Universidade e saber o que está acontecendo lá fora, então, eu acho que embora a nossa discussão seja acadêmica, um pouco mais teórica e nem sempre prevê todos os	P5 considerou que houve influência do subcampo acadêmico, o que dificultou o processo devido a: - dificuldade em saber os problemas que ocorrem fora da Universidade; - forma fragmentada pelas quais os problemas existentes no mercado de trabalho são levados ao curso pelos egressos; - discussão teórica existente no curso não consegue prevê os	P5 considerou que a influência do subcampo acadêmico com sua discussão teórica dificulta o conhecimento do espaço social existente no entorno do subcampo acadêmico.

<p>problemas que os alunos vão ter do lado de fora, nós tentamos saná-los, vamos falar sobre as dificuldades que nós sabemos que eles vão ter lá fora. (P5).</p> <p>Eu não vi um processo assim de resistência, nem internamente no curso de Filosofia e eu penso, que nem mesmo em termos de instituição, pode até ter havido e passou despercebido, mais eu não vi resistência não, ao contrário...eu vejo até uma certa morosidade, talvez porque as pessoas discutem muito mas não operacionalizam com o mesmo ritmo das discussões, mas eu não vejo resistência não...se não houvesse tanta discussão, os projetos pedagógicos já estariam todos prontos... O fato de estar na Universidade, o processo é muito demorado, eu digo até que essas discussões devem ser bem amadurecidas, para que o curso não reflita simplesmente o interesse de um grupo ou grupos, mas que ele reflita o resultado de uma discussão conjunta sem perder de vista as contribuições que se pode dar para a sociedade. Por exemplo, quando nós pensamos em termos de disciplinas, de uma metodologia de ensino da Filosofia que contemple o ensino fundamental, está se pensando em nossos futuros egressos que vão trabalhar com uma clientela justamente dentro desse pique que é do ensino fundamental então não se pode perder de vista a sociedade e essa discussão tem que pensar nisso, na formação, não só enquanto profissional, mas enquanto seres humanos que vão conviver lá fora com a pluralidade e com a diversidade. (P9).</p>	<p>problemas que os alunos terão no futuro.</p> <p>P9 considerou que houve influência do subcampo acadêmico, fato que criou algumas dificuldades devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não ter havido resistência mas, morosidade do processo devido ao fato do ritmo da operacionalização não acompanhar o da discussão; - o processo é demorado, mas, necessário. 	<p>P9 considerou que a influência do subcampo acadêmico <u>provo</u>cou a morosidade do processo devido ao volume das discussões que são necessárias.</p>
---	--	---

Citando, ainda que com um caráter internalizante, as perspectivas de ampliar a discussão ou de ouvir agentes do campo educacional, não integrantes do subcampo acadêmico, P5 e P9 se referem a um intercâmbio de informações realizado por meio dos alunos do curso enquanto professores em formação, que por conta de seu trânsito na escola básica durante o estágio, ou mesmo os que já ministram aulas, estes alunos são capazes de relacionar os conhecimentos teóricos com a dinâmica social, o que nos remete ao modelo aplicacionista estudado por Tardif (2002).

A influência de um campo ou subcampo em um processo de organização das formas de construção, transmissão e difusão de conhecimentos visando a uma formação profissional, requer o reconhecimento das posições sociais legitimadas neste espaço social e a estrutura da ocupação destas posições pelos agentes que o constituem. Embora não explicitem estes elementos, os professores entrevistados apontam a delimitação do campo quando só reconhecem como aptos a construir um currículo de um curso de formação de professores, os agentes situados no campo acadêmico, podendo os agentes externos contribuir com informações, mas nunca influenciar nas tomadas de decisão como se pode observar nas respostas de P3, P5 e P6.

Outra perspectiva que aponta a delimitação do campo é destacada na resposta de P9 que cita a morosidade como uma característica do processo na academia, atribuindo a este fato o caráter participativo que requer um volume grande de discussões, enquanto P5 considera como dificuldade o estabelecimento de um fluxo de informações entre a academia e o mercado de trabalho.

Diante do exposto pode-se observar que os entrevistados situam a Universidade como uma instituição separada do restante da sociedade e capaz de processar seus problemas de fora, como se estes não a afetassem, mas, a sua intervenção pode apresentar soluções aos problemas apresentados. Portanto, o processo de construção do currículo do Curso de Filosofia é influenciado pelo subcampo acadêmico a partir do momento em que atribui aos agentes situados em seu interior a função de decidir sobre os elementos curriculares e as formas pelas quais sua concretização ocorrerá.

Embora tentem resguardar o processo apresentando um mínimo de críticas, mesmo afirmando que a academia é um espaço onde estas ocorrem com frequência, apresentam contradições quando defendem o caráter fechado do processo de construção do currículo ao mesmo tempo em que se ressentem da falta de informações sobre a realidade para a qual se destina o currículo construído. Portanto, neste estudo pode-se inferir que a academia apesar da visão que seus agentes lhe atribuem, não conseguiu romper com práticas e concepções dicotômicas que possibilitam a reprodução dos mecanismos de compatibilização das ações e

comportamentos dos agentes, visando a regulação dos processos de construção, transmissão e difusão do conhecimento na sociedade.

Dessa forma, observa-se que o currículo foi reformulado em função do atendimento à demanda formulada na própria dinâmica do campo, sem ter sido apontada qualquer perspectiva de oferecer à sociedade uma formação que enfrente os problemas educacionais existentes em um Estado com as características do Maranhão, havendo a compreensão de que a Universidade tem legitimidade para selecionar os elementos curriculares e, por fim, desenvolver a formação de professores tendo por base suas relações internas que atendem a uma dinâmica própria diferente da dinâmica da sociedade em geral.

Assim, as políticas curriculares desenvolvidas no processo de reformulação estudado são centradas nas disputas de poder pelo domínio do novo currículo, através da definição de áreas de conhecimento a serem contempladas, do perfil profissional a ser desenvolvido, da definição das formas de operacionalização curricular, comprovando que a academia influencia no desenvolvimento das citadas políticas principalmente no sentido de garantir a estrutura de posições existente, sob a perspectiva de um discurso renovado e secundariamente contemplar as demandas educacionais da sociedade.

2.2. A luta pelo poder na reconfiguração do subcampo acadêmico do estado do Maranhão

A criação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA através da Lei nº. 5.152 de 21/10/66 se caracteriza como um momento da história do Estado em que as forças dominantes da elite local lutam pelo domínio de uma Instituição de Ensino Superior cujo objetivo é reunir faculdades isoladas, criadas por grupos distintos, também com concepções distintas de ensino superior, reunidas por uma articulação política que buscava inserir o Maranhão no processo de expansão das universidades federais promovido pelo regime militar.

A fusão de instituições concebidas em momentos históricos distintos por diferentes grupos, antes de tudo significava conciliar interesses específicos em prol da criação de uma Instituição de Ensino Superior vinculada ao Governo Federal, o que para uns significava perda de poder, restrito, mas estruturado, enquanto para outros representava a possibilidade de expansão do domínio sobre as formas de distribuição do conhecimento.

Os grupos que comandavam o ensino superior maranhense, até meados da década de sessenta, quando foi aprovado o projeto de criação da UFMA, eram constituídos por professores da Faculdade de Farmácia e Odontologia e da Faculdade de Direito que eram federais, os professores da Faculdade de Economia que era privada e, o chamado grupo da Universidade Católica, na realidade composto por dois subgrupos reunidos na Universidade do Maranhão criada pela Arquidiocese integrando o pessoal da extinta Fundação Paulo Ramos e o pessoal da Faculdade de Filosofia criada posteriormente e ligada diretamente à Igreja com a presença do Cônego Ribamar Carvalho.

As tensões foram freqüentes durante o processo de criação do ensino superior no Maranhão, através dos depoimentos de ex – reitores e professores que participaram direta ou indiretamente da criação da Universidade Federal do Maranhão, reunidos no livro Memória de professores – histórias da UFMA e outras histórias organizado pelos professores: Regina Faria e Antonio Montenegro constata – se as lutas travadas com a influência da Igreja, do poder político instituído e os grupos de professores de cada uma das faculdades isoladas existentes que foram integradas à nova instituição como se pode observar no depoimento da professora Dagmar Desterro que ocupou o cargo de vice – reitora:

[...] Outra luta grande que enfrentamos também foi a questão das faculdades federais isoladas que já existiam – a de Direito e a de Farmácia e Odontologia. Alguns professores desses cursos não queriam a fusão com a Faculdade de Filosofia. Mas esta era uma das condições básicas para a criação de uma Universidade e tiveram que aceitar que fosse incorporada... O arcebispo e o próprio governador – que era Sarney – empenharam-se muito para que se conseguisse. A solenidade de assinatura do ato de federalização foi no Palácio do Governo (FARIA ; MONTENEGRO. 2005, p. 84).

No depoimento a professora destaca a submissão dos professores à aliança entre a igreja católica e o poder político institucionalizado na figura do governador do Estado, cabe relacionar a situação ao fato de que isso ocorreu em 1966, sob a vigência do regime militar e, o articulador da chamada federalização, era um governador com uma aliança com o regime, portanto, o movimento de resistência dos professores não tinha nenhuma chance de conseguir seu intento.

Figura 1: Professora Dagmar Desterro Ex-Vice Reitora da UFMA

Fonte: Faria ; Montenegro (2005).

Os cursos de Farmácia, Odontologia e Direito criados inicialmente nos anos 30 funcionando precariamente, tiveram problemas com o interventor Paulo Ramos¹¹ sendo fechados em 1939, conforme o depoimento do ex – reitor Professor Jerônimo Pinheiro:

O Curso de Odontologia, como os de Farmácia e Direito, foi fechado pelo Governo Federal em 1939, sob alegação de mazelas administrativas. As conversas que mantive com ex – professores desses extintos cursos, via de regra opositoristas ao regime então dominante, e, em particular, ao interventor Paulo Ramos, levam – me a acreditar em forte componente político nessa extinção.

As Faculdades foram reabertas em 1944, sob outra denominação e mantidas pela recém – criada Fundação Paulo Ramos (FARIA E MONTENEGRO, 2005, p.155).

O panorama da luta pelo poder no período aponta que o ex-reitor tem razão, já que o interventor nunca teve apoio popular e não conseguiu uma articulação com a elite local, se confrontando com a liderança política exercida com forte conotação coronelista por Vitorino Freire¹², eleito senador na década de 40 a quem é atribuído o reconhecimento dos referidos cursos, como prossegue o Prof. Jerônimo Pinheiro:

¹¹ Paulo Ramos foi interventor do Estado no período de 1936 a 1945, exercendo o poder em nome do Estado Novo afastou os adversários do regime e enfrentou uma das principais lideranças políticas locais, Vitorino Freire, nunca obteve apoio popular, elegeu – se para um único mandato de deputado federal no período de 1950 a 1954 pelo PTB.

¹² Nascido em Pernambuco, sempre foi considerado pela opinião pública, um usurpador. Chegou ao Maranhão em 1933 para ocupar o cargo de secretário de governo e organizar o PSD para as eleições de 1934 não conseguindo levar o partido à vitória. Adversário do Getulismo, só retornou à vida política maranhense após o fim do Estado Novo, se elegeu deputado constituinte em 1945, quando instituiu o Vitorinismo, só derrotado na década de 60 pelo filho de um

Esse curso foi reconhecido em 1947, graças ao apoio do Senador Vitorino Freire. Nesses cursos – Direito, Farmácia e Odontologia – a maior reivindicação era a federalização, face às limitações financeiras da Fundação Paulo Ramos. Todavia, no processo de federalização, o político que desfrutava de maior prestígio junto ao Governo Federal era o Senador Vitorino Freire, que protelou bastante a apresentação do projeto. Desse modo, um grupo de professores, com ativa participação de meu pai, conseguiu uma cópia desse projeto, à revelia de seus redatores (...) e o ofereceram ao deputado Lino Machado, que imediatamente o apresentou na Câmara Federal. Vitorino, percebendo que iria perder a paternidade da federalização, apresentou projeto no senado, logrando rápida aprovação (Ibid.).

Pode – se observar no depoimento do ex – reitor que a criação dos primeiros cursos superiores foi um dos elementos do jogo político partidário instituído e mais importante que dotar o Estado deste nível de ensino, era angariar dividendos através da reivindicação da dita paternidade do projeto, no caso, da responsabilidade por sua aprovação. Esse processo de federalização representou o cenário de reestruturação das forças políticas no Maranhão, tendo de um lado o senador Vitorino Freire, que naquele momento construía a base para sedimentar seu poder político, posteriormente intitulado “vitorinismo”, responsável por uma das páginas sangrentas da história do Estado¹³ e de outro lado parte das oligarquias que utilizaram o mecanismo do apadrinhamento para a consecução de seus objetivos, ou seja, conseguir recursos para os cursos superiores existentes, sem a preocupação com as cobranças que poderiam advir.

No jogo estabelecido no decorrer da criação da UFMA, a Faculdade de Filosofia foi criada para aproveitar a existência do patrimônio da Fundação Paulo Ramos que com a federalização das Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia ficou sem cumprir sua função estatutária, quando um grupo de membros da Academia Maranhense de Letras contatou o arcebispo D. Adalberto Sobral, recém chegado à cidade, que planejava criar uma Escola Normal Superior para formar professores para a escola secundária, só que antes da consolidação do processo ele faleceu sendo substituído por Dom Delgado que criou a Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS e desta aliança foi fundada a

desembargador amigo pessoal seu, um bacharel em Direito a quem conseguiu um cargo de assessor no Governo Estadual: José Sarney.

¹³ A denominada Greve de 1951 foi um movimento organizado pelas “Oposições Coligadas” com forte adesão popular que realizavam manifestações diárias em que ocorreram confrontos com a polícia, contra as denúncias de fraude na eleição quando o TRE anulou cerca de 16 mil votos, o que deu a vitória ao candidato vitorinista Eugênio de Barros.

Universidade do Maranhão, conhecida como Universidade Católica, que originou a Faculdade de Filosofia (FARIA; MONTENEGRO, 2005).

Esta fundação também não se deu sem tensões já que houve uma disputa de poder entre a Igreja e a Academia Maranhense de Letras, sendo que os membros desta última tinham dúvidas quanto à confirmação do compromisso de D. Alberto pelo novo arcebispo a quem acusaram de manipular o grupo visando criar uma IES vinculada à Igreja Católica, como afirmou o Professor Mário Martins Meireles:

Pela terceira vez o processo parou, porque tivemos que esperar o novo arcebispo. Afinal, a gente não sabia se ele iria confirmar a promessa de D. Alberto. Mas D. Delgado confirmou – a, só que deslealmente, porque nós não sabíamos, nem ele nos revelou, que planejava a criação de uma Universidade Católica. Ele criou a SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior - um órgão semelhante à Fundação Paulo Ramos, para manter o ensino superior no Maranhão, dentro do campo católico (FARIA; MONTENEGRO, 2005, p.435).

Figura 2: Professor Mário Martins Meireles Ex-Pró-Reitor de Administração. Representante da Academia Maranhense de Letras na fundação da UFMA.
Fonte: Faria ; Montenegro (2005).

O campo de luta naquele momento se configurava como uma disputa intra – oligárquica, englobando a entidade que congregava os intelectuais, que no Maranhão não representava as forças dominantes só conceitualmente, pois, a maioria absoluta de seus membros na época eram além de escritores, ocupantes de cargos de alto escalão na estrutura do Estado, e a igreja que através da utilização do discurso religioso baseado em um sistema de símbolos autônomos buscava estabelecer seu poder na esfera da formação de professores, área significativa na perspectiva de garantir a reprodução de suas práticas, pois, “[...] assim como não existem puras relações de força, também não há relações de sentido que não estejam referidas e determinadas por um sistema de dominação” (MICELI in BOURDIEU, 2003, p.13).

Em seu depoimento o Professor Mario Meireles personaliza o que considera como uma traição do arcebispo, mas cabe a discussão do fato sob o ponto de vista da Igreja enquanto instituição. Nos depoimentos sobre a criação da Faculdade de Filosofia não está clara desde o início da aliança qual a natureza da gestão da IES a ser fundada, portanto, não há certeza de que não havia a intenção de vinculá-la à Igreja Católica desde o início, uma vez que havia ali uma perspectiva grande, um Estado em que não havia a formação de professores em nível superior, os professores do ensino secundário eram em sua maioria profissionais liberais de áreas afins e uns poucos licenciados formados fora do Estado.

A cidade de São Luís era o cenário adequado para o trabalho de um agente investido do poder concedido pela Igreja, trabalho este que vai ao encontro da necessidade dos grupos sociais estabelecidos de ampliação do ensino superior em uma área que apresentava uma demanda efetiva e que poderia reafirmar a inserção, reprodução e difusão dos bens católicos na educação através da formação de professores. Embora apresente uma autonomia relativa em relação ao capital econômico a igreja não se mantém afastada dele, pois mantém alianças com setores que podem contribuir para a manutenção de sua fatia de poder num sistema de troca com o capital religioso que, em uma localidade como a São Luís dos anos 50, tinha um alto grau de legitimidade.

Uma das estratégias para a legitimação da posição conquistada no âmbito educacional foi a disseminação da crença de que a IES criada não estava a serviço da Igreja e, para tal

colocou em cargo de destaque um professor da cidade, não clérigo e que detivesse a confiança da cúpula da Igreja local, como consta no depoimento do Prof. José Maria Cabral Marques¹⁴:

De 1964 a 1966, fui vice-reitor da Universidade. Na verdade o cargo não existia, mas foi criada a situação. O reitor era o cônego Ribamar Carvalho. Como ele foi designado secretário de Educação, sem deixar a Reitoria, precisava de alguém para dar andamento aos trabalhos em sua ausência, posto que, às vezes, também, necessitava viajar. Então ele passava as instruções todas para mim, e eu tocava o barco. Diante dessa situação, o arcebispo entendeu que não competia à Igreja ficar à frente do atendimento de todas as demandas sociais, e procurou prover a direção da Universidade com um leigo (...).

Eu tinha um excelente entendimento com o cônego Ribamar. Não houve nenhum momento em que não conseguisse se entender em meio a todas aquelas dificuldades, porque se trabalhava mais com dificuldades que com soluções. Acredito que a minha experiência maior como vice-reitor foi aprender a administrar a escassez (FARIA; MONTENEGRO, 2005, p. 260 – 261).

A configuração das posições na, até então recém criada, Universidade do Maranhão ou Universidade Católica, foi se estabelecendo com as trocas e acomodações tecidas ao longo de sua curta, mas, significativa existência já que serviu de base para a criação da Universidade Federal. Em primeiro lugar, observa – se que o cargo de reitor foi garantido a um representante da Igreja, enquanto um leigo¹⁵ ocupou um cargo não existente na estrutura institucional, ou seja, um cargo não oficial, que atendia a uma situação explícita, o gerenciamento da IES na ausência de seu reitor, que acumulava o cargo de Secretário de Educação do Estado e, em segundo lugar, a presença de um professor local como dirigente, ainda que não oficial, diluía o papel da Igreja de vencedora da disputa pelo domínio do Ensino Superior.

O Professor Cabral Marques enfatiza em seu depoimento o bom entendimento com o reitor, atribuindo ao fato à escassez de recursos, como se efetivamente não houvesse objeto de disputa, como se estivesse em jogo o sacrifício de “administrar a escassez”. No entanto, o consenso era aparente, pois a luta continuava ferrenha e, cada um dos lados, a Igreja e a Academia Maranhense de Letras, utilizavam as práticas de abnegação para justificar a legitimidade de seu direito ao comando da Faculdade de Filosofia.

¹⁴ Foi vice-reitor da Universidade Católica e posteriormente reitor da Universidade Federal do Maranhão em um conturbado processo a ser detalhado posteriormente.

¹⁵ Optou-se por manter o termo utilizado pelo Professor Cabral Marques para designar um não clérigo.

Ter uma pessoa capaz de defender as posições estabelecidas foi fundamental para a consecução do projeto que não foi criado com o consenso do grupo original e, conseqüentemente, foi obtida uma divisão no citado grupo, mas devidamente mascarada pelos ideais cristãos pautados na pobreza e na luta contra as dificuldades, o que desloca o centro dos problemas para o exterior propiciando que todos convivessem em uma harmonia aparente e assumissem o “messianismo da causa”, como prossegue o Professor Cabral Marques:

Lutamos com muita dificuldade, principalmente pela falta de recursos financeiros. Felizmente, os recursos humanos disponíveis eram capazes de dar sustentação à Universidade. Havia um empenho muito grande dos seus membros. Ainda agora eu lembrava a idéia de missão que se tinha para manter viva a idéia de Universidade, que não era só nossa, uma vez que Sousândrade¹⁶ já pensava em Universidade nos idos do Império. E sua Universidade nunca passara de idéia. Nós, entretanto, estávamos com a concreção, com o fato. Como, então, íamos deixar que o fato desaparecesse da história? Isso, Para mim, era uma convicção muito clara (FARIA & MONTENEGRO, 2005, p. 262).

A manutenção da aura idealista é um ponto importante para garantir a defesa do projeto e a incorporação da crença de que ali estava a concretização de um ideal e não da disputa pela ampliação do poder em uma luta ideológica que se apóia no cultivo de um dos aspectos constitutivos do *habitus* da elite local, se considerar herdeiro dos ideais da “Atenas brasileira”. A utilização do discurso da herança literária contribui para a manutenção de um aparente desinteresse tanto econômico quanto de poder, atribuindo a um grupo a aura de benemérito, pois a princípio estão se sacrificando para promover o desenvolvimento da educação e o acesso ao ensino superior no Estado.

Citar Sousândrade ao se referir à luta estabelecida no decorrer do processo de criação da Faculdade de Filosofia se constitui como estratégia para legitimar seu discurso do herdeiro do ideal “ateniense”, não no sentido colocado por Bourdieu do herdeiro da trajetória social familiar, aquele que é “herdado pela herança”, (BOURDIEU, 1997, p.588), aquele que representa o sucesso da reprodução da identidade social, mas daquele que se apropria da face pública da herança cultural aliada aos bens religiosos adquiridos, como uma espécie de passaporte para acessar e integrar o grupo dominante.

¹⁶ Poeta e escritor maranhense, criou a bandeira do estado com listras que representam as raças: branca, negra e indígena, realizou uma reforma no sistema educacional da cidade de São Luís nos anos de 1890, quando esteve a frente da Intendência Municipal, criando escolas mistas. Foi presidente da comissão que elaborou o projeto da constituição maranhense. Morreu pobre e sem ter sua obra reconhecida.

A Igreja por outro lado, em seu processo permanente de ampliação e manutenção da estrutura de distribuição dos bens religiosos necessita “[...] do peso dos leigos por ela mobilizados na estrutura das relações de força entre as classes” (BOURDIEU, 2003, p. 70), portanto, a aliança com não clérigos na criação da IES, não só abre a perspectiva de negociação com o oponente, a Academia Maranhense de Letras, como também contribuía para a legitimação da posição da instituição no processo, mascarada pela distância relativa que a presença leiga ajuda a aparentar.

Não foi observado nos depoimentos prestados Faria e Montenegro (2005), as disputas entre o poder político constituído, Governo do Estado, e os grupos explícitos, formados pelos membros da Academia Maranhense de Letras e a Igreja Católica, embora convenha registrar que o governador era José Sarney, membro da Academia Maranhense de Letras, e a Professora Dagmar Desterro informou que a assinatura do termo de criação da Universidade Federal ocorreu no Palácio do Governo, portanto, as articulações que envolvem sua efetiva participação estão dentre os eventos passíveis de futuras investigações.

O reconhecimento da existência de disputas pelos depoentes se além aos processos internos que de maneira geral acabam por fazer emergir interesses individuais que ao fim e ao cabo se tornam responsáveis pela determinação dos fatores que levam à configuração de grupos de aliados e seus opositores. Um dos elementos considerados fundamentais no acirramento das disputas foi a distribuição dos cargos, havendo uma tentativa de apaziguar os ânimos e acomodar os líderes dos grupos envolvidos na contenda, que desfrutariam de um micro poder capaz de manter seus liderados convivendo.

Passado o clima da festa pelo que consideraram uma conquista, a concretização da instituição se estendeu por um longo processo que envolveu a reconfiguração dos grupos, o pagamento do apoio político e um processo administrativo inconcluso, como relatou a Professora Dagmar Desterro:

À época, eu pertencia aos Conselhos Superiores da Universidade e logo após a federalização surgiu um grande problema que foi o de enquadrar os professores. Nesse momento, entrou a política, e foi uma coisa séria. Alguns professores que tinham acabado de ingressar já queriam se tornar titulares. Mas nós fomos firmes e evitamos muitos casos absurdos. Esse processo gerou muita discussão, muito murro

na mesa, mas fizemos aquilo que parecia o correto. O reitor era o cônego Ribamar Carvalho, que trabalhou muito no sentido da organização administrativa e docente. Houve também muita ganância para ficar nos cargos chaves. Foi trabalhoso (FARIA; MONTENEGRO, 2005, p.84).

Nesse depoimento, pode-se observar que há um reconhecimento de ingerências externas, atribuída à entrada da política sem que sejam citados nomes de pessoas ou grupos responsáveis pelo fato, o que pode apontar para uma proteção a si própria ou a alguma figura considerada importante demais para que se corra o risco de uma exposição, ou ainda se tratando do Maranhão, as relações são muito próximas e as reconfigurações das relações são rápidas e possuem lógica e dinâmica específicas, portanto, a omissão se coloca como elemento importante na manutenção das condições de ascensão. Outro aspecto importante é considerar a entrada da política somente neste momento, como se as etapas anteriores tivessem se desenvolvido com absoluta isenção e sido um processo sem interferências do poder político constituído.

Figura 3: Prof. Dr. José Maria Cabral Marques
Ex- Reitor da UFMA.
Fonte: Faria ; Montenegro (2005).

A forma pela qual foi sendo constituída a Universidade foi deixando um rastro de mágoas, acusações e incompreensões de forma que questões relacionadas à política acadêmica foram colocadas em segundo plano e a luta por cargos foi recrudescida, assim como, as insatisfações, como relata a Professora Eneida Vieira da Silva Ostria de Canedo:

No final de 1967, a fusão ainda não estava plenamente concluída, embora a UFMA tenha sido criada em 1966 (...) O MEC determinou, então, que um professor não podia lecionar tantas disciplinas no mesmo período (...) Abriram concurso para outras três disciplinas. Candidatei – me à Geografia Política (...) Quanto ao concurso para a disciplina por que eu optara, nunca foi realizado. Um dia, cansada, procurei o Dr. José Maria Ramos Martins, diretor do Instituto – ainda era Instituto – e lhe perguntei quando ia ser realizado o concurso. Ele me respondeu: ‘Minha filha, você não vai fazer prova, porque o Conselho (...) já decidiu que você por ser a única candidata e por já ser da casa, não precisa fazer concurso’. Como eu já dava aulas, continuei lecionando Geografia Política. Foi assim minha entrada na Universidade como regente de disciplina (...). Os enquadramentos, porém, só foram feitos, acho, no final de 1968. Eu, que já era assistente, voltei a auxiliar de ensino, porque, segundo alegou o professor Mario Meireles, que era Pró – Reitor Administrativo, só seria enquadrado como assistente quem já lecionasse há dois anos, e eu tinha um ano e oito meses (...) Muitas pessoas da Faculdade de Filosofia (...) foram prejudicadas no seu enquadramento, enquanto outras pessoas, que começaram depois de mim na faculdade de Serviço Social, foram enquadradas como titulares (FARIA; MONTENEGRO, 2005, p. 135).

Nesse depoimento, a professora reafirma a pouca clareza dos critérios para enquadramento dos professores e, também a ausência do critério de titulação na definição de quem seria auxiliar, assistente ou titular, afirmando que era uma questão de poder, tendo o Conselho,¹⁷ podido inclusive dispensar um candidato do concurso público. As disputas se seguiram com denúncias e até a elaboração de um processo administrativo enviado para o Ministério da Educação pela Vice – Reitora contra o Reitor que acabou por não ser concluído devido a pressões, como se constata no depoimento a seguir dado pela própria Professora Dagmar Desterro e Silva, então Vice - Reitora:

No último ano do reitorado do Cônego, me aposentei. Aconteciam algumas coisas que não aprovava, mas não dizia nada. Sobre essas irregularidades, com as quais eu

¹⁷ Não há definição de qual Conselho tratou a questão, podendo ser o de Administração, Ensino e Pesquisa ou ainda o Conselho Universitário.

não concordava, não gostaria de me estender muito, porque o Cônego já morreu, e respeito os mortos. Mas eram, por exemplo, nomeações absurdas. Fazia - se concurso para uns (...) A família de determinada pessoa – que era de grande interesse dele – foi nomeada todinha por portas e travessas. Mas eu não assinava. ‘Não faço, porque depois vai cair em cima de mim’. Uma outra coisa era a conta conjunta com essa empresa que foi contratada para construir o Campus. Esta empresa fez coisas terríveis, e ele concordando com tudo. Como vice – reitora e voltada para a parte administrativa, muita coisa dependia da minha assinatura, e eu não assinava: ‘Isso é desonesto padre, não vou assinar’. Pegava a lei e mostrava: ‘Leia aqui, se não é desonesto’. Ele tomava o livro, fechava e dizia: ‘Ah, não há nada com a lei, isso nós temos que fazer, porque precisamos fazer’.

Quando senti a pressão pra cima de mim, organizei um processo contra o Reitor e dei pra ele não só tomar conhecimento como enviá-lo ao Ministério. ‘Disse-lhe: Vou enviar ao Ministério da Educação, examine para você se defender’. O correto era encaminhar pela Universidade, mas ele afirmou que por lá não iria, então decidi: ‘Vai por fora mais vai’.

