

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 90 número 225 maio/ago. 2009

RBEP

ISSN 0034-7183





EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora

Jacques da Rocha Velloso – UnB

Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Silke Weber – UFPE

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Alceu Ferraro – UFPel

Ana Maria Saul – PUC-SP

Celso de Rui Beisiegel – USP

Cipriano Luckesi – UFBA

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelím Vianna – FCC

Jader de Medeiros Brito – UFRJ

Janete Lins de Azevedo – UFPE

Leda Scheibe – UFSC

Lisete Regina Gomes Arelaro – USP

Magda Becker Soares – UFMG

Maria Clara di Pierro – Ação Educativa

Marta Kohl de Oliveira – USP

Miguel Arroyo – UFMG

Nilda Alves – UERJ

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam

Waldemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal

Juan Carlos Tedesco – IPE/Unesco, Buenos Aires

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 90 número 225 maio/ago. 2009

RBEP

ISSN 0034-7183



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Alessandro Borges Tatagiba alessandro.tatagiba@inep.gov.br

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br

Candice Aparecida Rodrigues Assunção candice.assuncao@inep.gov.br

Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

Inglês:

Alessandro Borges Tatagiba alessandro.tatagiba@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Dácio Bicudo, *Jogo de Dominó*, técnica mista sobre tela, 80x 95cm

TIRAGEM 3.000 exemplares

RBEP ONLINE

Gerente/Técnico operacional: **Marcos de Carvalho Mazzoni Filho** marcos.mazzoni@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3075, 3799-3076

Fax: (61) 2022-3079

editoria@inep.gov.br - rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3060

Fax: (61) 2022-3069

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM SETEMBRO DE 2009

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-
1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial	261
------------------------	------------

Estudos

<i>Supervisão e avaliação da educação superior</i>	263
Magno Federici Gomes	

<i>A construção do ethos como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior</i>	290
Nelci Janete Santos Nardelli	

<i>Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)</i>	311
Adair Aguiar Neitzel, Cássia Ferri e Elisabeth Juchem Machado Leal	

<i>Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência</i>	333
Gildo Volpato	

<i>Trajetórias de formação de alunas do curso de Pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente</i>	352
Ângela Maria Martins	
<i>Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima</i>	367
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	
<i>A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira</i>	385
Maria da Graça Jacintho Setton	
<i>Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino</i>	411
Sandra Magina, Francisco Brabo Bezerra e Alina Spinillo	
<i>Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares</i>	433
Rita de Cássia Alves Limissuri e Débora Maria Befi-Lopes	
<i>Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?</i>	449
Tizuko Morchida Kishimoto	
<i>Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação</i>	468
Luciana Rosa Marques	
<i>Progressão continuada em uma perspectiva histórica</i>	489
Lygia de Souza Viégas	
<i>A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico na era Vargas: vestígios na escola primária</i>	511
Ademir Valdir dos Santos	
Instruções aos Colaboradores	529

Editorial	261
------------------------	------------

Studies

<i>Supervision and assessment of higher education</i>	263
Magno Federici Gomes	

<i>The construction of the ethos as an argumentative strategy: the controversy of the assessment of higher education</i>	290
Nelci Janete Santos Nardelli	

<i>In-service training programs for higher education teachers: the experience of the Professional Development Program of the University of Vale do Itajaí (Univali)</i>	311
Adair Aguiar Neitzel, Cássia Ferri e Elisabeth Juchem Machado Leal	

<i>Remarks of liberal professionals as teachers that became models of teaching</i>	333
Gildo Volpato	

<i>The graduation path of the students enrolled in the course of Pedagogy: a contribution to the debate about teacher's identity</i>	352
Ângela Maria Martins	
<i>Sexual orientation in school: expression of sentiments and construction of self-esteem</i>	367
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	
<i>Scholastic socialization of youths in the Brazilian Amazon</i>	385
Maria da Graça Jacintho Setton	
<i>How to develop children's comprehension about fraction? A teaching experience</i>	411
Sandra Magina, Francisco Brabo Bezerra e Alina Spinillo	
<i>Preschooler's communication: phonology and vocabulary from the point of view of teachers</i>	433
Rita de Cássia Alves Limissuri e Débora Maria Befi-Lopes	
<i>Preprimary education in Brazil and Japan: accelerate teaching or preserve playing?</i>	449
Tizuko Morchida Kishimoto	
<i>Discursive changes in the policies of democratization of the education</i>	468
Luciana Rosa Marques	
<i>No-fail grading system in a historical perspective</i>	489
Lygia de Souza Viégas	
<i>The nationalist educational policy and the linguistic aspect: vestiges in primary school</i>	511
Ademir Valdir dos Santos	
Instructions for the Collaborators	529

As questões relativas ao ensino superior no Brasil vêm se constituindo em objeto de inúmeros debates, tanto em universidades, órgãos públicos e organizações não governamentais, como nas mídias. Este número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos privilegia a temática publicando cinco artigos que abordam aspectos relativos ao ensino superior: sua avaliação, a formação dos professores para esse nível de ensino, a docência e os profissionais liberais, a formação da identidade docente de profissionais da educação infantil e ensino fundamental no ensino superior. São abordagens que mostram diferentes aspectos, diferentes problemas e alternativas de ação.

Procurando tratar de temas diretamente atinentes à escola básica, é discutida a socialização de crianças e jovens, com pesquisas que tocam em aspectos de convivência e educação afetivo-sexual. De outro lado, a compreensão de conceitos matemáticos e o significado de vocabulário são tratados em investigações que oferecem possibilidade de reflexão e orientação didático-pedagógica. Comparar modelos educacionais favorece a tomada de decisões e o artigo que discute a educação infantil no Brasil e no Japão oferece dados interessantes nessa direção.

As políticas educacionais são o suporte de movimentos educacionais em âmbito regional ou nacional por períodos de tempo consideráveis. De um lado, ressoam como discursos e, de outro, constroem história. O exame de políticas quer das mais recentes, quer das mais distantes no tempo – cujas marcas culturais permanecem na memória social – contribui tanto com a consciência histórica da constituição desses processos políticos e socioeducativos, como também para uma análise crítico-constructiva, tão necessária aos processos de transformação socioeducacional. Os últimos artigos deste número debruçam-se sobre questões nessa direção, tocando em aspectos delicados da democratização da educação, da

política quanto à trajetória de alunos na educação básica, e dos vestígios linguísticos culturais da era Vargas nessa educação.

Espera-se que, com a publicação de artigos com esses temas e pesquisas, a Rbep continue contribuindo para o avanço educacional do país e para a formação dos educadores.

Editoria Científica

Supervisão e avaliação da educação superior*

Magno Federici Gomes

Resumo

Objetiva-se, com o presente trabalho, o estudo dos procedimentos de supervisão e avaliação da educação superior, previstos no Decreto nº 5.773/06, sob o prisma da Constituição da República de 1988 e da Lei nº 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este artigo é preponderantemente teórico-documental, sob uma perspectiva dogmática. Concluiu-se que, no caso de encerramento de Instituições de Ensino Superior (IES), os direitos dos discentes matriculados à conclusão do curso ainda merecem regulamentação administrativa. Ademais, o procedimento para se aplicar penalidades às instituições que descumprirem o protocolo de compromisso, prévio processo avaliativo periódico do Sinaes, é ilegal por violar os §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; sistema federal de ensino superior; procedimentos de supervisão e avaliação; instituições de ensino superior.

* O presente artigo é resultado da investigação pós-doutoral em Direito Público e Educacional, na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério de Educação do Brasil.