Em resumo, enviei para o Ministério da Educação uma documentação terrível sobre tais irregularidades. O processo estava para ser julgado, mas o Ministério decidiu nomear um reitor *pro tempore* para deixar passar essa fase. Nesse período já estava aposentada, mas coloquei-me a disposição para todos os esclarecimentos.

No período do final do mandato do cônego Ribamar Carvalho, começou uma pressão muito grande para que eu retirasse o processo. Sofri horrores. Estava licenciada para tratamento de saúde, e ele mandou sustar meu ordenado. Passei vários meses sem receber. Ele fez misérias. Tenho ainda esse processo guardado. O Ministério, então, me deu ganho de causa e mandou que me pagassem todo o atrasado. Mas enquanto ele foi reitor não pagou, mesmo o Ministério mandando. Tive que ir ao Rio de Janeiro receber todo o atrasado. Chegou ao ponto de uma pessoa vir a mim e dizer: ‘Olha Dagmar, retira o processo que o teu pagamento será feito imediatamente’. Achei uma coisa absurda e disse: ‘Não retiro’. ‘Então não recebes’. ‘Mas não retiro. Um dia receberei o que me é devido’ (...)

Posteriormente, Josué Montello veio como reitor *pro tempore* e trouxe o processo contra o Cônego, para providenciar o julgamento. Recomeçou, então a pressão para eu retirar o processo; alegavam que não queriam levar a julgamento, porque era um padre. Era pressão daqui, pressão dali. Um dia, Josué me disse: ‘Dagmar, retire isso’. Eu disse: ‘Retirar eu não retiro Josué, agora tem uma coisa, se você quiser dar sumiço, jamais irei cobrar o processo’. O processo então foi arquivado (FARIA; MONTENEGRO, p.86-87).

Como fica claro no depoimento da ex-vice-reitora o emaranhado envolve denúncias de corrupção e contas políticas a serem acertadas, embora não esteja explicitado motivo pelo

qual o cônego afirmou que “tinha que fazer” e que “precisavam fazer”, quando ela o acusa de desenvolver práticas ilegais na construção do campus. Embora pareça uma questão individualizada, nem as acusações, nem as retaliações foram individuais, existem comentários no cotidiano da Universidade de demissões envolvendo técnicos-administrativos, reprovações deliberadas em concursos da época, o que acirrava as divisões internas nos departamentos entre os que eram contra ou a favor de um dos lados, embora explicitamente a Professora Dagmar fizesse tudo sozinha.

Figura 4: Colação de Grau do curso de Filosofia (1958),
à esquerda o Diretor da Faculdade Cônego Ribamar Carvalho.
Fonte: Faria ; Montenegro (2005).

Essas divisões foram incorporadas historicamente e até na atualidade existem reflexos nas lutas e na configuração dos grupos de interesse, manifestando-se mais explicitamente em eleições e em votações dos Conselhos, mas presente implicitamente no cotidiano das relações institucionais, influenciando na compatibilização dos comportamentos dos que ingressam na Universidade como professores e que desde o início, caso não sejam herdeiros diretos (parente, filho ou neto de amigos dos que protagonizaram aquela disputa), são cobrados por um alinhamento, chegando a influenciar também os alunos, que para serem aceitos como orientandos receberem bolsas, também acabam por se alinhar a um ou outro grupo, que embora já reconfigurado, tem uma remanescente histórica.

A incorporação das divisões ocorre no decorrer da luta de forma involuntária e a transmissão se dá na construção das identidades coletivas, na qual estão envolvidos professores e alunos a partir da atribuição de um sentido ao jogo, “[...] pois permanecem sempre presas do jogo, encantados por este, submetidos ao efeito do ato de jogar que é também o ato de reproduzir o jogo” (PEREIRA, 2000. p. 128). Outro aspecto que pode vir a caracterizar a reconfiguração dos grupos e dos objetos de disputa herdados pelos sucessores dos grupos em luta naquela ocasião é a impossibilidade de serem transmitidos, com exatidão absoluta e integral, os esquemas que sustentaram o litígio, podendo, pois, serem acrescidos de condescendências contextuais, novos interesses, omissões e mesmo enriquecimento analítico, garantindo assim, a atualização necessária para garantir a predisposição para o jogo.

Assim, em seu nascedouro a UFMA se caracteriza como uma instituição nascida de um processo de expansão que objetivava atender aos interesses de uma ditadura, isto é, nasceu para ocupar um papel no processo de controle do ensino superior, foi utilizada pelas oligarquias locais e pela igreja como objeto de consolidação do poder e ainda como meio de efetivar a apropriação de recursos públicos pelos grupos dominantes. Não construiu um projeto que propiciasse ocupar um lugar forte no subcampo acadêmico, uma vez que os elementos exigidos para a ocupação de um lugar de destaque foram relegados a um segundo plano e incorporados pelas gerações subseqüentes que só iniciaram uma busca para reverter essa situação ao final dos anos 80.

Portanto, ocupar um lugar subalterno no campo, não dispor de um capital cultural condizente com as exigências de sua dinâmica é algo que a UFMA ainda tem que enfrentar, construir um projeto institucional que lhe foi negado historicamente é também um desafio a ser encarado na atualidade, pois só a partir daí poderão ser pensadas possibilidades de construções mais voltadas para as demandas sociais que o campo educacional de um Estado com as características do Maranhão apresenta e então formar profissionais com perfis assentados no conhecimento e na valorização da história, para então se redimensionar no espaço social. Os cursos de licenciatura têm nesta perspectiva uma importância fundamental se contribuirão no processo de repensar a IES como elemento importante para a luta do Estado para vencer a pobreza e o atraso de sua população, mas para tal se faz necessário apresentarem – se como propulsores de um repensar de todo o processo formativo existente na atualidade.

2.3. Os cursos de licenciatura da UFMA e a correlação de forças institucionais

A criação dos Cursos de Licenciatura se confunde com a própria história da fundação da Universidade Federal do Maranhão, uma vez que, criados na Faculdade de Filosofia um dos pólos da luta pela integração das Faculdades isoladas, nasceram com o objetivo explícito de formar professores para o ensino secundário, mas, foram concebidos como um bacharelado em função do perfil do corpo docente arrebanhado entre membros da Igreja, poetas e escritores da Academia Maranhense de Letras, professores do Liceu Maranhense, escola estadual tradicional de ensino secundário e funcionários públicos, em sua maioria bacharéis.

O Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão foi criado através do Decreto nº. 32.606 de 15 de Agosto de 1952, em conjunto com os cursos: Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia, integrando a Faculdade de Filosofia de São Luis do Maranhão, instalada no prédio denominado Palácio Cristo Rei cedido em regime de comodato¹⁸ pela Diocese, que em conjunto com a Academia Maranhense de Letras teve participação ativa em sua criação, inclusive sendo dividida entre as duas a indicação dos primeiros professores. Foi reconhecido como bacharelado através do Decreto nº. 40.231 de 31 de Outubro de 1956 e através do Decreto Federal nº. 46.564 de 22 de Agosto de 1959 assegurava o grau de licenciado a quem cursasse mais uma no de estudos didáticos, o tradicional esquema três mais um (UFMA, 2006).

Como parte do processo de expansão promovido no ensino universitário pelo regime militar em todo o país, foi instituída através da Lei nº. 5.152 de 21 de Outubro de 1966, a Fundação Universidade do Maranhão que teve seu estatuto aprovado pelo Decreto Federal nº. 59.941 de 06 de Janeiro de 1967. A estrutura da recém criada Universidade Federal do Maranhão passou a contar com três Centros: o Centro de Estudos Gerais – CEG, onde foi instalado o Instituto de Filosofia; Centro da Área Médica – CAM e o Centro da Área de Estudos Sociais Aplicados que englobavam trinta e dois departamentos, todos alocados em uma nova sede no Campus Universitário no bairro do Bacanga.

Uma nova estrutura foi instituída com a aprovação de outro estatuto através da Portaria Ministerial nº. 41 de 19 de Janeiro de 1979, quando é criado o Departamento e a

¹⁸ Contrato unilateral gratuito de cessão, pelo comodante, de um bem para o comodatário que não pode ser vendido e deve ser restituído quando não mais for utilizado.

Coordenação do Curso de Filosofia, situados no Centro de Estudos Básicos. É nesse período que se inicia uma discussão sobre reforma curricular com base no currículo mínimo instituído pelo Parecer nº. 277 do Conselho Federal de Educação – CFE de 20 de Outubro de 1962, só concluída com a aprovação da Resolução do Conselho Universitário – CONSUN nº. 10/86.

É também nesse período que foi retomada a discussão sobre a criação do bacharelado em Filosofia, que embora seja justificada por uma possível demanda por um debate filosófico, não se pode esquecer que durante todo o regime militar houve um cerceamento deste debate, o que sem dúvida influenciou na redução dos espaços tanto para a atuação do bacharel quanto do licenciado em Filosofia, só sendo retomado com a dita abertura política no final dos anos setenta. Em 1986 foi criado, através da Resolução CONSUN nº. 17/86 o curso de Bacharelado em Filosofia que nunca foi efetivado, pois, embora com poucas vagas, não teve a infraestrutura necessária para seu funcionamento (UFMA, 2006).

No entanto, a perspectiva de criação do bacharelado em Filosofia nunca saiu do inconsciente coletivo de alunos e professores que a justificam através da necessidade de formação de pesquisadores sem, entretanto, serem muito claros quanto ao mercado de trabalho e aos motivos que impedem esta formação de ocorrer no atual curso de licenciatura. Convém destacar que a intenção de formar pesquisadores não reflete uma prática existente no curso, pois não foram evidenciados elementos como a titulação dos professores, que encaminhem para a existência de uma pesquisa consolidada que possa servir como base para uma possível formação.

Atualmente, o quadro docente do Departamento de Filosofia conta com um total de vinte e oito professores, sendo: um doutor, três cursando o doutorado, dezesseis mestres, um cursando mestrado e sete especialistas, destes, vinte e quatro são efetivos e quatro são substitutos, enquanto no corpo discente estavam matriculados regularmente no segundo semestre de 2005, trezentos e noventa alunos, no período de 1995 a 2005 foram formados 232 professores.

Foi justamente com a departamentalização que a influência do Curso de Filosofia se reduz na tomada de decisão no interior da UFMA, de uma Faculdade que concentrava um grande número de dirigentes que protagonizaram as lutas desenvolvidas no processo de fundação da Universidade passou a ser um departamento alocado em uma Unidade

Acadêmica multidisciplinar, o Centro de Estudos Básicos – CEB, que sem dúvida diluiu a identidade do curso.

As disputas e conflitos desenvolvidos durante a criação e estruturação da UFMA acabaram por se caracterizar como uma luta interna, uma vez que, os agentes que detinham a visibilidade dos grupos em luta eram oriundos da Faculdade Filosofia e, nos momentos de maior pressão no decorrer da contenda ficaram isolados, personalizando o processo e desgastando tanto a imagem individual quanto a da área, que foi responsabilizada pela intervenção do governo federal, através da nomeação do Prof. Josué Montelo como reitor *pro tempore*.

A perda de força nas relações de poder estabelecidas no campo aliada à desvalorização da carreira do magistério provocam uma perda de *status* nos cursos de licenciatura e o Curso de Filosofia especificamente se restringiu a formar professores exclusivamente para o curso normal já que não existia a disciplina em outros cursos de nível médio, isto acabou por se refletir no seu peso nas decisões institucionais, processo que se estendeu aos demais cursos de licenciatura da UFMA, que foram perdendo poder frente aos cursos de formação de profissionais liberais.

Esse fato pode ser constatado no decorrer da ocupação dos cargos de direção que ao longo de sua história contou com doze ocupantes do cargo de Reitor, dos quais sete, incluindo o atual, são oriundos da área de saúde, quatro da área de humanas e sociais, sendo que só o Cônego Ribamar Carvalho, um dos protagonistas dos episódios que marcaram a fundação da Universidade, ocupou a Reitoria pertencendo a um curso de licenciatura, já que o Prof. José Maria Cabral Marques lecionou no Curso de Filosofia, mas, quando foi indicado Reitor, já havia se transferido para o Curso de Direito. Embora isoladamente o quadro de ocupação do cargo de Reitor não dê conta de demonstrar a correlação de forças institucionais, se apresenta como um indicador importante do declínio de posição na esfera de poder, das licenciaturas na instituição e, mais especificamente do Curso de Filosofia.

Como afirma Elias (2002, p. 70), “[...] um conflito entre dois seres humanos, por mais que possa ser algo único e pessoal, pode ser ao mesmo tempo representativo de uma luta entre diversos estratos sociais, remontando a várias gerações”, só que mesmo tendo sido transmitido às gerações sucessoras os esquemas de sustentação das oposições oriundas do

conflito ocorrido na fundação foram de alguma forma empurrados para o interior da área, em que a criação de dois departamentos denominados de Educação I e Educação II e a pulverização das licenciaturas em Unidades Acadêmicas diferenciadas, sem a identidade de formar professores, tiveram papel fundamental quando criaram uma distância física entre os agentes situados nos citados cursos, dificultando a manutenção de propriedades comuns que poderiam contribuir com uma possível identidade, como afirma Bourdieu, (2004), em que a face explícita esconde a implícita que a determina.

As oposições, entretanto, em seu processo de reconfiguração vão elaborando uma linguagem, “um conjunto de regularidades objetivas que se impõem a todos aqueles que entram no jogo” (BOURDIEU, 2004, p.79), se constituindo de forma sutil em uma regra que deve ser cumprida como forma de adesão ao jogo. Dentre as regularidades estabelecidas nos Cursos de Formação de Professores está a crítica permanente ao currículo do curso, não como parte de uma reflexividade individual ou coletiva, mas uma forma de manter a oposição, sempre há uma vontade de mudar a prática, a área, a carga horária do outro.

Convém citar também que a perda do domínio do capital cultural determinado através do reconhecimento da legitimação da produção literária, em que ter em seu quadro de professores membros da Academia Maranhense de Letras, sem dúvida possibilitava a inserção junto ao poder político local e abria perspectivas quanto a alianças, à medida que estes professores foram se aposentando e sendo substituídos por seus alunos que não ocupavam posições equivalentes no espaço social. As forças foram se concentrando nas áreas que detinham outras formas de capital igualmente legitimado socialmente, como a área de saúde.

Nessa perspectiva, a titulação, a produção científica enquanto mecanismos legitimados no subcampo acadêmico ficaram secundários frente ao apadrinhamento e às alianças com o poder político constituído, passando a representação de Universidade no Estado a significar privilégio, não só para os que conseguiam nela adentrar como aluno, mas principalmente, os que conseguiam adentrar como professores, fato que por si só já representava poder e prestígio. Por sua vez, os professores dos cursos de licenciatura se apoiavam na imagem gerada para o exterior enquanto perdiam a força do lugar ocupado anteriormente, sem demonstrar uma percepção consciente do que ocorria.

Assim, longe de lançar uma visão determinista, observa-se que o Curso de Filosofia e as demais licenciaturas da UFMA ocupavam um lugar de destaque nas disputas e oposições que marcaram a criação da IES, mas ao mesmo tempo essa história contribuiu aliada a fatores como o desprestígio da carreira do magistério, para um enfraquecimento da área de formação de professores em seu interior.

Por outro lado a base na qual se deu a fusão dos cursos que constituiu a Universidade Federal do Maranhão formatou uma representação de professor em que os padrões de legitimação acadêmicos, como titulação e pesquisa foram secundárias em nome do prestígio junto ao poder político local sob um esquema de apadrinhamento. Este fato por sua vez provocou um retardamento na busca por qualificação e na produção científica, permanecendo na atualidade uma demanda por pessoal qualificado e carência de produção científica, o que coloca a instituição em uma posição de inferioridade no subcampo acadêmico, se caracterizando como consumidora da produção externa.

Nessa perspectiva, as políticas curriculares desenvolvidas nos cursos de licenciatura da UFMA e mais especificamente no Curso de Filosofia se apresentam como nascidas das regularidades que integram o *habitus* institucional em que a insatisfação se apóia na visão de competente que os professores têm de si próprios e portanto se sentem legítimos para propor mudanças nos aspectos externos aos mecanismos que estruturam suas práticas, isto por sua vez, se apóia nas oposições herdadas dos processos de luta que marcaram a fundação da IES e que apóiam as divisões que subsistem até na atualidade.

3. O processo de construção do currículo e os mecanismos de legitimação do poder e da distinção

A palavra currículo tem origem no latim *currere* que significa trajetória, portanto, está implícito em seu significado um ponto de partida e um de chegada, o que nos leva a compreender o seu conceito, na área educacional, como um caminho traçado com intencionalidades (PACHECO, 1996), com funções sociais, que variam contextual e historicamente, tornando-o, assim, uma complexa rede de relações, revelando o caráter conflitual e competitivo de sua construção, assim como, o caráter transitório e relativo de sua face explícita, seja a expressa em normas ou planos, ou no domínio da prática onde ele se concretiza, pois, é o fazer pedagógico cotidiano que o dimensiona e o faz existir.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo que o torna um mero conjunto de disciplinas ordenadas didaticamente se esgota ao não considerar os agentes, o campo e o conjunto de interações que se estabelecem em sua formatação. Assim, qualquer tentativa de formalismo em sua conceituação esbarra em sua própria natureza, a de definir as formas, fins e objetivos da construção, distribuição e transmissão de conhecimentos às novas gerações, que estarão aliadas às características do campo onde o processo se desenvolve, portanto, é necessário “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se geram (...)”, (BOURDIEU, 2002 b, p.69), para que se possa compreender a estrutura do currículo em sua forma implícita e explícita.

Ao ser concretizado por meio de práticas pedagógicas, o currículo se relaciona com as regularidades e racionalidades do campo, sendo lidas pelos agentes a partir da compreensão dos códigos considerados legítimos

[...] por todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe, produtos de condições objetivas idênticas que estão votados a exercer simultaneamente um efeito de *universalização* e de *particularização* na medida em que não homogeneizam os membros de um grupo a não ser distinguindo-os de todos os outros (BOURDIEU, 2002 a, p.169).

Dessa forma, os currículos são definidos a partir do conjunto de relações desenvolvidas na luta pelo poder dentro do campo assumindo caracteres ideológicos,

administrativos e pedagógicos, ou seja, das políticas curriculares. Enquanto ação simbólica que orienta a tomada de decisão, “[...] as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças” (PACHECO, 2003, p. 16).

Assim os processos de construção dos currículos resultam de relações complexas que interligam, de forma não hierárquica, diferentes contextos, que Pacheco (2003, p. 17), ampliando a definição de Ball (1997), define como:

- Contexto de influência: momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais.
- Contexto de produção do texto político: engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia que, forçosamente, é contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças.
- Contexto da prática: inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muitos dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos sempre que não correspondam às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores.
- Contexto dos resultados: diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social.
- Contexto da estratégia política: engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica.

O currículo assume, portanto diferentes faces, inteligíveis para os agentes de cada contexto, criando uma luta pela legitimidade de cada face e conseqüentemente do grupo que o elaborou, em alguns casos perdendo de vista os limites impostos pela prescrição oficial e, em outros, a cumpre fielmente, embora o discurso da construção social permeie todas as faces e as práticas delas advindas criando diferentes percepções e concepções constituindo um jogo em que “o jogo com a regra faz parte da regra do jogo” (BOURDIEU, 2002, p.199 - 200). É nesta rede que o currículo é produzido.

3.1. A prescrição curricular enquanto modo de regulação

O currículo enquanto um processo resultante de diferentes redes interativas, expressas em um projeto que engloba fatores culturais, econômicos, pedagógicos e políticos (SACRISTÁN, 2000), e, portanto, uma rede na qual o *habitus* constrói e estrutura práticas e representações, tem seus mecanismos de legitimação expressos em normas que explicitam um discurso estruturado que contribui para mascarar as disputas existentes no campo educacional, no caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 – LDBEN.

Mais especificamente como orientadores do planejamento curricular nacional, para a educação básica, os referenciais e parâmetros curriculares e para o ensino superior, as diretrizes curriculares, e como elemento integrante do objeto deste estudo: As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Nível Superior. O processo de formulação das citadas diretrizes expressa uma política curricular que tem como base relações de poder que extrapolam as fronteiras do subcampo acadêmico e, de forma implícita se constituem como um dos elementos integrantes da rede de regulação das formas de produção e distribuição do conhecimento.

O contexto em que foram instituídas as diretrizes se caracterizou por uma luta entre as entidades representativas dos formadores e o poder público, que teve início no processo de discussão da LDBEN. Esta lei traz em seu bojo a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, explicitando a dicotomia existente entre o bacharelado e licenciatura, e apontando como alternativa à problemática do financiamento desta formação a flexibilização do *locus* formador e a modalidade de cursos, promovendo uma redução no tempo de formação e nas exigências acadêmicas.

O Conselho Nacional de Educação - CNE trata da formação de professores em duas modalidades: os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, ou seja, um curso de curta duração para habilitar bacharéis para o exercício do magistério, instituída através da Resolução CNE/CP nº 2 de 26/06/1997 e, a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

através da Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 e da Resolução CNE/CP nº. 2 de 19/02/2002, que respectivamente instituem as diretrizes e a carga horária da formação inicial.

A resolução nº 1/2002, no artigo 1º define as diretrizes constituídas como

“[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

Portanto, em sua definição estão explícitos o poder e os suportes investidos para determinar outras estruturas, o que a caracteriza como norma, (BOURDIEU, 1997), estes suportes estruturam a formação a partir de quatro elementos constitutivos: a concepção nuclear por competências, a definição dos conteúdos, os eixos articuladores e a carga horária.

a) A concepção nuclear por competências

A competência como princípio de estruturação dos currículos, alia a formação do professor às mudanças no processo de acumulação desencadeadas a partir da crise econômica ocorrida desde o final dos anos setenta, que demandou mudanças também no perfil do trabalhador, denominada por Harvey (1992, p. 140) de acumulação flexível, que

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Assim configurou-se o contexto antecipado por Freitas (1995), de que a educação básica e técnica iriam estar na mira do capital, só que além de se concretizar, esta concepção foi ampliada, tendo a formação técnica sido assumida como base para a formação de profissionais em nível superior, dentre os quais, o professor. Portanto, é dessa forma que o desenvolvimento de competências assume o caráter de princípio na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores, ressaltado em quatro artigos das diretrizes, a seguir:

Art. 3º - trata dos princípios norteadores da formação, onde é colocado no item I “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”, (BRASIL, 2002), portanto, há uma obrigatoriedade de desenvolvimento do currículo através de competências;

Art. 4º - além de reafirmar o princípio da competência como concepção nuclear, o amplia para a proposta pedagógica, a avaliação, a organização institucional e a gestão da escola de formação, interferindo em outro princípio, o constitucional de autonomia universitária, impondo ainda uma concepção organizacional que deve estabelecer capacidades ou propiciar o exercício de uma ação facultada por lei para o futuro professor, podendo-se aí reconhecer uma perspectiva comportamental regulada de organização curricular;

Art. 5º - trata do projeto político-pedagógico dos cursos, onde define no item I que “a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica”, (MEC, 2002) e, no item II que “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor”. Aqui se observa que há uma busca não só por uma definição do que o futuro profissional deverá fazer, mas também de garantir mecanismos para que este professor “seja capaz” de garantir o que é esperado da educação básica, sendo estabelecida uma rede reprodutiva de comportamentos regulados;

Art. 6º - neste artigo são explicitados o que se considera blocos de competências que se configuram como postulados gerais norteadores das especificações, a serem detalhadas nos currículos, do que se espera do futuro professor, no entanto é possível, ainda que de forma preliminar, fazer uma leitura dos códigos implícitos:

Item I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (BRASIL, 2002). Ao se referir aos valores e não às relações que constituem a sociedade democrática, há claramente uma centralização no desenvolvimento de atitudes socialmente aceitas e não na compreensão da estrutura social, o que aponta para uma formação com ênfase na dimensão humana que contribui para uma forma de participação que visa a adequação do homem à sociedade;

Item II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola. (MEC, 2002). Neste item se observa uma referência às relações sociais da escola que apontam

atualmente para maior participação da comunidade em sua gestão, isto é, se por um lado pode contribuir para uma democratização destas relações, por outro lado, pode configurar um comprometimento da sociedade com o modelo que foi construído sem a sua participação, uma vez que as políticas foram formuladas pelos decisores, o que remete a uma dicotomia entre quem planeja e quem executa;

Item III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (BRASIL, 2002). Aqui os conteúdos são abordados numa perspectiva de transmissão, ainda que contextualizados e articulados interdisciplinarmente, pois não é apontada a perspectiva investigativa do processo ensino-aprendizagem, o que distancia a formação de um aspecto reconstrutor e transformador do conhecimento e da sociedade;

Item IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002). Observa-se neste item a perspectiva dicotômica na relação forma-conteúdo, uma vez que o conhecimento pedagógico que embasa a construção de processos metodológicos se encontra separado dos conhecimentos específicos, ou seja, dos conteúdos a serem ensinados;

Item V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2002). Além de separada dos conteúdos a serem ensinados, como se professores não deversem ou não pudessem investigar em áreas específicas, os processos investigativos aqui apontados, indicam que a formação deve enveredar pela pesquisa aplicada, pois os mesmos são voltados para o aperfeiçoamento da prática profissional do professor, como se esta não se relacionasse com o contexto social em geral, além do mais, neste item também são fixados elementos de conexão entre o desenvolvimento destas competências com as traçadas para a educação básica;

Item VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002). Este item aponta para a educação continuada, que por fim não poderia ser excluída, uma vez que é por meio dela que se abre a possibilidade de ser desenvolvido um processo permanente de moldagem dos perfis profissionais demandados pelo mercado. Outro aspecto importante deste item é a garantia de que o gerenciamento do

desenvolvimento profissional seja do próprio professor, pois aí se explicita a transferência da responsabilidade pelos processos de qualificação e aperfeiçoamento que antes era dividida com o empregador e/ou com o poder público, aqui se configura como do próprio profissional, um dos elementos que comprovam esta perspectiva é a redução dos recursos públicos para o financiamento dos programas de pós-graduação.

Ao situar as diretrizes curriculares como uma norma reguladora da formação de professores, são discutidas as relações de dominação por meio dos mecanismos de institucionalização do capital cultural responsável pela acumulação de bens simbólicos e os conseqüentes bens materiais que se constituem como um dos elementos desencadeadores da luta pela distinção no subcampo acadêmico, pois,

“[...] a competência cultural, sob todas as suas formas, só se constitui enquanto capital cultural nas relações objetivas que se estabelecem entre o sistema econômico de produção e o sistema de produção dos produtores (constituído, por sua vez, pela relação entre o sistema escolar e a família)” (BOURDIEU, 2004, p. 197).

A relação de caráter conflitual entre os agentes promove uma correlação de forças percebidas de forma desigual, dependendo da posição ocupada por cada indivíduo ou grupo de agentes, que em seu cotidiano vão construindo práticas voltadas para o enfrentamento no interior do campo e assim, perdendo a dimensão dos mecanismos implícitos de dominação, pois,

[...] o sistema de produção dos bens simbólicos ou o sistema de produção dos produtores desempenham, também – isto é, pela lógica mesma de seu funcionamento – funções ideológicas pelo fato de que se mantêm escondidos os mecanismos pelos quais eles contribuem para a reprodução da ordem social e para a permanência das relações de dominação (BOURDIEU, 2004, p.200).

Ao perder a noção do mascaramento da luta pelos mecanismos de distinção no campo acadêmico, os agentes contribuem para a legitimação dos mecanismos de regulação implícitos nas normas educacionais que se afirmam na crença que se sustenta da “justificação prática da ordem estabelecida” (Ibid.), em que a luta contra a dominação é substituída pela luta para integrar os mecanismos de dominação, ou seja, de estar na posição de dominante. Assim,

quando a competência é inserida no processo de formação de professores enquanto conceito, desperta a tentação pelo novo, como se antes esta não existisse ou mesmo fosse dominada por poucos, pois, antes de uma compreensão da representação que aí está embutida, o discurso é vislumbrado como uma atualização, um mecanismo capaz de promover distinção, separando os atualizados dos retrógrados, que não incorporaram ou tiveram acesso imediato à nova concepção.

No currículo há uma corrida pelo domínio da informação mais recente como forma de se mostrar no campo como atualizado, contextualizado ou moderno, substituindo, assim como o capital cultural, práticas e linguagens incorporadas, por práticas e linguagens adquiridas sem que seja considerada a dimensão reprodutora das estratégias, que em última instância visam à construção de condições para a apropriação das diferentes formas de capital e das formas também diferenciadas de distribuição, que irão garantir a dominação.

b) A prescrição dos conteúdos

A definição dos conteúdos integra o projeto pedagógico e sua seleção, segundo o parágrafo 3º do art. 6º da resolução nº 1/2002, os conhecimentos devem propiciar a constituição de competências além de promover a inserção do futuro professor no “debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” (BRASIL, 2002). Estas questões de caráter mais amplo são detalhadas em seis itens que aglutinam conhecimentos específicos, a seguir:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V – conhecimento pedagógico;
- VI – conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

O conjunto de conhecimentos definidos nos itens acima não apontam a perspectiva de interdisciplinaridade e de ruptura com as dicotomias forma – conteúdo, teoria – prática e das dimensões política e pedagógica, instituindo através do art. 10º que a obrigatoriedade pela seleção e ordenamento dos conteúdos serão desenvolvidos pelas instituições formadoras, que deverão também contemplar a articulação interdisciplinar e a superação das dicotomias. Convém destacar que esta obrigatoriedade está colocada após os capítulos que tratam de outra obrigatoriedade, a da avaliação interna e externa e dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos, podendo-se ler que as instituições formadoras devem selecionar autonomamente os conteúdos desde que obedecidas as áreas definidas, uma vez que, será por meio delas que os cursos serão avaliados.