Abstract

Supervision and assessment of higher education

The current article aims to study the supervision and the assessment procedures of higher education, foreseen in the Decree nº 5.773/06, under the prism of the 1988 Constitution of the Republic of Brazil (CR/88) and under the Law nº 10.861/04, which inaugurated the Higher Education National System of Assessment (Sinaes). In a dogmatic perspective, this article is mainly a theoretical-documentary work. Even if institutions of Higher Education (IES) ceases its activities, one has understood that the rights of the students enrolled in the courses to conclude the degree still deserve administrative regulation. In addition, the procedure to apply penalties to those institutions that have not reached the protocol commitment (previous periodic process of assessment of the Sinaes) is illegal because it violates the §§ 3º and 4º of article 10 of the Law nº 10.861/2004.

Keywords: educational public policies; federal system of higher education; supervision and assessment procedure; institutions of higher education.

Introdução

Objetiva-se, com o presente trabalho, o estudo dos procedimentos de supervisão e avaliação da educação superior, previstos no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, sob o prisma da Constituição da República de 1988 (CR/88) e da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A busca pela redemocratização no país, a necessidade de um novo pacto fundamental e a urgência de normas estruturantes democráticas ensejaram, para Cury (2005a), a CR/88. A educação tornou-se o primeiro direito social (art. 6º, CR/88), como direito civil e político, no respectivo capítulo, e como dever do Estado, de diversos modos. O ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo e o ensino médio, na versão original da CR/88, é progressivamente obrigatório. Tais imperativos aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração, no âmbito de suas competências. Institui-se a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, inciso IV, CR/88), em qualquer nível e etapa. O sistema privado deixa de ser uma concessão do Estado, passando ao regime de autorização e de avaliação de sua qualidade (art. 209, inciso II, CR/88). Assim, o ensino, mesmo oferecido pelo setor privado, não deixa de ser “serviço público” (no mesmo

sentido Cury, 1997a, p. 124; Cury, 1997b, p. 60-61; Cury, 2003, p. 474-475; Cury, 2005c, p. 24-27; em sentido equivalente, mas apresentando ressalvas Ranieri, 2000, p. 177). O corpo docente, com a demanda de concursos, ganhou a necessidade de elaboração de plano de carreira, salário profissional e de atualização de conhecimentos, tudo dentro de uma gestão democrática do ensino público. Manteve-se privativa a competência legislativa da União, posteriormente explicitada pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 e pelas Leis nº 9.424/96 (ambas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef),¹ 9.394/96 (LDB), 10.172/01 (Plano Nacional da Educação – PNE – art. 214 da CR/88), 9.131/95 (sobre avaliação do rendimento escolar e institucional) e 9.192/95, sobre eleição dos dirigentes do ensino público federal, bem como variados atos administrativos normativos.

Depois de dilatada e complicada tramitação, aprovou-se a LDB – Lei nº 9.394/96, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como presidente da República e de Paulo Renato Souza como ministro da Educação. Saviani (2004), Belloni (2003), Vieira (1990)² e Ranieri (2000)³ explicam que o projeto de lei, aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados (PLC), mais precisamente na Comissão de Educação do Senado, em 1993, o substitutivo do senador Cyd Sabóia (Projeto de Lei nº 1.258-CR/88), não veio a se tornar a nova LDB, Lei nº 9.394/96 – Lei Darcy Ribeiro. A referida lei derivou do projeto de lei substitutivo Darcy Ribeiro, devidamente adequado pelo Executivo, daquele período, com suas diretrizes governamentais, antes da sanção e após diversas manobras políticas e regimentais, na Comissão de Constituição e Justiça. Retomam-se na LDB os temas da avaliação e da autonomia. Assim, o projeto de lei substitutivo Darcy Ribeiro, vencedor no conflito parlamentar, incorporou a avaliação como instrumento central e a autonomia como elemento-chave da universidade, segundo Cury (1997b). Em conformidade com Cury (1997a), o art. 46 da LDB mantém a prerrogativa do Poder Público de autorizar, reconhecer cursos e credenciar instituições, pela mediação de atos administrativos normativos, resguardando o art. 209 da CR/88. Portanto, os imperativos constitucionais aparecem na LDB de 1996.

Com isso, para o ensino superior, o governo de FHC instituiu uma política educacional baseada na avaliação, na qualidade da educação, na autonomia universitária, na melhoria do ensino e na ampliação do espaço das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do citado nível de educação, segundo Cunha (2003) e Ranieri (2000),⁴ o que perdura até os dias atuais.

Segundo Morosini (2005), até metade de 1990, houve a expansão de número e tamanho das IES, a privatização do setor, a diversificação da comunidade acadêmica e dos cursos, a interiorização de novas instituições, a legitimação de cursos noturnos e em períodos especiais, o aparecimento de instituições *multicampi* e comunitárias, bem como a expansão das novas universidades do setor privado com orientação empresarial, tudo neste processo de aglutinação. A mesma autora (2005) destaca que a

¹ Atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi extinto pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/06 e pela Lei nº 11.494/07, ambas relativas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em substituição ao primeiro.

² Tanto Saviani (2004) quanto Belloni (2003) analisam a trajetória da LDB atual por meio de um enfoque educacional. Para aprofundamento, ver Saviani (2004, p. 35-162) e Vieira (1990, p. 100-117).

³ Para uma abordagem jurídica, ver Ranieri (2000, p. 138-141).

⁴ Para aprofundamento, ver Cunha (2003, p. 37-61) e Ranieri (2000, p. 139-140, 183).

fase atual do ensino superior adentra no século 21. A forte influência da internacionalização no sistema de educação superior acaba por aumentar as discussões sobre os modelos universitários, bem como sobre as tensões, pois a instituição universitária manteve-se imutável, no Brasil e no mundo, desde o século 19 e a Idade Média, respectivamente. A partir de 1990, a instituição universitária sofreu transformações radicais, nas quais a perspectiva do Estado-Nação está sendo substituída pela transnacional.

Nesse contexto, cabe salientar que, segundo Di Pietro (2004), ao final do século 19, surgiram reações opostas ao individualismo jurídico, em função de grandes transformações nas ordens econômica, política e social. Como consequência, o Estado começou a intervir na esfera privada, objetivando o bem estar coletivo. Então, “o Direito deixou de ser apenas instrumento de garantia dos direitos do indivíduo e passou a ser visto como meio para consecução da justiça social, do bem comum, do bem-estar coletivo” (Di Pietro, 2004, p. 69). Em virtude de tal evolução, surgiu o princípio do interesse público, também denominado de princípio da finalidade pública.

Bandeira de Mello (1998) assevera que o princípio da supremacia do interesse público sobre o privado é um princípio geral de Direito, intrínseco à sociedade, na qualidade de uma condição da sua própria existência. Assim:

[...] não se radica em dispositivo específico algum da Constituição, ainda que inúmeros aludam ou impliquem manifestações concretas dele, como, por exemplo, os princípios da função social da propriedade, da defesa do consumidor ou do meio ambiente (art. 170, III, V e VI), ou em tantos outros. Afinal, o princípio em causa é um pressuposto lógico do convívio social (Bandeira de Mello, 1998, p. 55).

Bandeira de Mello (1998) aponta algumas consequências deste princípio:

[...] em prol da Administração, posição juridicamente correspondente à preponderância do interesse entregue à sua cura. Daí a possibilidade que tem, *nos termos da lei*, de constituir terceiros em obrigações mediante atos *unilaterais*. Tais atos são *imperativos* como quaisquer atos do Estado. Demais disso, trazem consigo a decorrente *exigibilidade*, traduzida na previsão *legal* de sanções ou providências indiretas que induzam o administrado a acatá-los. Bastas vezes ensejam, ainda, que a própria Administração possa, por si mesma, executar a pretensão traduzida no ato, sem necessidade de recorrer previamente às vias judiciais para obtê-la. É a chamada *auto-executoriedade* dos atos administrativos. [...]

Também por força desta posição de supremacia do interesse público e – em consequência – de quem o representa na esfera administrativa, reconhece-se à Administração a possibilidade de *revogar* os próprios atos inconvenientes ou inoportunos, conquanto dentro de certos limites, assim como o *dever de anular* os atos inválidos que haja praticado. É o *princípio da autotutela* dos atos administrativos (Bandeira de Mello, 1998, p. 54-55).

Por sua vez, existe definição legal expressa do princípio do interesse público no art. 2º, *caput*, parágrafo único, inciso II, Lei nº 9.784/99, sendo uma determinação de “atendimento a fins de interesse geral, vedada a

renúncia total ou parcial de poderes ou competências, salvo autorização em lei”.

“Apesar das críticas a esse critério distintivo, que realmente não é absoluto” (Di Pietro, 2004, p. 69), a Administração Pública sempre objetiva o interesse coletivo, sem violar os interesses individuais, que, também, devem ser protegidos por via reflexa, respeitando sempre o princípio da legalidade.

Assim, o princípio da finalidade pública se manifesta em todas as fases do processo legislativo e influencia no conteúdo material da lei originária, de modo a garantir a prevalência dos interesses públicos sobre os individuais. Além disso, a supremacia também aparece nas normas que formularam e outorgaram poder normativo ao Executivo e, conseqüentemente, nos regulamentos derivados, nos mesmos moldes que nas leis originárias. Nesse sentido, “ocorre que, da mesma forma que esse princípio inspira o legislador ao editar as normas de direito público, também vincula a Administração Pública, ao aplicar a lei, no exercício da função administrativa” (Di Pietro, 2004, p. 70).

Para Bandeira de Mello (1998), ato administrativo é declaração do Estado ou de algum concessionário de serviço público que, ao exercer suas prerrogativas públicas, apresenta medidas jurídicas assessórias da lei, somente para dar-lhe cumprimento explícito, sujeitas, ainda, ao controle jurisdicional.

Assim, chama a atenção que, a exemplo dos órgãos reguladores que também possuem competência normativa, houve a aprovação de leis específicas, outorgando função regulamentar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Ministro de Estado da Educação (Leis nº 9.131/95, 9.394/96, 10.172/01 e 10.861/04 – Lei do Sinaes), já na vigência da CR/88, o que cumpre com o princípio da legalidade (art. 5º, inciso II, CR/88). Destaca-se que a Lei nº 9.131/95 é anterior a todas as leis federais que atribuíram função normativa às agências reguladoras,⁵ após a promulgação da CR/88, podendo ser considerada a primeira de muitas outras,⁶ o que inaugurou um regime jurídico próprio para tais órgãos, entre eles o CNE.⁷ Coloca-se de manifesto, ainda, que algumas agências reguladoras estavam ligadas a concessões de serviço público, o que também pode ser aplicado, analogicamente, ao ensino fornecido pelo segmento particular, posto que, como dito anteriormente, a oferta de ensino pelo setor privado “é, pois, um serviço público autorizado, cuja consequência maior, aliás posta em lei, é o respeito às normas gerais da educação e avaliação de qualidade, de acordo com o art. 209 da Constituição e art. 7º da LDB” (Cury, 2005c, p. 26; no mesmo sentido Cury, 1997b, p. 60-61; 2003, p. 474-475).

Sabe-se que a autorização é uma delegação para a exploração de serviço público que beneficia a coletividade indiretamente, concedida no interesse direto e *intuitu personae* a um terceiro particular.⁸ É expedida mediante ato unilateral, precário, por não apresentar garantias ao autorizatário,⁹ e com elemento discricionário, dentro dos limites da competência do Poder Público. Segundo Santamaría Pastor (2000, p. 273),

⁵ De acordo com Di Pietro (2004, p. 89) e como uma análise meramente cronológica.

⁶ Citam-se a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel – Lei nº 9.472/96), a Agência Nacional do Petróleo (ANP – Lei nº 9.478/97), a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel – Lei nº 9.427/96), a Agência Nacional de Águas (ANA – Lei nº 9.984/00), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa – Lei nº 9.782/99) e a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS – Lei nº 9.961/00), todas elas com função normativa, respeitando-se sempre o princípio da legalidade. Ressalva à Comissão de Valores Mobiliários, ao Conselho Monetário Nacional (Lei nº 6.385/76) e ao Conselho Nacional de Petróleo (Decreto-Lei nº 538/38), que foram anteriores à CR/88.

⁷ Em sentido equivalente, Ranieri (2000, p. 229) ao mencionar que “há ainda a possibilidade de os Conselhos de Educação, órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional, serem qualificados como agências reguladoras mediante a lei”.

⁸ Em sentido equivalente, “o instituto da autorização de serviços públicos é efetivado na realização de um interesse particular, não podendo, de forma alguma, prejudicar o interesse coletivo” (Marinela, 2007, p. 483).

⁹ Porque se admite a cessação da autorização a qualquer tempo, sem a caracterização da obrigação de indenizar. Da mesma forma, “o fato de ser unilateral e precário permite que a Administração tenha total domínio da situação, podendo conceder e revogar a autorização, quando for conveniente para o interesse público, sem necessidade de indenizar qualquer prejuízo. A formalização ocorre por decreto ou portaria” (Marinela, 2007, p. 483).

seria o caso de autorização regulamentada, tendo em vista que “el poder de decisión de la Administración se encuentra vinculado, por cuanto la ley determina las condiciones o requisitos de ejercicio de la actividad intervenida, que la Administración no puede hacer sino comprobar (de manera más o menos mecánica, en función de la objetivación y grado de detalle que los requisitos posean en la norma que los define)”.¹⁰ Ademais de atender a interesses públicos, não demanda investimentos financeiros por parte da Administração. Santamaría Pastor (2000), após analisar as diferenças entre autorização e concessão, conclui:

Sin embargo, la evolución legislativa ha terminado por *difuminar por completo los límites entre la autorización y la concesión*; no por falta de rigor técnico de las normas, sino por necesidades estrictamente políticas: – hay, como hemos visto, múltiples supuestos de autorización que operan en supuestos en los que no preexiste derecho alguno del particular autorizado (p. ej., a importar un producto determinado); pero también existen supuestos de concesiones que operan sobre actividades que no han sido objeto de *publicatio*, esto es, asumidas como propias por la Administración (p. ej., las viejas concesiones para cultivo de arroz); y actividades declaradas servicios públicos que, sin embargo, se ejercen por los particulares mediante autorizaciones, no mediante concesiones (p. ej., la enseñanza privada, o la distribución de electricidad)” (Santamaría Pastor, 2000, p. 271-272 – grifos nossos).

Dessa forma, os atos autorizativos de funcionamento de IES não pleiteiam contratos de concessão ou permissão e, conseqüentemente, dispensam a licitação e a lei instituidora que, em regra, outorga o regime e as qualificações do serviço público, em conformidade com o parágrafo único, do art. 175 da CR/88. A idiosincrasia unilateral e precária dessas autorizações acaba por prescindir da existência de licitação e da lei supracitada. Ademais, impossibilita-se a aplicação subsidiária das Leis nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e 8.666, de 21 de junho de 1993, às autorizações de ensino, tendo em vista os comandos constitucionais contidos nos arts. 205, 206, incisos II e III, 208, inciso V, e 209, incisos I e II, todos da CR/88, bem como a própria existência das Leis específicas nº 9.131/95, 9.394/96, 10.172/01 e 10.861/04.¹¹ Portanto, a exemplo da ressalva também apresentada por Di Pietro (2004), quando tratou das autorizações de serviço público relacionadas com o setor de energia elétrica, a educação superior privada também foge à regra, admitindo a delegação ao segmento particular mediante simples autorização.