A prescrição dos conteúdos oculta em generalizações, busca responder à questão da qualidade posta em destaque pelo mercado contribuindo para a reprodução dos mecanismos de dominação que se configuram como um elemento importante para “[...] desmobilizar o debate político e ideológico no plano das idéias – em especial no seio da intelectualidade” (FREITAS, 1995, p. 117). É por meio do discurso da qualidade que o campo acadêmico substitui a discussão política que contribuiria no desmascaramento das relações de dominação, pelo debate pedagógico específico que de maneira velada dissemina a crença na expectativa de êxito, de que todos os alunos têm as mesmas condições de aprender e aprenderão os mesmos conteúdos e da mesma forma, independente de sua origem e social.

Na dinâmica do mercado, essa qualidade assume a face da competência para fazer o que lhe é solicitado, exigido e, portanto, recorrendo à crença de que se os conhecimentos a serem ensinados forem adequadamente selecionados o êxito na formação da competência será alcançado. Só que as diferenças nas condições de ensino e aprendizagem promovem também diferenças no desenvolvimento dessas competências que na “alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, in NOGUEIRA & CATANI, 2001, p. 78).

A institucionalização do capital cultural sob a forma de diplomas legitima a competência institucional, mas, não garante a igualdade de performance “e institui uma diferença de essência entre a competência estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a demonstrar seu valor” (BOURDIEU, in

NOGUEIRA & CATANI, 2001, p. 78). Dessa forma, as prescrições podem alterar as crenças mais não demonstram uma capacidade de alterar a posição dos agentes no campo, o que contribui para a reprodução das condições de acesso ao conhecimento.

c) Os eixos articuladores do currículo

A articulação das dimensões a serem contempladas na organização curricular é tratada no artigo nº 11 e, está expressa em seis itens que agrupam elementos distintos, numa tentativa de relacionar diferentes concepções na formação instituída, como pode ser observado:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Na tentativa de estabelecer relações entre diferentes elementos do currículo, pode-se observar uma justaposição de concepções de organização curricular, enquanto uma articulação que constrísse coerência e perspectiva de construção de conhecimentos deveria articular os diferentes âmbitos do conhecimento profissional com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, pois, neste aspecto trata-se da utilização dos conhecimentos adquiridos no processo de formação como subsídio para a construção de sua própria *práxis*.

Outro aspecto que se destaca é a articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, aqui é apontada uma relação entre concepções díspares de organização curricular, enquanto a primeira trabalha em uma concepção tradicional, em que o conhecimento é compartimentalizado, trabalhado numa perspectiva hierárquica de disciplinas, a segunda apresenta uma interconexão das áreas de conhecimento, não atribuindo maior ou menor importância a qualquer conteúdo, buscando “[...] a elaboração de uma síntese de duas ou mais disciplinas, transforma-se num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais” (WEIL, 1993 apud MORAES, 1999, p. 182).

Os três últimos itens poderiam ser resumidos apenas no VI, já que no IV é tratada a articulação entre a formação comum e a formação específica, que se refere aos conteúdos a serem ensinados na escola e aos conhecimentos pedagógicos, o V trata da articulação entre os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica com os conteúdos a serem ensinados e o item VI trata da articulação entre teoria e prática, ora, os itens IV e V se referem à relação teoria e prática numa leitura que não considera a hierarquização de conhecimentos, só podendo, no entanto, ser abordada em eixos diferentes, a partir de uma perspectiva disciplinar. A luta pela distinção no campo acadêmico se configura pela disputa dos mecanismos de legitimação dos discursos, mais do que das práticas, portanto, na área de formação de professores as prescrições muitas vezes não retratam experiências, vivências, mas sim, apropriações de conhecimentos de outras áreas, já que a educação não dispõe de teoria própria, sempre necessitando recorrer a outras áreas para ser estudada. Essa convergência de teorias muitas vezes provoca contradições no discurso ou nas formulações prescritas, que se refletem na dicotomia teoria – prática, em que o professor se apropria do discurso dito competente, mas não consegue desenvolver uma prática nele fundamentada.

Pode-se destacar também a determinação de que a organização curricular, expressa em eixos articuladores das dimensões a serem contempladas, deverá se voltar para atender o desenvolvimento de competências, como se a prescrição de conteúdos pelo simples fato de ser projetada numa perspectiva de possível articulação, pudesse garantir uma transferência para a prática e suprir as diferenças apresentadas na origem de sua aquisição, isto sim, reflexo fundamental no desenvolvimento de uma *práxis*.

c) A distribuição do currículo no tempo – a carga horária da formação

As diretrizes curriculares para a formação de professores instituem a carga horária e o tempo de duração mínimos para os cursos no *caput* do artigo 12 da resolução nº. 1/2002 onde está definido que a questão deve ser tratada em parecer e resolução específicos, enquanto os três parágrafos que integram o mesmo artigo são dedicados à inserção da dimensão prática no período em que ocorrerá a formação. Assim, a Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002, institui que a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores para a educação básica em nível superior deverão ocorrer em um mínimo de duas mil e oitocentas horas, a serem desenvolvidas em também um mínimo de três anos, assim distribuídos:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (BRASIL, 2002). A prática tratada na resolução é distinguida do estágio quando não tem a obrigatoriedade de ser desenvolvida na escola e nem se atém a uma prática pedagógica propriamente dita, embora não prescinda da observação e ação direta, sendo indicada a necessidade de permear todas as disciplinas desde o início do curso, incluindo atividades laboratoriais, de investigação e simulações utilizando recursos tecnológicos;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002). No parágrafo 3º do artigo 13 é colocado que este estágio é definido por lei e deve ser desenvolvido obrigatoriamente em escolas de educação básica, com o objetivo de propiciar o exercício da atividade profissional de forma supervisionada.

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico – cultural (BRASIL, 2002). Aqui estão inseridos os conteúdos específicos e os de natureza didático – pedagógicas, cabendo ressaltar, que no parágrafo único do artigo 11 da resolução CNE/CP nº 1/2002 está determinado que “[...] o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total dos cursos” (BRASIL, 2002).

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico – científico – culturais (BRASIL, 2002). Aqui estão incluídas as denominadas atividades complementares ou os denominados estudos independentes, ou seja, atividades de livre escolha dos alunos que venham a contribuir no seu processo de formação.

Tabela 1
Distribuição da carga horária

Atividades	Carga Horária (hs)	Percentual (%)
Atividades Práticas	400	14,3
Estágio Curricular	400	14,3
Conteúdos Didát./Metod.	560	20,0
Conteúdos Específicos	1240	44,3
Atividades Independentes	200	7,1
Total	2800	100

Visualizando a distribuição da carga horária, observa-se que quase metade da carga horária total é destinada para os conteúdos específicos, sendo obrigatório para os de natureza didático-metodológicas, menos da metade das horas destinadas aos anteriores, podendo-se afirmar que a dicotomia forma-conteúdo foi inteiramente contemplada, em detrimento da possibilidade de sua superação.

Outra dicotomia observada é a teoria-prática, já que para as práticas e o estágio estão destinadas menos da metade da carga horária destinada aos conteúdos de natureza científico-cultural que se pressupõe tratar das teorias, mais uma vez reafirmando uma relação historicamente construída com base na hierarquia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Pode-se observar que a prescrição curricular, através da ordenação de conhecimentos, assim como, sua distribuição na carga horária, não consegue ficar imune à influência das questões históricas incorporadas pelo campo, revelando-se na elaboração de uma norma que ao nível do discurso, busca a superação de questões que integram os entraves diagnosticados no sistema educacional, pois,

[...] enquanto o trabalho pedagógico não é claramente instituído como prática específica e autônoma e enquanto é todo um grupo e todo um ambiente simbolicamente estruturado que exerce, sem agentes especializados nem momentos especificados, uma ação pedagógica anônima e difusa, o essencial do *modus operandi* que define o domínio prático transmite-se na prática, no estado prático, sem aceder ao nível do discurso. Não se imitam “modelos”, mas as ações dos outros (BOURDIEU, 2002, p. 185).

Ao se pensar com Bourdieu a elaboração de uma norma que regula o currículo dos cursos de formação de professores, constata-se uma reprodução de práticas acadêmicas desenvolvidas e estudadas pelos agentes elaboradores que se contrapõem ao discurso oficial de todo o processo de reforma instituído, observando-se aí a introdução do *habitus* acadêmico na prática da elaboração da norma, que reafirma os mecanismos de distinção, na qual um pequeno grupo legitimado pelo volume de força adquirido através da obediência ao estatuto do campo educacional ou subcampo no qual está inserido, prescreve diretrizes com bases reguladoras para a construção de currículos de cursos de formação de professores em diferentes contextos.

3.2. Os agentes construtores do currículo e as formas de distinção

No processo de construção do currículo, os dados coletados apontam para algumas das crenças que embasaram as tomadas de decisão: que o espaço legítimo para o desenvolvimento do processo de reforma é o colegiado do curso¹⁹, composto por representantes dos departamentos que oferecem disciplinas para os cursos, representantes da Unidade Acadêmica às quais o curso está vinculado, estes obrigatoriamente docentes, representantes estudantis e representantes dos técnicos administrativos, sendo observado que raramente os últimos ocupam o lugar garantido pelas prerrogativas regimentais vigentes.

No colegiado do Curso de Filosofia da UFMA, os discentes têm direito a dois representantes, no entanto, somente um participou do processo e o representante dos técnicos administrativos não integrou o colegiado, o que se infere que a crença de que a representatividade garante a democratização das discussões, nem sempre é real. Perguntado aos professores que integraram o colegiado do curso, se consideraram legítimos os agentes envolvidos no processo de reformulação do currículo, responderam:

Quadro 4		
Legitimidade dos Agentes		
Não consideraram o Colegiado do Curso Legítimo		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
Eu acho que não, na verdade não são... quando nós fomos pensar no currículo do curso de Filosofia, nós tivemos que pedir suporte para outros departamentos, ..., nós tivemos o auxílio de professores do departamento de pedagogia (Departamento de Educação), que vieram falar sobre algumas categorias pedagógicas que o departamento não dominava,..., foram necessárias algumas pessoas da administração da UFMA para explicar como a questão estava sendo vista em nível nacional, as diretrizes, de como isso funcionava legalmente, então, o colegiado em si, sozinho, não é o legitimador do currículo. (P3).	P3 não considerou o colegiado legítimo para reformular o currículo devido: - ao departamento não dominar algumas categorias pedagógicas; - ao desconhecimento da discussão em nível nacional. - ao desconhecimento do aspecto legal.	P3 não conside – rou o colegiado do curso legítimo para realizar a reformulação do currículo do curso devido à falta de conhecimento de seus membros sobre categorias pedagógicas, discussão

¹⁹ Para preservar a identidade dos integrantes do Colegiado do Curso, utilizou-se P para professores, C para Coordenadores e D para discentes.

<p>Não, dependendo de como o processo tivesse sido conduzido, no caso de Filosofia, sim porque a reforma curricular de Filosofia não começou na gestão..., na verdade a reforma vem sendo discutida desde 88/89... então desde lá já se tratava de currículo, foram feitas várias reuniões com os alunos, assembleias, então se sabia mais ou menos do que se tratava... então não é uma coisa que começou assim e teve sua forma definitiva de condução com ele e culminou com o projeto pedagógico, então ao longo desse tempo, os coordenadores haviam se empenhado nesse sentido... (C1).</p>	<p>C1 afirmou que não devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à forma de condução do processo; 	<p>em nível nacional e legalidade das diretrizes curriculares.</p> <p>C1 considerou que é a forma pela qual o processo foi conduzido que legitima o colegiado para conduzir a reforma curricular.</p>
<p>Primeiro eu acredito que uma decisão que envolve o curso como um todo, que vai influenciar todo o processo acadêmico, como é o caso do currículo, ela exige a participação de todos, claro que tem certa seleção, você não pode incluir, no sentido da palavra, todos os estudantes em geral, mas pelo menos os professores do departamento de modo geral, acho que eles têm como dispor de todos os professores pra trabalhar essas questões, discutir, não seria nenhum absurdo você ter vinte e poucos professores do departamento envolvidos na discussão, o modo como a gente procedeu foi incluindo uma parte dos professores, que foi uma comissão escolhida em assembleia departamental pra desenvolver o projeto, comissão de professores e um representante estudantil, no caso eu, faltou mais um, eram dois representando os estudantes e também representante dos técnicos administrativos, então eu achei que ainda foi um tanto restrita a discussão. (D1).</p>	<p>D1 não considera o colegiado do Curso legítimo para reformular o currículo do curso devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não ter havido o envolvimento de todos os professores do departamento de Filosofia; - à ausência de mais um representante discente e do representante dos técnicos administrativos. 	<p>D1 ao responder ao questionamento apresentou uma dúvida quanto à legitimidade do processo desenvolvido no Curso de Filosofia quando aponta a ausência de dois membros, cuja participação é assegurada por prerrogativas regimentais, mas não apresenta argumentos que indiquem que considera</p>

		o colegiado em – quanto instância legítima para desenvolver o processo.
--	--	--

Ao responder sobre a questão da legitimação observa-se que os entrevistados remetem a elementos que estruturam a ordem vigente, no que se refere ao domínio do conhecimento sobre categorias pedagógicas que estruturam um currículo P3 utiliza como argumento um dos principais fatores do estatuto social do subcampo acadêmico, a crença de que para existir em seu interior é necessário competência, não no sentido comportamental, reativo, mas no sentido de aderir incondicionalmente às regras do jogo, de aceitar como fala Bourdieu (2004, p. 74), que

[...] o requisito de admissão é a competência, o capital científico incorporado (...), que se tornou o sentido do jogo, mas é também a apetência, *a libido científica*, a *illusio*, crença não só naquilo que está em jogo, mas também no próprio jogo, ou seja, no facto de o jogo valer a pena ser jogado.

Crer na competência enquanto domínio de conhecimentos, como fator capaz de garantir a legitimidade mantém a premissa de que o subcampo acadêmico pode e deve emitir uma verdade sobre si mesmo e sobre o mundo social a partir da competência que detém de saber sobre este mais do que ele próprio, secundarizando as formas de aquisição e a relação dos indivíduos com o conhecimento em campos ou subcampos específicos.

No argumento utilizado por C1 de que a forma de condução do processo é capaz de atribuir legitimação a um grupo ou instância de poder, observa-se outra perspectiva para a mesma crença, aqui sendo a competência no processamento do conhecimento no sentido prático, na reafirmação de que a legitimação ocorre quando o estatuto social do subcampo é cumprido, garantindo que as práticas efetivadas em seu interior mobilizem mecanismos capazes de protegê-lo contra imposições externas, garantindo a subsistência do grau de autonomia que dispõe. Isto se evidencia quando resguarda o Colegiado do Curso de Filosofia

de suspeita de ilegitimidade atribuindo aos diferentes momentos de discussão o grau de participação necessário ao ajustamento do processo às regras do estatuto de seu subcampo.

O argumento utilizado por D1 aponta dois aspectos importantes, um na questão participação, considerou que a ausência do conjunto dos professores e dos dois membros do colegiado restringiu a discussão, pressupondo que com mais membros na comissão, como ele designa o Colegiado, a discussão deixaria de ser restrita e, que a prática e a forma de produzir, transmitir e difundir a produção de conhecimentos pudessem ser alteradas a partir de uma possível ampliação do debate.

Nos depoimentos dos entrevistados que não consideram o colegiado do curso como instância legítima para desenvolver o processo de reformulação curricular, constata-se que houve uma mobilização de um requisito de admissão do subcampo acadêmico, a *illusio*, a crença no jogo que constrói argumentos baseados no estatuto social do citado subcampo, com a garantia de que a permanência dos mecanismos de sustentação de sua teia relacional, ou seja, são mobilizados argumentos aceitos e legitimados em seu interior para embasar ou justificar uma crítica a uma produção acadêmica.

Prosseguindo na análise das entrevistas, pode-se constatar que a maioria absoluta dos professores do colegiado do curso afirma que esta instância tem legitimidade para promover a reforma do currículo, como se pode observar a seguir:

Quadro 5		
Legitimidade dos Agentes		
Consideraram o Colegiado do Curso Legítimo		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
A comissão foi na realidade o próprio colegiado e eu acredito que ela dá conta... eu acredito que eu não posso fazer uma reformulação curricular onde os alunos possam dizer muita coisa porque eles são alunos e olha isso aqui eles ainda não aprenderam, é preciso discutir com eles o que pode ser melhorado, mas, não de querer fazer assembléia geral para os alunos se meterem em algo que quem pode saber são os professores,..., como também não vejo sentido em secretário de coordenação de curso se meter em reformulação curricular,	P1 considerou o Colegiado do curso como legítimo devido: - aos alunos e ao técnico administrativo não poderem contribuir, pois não detém o conhecimento necessário para tal; - reforma curricular ser uma tarefa para	P1 considerou que o colegiado é legítimo enquanto instância de poder, mas não todos os membros, pois a representação dos técnicos administrativos

<p>eu acho que qualquer curso tem que ver quais são as principais especialidades desse curso, quem são os especialistas nessas áreas, então cada especialidade deve fazer sua proposta e ver a forma de interagir com as outras, mas, não pode ser “assembleísmo”. (P1).</p>	<p>especialistas que devem discutir entre si.</p>	<p>trativos não dispõem dos conhecimentos necessários para efetivamente participarem do processo;</p>
<p>Eu considero que ele é legítimo (o colegiado), embora eu acho que se possa buscar sempre mais legitimidade porque tu bem sabes que um colegiado é mais restrito, se tu comparares por exemplo com uma assembléia departamental que no caso do nosso departamento oferece disciplinas para todos os cursos da universidade, mas ele sustenta um curso especificamente, que é o curso de Filosofia, então eu acho que quando o projeto apareceu na assembléia departamental, foi muito no sentido de compor uma ementa...então eu acho que poderia ser um pouco mais largo, isso entre os professores. Em relação aos alunos eu acho também que faltou muito, porque embora tenhamos a presença de um, não mais que um aluno no colegiado e é uma representação que dá uma certa legitimidade, mais eu acho que se tivesse mais alunos, mais egressos, professores da rede estadual e até professores da rede privada mas que trabalham com o ensino médio, já que nós somos um curso de licenciatura, talvez nós tivéssemos uma visão mais larga, mas, de todo modo eu acho, tem, teve e está tendo uma certa legitimidade...(P2).</p>	<p>P2 considerou o colegiado como legítimo devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a ser uma instância decisora; - a reformulação no Curso de Filosofia tem e está tendo legitimidade. 	<p>P2 afirmou que o colegiado é legítimo para efetivar a reformular currículo embora seus argumentos apresentem dúvidas quanto ao processo desenvolvido no Curso de Filosofia. Argumenta defendendo a ampliação da participação inclusive de agentes externos à Universidade, como necessária o aumento dessa legitimidade.</p>
<p>O colegiado é um pouco a amostra do departamento, uma amostra, hoje você tem um colegiado composto de doze membros, dois são estudantes, representantes estudantis, dois são indicados pelos centros,</p>	<p>P4 considerou o colegiado legítimo devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser uma amostra do 	<p>P4 considerou o colegiado legítimo para promover a reforma</p>

<p>um pelo Centro de Ciências Humanas e um pelo Centro de Ciências Sociais,..., foi onde começou o processo e os outros membros, oito do departamento, então eu vejo o colegiado como a instância legítima para iniciar o processo, porque ele é uma amostra, desse todo, agora a discussão não pode evidentemente se encerrar no colegiado, você tem que ir ao corpo discente, ao corpo docente e ampliar essa discussão, mas veja bem, se falou em gente de mais, se não houver um grupo menor que consiga pelo menos iniciar propondo alguma coisa, fica muito complicado, você sempre tirar a proposta através de uma coisa mais ampla é sempre complicado..., Nunca houve, por exemplo, a parada do departamento e dos próprios alunos conjuntamente para discutir, por exemplo: o que é filosofia ou pra que serve a filosofia no ensino médio, são questões que estão lá, fundamentais, que aparecem como problema na construção do projeto pedagógico... Então eu acho que o colegiado é o órgão legítimo pra iniciar o processo, mas que não dá pra encerrar isso no colegiado, senão vai se criar mais um projeto, como foi o do bacharelado, que não vai refletir pelo menos a angústia, já que a gente não pode determinar exatamente o que é a Filosofia aí, mas pelo menos a angústia do próprio departamento. (P4).</p>	<p>departamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter representantes dos Centros; - ter representante dos alunos; - ressaltar que embora a discussão não deva se encerrar no próprio colegiado, devendo haver uma discussão mais ampla, este representa um todo. 	<p>curricular por considerá-lo uma amostra do todo que compõe o curso e que se constitui uma comissão com menor número de membros, o que torna o trabalho de elaboração da proposta exequível, ressaltando que a discussão deve ser ampliada em momentos específicos para a discussão com todos os integrantes do curso.</p>
<p>Eu acho que foi bem direcionado, bem distribuídas as pessoas, porque quando se começou a fazer a reforma curricular foi levado para a assembléia departamental e foi perguntado quais os professores que gostariam de participar, mesmo quem não estava no colegiado foi a dar sua opinião sobre essa reforma e as pessoas que estavam no colegiado foram chamadas a fazer uma pesquisa em outras universidades, que olhasse o que havia de disciplinas, o que havia de novidades, saber em que a nossa universidade estava defasada, ao mesmo tempo em que a gente ia propor novas disciplinas, tirar algumas e também atualizar as disciplinas que já tinham, então eu acho que se tentou envolver todos os professores. (P5).</p>	<p>P5 considerou o colegiado como legítimo devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter havido a intenção de envolver todos os professores através de convite feito na assembléia departamental; - ter sido feita uma pesquisa sobre propostas curriculares em outras universidades. 	<p>P5 considerou que o colegiado é legítimo por ter incentivado a participação de todos os professores e ter pesquisado em propostas curriculares de outras universidades.</p>

<p>Adequado no sentido de que já antecedeu a essa reformulação o critério de que era o colegiado que iria tratar desse problema, embora eu pessoalmente ache que poderia também ser levado para uma assembléia departamental, já que a reforma é do Curso de Filosofia, então, eu acho que o colegiado com esses representantes do departamento, poderiam ser necessários. P6.</p> <p>É adequada, mas claro que se colocassem mais membros seria melhor. É o colegiado que faz, então podia convidar mais professores do departamento. Você sabe que daí iriam surgir novas idéias, mas que é adequado é, agora eu tenho a minha opinião de que deveria ter mais professores”. (P7)</p> <p>Esse debate sobre reforma curricular já vem se estendendo a bastante tempo, houveram várias propostas, essas propostas foram discutidas com alunos, com professores, inclusive com professores que hoje estão</p>	<p>P6 considerou o colegiado legítimo devido:</p> <p>- ao fato de o critério de centrar a discussão nesta instância ter sido utilizada anteriormente;</p> <p>P7 considerou legítimo sem justificativas.</p> <p>P8 considerou o colegiado legítimo devido:</p> <p>- à complexidade que</p>	<p>P6 considerou o colegiado legítimo em função do fato de que em momentos ante – riores à reforma curricular ter sido realizada nesta instância decisória acrescentando que a discussão também deveria ser levada à assembléia departamental.</p> <p>P7 considerou o colegiado legítimo – mo sem apresentar argumento que embasasse a resposta, acrescentando que em sua opinião deveria ter havido a participação de mais professores do curso.</p> <p>P8 considerou o colegiado legítimo devido à complexidade um pro-</p>
--	---	---

<p>aposentados e que também entraram nessa discussão e por conta da complexidade da reforma, isso tem demorado, então o colegiado de dois anos pra cá é que realmente tomou a decisão de colocar isso como um projeto mais sistematizado, porque a discussão já vinha sendo trabalhada”. (P8).</p>	<p>envolve um processo de reformulação curricular</p>	<p>cesso de reformulação curricular o que provocou morosidade no trabalho que poderia ser agilizado nesta instância decisória.</p>
<p>Nesse primeiro momento ficou uma coisa interna, só do departamento, mais eu acredito que não deve ser restrito, sempre se precisa de assessoramento, (...), por isso convidamos professores da Pedagogia para discutir conosco, (...), porque isso servia não só para os professores que participavam do colegiado, mas, para os professores e alunos do Curso de Filosofia e, isso foi uma atividade de greve, depois dessa atividade de greve, depois dessa, as atividades voltaram já numa outra gestão, aí elas voltaram para a discussão em termos de colegiado de curso. (P9)</p>	<p>P9 considerou que em um primeiro momento foi interno, depois solicitaram assessoramento e em uma nova gestão a discussão voltou para o colegiado.</p>	<p>P9 não respondeu diretamente mas não utilizou argumentos que questionassem a legitimidade do processo de reformulação no colegiado do Curso.</p>

Pode-se observar que dos onze entrevistados, oito consideraram o Colegiado do Curso como instância legítima para promover a reformulação do currículo, utilizando argumentos baseados na crença do domínio do saber pela academia, tendo P1 além de reafirmado a citada legitimidade, questionado a participação dos representantes de duas categorias, a dos discentes e a dos técnicos administrativos, alegando que estes não dispõem de conhecimentos acerca da questão, enquanto P8 aponta a complexidade do processo como justificativa para a concentração das ações, que não é vista como centralização, alegando dificuldades na sistematização do trabalho, se estiver envolvido um número elevado de participantes.

Dentre os entrevistados, P2, P4 e P7 defenderam a ampliação da discussão envolvendo um maior número de professores e alunos, porém apenas P2 citou a necessidade de envolver membros de fora da Universidade quando mencionou a possibilidade de participação dos professores da educação básica e de egressos que poderiam ter sido ouvidos. Faz-se necessário destacar também que P2 se refere à participação de um número maior de alunos

como um mecanismo capaz de conferir maior legitimidade ao trabalho e, no que se refere a uma maior participação de professores de ensino médio, tanto da rede pública quanto privada, tornaria possível o alargamento da visão dos membros do colegiado.

Diante das formulações dos entrevistados observa-se a reiteração da crença de que uma instância representativa situada na estrutura institucional de uma Universidade tem legitimidade para decidir sobre as formas de produção e distribuição de conhecimentos em um determinado espaço social, já que um currículo de um curso de formação de professores não se limita à formação profissional unicamente, mas, também, às formas como a educação será desenvolvida na sociedade, pois, cada egresso terá em sua formação o conjunto de compatibilizações comportamentais formatadas ao longo do curso que se manifestarão no cotidiano de suas práticas educacionais.

Essas compatibilizações constituem-se em estruturas estruturantes²⁰ advindas não só das políticas curriculares, que ao final garantem as formas de reprodução geral, mas também do *habitus* de classe acadêmico que atribui sentido às crenças e garante o senso prático dos agentes, que traduzem as estruturas de capital em força nas disputas existentes no campo. Nesse contexto, a construção das identidades profissionais ocorre permeada pelos determinantes não só curriculares, como também institucionais, já que a incorporação das concepções estabelecidas no estatuto social obedecido no processo de formação, mantidas nas representações sociais construídas no subcampo em que se desenvolve a formação de professores.

Outro destaque importante nas formulações de P2, P4 e P7 é quando citam a assembléia departamental como espaço mais amplo para a discussão, ou seja, consideraram o envolvimento de outra instância institucional como possibilidade de romper com a centralização, podendo-se reconhecer então, a incorporação da forma institucional como um forte elemento na estrutura das práticas e, mesmo P2 quando cita a possibilidade de inclusão de egressos e professores da educação básica, não escapa dos determinantes inscritos no estatuto social, pois mantém elementos da rede relacional do campo educacional.

²⁰ São estruturas sociais existentes na dimensão simbólica que influenciam na forma de “[...] fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo [...]” (BOURDIEU, 2002, p.14).

As estruturas das práticas institucionalizadas se baseiam em dicotomias que estabelecem os limites de interferência do universo social externo, por isso as delimitações de espaço das ações firmadas legalmente contribuem para a consolidação da visão de amplitude que os agentes crêem existir, como no caso da existência na organização institucional da Universidade Federal do Maranhão, da Assembléia Departamental encarregada de deliberações relacionadas à organização administrativa e o Colegiado de Curso, responsável por deliberações acerca da organização curricular dos cursos de graduação.

A dicotomia se estabelece à medida que a aprovação de programas de disciplinas, projetos de pesquisa, de extensão e outros elementos curriculares são discutidos e aprovados nas Assembléias Departamentais²¹, sem que a instância que coordena o desenvolvimento curricular, o Colegiado de Curso²² tenha qualquer participação deliberativa, uma vez que não há relação hierárquica ou integradora determinada institucionalmente entre elas, acreditando-se que os representantes presentes nas duas façam a integração. No entanto a dicotomia se encontra presente de forma clara nas relações institucionais demonstradas nas respostas da maioria absoluta dos entrevistados, o colegiado do curso tem legitimidade para tomar decisões sobre o currículo do curso, podendo, como concessão, “ampliar” a discussão para outra instância da organização institucional.

Mesmo diante da oposição manifestada entre a minoria dos entrevistados que não considerou o Colegiado do Curso como uma instância legítima para desenvolver a reformulação do currículo do curso, e a maioria que o considera legítimo, ocorre uma mobilização da luta em torno da defesa da conservação dos sistemas simbólicos que conferem distinção aos integrantes do subcampo acadêmico, quando consideram ou desconsideram a legitimidade de uma instância de poder situada no interior do citado subcampo invocando o mesmo argumento, a competência para decidir sobre a estrutura curricular está situada no universo dos que detêm o conhecimento e, somente estes podem definir quem participa, quando, como e o grau no qual esta participação poderá ocorrer.