De maneira que a avaliação de qualidade no ensino, em todos os níveis, é uma questão de ordem pública,¹² indisponível, que resulta do fornecimento da educação, como um direito social. Embora seja obrigação comportamental, não de resultados, segundo Ranieri (2000), ela se vincula ao princípio constitucional da manutenção do padrão de qualidade (arts. 206, inciso VII, e 211, § 1º, CR/88), que deve ser assegurado pela Administração Pública. De forma que a educação tem natureza jurídica de função pública, em conformidade com os arts. 205 e 209, incisos I e II, todos da CR/88.

¹⁰ Destaca-se que a palavra norma, do mencionado conceito, deve ser entendida como a CR/88, a LDB, o PNE, a Lei nº 10.861/04 e o Decreto nº 5.773/06, no ordenamento jurídico brasileiro.

¹¹ Em sentido oposto, Marinela (2007, p. 483) outorga interpretação ampliada ao art. 41 da Lei nº 8.987/95, que menciona que “o disposto nesta Lei não se aplica à concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens”, quando alega que “a realização de procedimento licitatório não é a regra comum, haja vista que normalmente há caracterização de uma hipótese de dispensa ou inexigibilidade (arts. 24 e 25 da Lei nº 8.666/93). A esse instituto se aplica a Lei nº 8.987/95, no que for compatível, podendo, inclusive, ser remunerada por meio de tarifa”.

¹² Expressão empregada como sinônimo de interesse público.

O principal objetivo da relação educacional é a formação do aluno, o que é seu direito individual. Por isso, o interesse público é que a educação fornecida pelas IES seja de qualidade, tornando efetivo o processo de ensino e de aprendizagem no nível superior. Para isso, é de extrema importância que os procedimentos de avaliação e supervisão das IES assegurem a qualidade delas, bem como na autorização, no reconhecimento de cursos ou no credenciamento das referidas instituições. Destaca-se que os últimos procedimentos administrativos não são objeto do presente estudo.

É muito importante repisar que o fornecimento da educação, pelos segmentos público ou particular, incide em dispositivos cogentes, dotados de características inerentes ao interesse público indisponível, tais como os arts. 170, *caput* e seu parágrafo único, 206, inciso VII, 209, incisos I e II, e 211, § 1º, CR/88 e as Leis nº 9.131/95, 9.394/96, 10.172/01 e 10.861/04, segundo os quais o Poder Público regulamenta as condições da atividade de ensino e a controla por meio dos procedimentos de supervisão e avaliação das IES, ambos previstos no Decreto nº 5.773/06 e em outros atos administrativos normativos.

Este artigo é preponderantemente teórico-documental, apresentando a parte legal que trata do tema abordado, sob uma perspectiva dogmática, empregada como forma de análise dos resultados.

Da supervisão da educação superior

Como consequência do explicitado, a supervisão da educação superior – a ser realizada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), todas do Ministério da Educação (MEC) – abrangerá os cursos superiores de graduação e sequenciais, de tecnologias e à distância, respectivamente. Dessa forma e no exercício dessa atividade, a Secretaria competente poderá ordenar a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria, objetivando proteger os interesses dos envolvidos na relação educacional e preservar o funcionamento das IES (art. 45, §§, Decreto nº 5.773/06).

Trata-se, portanto, de exercício de poder de polícia, já que é uma “prerrogativa de direito público que, calcada na lei, autoriza a Administração Pública a restringir o uso e o gozo da liberdade e da propriedade em favor do interesse da coletividade” (Carvalho Filho, 2007, p. 68).

Nesse contexto, é de especial relevo a participação dos discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos que, por meio de seus representantes, poderão noticiar aos órgãos de supervisão, antes mencionados, de maneira circunstanciada, a existência de irregularidades no funcionamento de IES ou curso superior. O instrumento para se noticiar tais irregularidades é denominado representação, que conterà a qualificação completa do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados e a documentação para se comprovar o alegado, sem

prejuízo de outros elementos relevantes para a investigação do seu conteúdo. Após o recebimento da representação, ela será distribuída, autuada¹³ e numerada pela Secretaria pertinente, para remessa ao Secretário, que analisará sua regularidade formal e determinará a notificação da IES. De maneira que haverá a instauração de um procedimento preliminar para apuração de irregularidades, anterior ao necessário para a aplicação de penalidades, que também poderá ser instaurado de ofício, quando a Secretaria pertinente tiver conhecimento de irregularidade que deva investigar, sanar e, eventualmente, punir (art. 46, §§, Decreto nº 5.773/06).

Com isso, o art. 47, §§, Decreto nº 5.773/06, explicita o procedimento para apuração de irregularidades, instaurado por representação. A Secretaria competente notificará à IES, dando-lhe ciência da existência da fase preliminar, para que ela se manifeste sobre a insubsistência da representação, solicite prazo para sanear as deficiências¹⁴ ou apresente defesa,¹⁵ no prazo de 10 dias. Após e em função da manifestação da IES, o Secretário poderá acatar a representação, o que dará início ao procedimento administrativo para aplicação de penalidades, podendo, ainda, conceder prazo para que a instituição sane as deficiências por ela reconhecidas ou rejeitar a representação, com o arquivamento do processo.

Por sua vez, os arts. 48 e 49 do Decreto nº 5.773/06 preveem o procedimento, caso seja concedido prazo para saneamento de deficiências, cuja decisão fundamentada do Secretário, ademais do referido prazo, deverá especificar as deficiências apontadas e as providências para sua real correção. Tal decisão poderá, em 10 dias, ser impugnada pela IES, mediante pedido de reconsideração ao próprio Secretário, seja com relação às medidas ordenadas ou ao prazo estabelecido para a correção. O Secretário analisará o pedido de reconsideração, mantendo ou adaptando as diligências de saneamento e o seu prazo, não cabendo recurso da segunda decisão. O referido prazo de saneamento não poderá ultrapassar o período de 12 meses, contados a partir da resolução de sua concessão, proferida inicialmente por despacho. A medida cautelar administrativa que suspende, preventivamente, a admissão de novos discentes (§ 3º, do art. 11, Decreto nº 5.773/06) poderá ser determinada, em decisão fundamentada, no período de saneamento das deficiências, para evitar danos aos alunos, caso as circunstâncias específicas assim o aconselhem. Passado o prazo, a Secretaria poderá determinar nova avaliação *in loco*, para se constatar o cumprimento da decisão de saneamento de deficiências, ensejando novo recolhimento da taxa pertinente, segundo parágrafo único, do art. 1º Lei nº 10.870/04. Destaca-se que, neste caso, não existe obrigatoriedade de realização de nova avaliação no local, tendo em vista as providências determinadas no caso concreto e o critério discricionário do Secretário. Portanto, o Secretário analisará os elementos constantes no feito, para decidir sobre o cumprimento ou não do saneamento das deficiências, com ou sem avaliação *in loco*.

Todavia, a instauração de processo administrativo para aplicação de penalidades será formalizada por portaria motivada do Secretário, quando

¹³ Autuar é "reunir e pôr em ordem as primeiras peças de um processo, ao formar os respectivos autos, sobre o anverso da primeira página de cuja capa se lavra o termo de autuação" (Nunes, 1993, p. 117).

¹⁴ Em conformidade com o § 1º, do art. 46 da LDB.

¹⁵ De modo similar à defesa no processo administrativo para aplicação de penalidades, que se verá adiante, quando forem estudados os arts. 50 e seguintes do Decreto nº 5.773/06, especialmente o art. 51 do mesmo ato administrativo normativo.

a representação for admitida de plano, quando o fizer de ofício, nos termos do § 3º, do art. 46 do Decreto nº 5.773/06, ou quando não forem satisfeitas as providências para o saneamento das deficiências, reconhecidas pela instituição, na fase preliminar. A citada portaria do Secretário conterà: a identificação da IES e de sua mantenedora; o resumo dos fatos objeto das investigações e das alegações da representação, quando admitida; dados sobre a concessão de prazo para saneamento das deficiências e os elementos para constatação de seu cumprimento; outras informações consideradas necessárias pela autoridade emissora; a indicação da penalidade aplicável; e, por fim, a ordem de notificação do representado. Em qualquer caso, processo administrativo será dirigido por autoridade especialmente designada para o intento, que integre a Secretaria pertinente para a supervisão e que determine as diligências indispensáveis à instrução do feito. Somente será outorgada uma possibilidade para o saneamento de deficiências no processo administrativo, seja no curso do procedimento preliminar de apuração de irregularidades, prévia representação, ou no procedimento para aplicação de penalidades (art. 50, §§, Decreto nº 5.773/06).