²¹ No artigo 146 do regimento da UFMA os Departamentos Acadêmicos são a menor fração da estrutura universitária para efeito de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, sendo organizados por área de conhecimento.

²² No artigo 155 do Regimento geral da UFMA as coordenações de curso de graduação, têm como atribuição principal coordenar as atividades de ensino.

A defesa do estatuto do citado subcampo se organiza em torno dos instrumentos de sustentação das crenças que se manifestam de forma: sutil, legitimada, travestida de cientificidade e intencionalidade em prol do bem comum e compõem relações de cumplicidade entre os agentes que se apropriam coletivamente dos princípios estabelecidos neste sistema simbólico.

Nesse sentido é na relação com o estatuto social que se unifica a estrutura das práticas que ao serem reconvertidas em estratégias de manutenção da posição de cada agente no campo os submete a condicionamentos gerados nas necessidades do próprio subcampo. Assim, a crença comum entre os entrevistados é de que devem e podem decidir sobre o currículo porque crêem que a academia é capaz de pensar sobre e para a sociedade e que elementos externos ao seu estatuto social não podem e não devem opinar e, dentre os seus agentes são os professores os detentores de capital cultural para exercer o poder no processo, podendo ouvir outros agentes, mas que sejam seus pares da mesma ou de outras Universidades.

3.3. A participação como mecanismo de legitimação

Os entrevistados ao justificarem a legitimidade do colegiado e de seus membros recorreram, principalmente, à participação do conjunto dos professores, e dos alunos, em diferentes momentos como forma de demonstrar o caráter coletivo da construção do currículo e, para tal buscaram com isso eximir de autoritarismo os integrantes do colegiado e a este próprio enquanto instância institucional que desenvolveu o trabalho. No entanto, as formas de participação podem ser questionadas quanto à participação de agentes externos ao campo acadêmico no processo de construção do currículo e, ainda sobre a influência dos participantes nas tomadas de decisão.

A complexidade das relações desenvolvidas no campo acadêmico requer estruturas de participação que se fundamentem em determinados momentos na luta pela sobrevivência dos mecanismos de legitimação do discurso e, para isso, as relações entre os agentes buscam resguardar as formas normativas e institucionais de participação que influenciam nas condições operacionais de desenvolvimento das ações, assim pode-se observar também a existência de uma relação entre a forma de participação e o objetivo atribuído à ação participativa.

Na forma de participação com base na representatividade, pode-se em um primeiro momento promover uma transferência de poder de decisão, forma em que o agente externo à instância executora confia a sua decisão a outrem e apenas espera ser informado do andamento do processo, outra perspectiva é aquela em que mesmo confiando aos agentes integrantes da instância decisora, a tomada de decisão, o agente externo exerce individualmente ou em grupo, pressão para que seus interesses sejam contemplados.

Portanto, é importante destacar que mesmo os agentes externos ao colegiado do curso exercem ações, ainda que indiretamente, no processo de construção do currículo quando opinam, discutem e aprovam os projetos curriculares, assim, as condições de produção das propostas curriculares expressam a política desenvolvida no campo, que por sua vez reflete um projeto de cultura de alguma forma hegemônico, apesar das oposições configuradas nas relações entre os agentes.

Para compreender a forma pela qual se deu esta inserção foi aplicado um questionário para onze professores que não integram o colegiado do curso e que se encontravam em pleno exercício da docência no segundo semestre de dois mil e cinco, cujo objetivo era identificar elementos que indicassem como se deu este processo de participação. Primeiro, por meio de qual elemento tomou conhecimento do processo de reforma curricular, em seguida, de quantos eventos, excetuando-se reuniões oficiais, participou e, por fim a percepção da frequência com que ocorre a discussão.

A respeito da pergunta sobre por qual meio ficaram sabendo que estava se processando uma reforma curricular no curso, os entrevistados responderam:

Tabela 2 Conhecimento do Processo de Reforma Curricular (Professores por tempo de Magistério)					
Itens	1 – 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Assembléia Departamental	01	01	02	05	09
Sala de Aula	01				01
Evento Científico	01				01
Total	03	01	02	05	11

Observa-se que dos onze professores que não pertencem ao colegiado do curso, nove responderam que foi por meio da assembléia departamental sendo que destes cinco tem mais de quinze anos de magistério, o que nos leva a concluir que esta foi a instância em que efetivamente a discussão ocorreu. Dois professores apontaram respectivamente a sala de aula e evento científico, convém atentar que ambos têm de um a cinco anos de magistério, portanto, a reforma curricular passa também a ser discutida ou comentada em outras instâncias, só mais recentemente.

A respeito da pergunta sobre o número de eventos, excetuando-se a assembléia departamental dos quais tenham participado os professores responderam:

Tabela 3 Número de eventos sobre a reforma do qual participou (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Nenhum	02			01	03
1 - 2			01	04	05
3 - 4	01	01	01		03
Mais de 4	-	-	-	-	-
Total	03	01	02	05	11

Aqui três professores, sendo dois com menos tempo de magistério e um com mais de quinze anos de magistério, responderam: nenhum; cinco responderam de um a dois, sendo quatro com mais de quinze anos e um entre onze e quinze anos, enquanto três apontam a participação em três à quatro eventos. Aqui se observa que o número de participações em discussões sobre a reforma se torna exíguo quando se exclui as assembléias departamentais, reforçando o caráter institucionalizado da discussão.

Sobre a frequência com que a discussão vem sendo desenvolvida, responderam:

Tabela 4 Percepção da Frequência da Discussão (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11-15	+ 15	Total
Freqüentemente	03	-	-	01	04
Ocasionalmente	01	-	02	04	07
Não vem sendo discutido	-	-	-	-	-
Total	04	-	02	05	11

Observa-se que enquanto quatro professores dos quais três com menos tempo de magistério consideram que a discussão ocorre com frequência, sete dos entrevistados, dos quais seis têm mais de dez anos de magistério consideram que esta ocorre apenas ocasionalmente, podendo-se inferir, portanto, que a discussão passou a ser mais freqüente nos últimos tempos.

Para se desenvolver um estudo mais aprofundado das formas de participação dos agentes situados no subcampo acadêmico, mas que não integram o colegiado do curso, se faz necessário também conhecer a visão do corpo discente que neste caso contou com um representante, embora institucionalmente dispusesse de dois assentos, para tal aplicou-se um questionário a cento e dezessete alunos, o que corresponde a 30% dos alunos matriculados cursando disciplinas no segundo semestre de 2005.

Convém esclarecer que a existência de disparidade no número de alunos entrevistados que de 2000 a 2002 é inferior aos de 2003 a 2005, se deve ao fato de que os primeiros são concludentes e retidos que se encontravam cumprindo os últimos créditos e, por isso são em menor número, os demais cursam disciplinas regularmente.

A respeito da pergunta sobre por qual meio tomaram conhecimento do processo de reforma curricular, os alunos responderam:

Tabela 5
Conhecimento do Processo de Reforma Curricular
(Alunos por ano de ingresso)

Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Representação Estudantil	02	04	03	05	09	03	26
Professores em sala de aula	06	02	03	12	09	18	50
Assembléia Departamental	-	02	04	09	05	02	22
Evento Científico	-	-	-	-	-	-	-
Mídia	01	-	01	02	-	01	05
Não Tomou conhecimento	02	02	-	03	02	05	14
Total	11	10	11	31	25	29	117

Observa-se que a maior parte dos alunos tomou conhecimento da reforma curricular por meio dos professores em sala de aula e destes há uma maior concentração nos alunos que ingressaram em 2005, ou seja, os alunos dos primeiros períodos do curso. Em segundo lugar se coloca a representação estudantil como instância de divulgação havendo maior concentração dentre os alunos que ingressaram em 2003 e 2004, em seguida é citada a assembléia departamental, existindo também uma maior concentração dentre os alunos que ingressaram em 2003 e 2004.

Dentre os alunos que ingressaram em 2005, o agente mais citado como divulgador da reforma é o professor em sala de aula, o que difere do caráter de representatividade mais freqüente entre os professores, demonstrando também que a representação estudantil não propiciou um diálogo com os representados, mas o fato de obter informação em sala de aula reafirma a institucionalização a que foi submetido o processo.

Questionados sobre o número de eventos sobre a reforma nos quais participaram, os estudantes responderam:

Tabela 6 Número de eventos sobre a reforma do qual participou (Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Nenhum	03	03	04	11	12	26	59
1 – 2	03	05	06	17	12	03	46
3 – 4	02	02	01	02	-	-	07
Mais de 4	03	-	-	01	01	-	05
Total	11	10	11	31	25	29	117

No número de eventos sobre a reforma observa-se maior incidência em nenhum, com os alunos que ingressaram em 2005 citando esta alternativa com maior frequência, atentando-se que este é o ano de conclusão do projeto não ocorrendo sua divulgação entre os ingressantes.

Dentre os que participaram de um a dois eventos, a maior incidência está entre os alunos ingressantes no curso entre 2003 e 2004 que é também o período mencionado como o de maior incidência de divulgação pelos professores em sala de aula, podendo-se observar que além do caráter institucional do processo, este ocorreu no âmbito da docência, pois, os alunos souberam da reforma curricular por meio dos professores no decorrer das aulas, enquanto a representação estudantil aparece em segundo lugar com um número bem inferior de referências.

Quando questionados sobre com qual frequência observam que a reforma curricular foi discutida, responderam:

Tabela 7
Percepção da Frequência da Discussão
(Alunos por ano de ingresso)

Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Freqüentemente	01	02	-	01	01	-	05
Ocasionalmente	08	07	11	20	13	10	69
Em eventos científicos	-	-	-	02	01	01	04
Não vem sendo discutido	02	02	-	07	10	18	39
Total	11	11	11	30	25	29	117

Em relação à frequência com que a discussão é percebida, há uma maior referência aos itens, ocasionalmente, seguido de não vem sendo discutido, evidenciando que pode haver informação, mas a participação dos discentes não se efetivou, pois, a maioria afirmou saber da existência de uma reforma curricular, mas quando se referem à discussão, o que poderia indicar uma inserção no processo, há a indicação de não haver ocorrido.

Assim, ao se analisar a estrutura de participação do processo de reforma curricular, destaca-se a forma baseada na representatividade institucionalizada que, através de critérios estabelecidos em normas delega a uma minoria o poder de decidir em nome de uma maioria restrita aos limites de um campo específico, neste caso o campo acadêmico, as formas pelas quais serão produzidos e transmitidos os conhecimentos em uma área determinada.

Dessa forma, pode-se observar a prescrição para a sociedade em geral de um tipo específico de formação que aliado a outros elementos estruturantes formatará um profissional determinado no interior do campo acadêmico, que embora não desfrute de uma autonomia absoluta, tende a desenvolver mecanismos próprios de leitura da realidade e de buscar respostas que em determinados momentos, mais legitimam tais mecanismos do que atendem às demandas sociais.

4. O currículo do Curso de Filosofia da UFMA – construção e regulação

O Curso de Filosofia da UFMA vem discutindo a reforma curricular desde o início dos anos 80 quando houve uma reforma baseada ainda no parecer CFE nº. 277 de 20.10.62, essa reforma acabou por reascender a possibilidade de ser criado o bacharelado em Filosofia, o que ocorreu em 1986, quando foram oferecidas 10 vagas no vestibular, só que o curso não teve condições de operacionalização e acabou por ser desativado (UFMA, 2006).

A reativação do bacharelado permaneceu como um misto de sonho e objetivo entre os professores do curso que desde então promoveram reuniões onde ocorriam debates acerca da questão que acabavam por versar também sobre a reformulação do currículo da licenciatura, pois, não falavam em extingui-la, mas de promover a convivência entre as duas modalidades de formação.

Como se pode observar o motivador da discussão da reforma curricular não foi uma insatisfação, um desejo de mudança ou ainda uma avaliação do curso vigente, mas a criação de uma nova modalidade de formação, o bacharelado, ou seja, um elemento externo ao universo curricular do curso. Foi a manifestação da vontade, do desejo de criação de outro curso que gerou a discussão sobre a necessidade de reformular o currículo da licenciatura, embora a realidade da educação no Maranhão esteja presente em todos os momentos do cotidiano de sua população, aliada ao fato da disciplina Filosofia ter sido integrada ao ensino médio em todo o Estado e ter se tornado obrigatória no vestibular das Universidades Federal e Estadual do Maranhão.

Cabe aqui uma discussão sobre a concepção de necessidade, que no campo educacional adquire especificidades uma vez que envolvem interesses e decorrem da manifestação de “[...] problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da acção docente [...]” (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p.29), portanto, em objetivações das demandas por respostas aos desafios que o campo lança aos seus agentes. Assim, o movimento em direção à busca de alternativas para a melhoria e aperfeiçoamento da atividade profissional gera a necessidade, constituindo-se um processamento subjetivo das condições objetivas de trabalho.

No universo das políticas curriculares as necessidades aliadas aos interesses individuais e grupais assumem o papel de dar sentido legítimo às disputas características desta relação social criando uma face propulsora de mudanças devidamente aceitas no estatuto social do campo educacional. A identificação de necessidades em relação a reformulação curricular implica não só numa análise procedida pelos agentes em sua própria prática, o que por si só já provoca resistências, mas em uma reflexividade reflexa, em que a citada análise adquira o “efeito de espelho”, (BOURDIEU, 2004, p.15), em que não há uma visão na perspectiva de um sujeito sobre sua prática vista como um objeto, mas como algo que ao refletir lhe confronta, traz a tona o que não mais pode ser escamoteado.

No entanto, no Curso de Filosofia da UFMA não se detecta esse tipo de movimento, nos depoimentos dos entrevistados e no projeto político pedagógico do curso, a motivação pela reativação do bacharelado é que promove a reformulação do currículo da licenciatura, ou seja, é uma manifestação de fora que tem como tarefa provocar uma mudança em mecanismos internos. Discute-se então se não existe uma dispersão de energia empregada na reformulação a ponto de criar uma visão entre os professores e alunos de que o novo currículo ao ser implementado irá provocar as transformações que solucionarão os problemas e desenvolverá o perfil profissional almejado por todos, e não a reconstrução sob as bases do currículo vigente, buscando reconhecer os entraves, as falhas individuais, grupais, institucionais existentes e, então apresentar alternativas para a sua solução.

4.1. A reformulação do currículo do Curso de Filosofia da UFMA

Ao longo da história se tem reconhecido ou atribuído a diversas correntes de pensamento e concepções teóricas, as diferentes versões pedagógicas sob as quais se resguardam os estudos sobre currículo fazendo leituras a partir de estatutos teóricos que tratam os modos de organização dos saberes incidentalmente, como resultantes de relações que ocorrem à revelia das intencionalidades educativas. Outra perspectiva é apresentada pelos estudos que aplicam unilateralmente o estatuto pedagógico, no qual o currículo é estudado como produto das construções escolares, à revelia dos interesses e das lutas existentes no espaço social.

Enquanto elemento integrante do campo educacional, o currículo foi desenvolvendo faces que aparentam uma estrutura conceitual que por vezes representa a apropriação de

discursos legitimados academicamente, embora seja produto da lei, da compreensão que se têm dela e dos poderes que se estabelecem a partir e paralelamente a ela, mascarados por propostas mais “refinadas e reflexivas de investigação e métodos de instrução” (GIROUX, 1997, p. 198), expressando-se nas políticas curriculares. Assim, as proposições curriculares expõem mais as intervenções dos proponentes no campo de poder que crêem e fazem crer aos outros a sua legitimidade para prescrevê-lo fazendo com que em determinados momentos, o currículo acabe se tornando um produto das crenças da docência e dos docentes.

Nos processos que envolvem uma reformulação curricular são reconhecidos como fatores constitutivos, aqueles cujas faces se mostram explícitas, principalmente, nos documentos oficiais que conferem legitimidade institucional ao currículo não sendo considerados os que o põem em ação, que o concretizam no cotidiano. Várias são as denominações atribuídas ao currículo a partir das análises de concepções teóricas, que Pacheco (1996), sistematizou como teoria técnica, teoria prática e teoria crítica.

Os que o concebem como um modelo de ensino planejado, executado e avaliado, se aproximam da perspectiva normativa em que o currículo é considerado regra a ser seguida, desconsiderando que no domínio das práticas a aplicação da regra pode adquirir um caráter ambíguo por não se conduzir com base em uma linearidade entre o poder investido na autoridade e a submissão investida na obediência, portanto as construções advindas dessa concepção alimentam a tecnocracia educacional enquanto se distanciam dos cotidianos das construções do processo ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, “[...] o currículo é sinônimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo acadêmico” (PACHECO, 1996, p. 35), ressaltando a ordenação projetada enquanto torna secundária a implementação, são os que se aproximam da teoria técnica.

A concepção que considera o currículo como uma intencionalidade, em que o processo prático é ressaltado como diferentes construções possíveis no cotidiano, passível de ser adaptado a diferentes contextos sempre como algo a ser construído,

[...] o currículo é um texto produzido para resolver o problema da representação com estes quatro sentidos: dos materiais escritos (manuais, livros de texto...) para os alunos; das intenções e orientações programáticas para os professores; da interação didática que existe ao nível da sala de aula e que é um texto verbal e não escrito; da interação escolar da qual resultam textos não verbais e não escritos (PACHECO, 1996, p.39).

Nesta perspectiva a possibilidade de que o processo ensino-aprendizagem se transforme em um aprisionamento alimentado por sua própria concreção, incorre no risco de privilegiar a ação pragmática desvinculada das conquistas historicamente acumuladas pela humanidade, que se configuram como um contingente de capital importante na definição das posições no campo, se aproximando da teoria prática.

Outra perspectiva são as concepções que se aproximam da teoria crítica, em que o currículo resulta das vivências coletivas, das relações desenvolvidas entre todos os agentes do campo educativo em que os conflitos e diferenças são integrados aos processos de ensino-aprendizagem, inter-relacionando o planejar, o agir e o avaliar, significando práxis, e ação argumentativa (PACHECO, 1996).

Portanto, buscar elementos que indiquem como os agentes envolvidos no processo de reformulação percebem o currículo é um indicador que contribui para evidenciar qual a concepção de currículo considerada na reformulação. Ao serem questionados sobre como percebem o currículo, oito dos entrevistados responderam que percebiam como um “rol de disciplinas”, “grade de disciplinas” e “conjunto de disciplinas”, enquanto três dos entrevistados responderam:

Quadro 6 Percepção do Currículo		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
Percebem sem interligar uma disciplina com a outra... Isso é um problema de formação do quadro docente. (P1).	P1 não diz como ele próprio percebe o currículo; - fala que outros percebem as disciplinas de forma isolada; - fala que a percepção fragmentada é produto da formação docente.	P1 não diz como ele próprio percebe o currículo, atribui a outros uma visão dissociada das disciplinas produto da formação dos professores.
O currículo explicita uma visão de mundo, uma visão intelectual dentro daquela área que tu participas, por mais que tu possas pensar em interfaces dos cursos nas várias	P2 percebe o currículo como: - uma visão de mundo;	P2 percebe o currículo como uma visão de

<p>formações, mas no final das contas o que acaba refletindo é a visão daquele grupo, a visão de um departamento, a visão de um grupo de professores majoritário do que é necessário para a formação de um profissional que vai lidar com aquela área específica, no nosso caso, o ensino médio, então esse currículo tem que refletir em seu conjunto... tem que fazer com que esses alunos no final do curso tenham uma formação específica, eu até acho que no nosso caso, nós não fechamos linhas, que eu honestamente não sei avaliar se isso é positivo ou negativo...porque na verdade você está formando profissionais que vão lidar com o ensino médio e fundamental também e não sei se é razoável que ele tenha uma formação direcionada, talvez nós estejamos certos e quando o cidadão quiser definir uma linha de pesquisa o faça no mestrado, no doutorado. (P2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - uma visão intelectual dentro de uma área em que se participa; - uma visão de grupo majoritário do que é necessário para a formação profissional; 	<p>mundo especializado de um grupo majoritário em relação à formação profissional.</p>
<p>(...) eu acho que na verdade o que o currículo propõe é uma integração maior do corpo docente da universidade, então a exigir dos profissionais que um passe a ouvir o outro, que a gente tenha mais um companheirismo dentro da academia. (P3).</p>	<p>P3 percebe o currículo como proposta de maior integração do corpo docente com maior diálogo e companheirismo na academia.</p>	<p>P3 percebe o currículo como uma proposta de integração, diálogo, companheirismo na academia.</p>

A percepção do currículo foi sem dúvida a questão menos respondida, pois quase todas as respostas se encaminharam para a organização dos conteúdos e à disciplinarização do currículo anterior, nenhum dos entrevistados apontou a própria prática como integrante do currículo, perceberam e apontaram elementos externos como os que necessitam de reformulação.

Embora os três entrevistados apontem uma perspectiva relacional em sua percepção, dois, P2 e P3 não escaparam à concepção propositiva, em que o currículo é visto em uma perspectiva de futuro e não como algo no presente, que se concretiza no decorrer das atividades pedagógicas cotidianas, enquanto P1 não expõe a sua percepção, atribui a outros, não especificados, uma percepção dissociada das disciplinas atribuída à formação docente, sem que se inclua ou mesmo questione sua própria formação.

Perceber o currículo de dentro do campo onde se desenvolve requer uma ruptura com concepções em que os professores são executores e não os decisores nas políticas curriculares, ou seja, refletir sobre um processo em que sua própria posição de classe integra a dinâmica das relações carece de uma autonomia não alcançada ainda pela categoria. Quando se fala de autonomia não se trata da habilidade de criar soluções para situações não previstas no estatuto da especialidade, o que leva à crença em uma autonomia ilusória, trata-se de refletir sobre a relação entre a posição ocupada no campo e as práticas profissionais construídas cotidianamente.

Inserir-se em um processo de reflexividade vai além de conferir uma visão crítica do espaço social é conseguir se objetivar, como se refere Bourdieu acerca da sociologia, num “[...] instrumento de auto-análise extremamente poderoso que permite a cada um compreender melhor o que é, dando-lhe uma compreensão de suas próprias condições sociais de produção e da posição que ocupa no mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 118). Observa-se, portanto, que ao não perceber a si ou à sua prática como integrante do currículo, os professores demonstraram que não vislumbram o encadeamento de elementos que determinam e são determinados pela rede relacional que se forma em torno de um processo de desenvolvimento curricular.

Outra perspectiva que se pode inferir ao fato dos entrevistados não perceberem o currículo como relação social na qual estão inseridos é a concepção existente na academia de que as práticas pedagógicas se constituem como uma atribuição dos pedagogos na esfera da educação básica, portanto, as práticas desenvolvidas por professores universitários estão “acima” de questões de natureza didático-metodológicas, concepções esta, oriunda da histórica dicotomia existente entre a teoria e prática que por mais que seja questionada e não verbalizada, permanece incorporada no meio acadêmico.

Por fim, destaca-se que os entrevistados percebem o currículo como algo exterior a si e à sua prática, algo analisado a partir da perspectiva da relação sujeito – objeto, como algo com existência fora e não entre relações, podendo-se inferir que na reformulação realizada não foi concebida uma reformulação em elementos que constituem a prática pedagógica cotidiana, a concretização curricular, uma mudança em si, reafirmando as possibilidades de permanência de um currículo que já existe de forma implícita, diferenciado do explicitado oficialmente.

Prosseguindo na busca por mais elementos que possibilitem o entendimento da visão dos membros do colegiado sobre a relação do currículo com as práticas dos professores, foi questionado se o processo de reformulação provocou alterações nas práticas dos professores, para o qual cinco dos entrevistados responderam que não, três responderam que sim e dois demonstraram dúvida através de imprecisão na resposta, como o demonstrado a seguir:

Quadro 7 Alteração nas práticas Não houve alteração		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
<p>Nenhuma... a minha idéia é se você pegar um excelente professor e der a ele um péssimo programa para ele ministrar aula, ele consegue realizar um bom trabalho, se você pega um péssimo professor com o melhor programa vai ser uma péssima aula”. (P1).</p>	<p>P1 considera que não houve alteração devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um bom professor não depender de um bom programa para realizar um bom trabalho, mas o contrário é obrigatório. 	<p>P1 considera que não houve alteração em função de não haver relação entre um planejamento pedagógico e o desenvolvimento das práticas dos professores.</p>
<p>Eu acho que sim, ao mesmo tempo acho que não, o porquê eu vou dizer, quando você muda um currículo... eu penso, por exemplo, em mudar não só o título das disciplinas, em mudar o conteúdo das disciplinas, mas em mudar como se trabalhar essa disciplina... eu acho que pensar em mudar já é uma boa, pensar em mudar já é a consciência de que alguma coisa já é obsoleta... a nossa instituição é extremamente resistente em relação à mudança, o que eu acho que tem a ver também com mudança de currículo, como eu te disse antes, é não só mudar a letra, mas mudar o comportamento do professor. Com essa mudança no currículo o professor vai passar a estudar? Vai se interessar por fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado? Essa é que é a questão. (P2).</p>	<p>P2 apresentou dúvida, pois considerou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mudar representa não só as disciplinas e seus títulos, mas também a forma como esta deve ser trabalhada; - a instituição é resistente a mudanças; - não é só mudar no papel, mas mudar o comportamento do professor e questiona se a mudança no currículo vai fazê-los estudar e buscar novos níveis de qualificação. 	<p>P2 apresentou dúvida argumentando que mudar é mais amplo do que fazê-lo só no papel, que implica em mudança no comportamento do professor e questiona se a reformulação curricular vai levar os professores a estudar e a buscar novos níveis de qualificação.</p>

<p>O que eu acho importante e que eu acho fundamental no departamento é a interação entre os colegas, eu acho fundamental que os companheiros de trabalho tenham disponibilidade para conversar um com o outro sem ter aquele medo de que na verdade eu domino uma coisa, o outro não domina, sem criar certas barreiras que às vezes a gente vê que a academia cria, então eu acho que isso é o que mais facilita a situação... um trabalho mais conjunto, eu acho que na verdade o que o currículo propõe é uma integração maior do corpo docente da universidade, então a exigir dos profissionais que um passe a ouvir o outro. (P3).</p>	<p>P3 não afirma que não houve alteração, mas argumenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - é necessária a interação entre os colegas; - é necessária a ampliação do diálogo entre os colegas. 	<p>P3 demonstra através de seus argumentos que são necessárias mudanças nas práticas dos professores, mas, que estas não ocorreram.</p>
<p>É nos baseando justamente no que nós chamamos de enxugamento dessa grade curricular, justamente a reforma parte do princípio de que não só faremos no curso de licenciatura em Filosofia, como também no bacharelado, então para aqueles alunos que naturalmente não querem seguir o magistério, mas, que querem estudar Filosofia, se aprofundar na Filosofia como pesquisa,..., também é interessante, agora, somente depois de realmente ser executada essa reforma, que for colocada em prática é que deve perceber essa mudança. (P6).</p>	<p>P6 considera que não houve alteração;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Só haverá alteração após a implementação da reforma. 	<p>P6 considera que só serão percebidas alterações após a implementação da reforma.</p>
<p>Muda em parte, mas, no geral eu não acho, porque você já tem lá atrás, como se fosse um vício, então, tem professores que eu acho que não tem mudança nenhuma e, claro que tem outros também que mudam a sua prática, melhoram, há uma mudança. (P7).</p>	<p>P7 considerou que não houve alteração devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - existência de vícios em alguns professores, mas alguns mudam sua prática. 	<p>P7 considerou que é relativa a alteração, já que alguns professores apresentam vícios anti-gos, mas que existem outros que mudam sua prática.</p>
<p>Olha, essa questão da prática dos professores é uma questão que a gente até discutiu hoje numa assembleia, porque não adianta você fazer uma reforma curricular, colocar as ementas, as</p>	<p>P8 considera que não houve alteração devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à questão não ter 	<p>P8 considera que não houve alteração em função do assunto não ter sido suscitado no</p>

<p>disciplinas que são muito próximas uma da outra... se não houver uma interação entre os professores, daquilo que está ministrando, a sequência que o outro pode dar, pouco vale a reforma curricular, se a coisa ficar somente formal, se constrói várias disciplinas, se criou novas disciplinas nessa reforma e isso necessita de uma discussão entre os professores com relação à maneira como essas disciplinas devem ser ministradas, quais são os conteúdos que são fundamentais para aquela disciplina justamente dá sequência nas outras, então, pra ser bem objetivo, essa questão ainda não está sendo suscitada, quer dizer, a gente não pode ainda ter clareza de que isso pode estar mudando a prática dos professores, talvez só quando isso for implementado. (P8).</p>	<p>sido suscitada durante o processo de reformulação;</p> <p>- só poderá haver certeza de alguma alteração após a implementação da reforma.</p>	<p>decorrer do processo e talvez poderá ser observado quando da implementação da reforma.</p>
<p>Eu acredito que a vida acadêmica de modo geral influencia a prática do profissional seja em qual área for, definitivamente, especificamente em relação à área de formação de professores e à licenciatura, o currículo vai estabelecer basicamente os conteúdos da formação, eu acredito que o professor que na sua formação tenha desenvolvido uma investigação, uma pesquisa, estudos a respeito de conteúdos específicos, ele tende a trabalhar ou dirigir a sua prática de acordo com esses conteúdos específicos, pelo menos com base neles, há uma tendência maior de você se basear naquilo que você estudou... pelo menos na proposta é um curso de licenciatura, ele tem uma intenção prática bem maior do que o bacharelado, então a ênfase na prática que na verdade passou a ser maior depois da reforma, ela vai definir sem dúvida alguma o modo como o professor vai se comportar no trabalho. Esse currículo, ele vai mexer, acredito, com a prática dos professores, primeiro, porque ele dá uma ênfase maior do que o anterior, à dimensão prática da licenciatura e segundo porque ele tem uma abrangência de conteúdo bem maior</p>	<p>D1 considerou que não houve alteração, que ela vai ocorrer em função de:</p> <p>- ao fato de ser uma licenciatura tem uma maior dimensão prática do que o bacharelado, o que é enfatizado no novo currículo;</p> <p>- tem uma abrangência maior de conteúdo específico do que didático – metodológico;</p> <p>- reduziu a ênfase na prática de aula, na formação do professor enquanto disciplina, mas se estabelece como um direcionamento curricular.</p>	<p>D1 considerou que não houve alteração, mas que ela vai ocorrer em função de que no novo currículo foi ampliado o conteúdo específico e reduzido o de natureza didático-metodológica que passa a ser trabalhado como um direcionamento curricular.</p>

que o anterior, apesar de em termos de disciplinas ter reduzido as disciplinas chamadas pedagógicas, reduziu mais a ênfase na prática de aula, de formação de professor, ela se estabelece em torno das outras disciplinas, no seio das outras disciplinas também, mais isso como uma direção estabelecida, não exatamente como conteúdo de disciplina, mas como um direcionamento estabelecido pelo currículo. (D1).		
---	--	--

Ao afirmar não ter havido alteração nas práticas dos professores, P1, P2, P3, P6, P7, e P8 demonstraram ver as relações que permeiam o processo de reformulação curricular como distintas das que mantêm o curso em funcionamento, podendo-se inferir que nesta perspectiva o objeto de discussão e de reforma não é o mesmo, como se os professores trabalhassem dois currículos, um que era mantido impassível, indiferente ao movimento de mudança em curso e outro sendo discutido, questionado e em total reforma.