Dessa forma, é obrigatória a concessão de um prazo para o saneamento das deficiências, reconhecidas pela IES ou constatadas, documentalmente, pelo Secretário, sob pena de nulidade do processo para aplicação de penalidades e consequente intervenção do Poder Judiciário, para cessar a ilegalidade da pena aplicada sem a estrita observância do procedimento estatuído pelo ato administrativo normativo em questão.

Destaca-se que o processo administrativo engloba o procedimento preliminar de apuração de irregularidades, instaurado por representação, e o de aplicação de penalidades, iniciado por portaria do Secretário competente, sendo que ambos tramitarão nos mesmos autos.

Por força do art. 51 do Decreto nº 5.773/06, o representado tomará ciência do procedimento, por meio de notificação, enviada pelo correio com aviso de recebimento, por telegrama ou por outro instrumento que forneça certeza inequívoca do seu conhecimento por parte da IES interessada, para, em 15 dias, apresentar defesa, com todas as alegações de fato e de direito que entender pertinentes, ou para aceitar o único prazo para saneamento de deficiências, outorgado pela primeira vez na portaria, na forma do procedimento constante nos arts. 48 e 49 do Decreto nº 5.773/06.

Na hipótese de ser apresentada defesa, conforme § 1º, do art. 46 da LDB e art. 52 do Decreto nº 5.773/06, o Secretário apreciará o conjunto probatório dos elementos do processo e proferirá decisão, devidamente fundamentada, arquivando o feito ou aplicando uma das seguintes penalidades:

- a) desativação de cursos e habilitações:

Art. 54 – A decisão de desativação de cursos e habilitações implicará a cessação imediata do funcionamento do curso ou habilitação, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

b) intervenção na IES:

Art. 55 – A decisão de intervenção será implementada por despacho do Secretário, que nomeará o interventor e estabelecerá a duração e as condições da intervenção (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

c) suspensão temporária das prerrogativas da autonomia:

Art. 56 – A decisão de suspensão temporária de prerrogativas da autonomia definirá o prazo de suspensão e as prerrogativas suspensas, dentre aquelas previstas nos incisos I a X do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996, constando obrigatoriamente as dos incisos I e IV daquele artigo.

Parágrafo único. O prazo de suspensão será, no mínimo, o dobro do prazo concedido para saneamento das deficiências (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

d) descredenciamento da instituição:

Art. 57 – A decisão de descredenciamento da instituição implicará a cessação imediata do funcionamento da instituição, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

A mencionada decisão será passível de recurso administrativo ao CNE, no prazo de 30 dias, a ser analisado pela Câmara de Educação Superior (CES). Da decisão da CES, caberá, caso ainda haja sucumbência do interessado, novo recurso regimental ao Conselho Pleno do CNE. A decisão administrativa final será homologada pelo Ministro de Estado da Educação, através de portaria (art. 53, Decreto nº 5.773/06).

Ranieri (2000) apresenta uma pertinente crítica sobre as antigas determinações, contidas no Decreto nº 2.026/96 e na Portaria MEC nº 755/99, relativas aos pressupostos de renovação de reconhecimento de cursos superiores mal avaliados do sistema federal, hoje revogadas.¹⁶ Entre os efeitos da não renovação do reconhecimento de tais cursos superiores considerados de baixa qualidade, a Portaria em questão garantia a transferência de alunos para curso idêntico de outra IES, em série ou período equivalentes (art. 7º, Portaria MEC nº 755/99). Tal ato

¹⁶ Salienta-se que os antigos comandos existentes no Decreto nº 2.026/96 e na Portaria MEC nº 755/99 foram repetidos nos arts. 54, § 1º, e 57, § 1º, Decreto nº 5.773/06. Dessa forma, a crítica anteriormente apresentada por Ranieri (2000, p. 177-179) continua sendo pertinente nos dias atuais.

seria temerário e ilegal, já que a simples transferência não nivelaria discentes que poderiam possuir as mesmas deficiências do curso não renovado, além de contrariar os critérios seletivos e avaliativos das IES receptoras, bem como desrespeitar os alunos das últimas, em função dos padrões mais exigentes de ingresso e progressão. Ademais, não foi apresentado qualquer parâmetro para as transferências, ante a extinção dos “currículos mínimos” e a ausência de então das diretrizes curriculares nacionais. Não obstante, “é evidente que os alunos do curso que não teve renovado o reconhecimento devem ter protegido o direito à educação, uma vez que ingressaram em curso autorizado e credenciado pelo MEC” (Ranieri, 2000, p. 178). Contudo, Ranieri (2000) declara que tal responsabilidade não pode ser transferida às IES, por falta de previsão legal e porque qualquer transferência deve preencher os requisitos do art. 49 da LDB.¹⁷

Também devem ser vistos com ressalvas os arts. 54, § 2º, e 57, § 2º do Decreto nº 5.773/06, que resguardam os direitos dos discentes matriculados à conclusão do curso, na impossibilidade de se efetivar as transferências previstas nos §§ 1º, dos mesmos dispositivos. A pretensão final à expedição de diplomas pode acarretar prejuízos à sociedade como um todo, posto que os alunos que cumpriram os requisitos legais ora apresentados podem não preencher os conteúdos mínimos necessários ao exercício profissional, seja em função das irregularidades constatadas no curso desativado ou na IES descredenciada, como em virtude da falta de conhecimentos profissionais indispensáveis. Desse modo, os referidos diplomas podem indicar profissionais de qualificação reduzida, o que não é aceitável no Estado Democrático de Direito, que preza pela isonomia dos cidadãos (art. 5º, *caput*, CR/88) e pela manutenção do padrão de qualidade no ensino (arts. 206, inciso VII, 209, inciso II, e 211, § 1º, CR/88). Os citados artigos dependem, então, de regulamentação efetiva, que demonstre os conteúdos mínimos obrigatórios para se expedir tais diplomas aos discentes matriculados que foram prejudicados pelo encerramento das atividades educacionais de certa IES, indicando, também, os elementos delineadores da impossibilidade de transferência para outra instituição, em funcionamento regular.

Ao repudiar o Decreto nº 2.306/97, Ranieri refere-se ao seu incongruente art. 13, também com disposição similar ao do atual art. 55 do Decreto nº 5.773/06:

¹⁷ Em sentido equivalente, a decisão referente ao Mandado de Segurança nº 5230/DF: “Ementa: Processual. Mandado de segurança. Ministro da Educação. Transferência de aluno universitário. Competência da própria universidade. Em razão da autonomia universitária, reserva-se a estas entidades a competência para conceder matrículas em seus respectivos cursos. O Ministro da Educação carece de competência para tanto” (Brasil. STJ. 1ª Seção, 1998, p. 3).

[...] que faculta ao Ministério da Educação, na qualidade de supervisor do sistema federal de ensino, a prerrogativa de determinar a intervenção nas instituições de ensino superior, com designação de dirigente *pro tempore*, em decorrência de irregularidades constatadas em inquérito administrativo. Ainda que se tenha em conta o limite teleológico da competência legislativa em matéria de ensino (garantia da qualidade), e a preocupação com a não-interrupção do processo educacional, a designação prevista para instituições privadas atenta contra a sua capacidade para os atos da vida civil. A intervenção do Poder Público no caso, limitando-se ao descredenciamento (artigo 46, da LDB), estaria plenamente inserida nas linhas de princípio da atual LDB, e da Constituição Federal (Ranieri, 2000, p. 204).

Nesse ponto, cabe discordar de Ranieri (2000), porque a intervenção nas IES, públicas ou particulares, está expressamente prevista no art. 46, § 1º da LDB. Além disso, tal dispositivo de lei federal é constitucional pela possibilidade de limitação à atividade econômica da iniciativa privada, determinada pelo ato autorizativo, segundo o parágrafo único, do art. 170 da CR/88. Cabe destacar, ainda, que o ato autorizativo de credenciamento é concedido à IES e não à sua mantenedora, motivo pelo qual a eventual decisão de intervenção, ordenada pelo Secretário competente, incidirá apenas sobre a instituição irregular que atua na educação superior. Pelo contrário, a mantenedora continuará exercendo suas funções, sujeitando-se somente às decisões do interventor que, na gestão da instituição, gerarem reflexos econômicos. Coloca-se de manifesto que o art. 55 do Decreto nº 5.773/06 não deixa grande margem administrativa ao interventor, que deverá obedecer, integralmente, o despacho do Secretário, quanto à duração e às condições da intervenção.

Como conclusão, Ranieri (2000) ressalta, com toda pertinência, que a suspensão da autonomia (art. 56, Decreto nº 5.773/06), em regra, não pode ser aplicada às universidades, em função do art. 207 da CR/88, cabendo somente para as IES não universitárias com "alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público" (Brasil. Lei nº 9.394, 1996, § 2º, art. 54). Contudo, seria admissível a suspensão ou supressão da autonomia de universidades privadas, se houvesse o descredenciamento da IES como universidade, seguido da alteração dos estatutos das respectivas fundações, nos termos do art. 67 do Código Civil de 2002 (CC/02), ou da modificação dos atos constitutivos das associações ou sociedades civis, segundo arts. 45 e 985 do CC/02, conforme o caso. Para as universidades públicas, além do descredenciamento como universidade na avaliação do padrão de qualidade, dependeria, ainda, da aprovação de legislação nesse sentido, pelo princípio do paralelismo das formas.

Da avaliação da educação superior

Pode-se dizer que, de modo geral, as avaliações são os instrumentos para conseguir a tão desejada qualidade no ensino superior. Para Cury (2005b), a garantia do padrão de qualidade é um princípio constitucional da educação nacional, por estar previsto no art. 206, inciso VII, da CR/88, e, no caso de oferta de ensino pelo segmento privado, ele "é, pois, um serviço público autorizado, cuja consequência maior, aliás posta em lei, é o respeito às normas gerais da educação e avaliação de qualidade, de acordo com o art. 209 da Constituição e art. 7º da LDB" (Cury, 2005c, p. 26). Assim, o citado art. 46 da LDB mantém a prerrogativa do Poder Público de autorizar, reconhecer cursos e credenciar instituições, pela mediação de atos administrativos normativos, resguardando o art. 209 da CR/88.

Com relação à avaliação das IES, dos cursos superiores e do desempenho acadêmico dos respectivos discentes, o art. 58, §§, Decreto

nº 5.773/06, determina o cumprimento integral da Lei nº 10.861/04 e do Sinaes. Neste ponto, o ato administrativo normativo em tela explicita que o sistema compreende os seguintes processos, destinados a satisfazer suas pretensões e finalidades constitucionais e infraconstitucionais: avaliação institucional interna, avaliação institucional externa, avaliação dos cursos superiores e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de tais cursos.

O art. 59, *caput* e incisos, do Decreto nº 5.773/06 repete as disposições contidas no art. 4º da Lei nº 10.870/04, estabelecendo, ainda, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável pela operacionalização do Sinaes, segundo diretrizes formuladas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), de acordo com os arts. 7º e 8º, inciso II, do mesmo decreto; 6º, incisos I e II, e 8º da Lei nº 10.861/04. Por sua vez, o § 3º, do referido art. 59, Decreto nº 5.773/06, estabelece que todas as avaliações de instituições e cursos apresentarão seu resultado mediante conceitos, com escala de cinco níveis.

Em conformidade com o art. 10, Lei nº 10.861/04, o art. 60, *caput* e seu parágrafo único, Decreto nº 5.773/06 estabelece a obrigação da IES em celebrar protocolo de compromisso, caso sejam obtidos conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação para credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de graduação. Cabe à IES a interposição de recurso administrativo antes do referido pacto, segundo prazo e normas a serem expedidas pelo MEC. Antes da modificação instituída pelo Decreto nº 6.303/07 no parágrafo único, do art. 60 do Decreto nº 5.773/06, tal prazo era de dez dias, contados da comunicação do resultado da avaliação pelo Inep.

O mencionado protocolo de compromisso deverá conter os elementos previstos nos incisos do art. 10 da Lei nº 10.861/04 e do art. 61 do Decreto nº 5.773/06, que são idênticos.

Art. 61 – O protocolo de compromisso deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – o prazo máximo para seu cumprimento; e

V – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo do processo regulatório, até a realização da avaliação que ateste o cumprimento das exigências contidas no protocolo (Redação dada pelo Decreto nº 6.303/07).

§ 2º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

Em conformidade com seus parágrafos, ressalta-se que a assinatura do protocolo de compromisso suspende o curso do processo regulatório, até que nova avaliação comprove o cumprimento de todas as exigências contidas no citado documento. Durante a vigência do protocolo de compromisso, poderá ser proferida decisão motivada, para deferir, em caráter preventivo, medida cautelar administrativa suspensiva da admissão de novos alunos,¹⁸ impedindo prejuízos aos discentes, quando a situação indicar sua necessidade.

Com isso, o art. 62, §§, Decreto nº 5.773/06 dispõe que, passado o prazo do protocolo de compromisso, a IES deverá ser submetida a outra avaliação *in loco* pelo Inep, para se constatar o cumprimento de todas as metas estipuladas, objetivando a modificação ou a manutenção do conceito antes atribuído. Procedida a avaliação no local, o Inep emitirá relatório sobre as diligências realizadas, proibindo-se a celebração de outro protocolo de compromisso. Cabe à IES apresentar comprovante do pagamento da taxa da nova avaliação *in loco*, 30 dias antes do vencimento do prazo concedido no protocolo de compromisso, em virtude do parágrafo único, do art. 1º da Lei nº 10.870/04.

Destaca-se que o art. 62, *caput* e seus §§, distingue-se do art. 49, *caput* e seu parágrafo único, ambos do Decreto nº 5.773/06, pelos seguintes motivos.

Na primeira hipótese, trata-se de um procedimento obrigatório e periódico de avaliação, para o recredenciamento de IES, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos superiores, nos termos das diretrizes do Sinaes. Assim, o art. 62, *caput* e seus §§, Decreto nº 5.773/06, obriga a repetição da avaliação no local.

Na segunda hipótese, apresentada anteriormente, a atividade é de supervisão, dando aplicação ao poder de polícia das secretarias do MEC. Portanto, somente há instalação do procedimento para apuração de irregularidades ou para aplicação de penalidades, quando se constata alguma circunstância que enseje tal processo, sem prejuízo das obrigatórias avaliações periódicas do Sinaes. Dessa forma, existe uma margem de discricionariedade na avaliação *in loco* do processo administrativo de supervisão, depois da concessão do prazo para saneamento das deficiências, tendo em vista a ausência de periodicidade e obrigatoriedade legal, como ocorre com o ciclo avaliativo do Sinaes (Lei nº 10.861/04), e por estar previsto em ato administrativo normativo (Decreto nº 5.773/06).