Em sua resposta D1 considerou que não houve alteração, que esta pode ocorrer no futuro. Cabe destacar o fato de apontar um aspecto inédito nos depoimentos apresentados até o momento, em sua perspectiva, a reformulação curricular ampliou os conteúdos específicos enquanto reduziu os de natureza didático-metodológicas que passariam a ser trabalhados como um direcionamento curricular. A perspectiva do discente evoca a discussão de outra dicotomia histórica na formação de professores, a relação forma-conteúdo, uma vez que, os grupos que defendem maior ênfase nos ditos fundamentos em oposição aos que defendem maior ênfase nas ditas metodologias, uma questão que enquanto for analisada com base neste pressuposto, dificilmente trará alguma contribuição para a citada formação.

O quantitativo de conteúdo acrescentado em um currículo, por si só não acrescentará qualidade a uma formação é certo, porém, “se e somente se”, as questões que envolvem a escola, o ensino e a formação docente estiverem permeando o currículo como um todo, não só em disciplinas como em pesquisa, extensão, atividades complementares, (palestras, debates, congressos etc.), sem, no entanto, deixar de ressaltar que existe uma especificidade no conhecimento pedagógico que necessita de um quantitativo de conteúdo e de tempo adequado para ser apreendido.

Três dos entrevistados afirmaram ter havido alteração nas práticas desenvolvidas pelos professores durante a reformulação do curso, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 8 Alteração nas práticas Houve alteração		
Entrevistados	Argumentos	Conclusões
Muda, muda pelo menos o nível de organização, pelo menos a coerência interna do conteúdo trabalhado, hoje você tem profissionais no departamento, me incluindo, não é uma crítica simplesmente aos companheiros, mas você tem profissionais que se compartimentalizam demais,..., um professor não tem a menor idéia do que os outros trabalham, ele sabe que ele vai formar um professor, já que o curso é de licenciatura, mas ele não sabe articular o conteúdo que ele está ensinando, que ele está ministrando, com a própria prática pedagógica, então a reforma do currículo, a construção do projeto pedagógico, ela vai fazer com que pelo menos haja uma coerência interna entre esses conteúdos, onde os outros professores enxerguem na discussão, o papel de cada um, o que cada um está trabalhando,..., e isso é trabalhado sem que haja essa preocupação de um diálogo entre os professores etc., então eu acho que muda nesse aspecto e obriga na verdade a que haja um entendimento, o currículo por exemplo a nossa proposta visa uma carga horária pra pesquisa, fora da sala de aula, já que não tem essa unidade: pesquisa, ensino e extensão na disciplina, mas na carga horária específica para pesquisa fora da disciplina, que também incentiva, entre aspas, aí é um incentivo no sentido de que de certa forma vai obrigar o departamento a desenvolver pesquisa, já que o aluno tem que cumprir uma carga horária de pesquisa, então eu acho que a mudança não é só formal, talvez seja essa a questão, a mudança pode produzir algo material, algo prático, na formação dos alunos, evidentemente que há de se considerar o seguinte e, eu falei isso até numa assembléia com os estudantes,..., não tem como você	<p>P4 considerou que houve alteração devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a reformulação do currículo através da elaboração do projeto pedagógico ter estimulado uma discussão entre os professores sobre o trabalho que vinha sendo realizado; - estimular a realização de pesquisas; - aos professores buscarem novos conhecimentos que são importantes para a formação de professores. 	<p>P4 considerou que houve alteração à medida que os professores realiza-ram uma discussão sobre o trabalho que vinham realiza- do no curso e a construção do proje- to pedagógico ter estimulado a pes – quisa e a busca, pelos professores, por novos conhe- cimentos que são importantes para o processo de forma-ção.</p>

<p>elaborar um currículo que ultrapasse muito o conhecimento, a capacidade, a habilitação do próprio departamento, mas, tem como você organizar muito mais e como você ter uma margem de avanço,..., dá para alguns professores correrem atrás de algumas coisas que não estão sendo trabalhadas, que não são especialidades de ninguém, mas, que são importantes para a formação de professores. (P4).</p>		
<p>Com certeza, porque quando a gente pensou em fazer uma reforma, todo mundo correu atrás para comprar novos livros para atualizar seus textos, para atualizar suas aulas, para atualizar seus programas, porque a gente pensou, olha, a gente vai fazer uma reforma que vai ser avaliada por uma comissão, como é que essa comissão vai ver um livro das décadas de 70, de 80, porque não se está usando livros mais atuais, então, tudo isso foi colocado pra gente de uma maneira, pra gente se motivar e fazer novas pesquisas do que tinha de lançamento no mercado e também para os alunos porque estão surgindo novos campos na filosofia,..., o que fez com que a gente tivesse necessidade de se atualizar, se reformular, então eu acho que a reforma curricular é fundamental pra gente não ficar estagnado nos mesmos autores, nos mesmos textos, nas mesmas formas de dar aula,..., então eu acho que esse questionamento mexeu, mexeu com todas as disciplinas, com todos os professores, eu acho que cerca de 75, 80% dos professores, apresentaram novos programas depois que se começou a discutir essa reforma. (P5).</p>	<p>P5 considerou que houve alteração devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aos professores terem buscado novas bibliogra – fias; - ter surgido a necessidade dos professores se atualizarem; - de que entre 75 e 80% dos professores terem apresentado novos programas depois que a reformulação curricular começou. 	<p>P5 considerou que houve alteração devido aos professores terem sido estimulados a se atualizar, a buscar novas bibliografias e cerca de 75 a 80% terem reformu lado os programas.</p>
<p>Olha, eu acredito que sim... era uma prática que sempre existiu no departamento, que nós retomamos que foi justamente fazer as reuniões por área, por disciplina, pra se discutir, pra fazer um trabalho conjunto, não só em termos de ementário, mas, em termos de bibliografia e, principalmente como cada um estava trabalhando sua disciplina e como ela poderia ser articulada com as outras disciplinas... na verdade essa é uma preocupação que sempre esteve no curso, que</p>	<p>P9 considerou que houve alteração devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aos professores terem retomado as reuniões por área do conhecimento; - aos professores terem discutido não 	<p>P9 considerou que houve alteração em função de terem ocorrido reuniões por área de conhecimento entre os professores em que foram</p>

de vez em quando as vezes ela é esquecida, mais tem determinados momentos que ela é retomada, então, a preocupação de como transmitir um conteúdo, como conseguir, já que é um curso de Filosofia, que o aluno leia uma obra de um pensador, como fazer uma avaliação que não seja apenas quantitativa mais também qualitativa...(P9).	só o ementário e a bibliografia, mas também a forma como estavam trabalhando, no que se refere a: transmissão de conteúdo, desenvolvimento de práticas de leituras pelos alunos e avaliação qualitativa.	discutidas questões relaciona - à transmissão de conteúdos, leitura e avaliação qualitativa.
--	--	--

Os entrevistados que afirmaram que o processo de reformulação do currículo provocou alteração nas práticas dos professores a partir da realização de discussões sobre o trabalho por eles desenvolvido até então, de busca por conhecimentos considerados importantes para a formação de professores, da atualização de bibliografias e programas e de reuniões por área de conhecimento. Observa-se o destaque de ações que apontam para um movimento no sentido de participar, de contribuir com o trabalho realizado naquele momento, o que se contrapõe aos que consideraram não ter havido alterações, isto se explica em função do trabalho ter sido interrompido e retomado em diferentes momentos, a cada posse de novos chefes de departamento e coordenadores de curso era reiniciado o processo de reformulação curricular que estimulava ações como as acima descritas.

Um outro aspecto que cabe destacar é a luta pela sobrevivência travada pelos professores no decorrer do processo, ao vislumbrarem possíveis ameaças que uma reformulação curricular pode representar a determinadas áreas de conhecimento ou grupos de disciplinas como a manutenção, a exclusão ou mesmo a redução da importância no currículo (por exemplo, ser realocada como disciplina eletiva), inicia-se então, uma mobilização no sentido de legitimar sua existência e espaço no currículo, como a evitar mudanças que possam afetar conquistas já estabelecidas, havendo um esforço individualizado e, também alianças de ocasião que garantam a permanência daquelas disciplinas ou áreas de conhecimento.

Prosseguindo a análise, observa-se que os entrevistados relacionam as mudanças com fatores isolados como disciplinas, ementas, bibliografia, não havendo qualquer referência a mudanças no sentido do fazer cotidiano, em repensar o processo formativo, é como se a prática dos professores só existisse através de elementos externos e não pudesse ser objetivada. Essa concepção de processo pedagógico aponta uma dicotomia que situa

internamente os elementos pedagógicos e externamente as práticas que os envolvem, baseada em uma perspectiva racionalista acadêmica que centraliza o processo de formação na “aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas” (PACHECO, 1996, p.34), portanto, a referência a qualquer mudança é colocada fora do domínio da prática do professor e sua concretização se refere singularmente a alterações de caráter disciplinar.

Ao analisar as perspectivas de mudança na prática dos professores a partir do processo de reformulação do currículo, observa-se que o campo acadêmico, apesar do caráter crítico que mantém em seu discurso não conseguiu superar dicotomias históricas existentes em seu interior em função de basear as propostas de mudança em códigos legitimados no estatuto social do próprio campo, que por sua vez tem sua manutenção defendida pelo jogo que estrutura as formas de organização do processo formativo.

Pode-se observar também que o centro das possíveis mudanças apontadas são as disciplinas, mesmo quando citam a interação entre os colegas, o objetivo principal é integrar conteúdos, como se isto fosse uma ação a ser desenvolvida pelos professores de forma personalizada, sem que a estrutura curricular não se concretizasse a partir das práticas cotidianas de professores e alunos.

A perspectiva curricular centrada na disciplinaridade privilegia a transmissão de conteúdos organizados hierarquicamente *ex ante* apoiados na crença de que é o conhecimento livresco verbalizado pelo professor em sala de aula que promove a aprendizagem do aluno e, nos cursos de formação de professores, o elemento capaz de desenvolver *ex post* as práticas pedagógicas. Esta perspectiva aponta para uma das dicotomias históricas no processo de formação do professor, a relação teoria-prática, produto da histórica estrutura curricular que separa planejamento e execução.

As características de um currículo organizado disciplinarmente se encaminham para o que Pacheco (1996, p. 35) denomina de teoria técnica, onde:

Na relação teoria/prática, esta é determinada por aquela, estabelecendo-se entre ambas uma relação hierárquica. Do ponto de vista da sua natureza, o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano

previamente determinado. Estamos diante da lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, já que se salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular.

Ainda que o autor faça referência à escola, observa-se que no ensino superior esta questão não é diferente, embora se apresente de forma mais complexa, pois, nos processos formativos é valorizado no estatuto social do subcampo acadêmico, o conhecimento dito teórico, mas que concretamente se configura em um conhecimento livresco, verbalizado muitas vezes de forma isolada pelo professor, sem haver uma conexão com a compreensão das relações desenvolvidas no futuro espaço de trabalho do aluno, reproduzindo assim, a perspectiva dicotômica desde o início do processo formativo.

A relação teoria - prática exaustivamente discutida no subcampo acadêmico e em determinados momentos banalizada, faz emergir a dicotomia entre ensino, pesquisa e extensão, quando a pesquisa é tratada como privilégio de poucos, “destinando-se a formar uma elite pensante” predestinada a produzir os conhecimentos a serem utilizados nas práticas daqueles que executam ações voltadas para o ensino e extensão, tratadas como tarefas de menor importância no processo de formação, fomentando mecanismos de reprodução de concepções arraigadas que ao final mantêm as mudanças nos elementos externos, preservando as crenças que para serem mudadas necessitam de transformações nas subjetividades, estas sim passíveis de promover revoluções.

4.2. O currículo do Curso de Filosofia da UFMA – elementos constitutivos e concepções teóricas

Os elementos constitutivos de um currículo, em sua face explícita, revelam as concepções de produção, transmissão e distribuição de conhecimentos existentes no estatuto social de um subcampo específico, portanto as propostas expressadas em um projeto curricular apresentam as delimitações do que deve, pode e é possível ser dito em um momento determinado. São as disputas envolvidas nestas delimitações que revelam partes da face oculta dos elementos supracitados, porque mesmo tendo transigido no processo, os agentes nem sempre abrem mão do objeto de litígio quando desfrutam de sua relativa autonomia nas relações que envolvem a concretização de um currículo no cotidiano do trabalho pedagógico.

Assim, fez-se necessário conhecer os elementos curriculares identificados pelos entrevistados e suas expectativas em relação à prioridade considerada necessária no processo de reformulação, como forma de demonstrar as possíveis concordâncias e discordâncias existentes no interior do curso e vislumbrar concepções curriculares existentes entre professores e alunos. Para tal foram apresentados no questionário, nove elementos reconhecidos no subcampo acadêmico, embora de forma não consensual, como constitutivos de uma formação profissional e solicitado que fossem identificados os considerados como integrantes do currículo e, em seguida que atribuíssem números de 5 a 1 para o nível de prioridade que deveriam ter na reforma, o que resultou na demonstração de diferenças entre professores e alunos.

Dos onze professores que responderam ao questionário, (vide apêndice 04), os itens disciplinas e programas de disciplinas foram unanimemente apontados como elementos integrantes do currículo, seguidos de metodologias de ensino e bibliografia, com dez citações, itens estes diretamente relacionados a questões disciplinares. Em seguida, foram apontados projetos de pesquisa, projetos de extensão e grupos de estudo com seis e cinco citações respectivamente, ou seja, aproximadamente a metade dos professores apontaram estes itens e, por fim, recursos de ensino e laboratórios com quatro e três citações respectivamente.

A unanimidade da identificação dos elementos, disciplinas e programas de disciplinas, seguidos de dois que os complementam, metodologia de ensino e bibliografia aponta para uma concepção de currículo como um conjunto de disciplinas, ou seja, que existia uma concepção curricular baseada na disciplinaridade, na visão dos professores. Enquanto isso, só metade indica pesquisa e extensão, demonstrando que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão existente na representação de excelência no ensino superior não está situado como elemento curricular, pelo menos não de forma marcante no cotidiano dos professores.

Em relação aos elementos considerados prioritários na reforma, (vide apêndices 5 a 7), constata-se que o item mais citado como de extrema prioridade para ser reformulado foi disciplina com oito referências, confirmando que este é o elemento da estrutura curricular central no processo de reforma na perspectiva dos professores. Em seguida, são citados projeto de extensão e bibliografia com quatro referências, ou seja, metade das citações atribuídas às disciplinas e, posteriormente projeto de pesquisa com três referências, inferindo-

se que a produção de conhecimentos não está entre os elementos considerados mais significativos para os professores na reformulação curricular.

Como itens de muita prioridade foram citados com seis referências, programas de disciplinas e metodologias de ensino, seguido de projeto de pesquisa com três referências, outra vez metade das atribuídas às mais citadas, o que destaca novamente o caráter disciplinar da percepção do currículo pelos professores.

Se analisarmos conjuntamente os itens extrema prioridade e muita prioridade, observa-se referências a um número maior de elementos relacionados ao ensino e, só posteriormente aparecem projetos de pesquisa e extensão, confirmam que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não está presente com a ênfase pela qual é apregoada no subcampo acadêmico. Situar os elementos relacionados ao ensino como centrais em uma construção curricular de formação de professores se constitui um indicador importante na compreensão tanto da concepção de formação, centrada na transmissão de conteúdos, quanto na de currículo, visto como um estático ordenamento de disciplinas com conteúdos pré-determinados a serem transmitidos para os alunos, como forma principal ou em alguns casos, a única possível para promover a formação.

Respondendo às mesmas questões, 117 alunos, (número correspondente a 30% dos matriculados no segundo semestre de 2005) apresentaram alternativas diferenciadas tanto no que se refere à identificação dos elementos curriculares, quanto à prioridade com a qual deveriam ser considerados na reforma. Ao identificarem os elementos curriculares (Vide apêndice 4) os mais citados foram projetos de pesquisa com 98 e disciplinas com 94 referências respectivamente, em seguida projetos de extensão com 91 e programas de disciplinas com 71 e, na sequência foram citados: metodologia de ensino – 65, grupos de estudo – 64, recursos de ensino – 51, bibliografia – 37 e laboratórios – 30.

Observa-se que os alunos mesclam os itens referentes ao ensino com a pesquisa e extensão, dado que revela suas demandas e expectativas em relação ao currículo, pois na realidade do Curso de Filosofia e da UFMA como um todo estas últimas existem de forma muito reduzida e são desenvolvidas em projetos completamente isolados do cotidiano da sala de aula, este sim, o elemento disponibilizado para todos os alunos e considerado o centro da formação.

No que se refere às prioridades na reforma as indicações dos alunos, (vide apêndices 8 a 10), os itens mais citados como de extrema prioridade na reforma são projetos de pesquisa com 60 referências e projetos de extensão com 42, o que indica uma reação contrária à concepção disciplinar, pois a indicação dos dois elementos acima citados apresenta uma perspectiva diferenciada da estrutura existente e mantida na ótica dos professores.

Em seguida, são citados os itens: disciplinas com 38 referências e metodologias de ensino 30, ou seja, somente menos da metade dos alunos integrantes da amostra apontam a reformulação dos dois itens disciplinares citados como de extrema prioridade no processo. Recursos de ensino e programa de disciplinas são referenciados a seguir com 24 e 21 citações respectivamente, enquanto bibliografia - 17 e laboratórios – 11 são os menos citados.

Embora apontem uma ruptura com a concepção disciplinar de currículo, os alunos integrantes da amostra inferem uma referência que demonstra uma manutenção da histórica dicotomia teoria-prática, quando os laboratórios são um dos itens menos citados, pois, enquanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são colocados como alternativa para o desenvolvimento de práticas ao longo do curso, não são reconhecidos nem por alunos, nem por professores como prioritários na construção do novo currículo através do processo de reforma. Não se pode descartar, no entanto que este dado revele o desconhecimento por professores e alunos das citadas Diretrizes que é onde são indicados os laboratórios de ensino como possibilidade de desenvolvimento de práticas, enquanto na realidade indicada são relacionados a salas com microscópios, comuns nas áreas de saúde e tecnológicas e completamente ausente nas áreas humanas e sociais.

Nas respostas obtidas através dos questionários, observa-se que as características da concepção apontada pelos professores centrada na mudança das disciplinas e seus programas, demonstram um caráter fechado da concepção curricular e a crença de que os conteúdos ministrados através das disciplinas promovem a formação. Os alunos por outro lado, apontaram para a pesquisa e a extensão como elementos prioritários na reforma, elementos estes que possibilitam uma perspectiva de flexibilidade do currículo, pois, dados de investigação e a extensão dos conhecimentos aos contextos sociais inserem uma dinâmica que engloba um caráter mais participativo e inter-relacionado com o universo social global.

Portanto, a identificação de determinados elementos como integrantes do currículo pelos agentes que integram o subcampo no qual este foi construído, contribui para o reconhecimento de concepções curriculares existentes e legitimadas neste espaço social, estas concepções quando apresentam uma centralização na perspectiva disciplinar, em que a formação é atribuída à transmissão de conteúdos reproduzidos pelos professores, que por sua vez, reproduzem modelos previamente planejados e de natureza prescritiva, se aproxima do que Pacheco (2003, p. 26) denomina de modelo das racionalidades técnicas.

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política (Ibid.).

Nesse modelo a construção do currículo fica ao encargo de pequenos grupos e comissões pretensamente representativas que concretamente mantém o poder de decisão, uma vez que, por alegações de natureza operacional, não consultam o conjunto de agentes integrantes do subcampo sobre questões decisivas. Outro aspecto que envolve esse modelo são as lutas existentes nas próprias comissões, em que o reconhecimento do poder de decidir é disputado entre seus membros porque acrescenta um ganho de capital simbólico - ser visto como liderança, confere distinção - ser legitimado como autoridade no assunto e ao final capital financeiro - realizar palestras e consultorias sobre o que foi construído.

Em oposição a esse modelo Pacheco (2003) sistematiza o que denomina de modelo das racionalidades contextuais que

[...] adquire sentido com os trabalhos no âmbito da teoria social crítica e das diversas abordagens pós-modernistas e pós-estruturalistas, contribuindo para a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos (PACHECO, 2003, p.27).

Nesse modelo, a base são as concepções críticas que apresentam uma perspectiva conceitual plural, em que é apresentado um leque de opções para a organização curricular como forma de possibilitar a contemplação das diversidades existentes nos próprios subcampos dos quais é originária, a pesquisa e a extensão são fundamentais quando articulados ao ensino, proporcionando questionamentos constantes e permanentes construções coletivas, possibilitadas pela flexibilização dos elementos constitutivos do currículo que

contribuem para o desenvolvimento de práticas investigativas configuradas como retroalimentadoras do processo de construção curricular. A política curricular nesse modelo é articuladora e negociadora das disputas, uma vez que a flexibilidade propicia a contemplação de um volume maior de interesses e proposições sem, no entanto negar ou esconder a existência dos litígios.

Prosseguindo com a análise das relações constitutivas das políticas curriculares desenvolvidas no Curso de Filosofia da UFMA, serão feitos alguns comentários sobre elementos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia que se estruturou a partir de discussões desenvolvidas em períodos alternados ao longo de aproximadamente duas décadas e, por força do prazo institucional fixado nas Diretrizes Curriculares Nacionais foi aprovado em assembléia departamental em dezembro de 2003, no período subsequente sofreu algumas revisões e foram anexados ao projeto as normas de estágio, o regulamento do núcleo de pesquisa e extensão e as normas que disciplinam o aproveitamento das atividades complementares, sendo a versão final aprovada no colegiado de curso em agosto de 2006 e no Conselho de Ensino e Pesquisa – CONSEPE através da Resolução nº. 497 de outubro de 2006.

Para proceder à análise, neste trabalho, foram considerados como elementos constitutivos: o perfil profissional, os objetivos do curso, as competências estabelecidas, os eixos formativos e a carga horária estabelecida para o desenvolvimento do curso. Estes elementos serão relacionados com o que foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e com os elementos identificados por professores e alunos como integrantes do currículo, com vistas a identificar as concepções curriculares que permeiam a construção do projeto pedagógico.

• **Perfil profissional** – destinado a orientar o desenvolvimento de uma identidade profissional do professor formado no curso, ficou assim estabelecido:

O Curso de Filosofia Licenciatura da UFMA propõe-se a qualificar professores para o ensino médio e últimas séries do ensino fundamental. No exercício da docência este profissional deverá ser capaz de:

- a) desenvolver a capacidade de leitura, de problematização, de análise e interpretação crítico-reflexiva dos alunos;
- b) articular o conhecimento filosófico a diferentes conteúdos nas ciências naturais, sociais, formais, artes e em outras produções culturais, sempre enfatizando o caráter interdisciplinar da filosofia;

- c) articular o conhecimento filosófico à prática educativa, através de metodologias específicas para o ensino da filosofia e de técnicas de hermenêutica;
- d) desenvolver a capacidade de leitura, escrita e posicionamento oral; a capacidade de argumentar, admitir a fragilidade do argumento e refazê-lo;
- e) desenvolver a “natureza interna”, a sensibilidade do aluno, fundamental para o exercício pleno da cidadania (UFMA, 2006).

Estabelecido em termos de objetivos comportamentais a serem desenvolvidos no exercício da docência, não apresenta uma formulação que descreva as características do professor que o curso pretende formar, como este profissional estará preparado para apresentar alternativas para a problemática educacional maranhense, não há precisão quanto à concepção de docência. No entanto, apresenta elementos que visam dar conta de problemas que a educação básica vem apresentando historicamente, como os relacionados à leitura, escrita e capacidade de análise que articulados ao conhecimento filosófico poderão inovar o perfil do aluno na educação básica.

Pode-se observar que o perfil profissional estabelecido no projeto político pedagógico do Curso de Filosofia não explicita uma ênfase no trabalho pedagógico, não situa intenções em termos de compreensão da função social da escola e o papel do professor numa sociedade em que a flexibilidade das formas de acumulação e dominação desafia cotidianamente os processos formativos em todos os níveis educacionais.

• **Objetivos** – demonstram as intencionalidades do curso como um todo e estão assim formulados:

OBJETIVOS GERAIS

- a) Compreender o caráter histórico, sócio – político e cultural da filosofia, permitindo direcionar o trabalho filosófico para a análise e soluções de problemas éticos, políticos, educacionais e científicos – tecnológicos nos diversos campos do conhecimento, segundo os mais rigorosos procedimentos e técnicas hermenêuticas.
- b) Desenvolver uma consciência crítica acerca do conhecimento, da existência, da realidade ético – política, científico – tecnológica, e cultural, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade.
- c) Contribuir para a formação do cidadão, dando – lhe subsídios teóricos vinculados a seu contexto sócio – cultural, que lhe permita construir um horizonte com os valores de um Estado Democrático de Direitos, respeitando a diversidade cultural, perseguindo a justiça, a igualdade e a liberdade, que o faz cidadão do mundo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Desenvolver os aspectos lógicos – metodológicos da Filosofia, a fim de que a idéia de crítica, reflexão e problema filosófico não seja tomada na sua dimensão mais superficial.
- b) Viabilizar ações pedagógicas pautadas no pensamento crítico e na práxis educativa, tendo em vista a vivência social com base no diálogo, na solidariedade humana, no respeito mútuo e na justiça.

- c) Contribuir para o desenvolvimento de um olhar sempre diferenciado sobre a realidade e para uma ação construtora da mesma, a partir da estética, da ética, da política, da filosofia da educação, bem como da história da filosofia.
- d) compreender a importância do ensino da filosofia para humanização e desenvolvimento de uma cidadania responsável e atuante (UFMA, 2006).

Os objetivos do curso em qualquer dos seus itens apontam para a formação do professor de filosofia e sua especificidade na educação básica, não são observados também referência à construção de conhecimentos voltados para o desenvolvimento dos alunos da educação básica, demonstrando assim, que a questão da identidade do curso não foi plenamente resolvida no decorrer das discussões que embasaram a construção do Projeto Político Pedagógico do Curso, dado levantado por um dos ex-coordenadores entrevistados que falou:

Quadro 9		
Identidade do Curso		
Entrevistado	Argumento	Conclusão
Tudo começou quando fomos informados sobre as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC e nós fomos convocados para adequar o nosso curso, nesse processo de análise, nos demos conta de que o nosso curso tinha algum problema de identidade, era um curso que se dizia de licenciatura, mas a licenciatura era efetivamente trabalhada através do rol das disciplinas pedagógicas, então desde essa época nós nos ressentimos bastante de alguma coisa que precisava mudar no curso para que ele pudesse ter uma identidade mais legitimada, seja como bacharelado, seja como licenciatura, (...) porque até então a discussão que se mobilizava desde aquela época (...) era tudo que nós	<p>O ex-coordenador afirma que existe um problema de identidade no curso devido:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a licenciatura ser trabalhada apenas em um rol de disciplinas pedagógicas; - aos professores do curso buscavam alternativas para conciliar o bacharelado e a licenciatura em um só curso; - a questionar a forma pela qual os professores do curso vão assumir com responsabilidade uma licenciatura. 	O ex-coordenador identifica um problema de identidade no curso devido o currículo anterior trabalhar a licenciatura a partir de um rol de disciplinas pedagógicas isoladas do restante do currículo e os professores demonstrarem interesse maior em um bacharelado e, no máximo conciliá-lo com uma licenciatura.