Da mesma maneira que o art. 10, § 2º da Lei nº 10.861/04, o art. 63, §§ do Decreto nº 5.773/06 prevê que o descumprimento, total ou parcial, do protocolo de compromisso acarretará a instauração de processo administrativo,¹⁹ para sancionar a IES com suspensão provisória da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; cassação da

¹⁸ Com base no § 3º, do art. 11 Decreto nº 5.773/06.

¹⁹ A instauração deste processo administrativo é uma medida irrecorrível, por ausência de previsão legal de recurso contra ela.

autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de seus cursos; e, advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), cada qual com suas peculiaridades, segundo arts. 64,²⁰ 65²¹ e 66²² do Decreto nº 5.773/06, respectivamente. Para tanto, a IES receberá notificação²³ para, no prazo de dez dias, apresentar sua defesa com todas as matérias fáticas e jurídicas pertinentes. Com ou sem a resposta, o Secretário apreciará todos os elementos do processo, emitirá parecer, que poderá sugerir a aplicação da penalidade cabível no caso ou o arquivamento do feito, encaminhando-o ao CNE, para deliberação. Após a decisão da CES, caberá recurso administrativo ao Conselho Pleno do CNE. Na hipótese da decisão se manifestar pelo arquivamento do feito administrativo, os prazos suspensos pela celebração do protocolo de compromisso voltarão a ter curso (§§ 7º, 8º, do art. 10 Decreto nº 5.773/06), acarretando a extinção imediata do processo regulatório (§ 1º, do art. 61, Decreto nº 5.773/06). Em qualquer caso, a decisão administrativa final deverá ser homologada por portaria do Ministro de Estado da Educação.

Destaca-se que o § 3º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, prevê que as penalidades serão impostas pelo órgão competente do MEC, ou seja, pela SESu, por meio de seu Departamento de Supervisão do Ensino Superior, pela Setec ou pela Seed, conforme o caso, prévia oitiva da CES do CNE. Além disso, o § 4º, do art. 10, da mesma Lei do Sinaes, estabelece que o recurso administrativo contra a decisão que sancionar a IES, com as penalidades antes indicadas, será analisado em seu mérito pelo Ministro de Estado da Educação.

De modo que o procedimento administrativo para aplicação de penalidades nos processos avaliativos do Sinaes, em virtude do descumprimento de protocolos de compromisso, contido nos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06, é distinto do estabelecido pelos §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, embora o existente no decreto pareça ser mais adequado à realidade da educação superior brasileira, posto que dá continuidade à tradição jurídica, instituída pelo art. 2º da Lei nº 9.131/95, isto é, a necessidade de homologação ministerial de todas as decisões administrativas finais do CNE. Com isso e no tema em questão, existem três distinções entre a Lei do Sinaes e o Decreto nº 5.773/06: a competência para proferir a decisão sobre a penalidade (na Lei nº 10.861/04 seria do Secretário pertinente, mediante parecer do CNE, enquanto no Decreto nº 5.773/06 seria do CNE, prévio parecer do Secretário), a competência para se julgar o recurso administrativo (na Lei nº 10.861/04 seria do Ministro de Estado da Educação, enquanto no Decreto nº 5.773/06 seria do Conselho Pleno do CNE) e a prescindibilidade ou não da homologação final do ministro (na Lei nº 10.861/04 não haveria necessidade de homologação, porque o ministro julgaria o recurso administrativo, enquanto no Decreto nº 5.773/06 seria indispensável a homologação da decisão administrativa final do CNE, por parte do mesmo ministro, após a análise dos eventuais recursos administrativos, se

²⁰ Art. 64 – A decisão de suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação definirá o prazo de suspensão, que não poderá ser menor que o dobro do prazo fixado no protocolo de compromisso (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

²¹ Art. 65 – À decisão de cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos de graduação por ela oferecidos, aplicam-se o disposto nos arts. 57 ou 54, respectivamente (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

²² Art. 66 – A decisão de advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior, será precedida de processo administrativo disciplinar, nos termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil. Decreto nº 5.773, 2006).

²³ A notificação será realizada da mesma forma que a do art. 51 do Decreto nº 5.773/06, isto é, será remetida pelo correio com aviso de recebimento, por telegrama ou por outro instrumento que forneça certeza inequívoca do seu conhecimento por parte da IES interessada.

interpostos). Se o legislador federal pretendesse que o Conselho Pleno do CNE julgasse os recursos administrativos contra as decisões que impusessem penalidades às IES e que a resolução final fosse homologada pelo Ministro de Estado da Educação, ele o teria feito. Em sentido oposto, o Poder Legislativo foi expresso na indicação do Ministro de Estado da Educação como a última instância recursal no processo administrativo para aplicação de sanções, o que não é compatível com a pretensão dos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06.

Mesmo que se alegue a teoria da antinomia jurídica própria²⁴ entre o art. 2º da Lei nº 9.131/95 e os §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, não seria possível justificar a validade dos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06. O critério hierárquico não é suficiente para a hipótese em comento, pois as duas normas possuem natureza jurídica de leis federais ordinárias. O cronológico tampouco poderia ser utilizado, já que acarretaria a derrogação do art. 2º da Lei nº 9.131/95, o que não seria adequado ao ordenamento jurídico educacional, por deixar sem normatização as outras deliberações do CNE que necessitam de homologação do Ministro de Estado da Educação. Encontram-se entre elas as próprias deliberações normativas sobre os procedimentos de credenciamento, recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Dessa forma, o critério da especialidade é o único aceitável para resolver essa antinomia. Inicialmente, porque a Lei nº 10.861/04 é norma específica vigente para o sistema nacional de avaliação da educação superior, aplicável ao sistema federal de ensino, prevalecendo os §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, sem prejuízo da aplicação plena do art. 2º, *caput* e seu parágrafo único da Lei nº 9.131/95, com redação dada pela Lei nº 9.649/98, na qualidade de norma geral para todas as demais deliberações do CNE.

Como consequência, o Decreto nº 5.773/06, na qualidade de ato administrativo normativo, não pode ser oposto à Lei nº 10.861/04, mesmo sob o pretexto de regulamentá-la, já que se trata de lei ordinária, aprovada pelo congresso nacional.

Tal irregularidade, no Decreto nº 5.773/06, prejudicará as sanções jurídicas previstas para o sistema avaliativo federal, podendo haver impugnação perante o Poder Judiciário de qualquer penalidade que venha a ser aplicada pelo emprego do procedimento constante nos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06. Por esse motivo, aconselha-se a utilização do procedimento administrativo, existente nos §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, caso haja a necessidade de se sancionar uma IES pelo descumprimento total ou parcial do protocolo de compromisso, celebrado após processo avaliativo periódico do Sinaes. Tal conduta afastará a viável alegação de ilegalidade do ato administrativo sancionador,²⁵ por afronta direta à lei federal ordinária (§§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04) e indireta aos arts. 5º, inciso II, 22, inciso XXIV, 59, 61 e seguintes, CR/88. Portanto, os §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06 são ilegais por ultrapassarem os limites do poder normativo, ao fixar o procedimento do processo administrativo para aplicação de pena-

²⁴ Para Novelino, a antinomia acontece quando normas diferentes regulamentam situação jurídica idêntica de modo diverso. Para que exista antinomia, duas condições são indispensáveis: que as normas estejam contidas no mesmo ordenamento jurídico e que possuam o mesmo âmbito de validade. Não por demais, cabe ressaltar os critérios para sua solução: "I) hierárquico (*lex superior derogat inferiori*) (art. 102, incisos I, alínea "a", e III, CR/88); II) cronológico (*lex posterior derogat priori*) (art. 2º, § 1º, Lei de Introdução ao Código Civil – Decreto-lei nº 4.657/42 – LICC); e, III) da especialidade (*lex specialis derogat generalis*)" (art. 2º, § 2º, LICC) (Novelino, 2007, p. 75-76).