<p>poderíamos usar para conciliar a licenciatura e o bacharelado (...). No meu entender o que mobilizou essa discussão e a grande interrogação é de que forma nós professores do departamento de fato iríamos assumir com responsabilidade uma licenciatura ou um bacharelado, esse pra mim é o nó da questão. (Ex-coordenador do Curso de Filosofia).</p>		
--	--	--

Diante do observado nos objetivos e no depoimento do ex-coordenador do curso a questão da modalidade de formação, se bacharelado ou licenciatura não foi plenamente resolvido, pois de acordo com os objetivos transcritos anteriormente o “filosofar” se constitui o objetivo a ser alcançado pelo curso, enquanto o ensino de filosofia para a educação básica sequer é mencionado neste item.

• **Competências e habilidades** – antes que sejam tecidos quaisquer comentários sobre o item explicitado no Projeto, cabe ressaltar que diante das diferentes concepções teóricas que abordam os conceitos de competência e habilidade, optou-se por não discuti-las neste trabalho, mas se faz necessário situar a formulada oficialmente pelo MEC no Parecer CNE/CP nº. 009/2001, assim definida:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho²³.

A opção considerada para nesta análise foi a que as relaciona com o saber fazer embasado no postulado de Pacheco (1999, p.22) como: “[...] as características do conhecimento profissional, ligadas especificamente a uma actividade, a um contexto prático e a uma intencionalidade, integram-se numa teoria prática da educação à qual subjaz um saber

²³ <Disponível em www.mec.br/cne>. Acesso 20 fev. 2007.

orientado para a acção”, por se reafirmar o entendimento explicitado no item 3.1 deste trabalho, quando se considera o estabelecimento de competências como princípio da estruturação dos currículos, como uma forma de regulação da formação profissional.

As competências e habilidades estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso estão assim formuladas:

As competências e habilidades pretendidas para o egresso do Curso de Filosofia Licenciatura da UFMA, são:

- Compreender e refletir sobre textos filosóficos de diferentes estruturas e registros, identificando tanto o contexto em que estes surgem, quanto suas influências na formação das concepções posteriores sobre a ciência, a economia, estado, cidadania, ética, religião, educação, enfim sobre o homem.
- Identificar as temáticas filosóficas fundamentais norteadoras de cada época, relacioná-las e evidenciar a repercussão e as consequências das mesmas.
- Elaborar textos de caráter filosófico ou que demonstrem a compreensão das idéias de um dado pensador.
- Discutir, argumentar, reformular a argumentação, identificar argumentos inconsistentes.
- Diagnosticar problemas referentes ao contexto ao qual se está inserido e, de modo mais específico, à prática educativa, buscando sempre o fundamento, o que está por trás do comum, do cotidiano, articulando – os com a realidade como um todo e refletindo sobre possíveis soluções para os mesmos, fundamentadas na filosofia.
- Desenvolver metodologias voltadas para a prática educativa, vivenciando de fato o imbricamento entre a filosofia e a educação (UFMA, 2006).

Formuladas como objetivos a serem alcançados, não descrevem ações a serem desenvolvidas no *locus* de atuação profissional do futuro professor, mesmo quando se volta para o campo educacional não apresenta uma clareza em relação à inserção do formado no trabalho pedagógico, remetendo a uma maior ênfase a um filosofar sobre a educação do que ao ensino de Filosofia.

• **Eixos Formativos** – o currículo está estruturado em três eixos de formação designados como: eixo formativo científico, eixo formativo específico e eixo formativo filosófico-pedagógico, pelos quais são agrupadas as disciplinas como se pode ver a seguir:

O currículo foi estruturado de acordo com os eixos interligados de formação, cada um deles deve garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício profissional, interagindo ao mesmo tempo com os demais, na medida em que não tem a pretensão da auto – suficiência. Os eixos formativos são os que se seguem.

EIXO FORMATIVO CIENTÍFICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
PSICOLÓGICO	Psicologia (60h)
SOCIOLÓGICO	Sociologia (60h)
Carga Horária:	120h

EIXO FORMATIVO ESPECÍFICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
FILOSÓFICO – EDUCACIONAL	Filosofia Política e Educação (45h); Filosofia da Educação (60h).
FILOSÓFICOS GERAIS	Filosofia do Ser (60h); Antropologia Filosófica (60h); Iniciação Filosófica (60h); Filosofia da História (60h); Estética (60h); Filosofia da Cultura (45h).
LÓGICO - EPISTEMOLÓGICO	Lógica (60h); Teoria do Conhecimento (60h); Hermenêutica (45h); Filosofia das Ciências (60h) Epistemologia Geral (45h).
ÉTICO - POLÍTICO	Filosofia Política (60h); Ética (60h); Ética Contemporânea (45h).
HISTÓRICO – FILOSÓFICO	Mitologia Grega (45h); História da Filosofia Antiga(60h); História da Filosofia Medieval (60h); História da Filosofia Moderna – I (90h); História da Filosofia Moderna – II (60h); História da Filosofia Contemporânea(60h); Teoria Crítica (45h).
ELETIVAS (Carga horária obrigatória: 45h)	Antropologia; Bioética; Filosofia do Direito; Filosofia e Literatura; Filosofia da Linguagem; Ética e Cidadania; Tópicos de Filosofia; Tópicos de Filosofia da Educação; Filosofia da Mente;

	LIBRAS; Língua Estrangeira Instrumental II.
LÍNGUA ESTRANGEIRA (45h)	Língua Estrangeira Instrumental I (45h)
MONOGRAFIA	Monografia (120h)
Total Carga Horária:	1.515h

EIXO FORMATIVO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
ESTÁGIO CURRICULAR Carga horária: 405h	Estágio Supervisionado I (180h) Estágio Supervisionado II (225h)
DIDÁTICO - METODOLÓGICO CH: 570h	Metodologia da Pesquisa Filosófica (45h); Metodologia do Ensino da Filosofia I (75h); Metodologia do Ensino da Filosofia II (90h); Fundamentos Estéticos da Educação (45h); Didática (60h); Psicologia da Aprendizagem (60h); Organização da Educação Brasileira (60h); Educação Especial (60h); Jogos Teatrais Aplic. ao Ensino da Filosofia (45h); Informática Aplicada à Educação (30h).
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CH: 420h	Verificação do Perfil Escolar (90h); Observação do Trabalho Pedagógico I (60h) Observação do Trabalho Pedagógico II (60h); Averiguação da Prática Docente (90h); Intervenção na Realidade Escolar I (60h) Intervenção na Realidade Escolar II (60h).
ESTUDOS INDEPENDENTES OU ATIVIDADES COMPLEMENTARES CH: 210h	Os Estudos Independentes ou Atividades Complementares estão relacionados em Normas Complementares em anexo.

Fonte: UFMA, 2006.

Embora no enunciado de apresentação do item esteja formulado que deverá ocorrer uma interação, não são apresentados no Projeto mecanismos metodológicos de implementação que garantam articulação horizontal (entre as disciplinas de um mesmo eixo) e vertical (entre os eixos) do currículo, sendo esta uma questão que carece de maior explicitação. A definição das disciplinas foi considerada o ponto mais polêmico, havendo longas disputas e segundo os depoimentos decididas no voto nas assembleias departamentais.

• **Carga horária** – a distribuição da carga horária, considerada ao lado da definição das disciplinas, um ponto também dos mais polêmicos, pois, a redução ou ampliação da carga horária significava no para os professores paralelamente aumento ou diminuição de poder e

prestígio pessoal ou para a área de conhecimento. A carga horária ficou assim distribuída entre os eixos:

Tabela nº. 8 Carga Horária por Eixos Formativos	
EIXOS	CARGA HORÁRIA (hs)
Formativo Científico	120
Formativo Específico	1410
Formativo Filosófico-Pedagógico	1395
Estudos Independentes ou Atividades Complementares	210
Total	3135

Em termos de distribuição de carga horária o que se destaca é um maior equilíbrio entre o eixo formativo específico e o filosófico-pedagógico, questão não resolvida até nas Diretrizes Curriculares que privilegiam os conhecimentos específicos em detrimento dos de natureza didático-metodológicas, inferindo-se assim que existe uma predisposição em desenvolver uma licenciatura, embora o projeto ainda apresente contradições em relação à identidade.

Por fim, destaca-se que se pode considerar como o maior avanço em todo o processo de reformulação curricular seja a construção do Projeto Político Pedagógico, uma vez que o curso dispõe de um instrumento importante para acompanhar sua trajetória, rever concepções e também discutir sua identidade, pois não é o documento escrito que promove modificações, mas o documento elaborado nas construções cotidianas.

4.3. A regulação do currículo e a formação de professores

Ao se discutir a regulação do currículo de formação de professores neste trabalho, não se aborda as formas de controle legal exercidas pelas instituições estatais sobre os cursos de formação, por se considerá-la uma forma de controle sobre a face visível do currículo, portanto para escapar aos limites desta abordagem, recorreu-se à concepção de modo de regulação, componente da teoria da regulação criada por economistas franceses para analisar um regime de acumulação. Para situar a concepção aqui abordada, recorreu-se a Robert Boyer que define a noção de regulação como “*conjunção dos mecanismos que promovem a*

reprodução geral, tendo em vista as estruturas econômicas e sociais vigentes” ²⁴ (1990, p.46).

As estruturas econômicas envolvem uma relação salarial, uma estrutura bancária e as formas de regulação (mecanismos de formação de preços), os modos de regulação são definidos por Possas (1988, p.196) como:

[...] conjunto das formas institucionais, redes e normas explícitas ou implícitas que asseguram a compatibilidade de comportamentos no quadro de um regime de acumulação, em conformidade ao estado das relações sociais, apesar das contradições e do caráter conflitual das relações entre os agentes e os grupos sociais.

Considerar o currículo como um dos modos de regulação parece à primeira vista distante e exagerado, mas cabe destacar que o campo educacional se constitui um suporte importante na distribuição do capital cultural e, portanto, na manutenção das estruturas vigentes. Cabe destacar que as constantes reformas nos sistemas de ensino também acompanham uma lógica de adaptação às transformações ocorridas no modo de acumulação, criadas como alternativa de superação das crises, uma vez que é atribuída à educação a tarefa de produzir um perfil de trabalhador adaptado às exigências das diversas faces do mercado, que segundo Freitas (1995, p.120) é nos períodos de crise que “muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica”.

Outro aspecto a ser considerado é que as mudanças nos regimes de acumulação provocam o surgimento de novos interesses que aliados à ampliação do acesso à informação promovida pela tecnologia, gera uma reorganização nos grupos sociais que envolvem problemáticas específicas para os quais são necessárias respostas tanto institucionais quanto comportamentais. Os grupos de interesse apresentam uma flexibilização tanto de sua existência quanto das reivindicações, o que exige constantes interpretações e mudanças nas normas reguladoras da vida em sociedade.

A exigência de respostas para as demandas que a dinâmica da vida social apresenta gera uma cobrança em termos de transmissão dos conhecimentos e valores necessários para as adaptações e ajustes que a reorganização do modo de acumulação e por consequência da estrutura da sociedade como um todo exige. Diante disso, o campo educacional é instado a atuar como elemento formador de indivíduos que apresentem os comportamentos adequados à

²⁴ Grifos do autor.

conjuntura reconfigurada, o que por sua vez demanda reformas no sistema de ensino, aí inserida a formação de professores, os agentes responsáveis por desenvolver no trabalho cotidiano o perfil pessoal e profissional exigidos.

Nessa perspectiva, a formação de professores passou a integrar com frequência a pauta de discussões não só do campo educacional como também no universo social como um todo, a partir da conclusão de que o professor estava sendo mal formado e, no Brasil, existia ainda esta formação em nível médio, necessitando então que passasse a ocorrer em nível superior. Diante disso, o subcampo acadêmico passou a debater essa formação que foi conduzida pelo Estado, mas com a legitimação das IES, sendo o currículo de formação dos professores um dos pontos mais polêmicos.

Analisar o processo de reformulação do currículo como um modo de regulação se constitui uma busca pela compreensão da forma pela qual este processo regula de forma institucionalizada a formação profissional e, aqui, de professores para a educação básica, buscando preparar o sistema educacional para compatibilizar os comportamentos dos agentes (alunos e professores) com vistas a responder às citadas exigências do mercado e da sociedade como um todo, a partir de mecanismos legitimados pelos próprios agentes integrantes do subcampo acadêmico, espaço social onde são estabelecidas as estruturas orientadoras das práticas profissionais.

Portanto, uma estrutura como o campo acadêmico, por sua própria dinâmica gera uma demanda por renovações constantes sobre temas, formas e conteúdos histórica e socialmente legitimados para produzir, distribuir e transmitir conhecimentos cria um processo no qual o *habitus*, enquanto princípio que gera, sem intencionalidades, um conjunto de procedimentos objetivamente organizados que vão se constituindo como respostas, sempre apresentadas como transitórias a esta demanda, propicia condições para que a estrutura e a conjuntura se relacionem e atuem “na e pela produção da prática” (BOURDIEU, 2002, p.168), o que leva os agentes a incorporarem disposições semelhantes sob uma forma de hegemonia relativa de objetivos.

Enquanto um sistema que compatibiliza ações e comportamentos dos agentes, sem recorrer a regras, em um determinado campo, o *habitus* produz práticas que no caso da construção de currículos de cursos de formação de professores, propiciarão as condições para

que outrem produza sua própria prática, criando uma rede de reprodução que contribui significativamente para a manutenção das formas desiguais de distribuição de capital cultural e, ao final para a manutenção das estruturas vigentes.

Outro aspecto importante para discutir a regulação do currículo nos cursos de formação de professores é **a crença**, que funciona como fio entrelaçador da rede relacional tecida ao longo da construção curricular, que por sua vez estrutura as políticas curriculares. A partir do momento em que os agentes crêem na necessidade de reformular um currículo, na legitimidade e no conhecimento adquirido para fazê-lo e, ainda que, as intenções são as melhores e, portanto, são os que apresentam a capacidade necessária para apresentar a melhor alternativa tanto no subcampo quanto no universo social global, estão estabelecidas as condições para mobilizar os mecanismos de regulação para oferecer um currículo perfeitamente ajustado às exigências das estruturas de poder dominantes, porém maquiado pelo discurso científico e progressista que o caracteriza quando emitido na academia.

Não se pode afirmar que exista uma forma ou fórmula de superação da crença, uma vez que está contida na estrutura do *habitus*, mas é importante destacar que formar-se professor é um processo complexo que implica em uma subjetivação de condições objetivas, ou seja, o formando (aluno) recebe sob forma de currículo um conjunto mecânico de regras e conteúdos para que desenvolva destreza e conhecimento do exercício da docência que por si só implica em compreender as condições de produção e distribuição da cultura para a partir de sua posição no campo e operar internamente uma forma de expressão que é pessoal mas, todavia, legitimada pelo estatuto do campo educacional.

Portanto, o currículo enquanto um modo de regulação se configura como uma estrutura estruturada e estruturante, estruturada quando apresenta uma face visível obediente ao poder institucional constituído, reflete o reconhecimento da autoridade no campo, representa o volume de capital dos agentes decisores e estruturante quando explicita uma forma de construção de identidades que produz práticas que se baseiam em leituras circunstanciais das lutas que estruturam o subcampo em que a formação ocorre.

5. Considerações Finais

Percorrendo a trajetória das relações estabelecidas e das formulações construídas ao longo do processo de reformulação do currículo do Curso de Filosofia da UFMA na qualidade de indagadora, buscou-se dominar os efeitos de lugar que incidiram e incidem sobre o olhar disponibilizado no momento de realização do trabalho. Aqui não existe um olhar distanciado, a distância conseguida não é mais do que a atenção possível em se colocar de forma humilde ante o dado para buscar extrair a estrutura das relações objetivas construídas entre a história e as construções dela decorrentes.

No primeiro momento se fez necessário uma discussão sobre os conceitos centrais que embasam o trabalho: políticas curriculares e campo acadêmico. Partiu-se da concepção de políticas curriculares de Sacristán (2000) que as descreve como decisões sobre a organização e implementação de currículo nos sistemas educacionais, explicitando as relações de poder entre os diferentes agentes que integram o sistema educativo. Contudo este estudo não se ateve à esfera das decisões, mas ao estudo de um processo, das relações em movimento, então se buscou uma aproximação à concepção de política em que as relações humanas se desenvolvem ligadas às disputas de poder (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1997).

Continuando o processo de discussão conceitual optou-se pela concepção de Pacheco (2003), que situa as políticas curriculares como resultantes de decisões tanto das esferas estatais, quanto das relações entre os agentes situados em campos de poder determinados, em função do entendimento de que as decisões encaminham todo o processo de construção curricular e, que estas não se atêm às conclusões, aos documentos finais, mas estes sim, expressam as políticas, as relações cotidianas que implicam em persuadir, transigir, crer, duvidar e mobilizar o conjunto de capitais, tanto pessoais quanto os legitimados socialmente em função de se sobrepor aos adversários.

As relações entre os agentes se situam em um universo específico que influencia e é influenciado por sua própria dinâmica que gera de forma relativamente autônoma suas próprias necessidades. Como forma de compreender o espaço social constituído pela IES onde se situa o curso estudado, se buscou em Bourdieu (2004) a concepção de campo estruturado como um espaço de posições ocupadas por agentes, que podem ser pessoas ou instituições que constroem uma rede relacional a partir das lutas pelo poder que se configuram como um

jogo aceito por todos independente do quantitativo de força que dispõem e conseqüentemente da posição ocupada no campo.

Seguindo nessa compreensão, situamos a análise no entrecruzamento conceitual entre Pacheco e Bourdieu, quando o primeiro situa as políticas curriculares nos campos de poder em que os agentes podem intervir e o segundo analisa os referidos campos a partir do jogo estabelecido nas relações desenvolvidas também entre agentes situados em posições diferentes, mas obedecendo a um estatuto social comum. No universo das decisões curriculares os campos são especificados em diferentes níveis de ensino que por sua vez estabelecem estatutos diferenciados para o jogo desenvolvido em seu interior, em que os agentes lutam para ver reconhecido seu capital travestido de prestígio e autoridade, embora deva aparentar um desinteresse em obediência às regras do campo.

Na busca por compreender se as relações estruturaram as políticas curriculares desenvolvidas no decorrer do processo de reformulação curricular, estabelecido para este estudo, contribuíram para a construção de alternativas para formação de professores voltada para as demandas educacionais de um Estado como o Maranhão reconhecido por seus índices baixíssimos de desenvolvimento humano, ou se foram configuradas como mecanismos renovados de regulação e de exercício de poder sobre as formas de construção, transmissão e difusão de conhecimentos, partiu-se da compreensão da configuração das referidas políticas a partir da estrutura das relações que a nortearam, situando o espaço social onde se desenvolveram, buscando o entendimento do papel dos agentes através das lutas e disputas ocorridas no processo e, por fim, identificando as concepções de currículo apresentadas no projeto pedagógico do curso, considerado a face visível da proposta curricular.

O espaço social onde se desenvolveram as políticas curriculares se configura como uma área situada no campo educacional que a partir de suas especificidades adquire uma autonomia que apesar de relativa, gera necessidades próprias instituídas em um estatuto social que estabelece não só os requisitos de admissão, como também a forma de distribuição e exercício do poder. No estatuto social estão fixados de forma implícita ou explícita os requisitos que se constituem do volume de capital político - as relações com o poder político constituído se revertem em força no campo, do capital científico - o conhecimento científico confere poder para a emissão do discurso, capital simbólico - é convertido em sentido prático através da competência em assimilar as regras do jogo, em se ajustar às exigências do campo.

A Universidade Federal do Maranhão - integra o subcampo acadêmico ocupando uma posição subalterna, uma vez que nasceu do projeto de expansão do ensino superior efetivado pela ditadura militar, cujos critérios para admissão passavam por se aliar às forças políticas locais que eram aliadas do regime. A sua fundação se caracterizou por uma disputa de poder entre a igreja, a Academia Maranhense de Letras e o Governo do Estado, o que excluiu parte da massa crítica existente no Estado, que poderia ter contribuído em sua construção.

O critério de apadrinhamento implementado na efetivação de pessoal, sobretudo dos professores que eram oriundos de instituições isoladas, relegaram a um segundo plano critérios que instituições mais antigas e fundadas sobre outras bases já utilizavam, como a titulação e a produção científica, elevando a primeiro plano questões como indicação e submissão ao regime inclusive implementando sua defesa em público. As licenciaturas foram os cursos mais afetados pelas lutas desse período, colocadas no centro da disputa em função da Faculdade de Filosofia ser dominada pela igreja e ao mesmo tempo ser a que não dispunha de recursos, já que funcionava como fundação que dependia de repasse de recursos governamentais para se manter, frente a faculdades como a de Direito e Medicina, que além da tradição das carreiras, eram federais e apresentavam melhores condições de funcionamento.

Essa história foi configurando a UFMA como uma instituição respeitada e privilegiada em nível local e isolada e desprestigiada nacionalmente. Somente a partir do final dos anos 70 com as exigências que começaram a ser feitas em termos de produção científica e titulação é que foram iniciados convênios com IES com tradição na pós-graduação e mesmo o deslocamento de docentes para cursarem a pós-graduação, tendo início de forma mais efetiva, embora ainda incipiente, a produção científica. As exigências impostas na década de 90 para as IES, com a implementação de programas de avaliação institucional, também levaram docentes e dirigentes a mobilizarem esforços no sentido de qualificar seu pessoal, mas a instituição ainda apresenta baixos índices de titulação e produção científica.

Foi com essas características que o Curso de Filosofia, situado no Centro de Ciências Humanas, a partir de seu Departamento e Coordenação de Curso efetivou a reforma do currículo, mantendo a modalidade de formação como licenciatura, embora seja demonstrado claramente pelos professores que a criação do bacharelado é o objetivo almejado. Na correlação de forças institucionais o fim da Faculdade marcou o enfraquecimento político do

curso e, tal como as demais licenciaturas, ocupa uma posição sem destaque na esfera das decisões, o que demonstra que a reestruturação institucional efetivada no final dos anos 70 foi eficaz na configuração de mudanças nas disputas pelo poder.

A reformulação curricular efetivada no interior do subcampo acadêmico apresentou contradições desde em questões relacionadas aos princípios quanto em questões relativas à implementação do currículo propriamente dita. A representação social de uma IES pública no Brasil, principalmente nas áreas humanas e sociais, está intimamente ligada ao espírito crítico, à contestação e à defesa da democratização do acesso ao conhecimento, tido como um de seus princípios básicos, no entanto com este estudo constatou-se que a reformulação curricular se caracterizou como uma ação fechada embasada na crença de que dentre os agentes situados no curso, são os professores os que detêm o conhecimento que por sua vez confere poder para decidirem sobre a organização curricular de um curso, recorrendo a agentes externos no máximo para buscar informações nunca para integrá-los a uma tomada de decisão.

Pôde-se constatar também que os agentes envolvidos no processo de reformulação não relacionaram a construção do currículo com a criação de alternativas para atender as demandas educacionais do Estado e, sobretudo, não o relacionaram com as condições e formas de produção, transmissão e difusão do conhecimento, isto é, não construíram o currículo visando propiciar o acesso do conhecimento filosófico aos alunos da educação básica, o universo visualizado foi o aluno que ingressou no curso e antes de tudo, a si próprios, seus anseios, condições e necessidades geradas no interior do próprio subcampo.

As lutas desenvolvidas no processo envolveram disputas pela ocupação de um maior ou menor espaço para determinadas áreas na estrutura curricular, envolvendo até disputas por carga horária de disciplinas tendo como base interesses pessoais e de grupos preocupados em manter ou ampliar sua força no curso. Embora tenha sido demonstrado pelos entrevistados o esforço empreendido em incluir no currículo novas áreas de conhecimento, principalmente as que estão em pauta na atualidade, que relacionam a filosofia a outras áreas do conhecimento, como Filosofia da Linguagem, ou se inserir em um debate mais amplo como a Bioética, que considerou-se como avanços importantes, foram as questões marcadas pelas dicotomias históricas as que se mantiveram e sequer receberam atenção específica na pauta de discussões.

Ao ser instado a concretizar um processo que durante aproximadamente duas décadas, em momentos alternados foi mantido pelo discurso, a partir da instituição de uma norma com prazo para ser atendida criou uma urgência que contribuiu para o acirramento das disputas, uma vez que era necessário concluir o Projeto com as definições curriculares, enquanto paralelamente não haviam sido formadas conclusões ou pelo menos, consensos possíveis, tendo sido resolvido no voto no decorrer das assembléias departamentais, prática legitimada institucionalmente, mas que gera insatisfações e questionamentos acerca da representatividade e da participação.

O questionamento ocorre com um caráter interno, quando uma minoria institucionalmente designada decide em nome de uma maioria restrita a um espaço social determinado, no caso professores e alunos do Curso de Filosofia, sem, no entanto ser questionada a representatividade de agentes que embora situados externamente ao subcampo acadêmico, serão envolvidos diretamente pelos efeitos da reformulação, neste caso os agentes situados na esfera da educação básica, professores, alunos, pais de alunos e suas entidades representativas.

Portanto, constatou-se que a participação baseada na representatividade de agentes internos se constituiu um mecanismo de legitimação do processo de reformulação curricular, uma vez que, a tomada de decisão não se baseou em um equilíbrio entre os representantes, os que estavam mais diretamente envolvidos no processo exerceram o poder com mais força e, para tal mobilizaram o quantitativo de capital científico e simbólico necessário para a consecução do intento. Nessa perspectiva, as políticas curriculares se configuraram como uma rede relacional que envolve o *habitus* que estrutura as práticas no subcampo acadêmico, e se volta para o interior do subcampo, constituindo assim, uma lógica que atende aos requisitos estabelecidos no estatuto social legitimado socialmente.

Assim, observou-se que a norma instituída para nortear o planejamento curricular nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, foi considerada apenas sob o ponto de vista legal no processo, mas a concepção de currículo com base no contexto das racionalidades técnicas foi reproduzida no currículo do Curso de Filosofia, uma vez que este apresentou um caráter fechado, disciplinar, com a formulação de competências comportamentalistas, sem apontar para uma inserção no universo social que o rodeia. A presença de disciplinas que inserem no curso questões que

envolvem a contemporaneidade, por si só não garantem a construção de um currículo embasado no contexto das racionalidades contextuais, em que o currículo apresenta flexibilidade, possibilidade de interação com outros campos e com o universo social ao seu redor, voltado para o debate da problemática social a partir de processos investigativos integrados ao ensino e à difusão dos conhecimentos produzidos.

Por fim, considera-se que o maior avanço apresentado pelo processo de reformulação curricular efetivado pelo Curso de Filosofia da UFMA foi sem dúvida a elaboração do próprio Projeto Político Pedagógico, instrumento importante de acompanhamento do desenvolvimento curricular que se encontra em curso na implantação do novo currículo, uma vez que, ao serem levantadas as contradições que com certeza surgirão, as ações previstas poderão ser confrontadas com as intenções e assim as correlações de forças irão reconfigurando o jogo e anexando aos intentos novas estruturas das práticas existentes no subcampo.

Assim, apresentam-se como contribuições construídas ao longo do estudo, sugestões de natureza propositiva que a partir desta ótica poderão criar mecanismos que propiciem aos agentes inseridos no campo uma reflexividade, não no sentido de ver de fora, eximindo-se da crítica, mas a reflexividade reflexa proposta por Bourdieu, em que a análise inclui as práticas não só no nível da execução, mas principalmente no envolvimento das condições em que são produzidas, em sejam questionadas coletivamente as bases em que as proposições e concretizações se efetivaram.

Para a consecução dessa reflexividade, as práticas cotidianas desenvolvidas nas esferas da produção, transmissão e difusão do conhecimento necessitam de conexão e interação no se denominou de perspectiva investigativa de ensino, em que a sala de aula se constitui como o ambiente em que a realidade é questionada, problematizada, os grupos de estudo um espaço de busca de bases para que a compreensão dessa realidade vá além da sua face visível e o espaço de desenvolvimento das práticas do futuro professor, os ambientes educacionais, se constituam como vias de ligação entre as estruturas de pensamento e as estruturas das práticas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 1999.

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

APPLE. Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre:ARTMED, 2002.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). São Paulo: editora UNESP, 2003.

BAUER, Martin W; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 3ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Giancarlo. 9 ed. V.1 e 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, **O poder simbólico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2002.

_____. **Esboço para uma teoria da prática**. Oeiras – Portugal: Celta Editora, 2002.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouck; São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. In Ortiz, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2004.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação – uma análise crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL - MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso 20 fev. 2007.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso 20 fev. 2007.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **O que há de novo na educação superior** – do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo: Papirus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; MARTINEZ, Paulo H.(orgs.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Alges – Portugal: DIFEL Editora, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

II Colóquio Internacional de políticas e práticas curriculares – impasses, tendências e perspectivas. Anais. João Pessoa: Idéia, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DOLL Jr., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.). **Universidade pública – políticas e identidade institucional**. São Paulo: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.

Educação e sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação. São Paulo: Centro de estudos educação e sociedade – CEDES, nº. 78, 2002.

_____. São Paulo: Centro de estudos educação e sociedade – CEDES, nº. 86, 2004.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____, **Escritos & Ensaio**s: 1. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____; OLIVEIRA, João F. de Oliveira. (org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FARIA, Regina; MONTENEGRO, Antonio. **Memória de professores**: histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: Universidade Federal do Maranhão/Departamento de História; Brasília: CNPq, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (org.). São Paulo: Alínea, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: ARTMED, Editora UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____.(org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENEZES, Luis Carlos. (org.). **Professores: formação e profissão.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O ensino superior no octênio FHC.** Educação & sociedade. Dossiê “Políticas educativas em Portugal e no Brasil.V.24. N.82. Campinas – São Paulo: Cortez, CEDES, 2003.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. (org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **Currículo: pensar, agir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas curriculares – referenciais para análise**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.

_____; MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel Carvalho. (orgs.). **Políticas curriculares – caminhos da flexibilização e integração**. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga – Portugal: Centro de estudos em educação e psicologia – Universidade do Minho; Porto Editora, 2000.

_____. (org.). **Políticas Educativas – o neoliberalismo em educação.**

Porto – Portugal: Porto Editora, 2000.

PANIZZI, Wrana Maria.(org.). **Universidade: um lugar fora do poder.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

_____. **Universidade pública, gratuita e de qualidade.** Porto Alegre:

Editora da UFRGS, 2004.

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

_____; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POSSAS, Mario Luiz. **O projeto teórico da escola da regulação – alguns comentários.**

Campinas: CEBRAP, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São

Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre:

ARTMED, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Santomé. **O curriculum oculto**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____.(org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JR, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Instituto Franciscano de Antropologia-Universidade São Francisco, 2001.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; MOREIRA, Antonio, Flavio. **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lucia Maria. (orgs). **Educação superior** – uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, Projeto político pedagógico do Curso de Filosofia, São Luís, 2006, mimeo.

VELLOSO, Jacques. (org.); CUNHA, Luís Antonio; VELHO, Lea. **O ensino superior e o mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado aluno,

Este questionário se constitui um instrumento de coleta de dados para a pesquisa do curso de doutorado, que vem sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo, intitulada: “As políticas curriculares e a formação de professores para a educação básica na Universidade Federal do Maranhão UFMA: as relações de poder e a regulação do currículo”, que visa analisar o processo de reformulação dos currículos de quatro cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas da UFMA. Portanto, sua colaboração ao responder este questionário é de fundamental importância para que se possa desenvolver um trabalho que venha a contribuir para a melhoria dos cursos nesta universidade.

Obrigado,

Rosemary Ferreira da Silva

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Ano de Ingresso: _____ 1.2. Faixa Etária: _____ 1.3. Sexo: fem ☐ masc ☐
 21 – 25 ☐ 1.4. Frequentava outro curso? Em qual área?
 26 – 30 ☐ Ciências Biológicas e Saúde ☐
 30 – 36 ☐ Humanas ☐
 36 – 40 ☐ Tecnológica ☐
 Acima 40 ☐

2) Você tomou conhecimento da reforma curricular do curso através de:

- representação estudantil ☐ professores em sala de aula ☐
 assembléia de curso ☐ evento científico ☐
 mídia ☐ não tomou conhecimento ☐

3) Você participou de quantos eventos promovidos pelo curso, sobre reforma curricular, desde seu ingresso até a presente data?

- nenhum ☐ 1 a 2 ☐ 3 a 4 ☐ mais de 4 ☐

4) O processo de reforma curricular tem sido discutido em sua opinião:

- com frequência ☐ ocasionalmente ☐
 somente em eventos científicos ☐ não vem sendo discutido ☐

5) Assinale as opções que você considera como elementos integrantes do currículo:

- disciplinas ☐ programas das disciplinas ☐ metodologia de ensino ☐
 projetos de pesquisa ☐ projetos de extensão ☐ recursos de ensino ☐
 bibliografia ☐ laboratórios ☐ grupos de estudo ☐

6) Dos elementos que você assinalou enumere por ordem de prioridade o (s) que devem ser reformulados, sendo: 5 para extrema prioridade; 4 para muita prioridade; 3 para média prioridade; 2 para pouca prioridade e 1 para nenhuma prioridade.

- disciplinas ☐ programas das disciplinas ☐ metodologia de ensino ☐
 projetos de pesquisa ☐ projetos de extensão ☐ recursos de ensino ☐
 bibliografia ☐ laboratórios ☐ grupos de estudo ☐

APÊNDICE 2**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado professor,

Este questionário se constitui um instrumento de coleta de dados para a pesquisa do curso de doutorado, que vem sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo, intitulada: “As políticas curriculares e a formação de professores para a educação básica na Universidade Federal do Maranhão UFMA: as relações de poder e a regulação do currículo”, que visa analisar o processo de reformulação dos currículos de quatro cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas da UFMA. Portanto, sua colaboração ao responder este questionário é de fundamental importância para que se possa desenvolver um trabalho que venha a contribuir para a melhoria dos cursos nesta universidade.

Obrigado,

Rosemary Ferreira da Silva

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Perfil profissional:

1.2. Faixa Etária:

1.3. Sexo: fem ☐masc ☐Efetivo ☐ Substituto ☐ Visitante ☐ 25 – 30 ☐Tempo de Docência: 31 – 35 ☐Fundamental: _____ anos 36 – 40 ☐Médio: _____ anos 41 – 45 ☐Superior: _____ anos 46 – 50 ☐UFMA: _____ anos Acima 51 ☐

1.4. Leciona em outra IES?

Pública ☐ Privada ☐

1.5. Em qual área?

Ciências Biológicas e Saúde ☐Humanas ☐Tecnológica ☐

2) Você tomou conhecimento da reforma curricular do curso através de:

representação estudantil ☐ professores em sala de aula ☐assembléia de curso ☐ evento científico ☐mídia ☐ não tomou conhecimento ☐

3) Você participou de quantos eventos promovidos pelo curso, sobre reforma curricular, desde seu ingresso até a presente data?

nenhum ☐1 a 2 ☐3 a 4 ☐mais de 4 ☐

4) O processo de reforma curricular tem sido discutido em sua opinião:

com frequência ☐ocasionalmente ☐somente em eventos científicos ☐não vem sendo discutido ☐

5) Assinale as opções que você considera como elementos integrantes do currículo:

disciplinas ☐ programas das disciplinas ☐ metodologia de ensino ☐projetos de pesquisa ☐ projetos de extensão ☐ recursos de ensino ☐bibliografia ☐ laboratórios ☐ grupos de estudo ☐

6) Dos elementos que você assinalou enumere por ordem de prioridade o (s) que devem ser reformulados, sendo: 5 para extrema prioridade; 4 para muita prioridade; 3 para média prioridade; 2 para pouca prioridade e 1 para nenhuma prioridade.

disciplinas ☐ programas das disciplinas ☐ metodologia de ensino ☐projetos de pesquisa ☐ projetos de extensão ☐ recursos de ensino ☐bibliografia ☐ laboratórios ☐ grupos de estudo ☐**APÊNDICE 3****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1) Você considera que os participantes do processo de reformulação do currículo do curso têm legitimidade para construir o currículo do curso? Faltou alguém?

2) O fato de se construir um currículo no interior da academia influencia no processo ou no tipo de currículo construído?

- 3) A reformulação do currículo influencia ou vai influenciar na prática dos professores?
- 4) Em quais elementos a comissão se baseou para tomar decisões sobre o currículo?
- 5) Quem exercia a liderança?
- 6) Qual o ponto mais polêmico do processo?
- 7) Na ausência do consenso, qual o processo utilizado para a tomada de decisão?
- 8) Qual o tipo de currículo que foi construído ou com quais características?

APÊNDICE 4

Tabela de Identificação de Elementos Curriculares (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Disciplinas	04	01	02	04	11
Programas de Disciplinas	04	01	02	04	11
Metodologias de Ensino	04	01	01	04	10
Projetos de Pesquisa	04	-	-	02	06
Projetos de Extensão	03	-	-	02	05
Recursos de Ensino	02	-	-	02	04
Bibliografia	03	01	02	04	10
Laboratórios	02	-	-	01	03
Grupos de Estudo	03	01	-	01	05

Tabela de Identificação de Elementos Curriculares (Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Disciplinas	09	09	09	26	21	20	94
Programas de Disciplinas	01	04	08	19	17	22	71
Metodologias de Ensino	-	06	06	20	14	19	65
Projetos de Pesquisa	09	07	11	27	21	23	98
Projetos de Extensão	09	07	11	24	18	22	91
Recursos de Ensino	05	02	07	13	09	15	51
Bibliografia	04	03	04	11	08	07	37
Laboratórios	02	01	04	06	06	11	30
Grupos de Estudo	08	06	06	17	15	12	64

APÊNDICE 5

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma					
Disciplinas					
(Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	03	01	02	02	08
Muita Prioridade	-	-	-	01	01
Média Prioridade	01	-	-	01	02
Pouca Prioridade	-	-	-	-	-
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma					
Disciplinas					
(Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	01	-	-	01	02
Muita Prioridade	02	-	01	03	06
Média Prioridade	01	01	-	-	02
Pouca Prioridade	-	-	-	-	-
Nenhuma Prioridade	-	-	-	01	01

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma					
Metodologias de Ensino					
(Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	-	-	-	-	-
Muita Prioridade	02	01	-	03	06
Média Prioridade	02	-	01	-	03

Pouca Prioridade	-	-	-	02	02
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-

APÊNDICE 6

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Projetos de Pesquisa (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	01	-	-	02	03
Muita Prioridade	02	-	-	01	03
Média Prioridade	-	-	01	-	01
Pouca Prioridade	01	-	-	-	01
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Projetos de Extensão (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	02	-	01	01	04
Muita Prioridade	-	-	-	01	01
Média Prioridade	01	-	-	-	01
Pouca Prioridade	-	-	01	-	01
Nenhuma Prioridade	01	-	-	-	01

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Recursos de Ensino (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	-	-	-	-	-

Muita Prioridade	-	-	-	02	02
Média Prioridade	-	-	-	01	01
Pouca Prioridade	02	-	01	-	03
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-

APÊNDICE 7

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Bibliografia (Professores por Tempo de Magistério)

Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	-	-	01	03	04
Muita Prioridade	-	-	-	-	-
Média Prioridade	01	-	-	-	01
Pouca Prioridade	01	-	-	01	02
Nenhuma Prioridade	01	-	-	-	01

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Laboratórios (Professores por Tempo de Magistério)

Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	01	-	-	01	02
Muita Prioridade	-	-	-	01	01
Média Prioridade	-	-	01	01	01
Pouca Prioridade	01	-	-	-	01
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Grupos de Estudo (Professores por Tempo de Magistério)					
Itens	1 - 5	6 - 10	11- 15	+ 15	Total
Extrema Prioridade	01	-	-	-	01
Muita Prioridade	01	-	-	-	01
Média Prioridade	-	-	-	02	02
Pouca Prioridade	01	-	-	-	01
Nenhuma Prioridade	01	-	-	-	01

APÊNDICE 8

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Disciplinas (Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	03	04	03	12	10	06	38
Muita Prioridade	-	01	05	09	05	04	24
Média Prioridade	-	-	01	04	06	06	17
Pouca Prioridade	-	01	-	02	02	02	07
Nenhuma Prioridade	01	01	01	-	-	03	06

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma Programas de Disciplinas (Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	01	01	03	07	03	09	24
Muita Prioridade	01	01	04	10	10	05	31
Média Prioridade	-	-	01	03	03	05	12

Pouca Prioridade	-	02	-	02	-	03	07
Nenhuma Prioridade	03	-	-	01	-	-	04

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma							
Metodologias de Ensino							
(Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	-	02	04	09	07	08	30
Muita Prioridade	02	01	03	08	05	07	26
Média Prioridade	02	04	-	03	04	05	18
Pouca Prioridade	02	-	-	02	02	-	06
Nenhuma Prioridade	-	-	-	-	-	01	01

APÊNDICE 9

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma							
Projeto de Pesquisa							
(Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	02	04	09	16	18	11	60
Muita Prioridade	02	01	01	05	01	06	16
Média Prioridade	-	-	01	01	02	04	08
Pouca Prioridade	03	02	-	02	02	01	10
Nenhuma Prioridade	02	01	-	01	-	-	04

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma							
Projetos de Extensão							
(Alunos por ano de ingresso)							
Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total

Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	01	01	-	04	02	03	11
Muita Prioridade	01	02	01	02	03	04	13
Média Prioridade	01	01	04	03	03	04	16
Pouca Prioridade	-	-	01	03	02	03	09
Nenhuma Prioridade	-	-	01	-	01	01	03

Elementos Curriculares e suas Prioridades na Reforma

Grupos de Estudos

(Alunos por ano de ingresso)

Itens	Até 2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Extrema Prioridade	05	-	01	08	03	01	18
Muita Prioridade	01	02	-	04	05	-	12
Média Prioridade	-	06	06	03	06	06	27
Pouca Prioridade	-	-	02	01	03	06	12
Nenhuma Prioridade	01	-	-	02	03	-	06

ANEXOS

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
CURSO DE FILOSOFIA**

**SÃO LUÍS
2008**

APRESENTAÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura vem sendo construído ao longo dos anos, não é fruto, certamente, exclusivamente do trabalho de um Coordenador de Curso ou de um Colegiado, mas de vários professores que passaram pela Coordenação de Filosofia e que deram suas contribuições, fomentando debates, seminários, envolvendo a participação, sobretudo, do corpo docente e discente, desenvolvendo pesquisas, organizando documentos, enfim Coordenadores que sensibilizados com a necessidade de mudança curricular deixaram seu legado, legado este que repercutiu de forma significativa na apresentação de um Projeto Pedagógico Piloto, elaborando pelo prof. Hamilton Dutra Duarte, então Coordenador do Curso, e referendado pelos professores José Fernandes Leite e Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, o qual fora apresentado ao Curso de Filosofia, enviado a cada professor, bem como à representação estudantil. A expectativa era a de que fosse esse um ponto de partida concreto, sujeito a discussões, modificações, aberto, por assim dizer, à participação dos vários segmentos, que culminaria de fato em um Projeto Político Pedagógico que atendesse as demandas mais urgentes do Curso de Filosofia Licenciatura. Expectativa esta que não fora frustrada, haja vista o empenho ímpar do prof. Hamilton Dutra Duarte. Assim, ao final de 2003, mais especificamente, em 17 de dezembro de 2003, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura, obteve sua aprovação em Assembléia Departamental, após parecer emitido pela Comissão de Graduação, constituída pelo referido Departamento, parecer este que aprovava o Projeto, embora tecendo algumas considerações, que em nada comprometiam o deferimento do mesmo, mas que o Colegiado do Curso achou por bem acatar. Durante o ano de 2004, 2005 e início de 2006 foram elaborados e submetidos a apreciação do Colegiado de Filosofia o Regulamento do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Filosofia, Normas Complementares que disciplinam, o funcionamento do Estágio Supervisionado, elaboradas em 2004, mas revistas e modificadas em 2006, Normas que disciplinam o Aproveitamento das Atividades Complementares, aprovada em 2006, normas estas que integram o Projeto Pedagógico, contribuindo para a fundamentação do mesmo. O

Colegiado, ainda durante os referidos anos, estudou e propôs modificações, que em nada interferiam na Estrutura do Projeto como um todo, tais como: a inclusão de uma ou outra disciplina, como é o caso de Jogos Teatrais; disciplinas que a princípio foram pensadas como eletivas e que, posteriormente, ajuizou – se que deveriam ser obrigatórias e vice – versa; carga horárias que foram repensadas. Enfim, os anos supra – citados foram necessários para o amadurecimento do Projeto Político Pedagógico de Filosofia Licenciatura, que obteve sua aprovação final em reunião ordinária do Colegiado do Curso, ocorrida no dia 03 de Agosto de 2006.

1. HISTÓRICO DO CURSO DE FILOSOFIA DA UFMA

O Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão foi fundado em 15.08.1952, com a denominação de Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, sendo autorizado a funcionar em 23.04.1953 pelo Decreto nº 32.606 com os cursos originais: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia.

Pelo Decreto federal nº 40.231, de 31.10.1956 foi reconhecido o Curso de Filosofia, em nível de bacharelado. E, em 22.08.1959, pelo Decreto n. 46.564, com mais um ano de estudos didáticos concederia aos bacharéis o título de Licenciado.

O Arcebispo Dom José de Medeiros Delgado (1952/ 1963) cederia em comodato o Palácio “Cristo-Rei”, para que nele funcionasse a Faculdade de Filosofia, cuja manutenção ficaria sob a responsabilidade da Fundação “Paulo Ramos”. Paralelamente, acordou-se que o corpo docente seria inicialmente indicado metade pela Igreja e metade pela Academia. Em sessão solene realizada a 07.05.1953, na Academia de Letras, foi eleito, por aclamação, o primeiro diretor da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, o Monsenhor Luís Madureira.

Por força da Lei estadual n. 1.976 de 31/12/1959 a Faculdade de Filosofia foi autorizada a se desligar da Fundação “Paulo Ramos”, que a mantinha desde 1952, para sê-lo pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS, a partir de 1960, quando passaria à denominação de Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras do Maranhão.

Dom Delgado, em 1955, criara a SOMACS com o objetivo de promover o desenvolvimento da cultura no Estado, com vistas a criação de uma Universidade Católica, o que de fato ocorreu em 18/01/1958. Os arcebispos de São Luís seriam cada um por sua vez o Chanceler da Universidade, com as atribuições de zelar pela ortodoxia religiosa da instituição, escolher e nomear reitores e assinar os títulos de nomeação dos docentes.

A Reitoria foi instalada no sobrado de azulejos da rua de São João, onde residira o Barão de Grajaú e fora à sede do Museu “Pio XII”, fundado anteriormente pela SOMACS.

Nos seis anos de existência, a Universidade Católica teve dois reitores: Dom Antônio Batista Fragoso, Bispo Auxiliar da Arquidiocese e o Cônego José de Ribamar Carvalho, Secretário do Arcebispado. Como vice-reitor, serviu o Professor José Maria Cabral Marques.

As dificuldades financeiras da SOMACS levaram Dom Delgado a propor ao Governo federal a criação de uma Fundação Federal, englobando a Universidade Católica e as duas Faculdades Federais. O memorial foi levado ao Presidente da República pelo então Reitor Dom Antônio Fragoso. Mas, foi na administração do reitor Co. Ribamar Carvalho, que o Presidente da República Castelo Branco sancionou a Lei n. 5.152 em 21/10/1960 criando a Fundação Universidade do Maranhão, tendo seu Estatuto aprovado pelo Decreto Federal 59.941 em 06/01/1967.

Para a suprema direção da Universidade, instalada em 27/01/1967, tomou posse Pedro Neiva de Santana – Reitor; José de Ribamar Carvalho – Vice-Reitor; e Mário Martins Meireles – Vice-Reitor Administrativo.

Em consequência do Estatuto recém aprovado, a Universidade passou a contar com três Centros; o de Estudos Gerais – CEG com três Institutos – Ciência Físicas e Naturais, Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes; o da Área Médica – CAM compreendendo as Faculdades de Farmácia, Odontologia, Enfermagem e Medicina; o da Área de Estudos Sociais Aplicados – CESA composto pelas Faculdades de Direito, Serviço Social Econômicas e Educação. Foram criados 32 departamentos distribuídos nos diferentes Institutos e Faculdades.

Na Administração do reitor Prof. José Maria Ramos Martins, um segundo Estatuto fora aprovado pela Portaria Ministerial nº 41 de 19/01/1979, dando nova estrutura à Universidade Federal do Maranhão, definida como uma instituição oficial de ensino superior, sob a forma de fundação, distribuída administrativamente por três níveis: superior, intermediário e departamental. Nessa ocasião, surge o Departamento de Filosofia, passando os docentes a deliberarem em Assembléia Departamental.

Com o surgimento do Departamento de Filosofia e da Coordenação do Curso, estes órgãos passaram a estudar as normas mais recentes do Conselho Federal de Educação, com vistas a uma alteração curricular que só se consubstanciou a partir de 1983, sendo aprovado o novo currículo pela Resolução n. 10/86 – CONSUN, cuja proposta fora pautada no Parecer n. 277 – CFE de 20.10.62, que fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de Graduação em Filosofia.

A partir da década de 80, a Coordenação do curso de Filosofia, passou, também, a ponderar a possibilidade de reativar o curso de bacharelado em Filosofia, criado que fora em 1.952 com a denominação de FACULDADE DE FILOSOFIA DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO, haja vista o grande interesse pelo debate filosófico, manifestado por graduados em áreas diversas e cujos estudos filosóficos permitiram a análise crítica e o aprofundamento para uma melhor atuação nos vários campos específicos de trabalho.

Foi com esta motivação que elaboramos o projeto de reativação do Bacharelado em Filosofia em 1986, dando origem à Resolução nº 17/ 86 – CONSUN, ano em que tivemos assegurado mais 10 (dez) vagas no vestibular de Filosofia, perfazendo assim um total de 30 vagas, já que tínhamos 20 para a Licenciatura. Entretanto, a reativação do bacharelado nunca se efetivou por motivos diversos, dentre eles podemos citar: o arrocho político e orçamentário que as Universidades Federais, e a educação de um modo geral, têm sofrido nas últimas décadas com a escassez de vagas para Concurso Público para a carreira do magistério no ensino superior; a falta de incentivo à qualificação dos docentes; a precoce aposentadoria de professores devido às incertezas nas regras da aposentadoria provocando uma renovação abrupta do Departamento de Filosofia. Enfim, motivos dentre os quais definitivamente não figuram o desinteresse e a falta de carência social do ensino ou da pesquisa filosófica.

É importante salientar que hoje temos um cenário favorável para reformulação do Curso de Filosofia, tanto para implementar o bacharelado, quanto para reestruturar a Licenciatura. Contamos: com um quadro de professores jovens, que se qualificou nos últimos anos e continua se qualificando, vide o número de mestres nunca visto no DEFIL e o PQI em andamento; com a nova LDB e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio apontando, embora que ainda timidamente, para um ensino mais humanista, onde haja espaço não só para técnica ou para as ciências, mas para o ensino da Arte, da Sociologia e, sobretudo, da Filosofia como fundamento para as ciências e para a formação Ética e Política do cidadão; com um alunado sedento do exercício de uma reflexão crítica que debele de uma vez por todas as marcas da castração que sofremos durante as últimas décadas, com o período militar e os seus resquícios nos governos que imediatamente o sucederam. E finalmente, o nosso quadro de “otimismo” se completa com os rumos do país e do cenário mundial, com a necessidade crescente de redimensionar o papel do estado, da ação e organização da sociedade civil, de modo que a formação e atuação crítica do cidadão torna-se cada vez mais imprescindível. Cientes, entretanto, de toda as dificuldades que iremos enfrentar, mas convictos da importante contribuição que cabe a Filosofia dar ao Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

2. O CAMPO DE CONHECIMENTO E O PROFISSIONAL NA SOCIEDADE ATUAL

A Filosofia em sua origem grega nasceu em um solo histórico com condições materiais objetivas bem concretas, condições econômicas, políticas, sociais etc... De uma forma especial, deve-se ressaltar, a sua relação com a educação e a política, haja vista, o que a tradição convencionou chamar de Paidéia, uma vez evidenciar – se aí o caráter formativo e educativo da Filosofia. Desta forma, o conhecimento metafísico, reflexivo, universal da filosofia, nasce da necessidade de dá suporte ao homem concreto, contribuindo para a sua formação ética, política, e, por assim dizer, para a educação do cidadão, considerando – o do ponto de vista da totalidade.

Na sociedade contemporânea, época em que a educação, ciência e tecnologia são passaportes para o mundo moderno globalizado, a filosofia como formação, educação, e sua relação com a política, perdeu seu matiz de fator de emancipação. Entretanto, as preocupações com esta perda já se fazem presentes. Na lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há a compreensão de que, sobretudo em uma sociedade tecnológica o indivíduo tem de adquirir uma educação global que o possibilite compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, bem como, de sua dimensão literária e humanista, para que não se torne um mero instrumento inanimado.

A nova LDB reconhece a competência da filosofia para promover sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania, cita o pensamento filosófico como aquele que projeta um éthos que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política, necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico do cidadão.

Assim, em sua especificidade, a filosofia é o espaço do exercício do pensar, do refletir, o que não significa dizer que o fazer esteja excluído. Neste sentido, a formação filosófica não pode descurar da educação como um fenômeno que se revela e se esconde através das instituições oficiais que direcionam a educação para o nível da simples instrução técnica, do adestramento, transformando-a em educação instrumental ou simples preparadora de mão de obra para o mercado de trabalho ou agente de consumo. Assim, faz - se necessário resgatar uma educação formadora e emancipatória, e nesse caso, a filosofia pode dar a sua contribuição através da formação de seres pensantes e atuantes.

3. IDENTIDADE DO CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA

A identidade do Curso de Filosofia Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão é marcada pela construção de um discurso crítico que fundamente o exercício da

cidadania não restrita a qualquer conceito ideológico de nacionalidade, mas, que partindo do caráter universal compreenda o homem inserido em uma determinada cultura construindo sua realidade social através de uma ação ética e política.

3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO – METODOLÓGICA

A fundamentação teórica – metodológica adequa – se ao desenho do curso, na medida em que o conteúdo a ser ministrado configura – se como necessário para a permanente construção de um discurso filosófico capaz de fundamentar as ciências, dando – lhes um sentido ontológico, de fomentar a sensibilidade do indivíduo, desenvolvendo sua percepção crítica do real, através da estética, de conduzir a revitalização da cidadania por meio da ação ética e política, de possibilitar a compreensão do contexto vigente e das idéias que subjazem a este através do desenrolar das idéias filosóficas ao longo da história e de desenvolver, em cada um desses momentos, tanto uma reflexão filosófica contínua sobre a educação, quanto metodologias voltadas para o ensino da filosofia, investindo, assim, numa práxis educativa.

3.2. PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

O processo ensino -aprendizagem dar-se-á fundado na **indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Essa indissociabilidade deve ser entendida no âmbito da integralização curricular, devendo ser promovida em cada disciplina dentro de suas especificidades. Tal meta pretendemos perseguir, sobretudo, através de disciplinas de caráter didático metodológico, como é o caso da **didática**, bem como de disciplinas igualmente didático- metodológicas, mas com uma fundamentação eminentemente filosófica, saber, **Metodologia do Ensino da Filosofia I e II** (carga horária total de 165 horas), que terão um papel fundamental no resgate desta indissociabilidade, pois, estarão presentes como responsáveis pelo desenvolvimento de uma didática específica para o ensino da filosofia no ensino fundamental e no médio e pela inserção permanente dos alunos na escola, através dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos nas mesmas e **Fundamentos Estéticos da Educação**, empenhada não só na construção de metodologias alternativas, como também na fundamentação filosófica destas, interagindo inclusive e de forma mais direta com a disciplina **Jogos Teatrais**; **Metodologia da Pesquisa Filosófica**, que instrumentalizará do ponto de vista teórico e prático os alunos para a pesquisa; **Filosofia Política e Educação e Filosofia da Educação**, que, dentre outras, embora a partir de um prisma mais teórico procurarão resgatar a relação entre a filosofia e a educação.

É interessante notar que há nesse projeto pedagógico um empenho em desenvolver tanto no alunado, quanto no corpo docente uma nova postura em relação à prática pedagógica, um envolvimento da filosofia, em suas infinitas possibilidades, com a educação, nessa perspectiva o referido projeto procura primar, na medida do possível, pela construção de um Currículo mais integrado e dinâmico. Portanto, a reestruturação do Curso de Filosofia Licenciatura, está sendo construída não só no sentido de dar um horizonte teórico amplo aos nossos alunos, possibilitando –o diagnosticar problemas referentes ao contexto em que está inserido, articulando – o com a realidade como um todo e refletindo sobre possíveis soluções para os mesmos, como também para inserí – los na prática educativa, através de projetos voltados para essa prática, implementados do primeiro ao último período do curso, possibilitando – lhe uma experiência real com a filosofia e a educação.

4. OBJETIVOS DO CURSO

Na formação desse profissional, alguns objetivos gerais e outros mais específicos precisam ser identificados e se traduzem no horizonte que norteará o processo formativo.

4.1. OBJETIVOS GERAIS

a) Compreender o caráter histórico, sócio – político e cultural da filosofia, permitindo direcionar o trabalho filosófico para a análise e soluções de problemas éticos, políticos, educacionais e científicos – tecnológicos nos diversos campos do conhecimento, segundo os mais rigorosos procedimentos e técnicas hermenêuticas.

b) Desenvolver uma consciência crítica acerca do conhecimento, da existência, da realidade ético – política, científico – tecnológica, e culturais, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade.

c) Contribuir para a formação do cidadão, dando – lhe subsídios teóricos vinculados a seu contexto sócio – cultural, que lhe permita construir um horizonte com os valores de um Estado Democrático de Direitos, respeitando a diversidade cultural, perseguindo a justiça, a igualdade e a liberdade, que o faz cidadão do mundo.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Desenvolver os aspectos lógicos – metodológicos da Filosofia, a fim de que a idéia de crítica, reflexão e problema filosófico não sejam tomadas na sua dimensão mais superficial.

b) Viabilizar ações pedagógicas pautadas no pensamento crítico e na práxis educativa, tendo em vista a vivência social com base no diálogo, na solidariedade humana, no respeito mútuo e na justiça.

c) Contribuir para o desenvolvimento de um olhar sempre diferenciado sobre a realidade e para uma ação construtora da mesma, a partir da estética, da ética, da política, da filosofia da educação, bem como da história da filosofia.

d) compreender a importância do ensino da filosofia para humanização e desenvolvimento de uma cidadania responsável e atuante.

5. PERFIL DO LICENCIADO EM FILOSOFIA

O Curso de Filosofia Licenciatura da UFMA propõe-se a qualificar professores para o ensino médio e últimas séries do ensino fundamental. No exercício da docência este profissional deverá ser capaz de:

a) desenvolver a capacidade de leitura, de problematização, de análise e interpretação crítico-reflexiva dos alunos;

b) articular o conhecimento filosófico a diferentes conteúdos nas ciências naturais, sociais, formais, artes e em outras produções culturais, sempre enfatizando o caráter interdisciplinar da filosofia;

c) articular o conhecimento filosófico à prática educativa, através de metodologias específicas para o ensino da filosofia e de técnicas de hermenêutica;

d) desenvolver a capacidade de leitura, escrita e posicionamento oral; a capacidade de argumentar, admitir a fragilidade do argumento e refazê-lo;

e) desenvolver a “natureza interna”, a sensibilidade do aluno, fundamental para o exercício pleno da cidadania.

6. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As competências e habilidades pretendidas para o egresso do Curso de Filosofia Licenciatura da UFMA, são:

- Compreender e refletir sobre textos filosóficos de diferentes estruturas e registros, identificando tanto o contexto em que estes surgem, quanto suas influências na formação das concepções posteriores sobre a ciência, a economia, estado, cidadania, ética, religião, educação, enfim sobre o homem.
- Identificar as temáticas filosóficas fundamentais norteadoras de cada época, relacioná-las e evidenciar a repercussão e as consequências das mesmas.

- Elaborar textos de caráter filosófico ou que demonstrem a compreensão das idéias de um dado pensador.
- Discutir, argumentar, reformular a argumentação, identificar argumentos inconsistentes.
- Diagnosticar problemas referentes ao contexto ao qual se está inserido e, de modo mais específico, à prática educativa, buscando sempre o fundamento, o que está por trás do comum, do cotidiano, articulando – os com a realidade como um todo e refletindo sobre possíveis soluções para os mesmos, fundamentadas na filosofia.
- Desenvolver metodologias voltadas para a prática educativa, vivenciando de fato o imbricamento entre a filosofia e a educação.

7. ÁREAS DE ATUAÇÃO

O egresso do Curso de Filosofia Licenciatura da UFMA estará apto a atuar no ensino médio e nas últimas séries do ensino fundamental.

8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Formar profissionais de Filosofia aptos a atuar no magistério implica em desenvolver uma proposta curricular articulada aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício da prática educativa do referido licenciado.

Dessa forma, o currículo foi estruturado a partir de eixos científicos, filosóficos e culturais, bem como de experiências educativas que se desejam desenvolver com o intuito de formar não apenas profissionais, mas também cidadãos, que tenham a competência teórica e o domínio de procedimentos e atitudes, fundamentais para a construção de uma prática filosófica – pedagógica crítica e atuante. Além disso, nessa proposta curricular para a formação do licenciado em filosofia deverá integrar processos de investigação e pesquisa, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma postura analítica sobre os problemas éticos, sócio – políticos e educacionais da realidade.

8.1. EIXOS FORMATIVOS

O currículo foi estruturado de acordo com os eixos interligados de formação, cada um deles deve garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício profissional, interagindo ao mesmo tempo com os demais, na medida em que não tem a pretensão da auto – suficiência. Os eixos formativos são os que se seguem.

8.1.1. EIXO FORMATIVO CIENTÍFICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
PSICOLÓGICO	Psicologia (60h)
SOCIOLÓGICO	Sociologia (60h)
Carga Horária:	120h

8.1.2. EIXO FORMATIVO ESPECÍFICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
FILOSÓFICO – EDUCACIONAL	Filosofia Política e Educação (45h); Filosofia da Educação (60h).
FILOSÓFICOS GERAIS	Filosofia do Ser (60h); Antropologia Filosófica (60h); Iniciação Filosófica (60h); Filosofia da História (60h); Estética (60h); Filosofia da Cultura (45h).
LÓGICO - EPISTEMOLÓGICO	Lógica (60h); Teoria do Conhecimento (60h); Hermenêutica (45h); Filosofia das Ciências (60h) Epistemologia Geral (45h).
ÉTICO - POLÍTICO	Filosofia Política (60h); Ética (60h); Ética Contemporânea (45h).
HISTÓRICO – FILOSÓFICO	Mitologia Grega (45h); História da Filosofia Antiga(60h); História da Filosofia Medieval (60h); História da Filosofia Moderna – I (90h); História da Filosofia Moderna – II (60h); História da Filosofia Contemporânea(60h); Teoria Crítica (45h).
ELETIVAS (Carga horária obrigatória: 45h)	Antropologia; Bioética; Filosofia do Direito; Filosofia e Literatura;

	Filosofia da Linguagem; Ética e Cidadania; Tópicos de Filosofia; Tópicos de Filosofia da Educação; Filosofia da Mente; LIBRAS; Língua Estrangeira Instrumental II.
LÍNGUA ESTRANGEIRA (45h)	Língua Estrangeira Instrumental I (45h)
MONOGRAFIA	Monografia (120h)
Total Carga Horária:	1.515h

8.1.3. EIXO FORMATIVO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO

ASPECTOS	DISCIPLINAS
ESTÁGIO CURRICULAR* Carga horária: 405h * As Normas que disciplinam o Estágio Curricular encontram – se em anexo.	Estágio Supervisionado I (180h) Estágio Supervisionado II (225h)
DIDÁTICO - METODOLÓGICO CH: 570h	Metodologia da Pesquisa Filosófica (45h); Metodologia do Ensino da Filosofia I (75h); Metodologia do Ensino da Filosofia II (90h); Fundamentos Estéticos da Educação (45h); Didática (60h); Psicologia da Aprendizagem (60h); Organização da Educação Brasileira (60h); Educação Especial (60h); Jogos Teatrais Aplic. ao Ensino da Filosofia (45h); Informática Aplicada à Educação (30h).
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CH: 420h	Verificação do Perfil Escolar (90h); Observação do Trabalho Pedagógico I (60h) Observação do Trabalho Pedagógico II (60h); Averiguação da Prática Docente (90h); Intervenção na Realidade Escolar I (60h) Intervenção na Realidade Escolar II (60h).

ESTUDOS INDEPENDENTES OU ATIVIDADES COMPLEMENTARES CH: 210h	Os Estudos Independentes ou Atividades Complementares estão relacionados em Normas Complementares em anexo.
---	---

8.1.4 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (MONOGRAFIA)- 120 horas

A elaboração e defesa de um trabalho monográfico é um dos requisitos obrigatórios para conclusão do Curso em Filosofia Licenciatura. As normas que disciplinam o **Trabalho de Conclusão de Curso** encontram – se em anexo.

8.1.5 CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

A carga horária do Curso é 3.240 horas, equivalente a 187 Créditos.

8.2. EQUIVALÊNCIA ENTRE O CURRÍCULO VIGENTE E O NOVO

CURRÍCULO VIGENTE		CURRÍCULO NOVO	
Licenciatura	CH	Licenciatura	CH
História da Filosofia I	60	Mitologia Grega	45
História da Filosofia II	60	História da Filosofia Antiga	60
História da Filosofia III	60	História da Filosofia Medieval	60
História da Filosofia IV	60	História da Filosofia Moderna I	90
História da Filosofia V	60	História da Filosofia Moderna II	60
História da Filosofia VI	60	História da Filosofia Contemporânea	60
Iniciação Filosófica	60	Teoria Crítica	45
Lógica I	60	Iniciação Filosófica	60
Teoria do Conhecimento I	60	Lógica	60
Filosofia do Ser	60	Teoria do Conhecimento	60
Estética	60	Filosofia do Ser	60
Ética I	60	Estética	60
Filosofia Política	60	Ética	60
Metodologia da Pesquisa Filosófica (eletiva)	45	Filosofia Política	60
Ética II	60	Metodologia da Pesquisa Filosófica	60
		Ética Contemporânea	45

Teoria do Conhecimento II	60	Epistemologia Geral	45
Filosofia das Ciências Sociais	60	Filosofia das Ciências	60
Filosofia da História	60	Filosofia da História	60
Filosofia da Cultura	60	Filosofia da Cultura	45
Antropologia Filosófica	60	Antropologia Filosófica	60
Filosofia da Educação	60	Filosofia da Educação	60
Estrutura	60	Organização da Educação Brasileira	60
Sociologia Geral	60	Sociologia	60
Psicologia Geral	60	Psicologia	60
Psicologia da Educação I	60	Psicologia da Aprendizagem	60
Didática	120	Didática	60
Prática de Ensino I; II.	180	Estágio Supervisionado I	180
Prática de Ensino III	135	Estágio Supervisionado II	225
Filosofia da Linguagem (eletiva)	45	Filosofia da Linguagem (eletiva)	45

8.3. DISCIPLINAS QUE NÃO POSSUEM EQUIVALÊNCIA

Psicologia da Educação II
Psicologia Especial
Psicologia Social
Sociologia Especial I
Sociologia Especial II
Metodologia Científica
Lógica II
Filosofia dos Valores
Filosofia da Religião
História da Filosofia no Brasil
Filosofia das Ciências Naturais

Obs.: Disciplinas eletivas ou não do currículo antigo, sem equivalência no novo. Estas disciplinas podem ser aproveitadas como estudos independentes não ultrapassando o previsto pela norma que disciplina o aproveitamento desses estudos.

8.4 DISCIPLINAS NOVAS DO CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA

Mitologia Grega
Filosofia das Ciências
Teoria Crítica
Fundamentos Estéticos da Educação
Filosofia Política e Educação
Metodologia do Ensino da Filosofia I
Metodologia do Ensino da Filosofia II

Hermenêutica
Língua Estrangeira Instrumental
Jogos Teatrais
Educação Especial
Informática Aplicada à Educação
Práticas Pedagógicas
Organização da Educação Brasileira

8.5 DISCIPLINAS ELETIVAS DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

Bioética
Ética e Cidadania
Filosofia da Mente
Filosofia da Linguagem
Tópicos de Filosofia
Tópicos de Filosofia da Educação
Filosofia e Literatura
Filosofia do Direito
Língua Estrangeira Instrumental II
LIBRAS
Antropologia

9. ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A adaptação desta proposta curricular requer que se defina uma sistemática ou adaptação que permita ao maior número possível de alunos transferir-se para o novo currículo, beneficiando-se com o novo perfil dado ao Curso de Licenciatura em Filosofia.

Após estudos sobre a situação dos alunos verificou-se:

1º- que integralizarão em tempo mínimo (sete semestres e meio), sem qualquer tipo de prejuízo, o Curso de Filosofia Licenciatura, somente os alunos que ingressarem após a implementação do novo currículo.

2º- que os alunos que estiverem cursando do segundo ao terceiro período poderão integralizar o curso em tempo médio (oito semestres), desde que se submetam a um Plano de Estudos, elaborado pela Coordenação do Curso, no qual constará, caso necessário, o oferecimento de disciplinas em período e horário especial;

3º - que os alunos do quarto, quinto e sexto período respectivamente, integralizarão o Curso de Filosofia Licenciatura em tempo médio ou máximo (12 semestres);

4º - que os alunos do sétimo e oitavo períodos, bem como, os de matrículas anteriores, estarão vinculados ao Currículo anterior do Curso de Filosofia Licenciatura, não podendo, portanto, optar pelo novo currículo em Licenciatura;

5º que será objeto de análise pelo Colegiado do Curso, o caso de alunos que desejarem transferir-se para o novo currículo, devendo ser verificado se o tempo que dispõem para a integralização máxima do curso acha-se em conformidade com o estabelecido nas normas institucionais;

6º Os casos omissos serão decididos pelo Colegiado do Curso de Filosofia.

Isto significa que, com a implementação dessa proposta, teremos o desenvolvimento concomitante dos dois currículos, conforme abaixo discriminado, devendo o currículo antigo ser desativado progressivamente resguardando o direito do aluno que optar por concluir seu curso no currículo antigo.

SEMESTRE	PERÍODOS	CURRÍCULO
XXXX.X	2º ao 4º	Nova proposta curricular
	5º e 6º	Nova proposta curricular
	7º e 8º	Antiga proposta curricular

9.1 APROVEITAMENTO DE DISCIPLINAS

O aproveitamento de disciplinas será garantido da seguinte forma:

- a) As disciplinas do currículo antigo, que permanecem no currículo novo com conteúdos afins e denominação diferente ou não, serão automaticamente aproveitadas.
- b) As disciplinas que foram suprimidas na nova proposta curricular poderão ser aproveitadas como disciplinas eletivas e/ou estudos independentes, não extrapolando a carga horária prevista para tal.

10. MATRIZ CURRICULAR

1º PERÍODO							
Depto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	3	-	-	3	45	Mitologia Grega	--

FIL	4	-	-	4	60	Iniciação Filosófica	--
FIL	4	-	-	4	60	Lógica	--
PSI	4	-	-	4	60	Psicologia	--
SOC	4	-	-	4	60	Sociologia	--
FIL	4	-	-	4	60	Filosofia da Educação	--
Total	23	-	-	23	345		

2º PERÍODO							
Deppto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	4	-	-	4	60	História da Filosofia Antiga	Mitologia Grega
FIL	1	1	-	2	45	Fund. Estéticos da Educação	--
FIL	4	-	-	4	60	Teoria do Conhecimento	--
FIL	4	-	-	4	60	Filosofia das Ciências	--
EDU II	2	1	-	3	60	Psicologia da Aprendizagem	--
EDU I	2	1	-	3	60	Didática	--
INF	-	1	-	1	30	Informática Aplicada à Educação	
Total	17	4	-	21	375		

3º PERÍODO							
Deppto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	4	-	-	4	60	História da Filosofia Medieval	Hist. da Filos. Antiga
FIL	4	-	-	4	60	Filosofia Política	--
FIL	3	1	-	4	75	Met. do Ensino da Filosofia I	Didática
FIL	3	-	-	3	45	Epistemologia Geral	Teoria do Conhec.
ART	1	1	-	2	45	Jog. Teat. Aplic. ao Ens. da Filosofia	--
FIL	-	3	-	3	90	Verificação do Perfil Escolar	--
Total	15	5	-	20	375		

4º PERÍODO							
Deppto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	6	-	-	6	90	História da Filosofia Moderna – I	Hist. da Filo. Mediev

FIL	4	-	-	4	60	Filosofia do Ser	--
FIL	3	-	-	3	45	Filosofia Política e Educação	Filosofia Política
FIL	4	1	-	5	90	Met. do Ensino da Filosofia II	Didática
FIL	1	1	-	2	45	Metodologia da Pesquisa Filosófica	--
FIL	-	2	-	2	60	Obser. do Trabalho Pedagógico I	Ver. do Perfil Escolar
Total	18	4	-	22	390		

5º PERÍODO							
Depto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	4	-	-	4	60	História da Filosofia Moderna II	Hist. da Fil. Mod. I
FIL	4	-	-	4	60	Ética	Filosofia do Ser
FIL	3	-	-	3	45	Hermenêutica	--
EDU II	2	1	-	3	60	Educação Especial	--
FIL	4	-	-	4	60	Estética	--
LER	3	-	-	3	45	Língua Estrangeira Instrumental I	--
FIL	-	2	-	2	60	Obs. do Trabalho Pedagógico II	Obs. do T. Pedag. I
Total	20	3	-	23	390		

6º PERÍODO							
Depto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	4	-	-	4	60	História da Filosofia Contemporânea	Hist. da Fil. Mod. II
FIL	3	-	-	3	45	Ética Contemporânea	Ética
FIL	3	-	-	3	45	Filosofia da Cultura	--
FIL	4	-	-	4	60	Antropologia Filosófica	--
EDU II	2	1	-	3	60	Organização da Educação Brasileira	--
FIL	4	-	-	4	60	Filosofia da História	-
FIL	-	3	-	3	90	Averiguação da Prática Docente	Obs. do T. Pedag. II
Total	20	4	-	24	420		

7º PERÍODO							
Deppto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	3	-	-	3	45	Teoria Crítica	Hist.da Fil. Contemp.
FIL	4	-	-	4	60	MONOGRAFIA	-
FIL	-	-	4	4	180	Estágio Supervisionado I	Met. do Ens. da Fil. I
FIL	-	2	-	2	60	Intervenção na Realidade Escolar I	Aver. da P.Docente
Total	7	2	4	13	345		

8º PERÍODO							
Deppto.	CR				C.H	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E	Total			
FIL	-	-	5	5	225	Estágio Supervisionado II	Met. do Ensino II Estágio I
FIL	4	-	-	4	60	MONOGRAFIA	--
FIL	-	2	-	2	60	Intervenção na Realidade Escolar II	Intervenção na Realidade Escolar I
FIL	3	-	-	3	45	Eletiva	--
Total	7	2	5	14	390		

Obs.: Os créditos estão assim organizados: 1 crédito teórico=15h; 1 crédito prático=30h; 1 crédito especial (Estágio Curricular) =45h.

10.1 DADOS INERENTES A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

EIXOS FORMATIVOS	CH	CR			
		T	P	E	Total
Científico	120	8	-	-	8
Específico	1.515	114	-	-	114
Filosófico-Pedagógico					
. Estágio Curricular	405	-	-	9	9
. Práticas Pedagógicas	420	-	14	-	14

. Didático/Metodológico	570	18	10	-	28
. Atividades Complementares	210	14	-	-	14
Sub-total	1. 605	32	24	9	65
TOTAL	3.240	154	24	9	187
TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO					
MÍNIMO – 07 SEMESTRES	MÉDIO – 08 SEMESTRES	MÁXIMO – 12 SEMESTRES			
FUNCIONAMENTO DO CURSO					
TURNO: Vespertino		SISTEMA: Créditos		REGIME: Semestral	
NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS: 80 ofertadas anualmente					

11. INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão será buscada do primeiro ao último período da graduação, quer através das atividades propostas por cada disciplina e, portanto, inerentes a estas, quer através de projetos extra – sala de aula voltados para o ensino da filosofia, devidamente cadastrados no Núcleo de Pesquisa e Extensão de Filosofia e sob o acompanhamento do mesmo, bem como de um prof. Orientador, quer através das Práticas Pedagógicas e das Atividades Complementares. O aluno do Curso de Filosofia seja por meio de disciplinas eminentemente teóricas, seja de disciplinas teórico – práticas ou através das Práticas Pedagógicas, será incentivado a pensar sobre a educação tanto numa perspectiva micro quanto macro e, mais especificamente, a pensar uma educação filosófica. Fomentar – se – á nos discentes de filosofia o interesse por projetos de pesquisa e de extensão. Tais projetos podem envolver tanto pesquisa de campo, quanto pesquisas mais teóricas na área de filosofia da educação (em filósofos e/ou em temáticas específicas) desde que possam proporcionar um outro olhar, um olhar crítico - reflexivo sobre a nossa realidade educacional, levando – o a apontar propostas, alternativas, solucionar problemas, a desenvolver programas e metodologias voltados para o ensino da filosofia, a produzir textos que possam auxiliar na docência em filosofia, usando como recurso o referencial teórico ministrado, técnicas de hermenêutica e o contato com a realidade das escolas. Os projetos culminarão em seminários temáticos semestrais ou anuais, nos quais os alunos terão a oportunidade de comunicar ou apresentar painéis à Academia e a Comunidade, poderão culminar ainda em mini – cursos, cafés filosóficos etc.. Estes deverão ser desenvolvidos pelos alunos sob a orientação de professores do Departamento de Filosofia ou de Departamentos afins, da Universidade Federal do Maranhão. Mediante aprovação do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Filosofia e Assembléia Departamental. Os de outra Instituição de Ensino Superior, assim como, os projetos ligados à livre organização da sociedade civil-ONG's e outras instituições

governamentais, serão submetidos à avaliação do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Filosofia. Nessa perspectiva, acredita – se estar construindo a práxis filosófica, haja vista que investir – se – á no ensino, sem que isso implique no alijamento da pesquisa e da extensão.

12. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Atividades desenvolvidas individualmente pelo aluno no decorrer de sua vida acadêmica, tendo em vista a flexibilização curricular, podendo incluir participação em disciplinas oferecidas por outros cursos, participação em Seminários de Iniciação Científica, Semanas & Encontros Locais, Nacionais e Regionais de Filosofia, Congressos e eventos científicos na área de Filosofia e áreas afins, participação em mini – cursos, participação em grupos de estudos (com produções textuais, submetidas à apreciação do coordenador do grupo). O número de créditos atribuídos a cada evento está disciplinado por regulamento aprovado pelo Colegiado do Curso (em anexo) e o aproveitamento será feito através do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Filosofia, mediante solicitação do aluno, anexada a documentação comprobatória ao pleito. A Carga horária das Atividades Complementares é de 210h. É imprescindível observar, que através das Atividades Complementares o discente poderá desenvolver estudos mais direcionados e assim investir no aprofundamento de alguma linha do Curso com a qual se identifique mais.

13. ESTÁGIO CURRICULAR

O Curso de Filosofia Licenciatura terá um Estágio Supervisionado de 405 horas, conforme determinação do Conselho Federal de Educação, distribuídas da seguinte forma: Estágio Supervisionado I, 180h, voltado para as últimas séries do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado II, 225h, voltado para o Ensino Médio. O funcionamento do Estágio Curricular está detalhado em normas específicas, em anexo.

14. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sendo um componente curricular indispensável na formação docente e tendo uma carga horária de 420 h, as práticas pedagógicas devem estar presentes desde o início do Curso, visto constituírem-se como um dos eixos fundamentais de integração no processo de observação, reflexão, análise crítica e experimentação da atividade profissional.

No Curso de Filosofia, desde o 1º período, os pressupostos pedagógicos se fazem presentes nas disciplinas curriculares perpassando toda a formação dos licenciados no sentido

de promover a articulação dos diferentes saberes, em uma perspectiva interdisciplinar que busca contribuir com a construção da identidade docente.

Em termos mais específicos, as práticas pedagógicas do Curso de Filosofia, tendo como alvo primordial as escolas do ensino Fundamental e Médio, serão vivenciadas do 3ª ao 8º períodos, sob a coordenação de um professor e dividem-se conforme a descrição abaixo:

3º Período: Verificação do Perfil Escolar – CH: 90h

Neste período o aluno visitará as escolas a fim de coletar dados que contribuam para sua reflexão sobre a realidade escolar.

Elementos que devem ser analisados:

- a) Contexto socioeconômico e cultural no qual a escola está inserida;
- b) Organização formal da escola: estrutura, funcionamento e relações hierárquicas;
- c) Orientação político-filosófica seguida pela escola quanto ao trabalho pedagógico;
- d) Recursos materiais disponibilizados para o desenvolvimento das atividades de ensino;
- e) Situação da disciplina filosofia quanto às séries em que é ministrada, carga horária, linha geral dos conteúdos, bem como a formação profissional dos docentes que a lecionam.

Para fins de avaliação, o aluno deverá elaborar um relatório do trabalho realizado, para que seja socializado não só com o professor da disciplina, mas com o professor da disciplina Metodologia do Ensino da Filosofia, com o coordenador do estágio e com a escola-campo de atuação do graduando.

4º e 5º Períodos: Observação do Trabalho Pedagógico I e II –CH 120 horas

4º. Observação do Trabalho Pedagógico I (60h)

5º. Observação do Trabalho Pedagógico II (60h)

Nestes períodos, perfazendo um total de 120 (cento e vinte) horas, tendo cada um deles 60 h, o aluno deverá analisar:

- a) O Projeto Pedagógico (em não havendo um Projeto, analisar a proposta pedagógica) da escola;
- b) O detalhamento do planejamento anual da disciplina filosofia quanto aos seus objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação e bibliografia escolhida a fim de examinar com mais precisão o tratamento dado aos conhecimentos filosóficos.

Para fins de avaliação, o aluno deverá proceder como o que foi realizado no período anterior.

6º Período: Averiguação da Prática Docente - CH: 90h

Neste período, o aluno deverá averiguar mais de perto as atividades em sala de aula. Para tanto, deverá fazer um levantamento das relações de ensino-aprendizagem dos conhecimentos filosóficos observando as aulas dos professores regentes das escolas-campo.

Tal atividade terá como resultado um Projeto de Atuação, elaborado a partir da pesquisa, análise e reflexão sobre a atuação do professor em sala de aula, abordando a relação professor *versus* aluno *versus* objeto do conhecimento. O referido Projeto poderá estar voltado tanto para o ensino da filosofia no fundamental, quanto para o ensino da filosofia no ensino médio, cabendo ao aluno optar.

Esse Projeto servirá como instrumento de avaliação do aluno, ao final do período.

7º e 8º. Período: Intervenção na Realidade Escolar I e II - CH: 120h

7º. Intervenção na Realidade Escolar I (60h)

8º. Intervenção na Realidade Escolar II (60h)

Nestes períodos, perfazendo 120 (cento e vinte) horas, 60 (sessenta) horas referentes ao sétimo período e as outras 60 (sessenta) horas vinculadas ao oitavo período. O aluno deverá aplicar o Projeto construído quando de sua averiguação da prática docente, em função das necessidades da escola-campo ou de seu próprio interesse.

Para fins de avaliação, além da aplicação do projeto, o aluno elaborará relatórios que serão socializados em seminários sob a orientação dos professores das disciplinas.

15. ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO COM A PÓS-GRADUAÇÃO E A SOCIEDADE

O Curso de Filosofia é absolutamente consciente de que a Graduação é um momento ímpar na vida do discente, todavia é também sensível à necessidade da continuidade desses estudos, bem como da responsabilidade que um Curso de uma Universidade Federal precisa ter para com os egressos de uma tal Instituição e, por assim dizer, para com a sociedade como um todo, já que garantir a continuidade da formação não é um ganho exclusivo do graduado em Filosofia, tampouco individual, particular, mas coletivo, uma vez que o investimento na qualificação profissional é um fator de repercussão social.

Nessa perspectiva, o Departamento de Filosofia da UFMA, que ao longo dos anos ofereceu alguns Cursos de Pós- Graduação *Lato Sensu* (o último em Filosofia Contemporânea), atualmente investe na construção de um Programa Permanente de Pós – Graduação *Lato Sensu*, estando em fase de elaboração, para iniciar no segundo semestre de 2006, uma Especialização na Área de Antropologia Filosófica, sendo seu intuito, no entanto,

oferecer dentro de algum tempo uma Pós – Graduação *Strictu Sensu*. É digno de nota que o Curso de Filosofia conta um quadro bastante promissor de professores, em sua maioria mestres (onze no total), além desses, três mestrandos, três especialistas, seis doutorandos e um doutor. Trata – se, pois, de professores, relativamente novos, que se qualificaram e que continuam a se qualificar, sendo esta uma política departamental. Por outro lado, a referida qualificação desenvolve – se, na maioria dos casos, com vistas as linhas prioritárias do Curso, a saber: Lógica e Epistemologia, Ética, Política, Estética, História da Filosofia, Metafísica e Filosofia da Educação. As mesmas linhas servem como referência para a Pós – Graduação *Lato Sensu*.

16. AVALIAÇÃO

16.1 Do Curso

A Avaliação Institucional da UFMA segue os parâmetros adotados pelo Ministério da Educação tendo como base a compreensão da necessidade da auto-avaliação fazendo desta um processo permanente no qual estejam engajados todos os segmentos. A Avaliação do Curso dar – se – á, portanto, de forma contínua, envolvendo um trabalho ininterrupto junto ao corpo docente e discente, através de comissões constituídas pela Assembléia Departamental, a fim de: acompanhar a produção acadêmica dos docentes e discentes; promover discussões periódicas entre áreas de conhecimento afins, objetivando levantar os principais problemas enfrentados quer a nível de ensino, de pesquisa ou de extensão, pensar possíveis soluções, apontando mecanismos que otimizem os resultados e minimizem as dificuldades, promovendo assim a integração curricular; atualizar constantemente as informações sobre o alunado do Curso de Filosofia, suas expectativas, frustrações e sugestões tanto através de questionários quanto de assembléias conjuntas; levantar dados sobre a situação destes no curso, problemas mais freqüentes, bem como em relação aos egressos, tentando por essa forma construir uma licenciatura comprometida com a formação de um profissional de qualidade e, conseqüentemente, com a comunidade que o irá receber.

16.2 Do Ensino - Aprendizagem

Primar –se – á por uma avaliação que, embora sem descurar da quantidade, estimule e insista na qualidade da produção e, que, portanto seja fruto de um ensino capaz de desenvolver no aluno tanto competências quanto habilidades e atitudes, de modo a permiti –

lo articular a teoria e a prática e, nessa perspectiva, ser capaz de análises crítico – reflexivas e de propor soluções de problemas, como consequência necessária de tais análises, sobretudo, com relação à educação, sem o prejuízo da visão de conjunto, de totalidade, sem enveredar, por visões fragmentadas da realidade educacional, do homem., objeto nuclear desta e, por conseguinte das relações diversificadas que ele trava com a sociedade em que está inserido e, sem o prejuízo da vivência, da experiência, da prática educativa. Dessa forma, espera – se formar mais que um profissional, um cidadão. A avaliação é a culminância, por assim dizer, do processo ensino – aprendizagem, o que não significa dizer, que ela seja o término de cada etapa, o fim de cada processo, ela é um momento do processo, é contínua, ela perpassa todo o processo ensino – aprendizagem.

Do ponto de vista das exigências institucionais e, por assim dizer, legais, a avaliação do desempenho do aluno em cada disciplina deverá ser realizada levando-se em consideração o que dispõe a Resolução No. 90/99 - CONSEPE. Do ponto de vista da forma, poder – se – ão utilizar, como mecanismos avaliativos:

- seminários, micro – aulas, debates , peças teatrais;
- produção de resumos, resenhas, artigos, estudos comparativos, relatórios;
- elaboração de projetos de pesquisa, trabalhos monográficos;
- prova escrita: questões dissertativas ou análise de textos.
- realização de pesquisas;

Obs.: as avaliações como seminários, micro – aulas, debates, encenações etc., necessariamente deverão ser acompanhadas de atas, fichamentos, artigos, enfim de algum tipo de produção textual.

ANEXO 2
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)

**Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Formação de Professores da Educação Básica, em
nível superior, curso de licenciatura, de graduação
plena.**

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e _obiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III – as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V – a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII – serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII – nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II – feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III – incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 3
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.