²⁵ Salienta-se a impossibilidade de utilização do controle concentrado ou abstrato de inconstitucionalidade, promovido pelos titulares do direito de ação contidos no art. 103 CR/88, para se hostilizar diretamente norma contida em decreto. Nesse sentido, ver: Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 392/DF e nº 589/DF (Brasil. STF. Tribunal Pleno, 1991a, 1991b). Em sentido oposto, demonstrando mudança no entendimento do STF, ver Agravo Regimental na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2950/RJ (Brasil. STF. Tribunal Pleno, 2007, p. 16).

lidade distinto ao da Lei do Sinaes, contrariando legislação federal que já formulava, de modo quase exaustivo, o princípio da legalidade e a competência originária do Poder Legislativo para aprovar leis. Salienta-se que a referida ilegalidade não atingirá as disposições referentes à supervisão da educação superior, pois elas não foram inseridas nas disposições da Lei nº 10.861/04, o que ensejará diversidade de ritos para as penalidades aplicáveis às hipóteses de supervisão e para as sanções impostas nos casos de avaliação do sistema federal de ensino superior.

Em resumo, as avaliações periódicas do Sinaes, por meio de indicadores, são realizadas interna e externamente, pelas IES e por comissões de especialistas, designados pelo Inep, respectivamente, sob a coordenação e supervisão da Conaes. As informações para as avaliações serão fornecidas pelas próprias instituições, pelos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que demonstram o aprendizado dos estudantes das graduações, pelo censo educacional e pelas avaliações dos cursos superiores e de pós-graduação, realizadas pelo Sinaes e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), respectivamente, considerando-se também o catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia.

Entre os princípios norteadores da nova sistemática avaliativa, está o desejo pela condução à melhoria no desempenho das IES e dos cursos superiores, fornecendo contribuições e não punições. Como a imparcialidade é sempre utópica, a avaliação deve se pautar pelo desejo de questionamento crítico, com a manifestação dos entendimentos divergentes e com as explicitações teóricas, epistemológicas e investigativas. Além disso, a avaliação deverá ser um processo contínuo e cíclico, porque as instituições e os cursos aproveitarão seus resultados para realizar intervenções periódicas em suas atividades.

Para se executar o atual sistema avaliativo em cursos superiores, demanda-se estudo da compatibilidade e sintonia dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), seus currículos e planos de ensino, dos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), por parte dos avaliadores do Inep. Assim, as políticas, decisões e ações acadêmicas, contidas nos PPI, serão efetivadas nos PPC, mediante planejamento prévio administrativo dos PDI. Tais projetos devem ser criados como instrumentos de ação pedagógica e política, para assegurar formação de qualidade aos estudantes, cabendo às comissões de especialistas verificar a subsistência e a conexão de tais meios. Estabeleceram-se conceitos identificadores segundo categorias, grupos de indicadores, indicadores e critérios, constatados mediante juízo valorativo da comissão de especialistas do Inep, sobre a escala de cumprimento de cada elemento. As fontes informativas no processo de avaliação são a documental da IES, os dados qualitativos e quantitativos, a avaliação no local, entrevistas e reuniões com grupos focais, bem como os relatórios dos processos de autoavaliação da própria instituição. Valem, também, os dados da anterior avaliação externa, resultados do Enade, questionários socioeconômicos dos discentes, para os procedimentos de

reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento de IES.

Finalmente, cabe ressaltar que, antes de se instalar a nova sistemática avaliativa, foram realizadas sessões de audiências públicas em Brasília e em Recife, objetivando a coleta de subsídios para a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). De acordo com o manual do Sinaes (Brasil; MEC; Inep, 2007), nas audiências públicas, constataram-se posicionamentos favoráveis à avaliação institucional, “como processo contínuo de aprimoramento, nas suas dimensões interna e externa, a ser consolidada em relatórios complementares, conducentes a uma síntese a ser tornada pública, periodicamente, e a orientar decisões das instituições e do Estado” (Brasil. Inep, 2007, p. 84). Diversas entidades, contudo, demonstraram preocupação com o modelo avaliativo, destinado à formulação de *rankings* que salientam produtos e empregam instrumentos desarticulados entre si, o que acarreta uma permanente necessidade de revisão dos instrumentos avaliativos, caso a lógica atual venha a se mostrar inadequada. Nesse sentido:

Como observação geral, constata-se não haver, até o momento, uma efetiva articulação entre os diversos instrumentos, nem horizontal, nem verticalmente. A avaliação de maior tradição, a da Capes, não se articula com instrumentos avaliativos da graduação e tampouco com os do ensino técnico.

Com relação à avaliação institucional, como vem sendo praticada, cabe observar ainda que as principais críticas vão na direção de que lhe fizeram falta ajustes no sentido de melhorar a capacitação dos avaliadores para o entendimento desse processo não só em termos de sua articulação com o Sistema Nacional de Avaliação, mas também da sua desejável sintonia com a realidade institucional das IES; faltou-lhe ainda selecionar mais avaliadores que tivessem experiência em processos de gestão e de avaliação; também faltou fazer uma revisão do instrumento de avaliação, para aperfeiçoar os indicadores e a metodologia dos cálculos finais das três dimensões.

O ENC inscreve-se na lógica dos exames, provas ou testes de larga escala utilizados para verificar aquisições de conteúdos ou medir competências dos estudantes. Entre as muitas críticas que lhe são feitas, entre as quais são aqui mencionadas algumas, uma refere-se à sua pretensão de, mediante os resultados dos alunos nos exames, indicar a qualidade de um curso. Outras críticas fundamentam-se na própria teoria da avaliação, segundo a qual esses instrumentos de verificação de rendimentos ou de produtos – exames ou testes – não chegam a ser uma avaliação propriamente dita, pois, em geral, se limitam a fazer verificações ou mensurações. Para a grande maioria dos teóricos da avaliação, a medida e outros instrumentos de verificação e controle não são plena e propriamente avaliação, embora possam fazer parte dela. Além disso, aplicados isoladamente, os exames não podem ser considerados avaliação de aprendizagem, mas quando muito verificação de desempenho de estudantes em uma dada circunstância. Não captam os valores agregados e, então, não permitem compreender as evoluções dos estudantes e tampouco dos cursos. Reduzem o âmbito da Educação Superior ao ensino, sem pôr em questão os significados da formação e da responsabilidade social das IES. Têm o agravante de não se articularem aos demais instrumentos de avaliação. Esse instrumento

de verificação e mensuração é bastante útil para incrementar regimes de competição e fortalecimento de interesses individuais, porém não para alimentar a solidariedade e a cooperação.

O Censo e o Cadastro, não sendo propriamente avaliações, podem vir a ser instrumentos muito importantes de coleta e de publicação de informações, que, articulados aos demais instrumentos avaliativos, podem ser bastante úteis para orientar a população em geral, as instituições, a comunidade universitária e o MEC. É importante que de modo especial as instituições e o Inep analisem os dados coletados por esses instrumentos e que estes sejam integrados nos processos avaliativos (Brasil. Inep, 2007, p. 85-86).

Destaca-se que o trecho supramencionado é o resumo do diagnóstico dos procedimentos de verificação e avaliação, anteriores à Lei nº 10.861/04 e ao Decreto nº 5.773/06, elaborado pelo manual do Sinaes (Brasil. Inep, 2007), ora apresentado para alertar sobre os erros em que o sistema atual não poderá reincidir.

Conclusões

O constituinte de 1988 determinou que o sistema privado de ensino deixasse de ser uma concessão do Estado, passando ao regime de autorização e de avaliação de sua qualidade (art. 209, inciso II, CR/88). Com isso, instituiu-se a liberdade de aprender e de ensinar, alterando a coexistência de instituições públicas e privadas de educação e convertendo a escola livre para a regular, desde que se obedecesse as diretrizes da educação nacional (art. 22, inciso XXIV, CR/88) e se submetesse às imposições normativas da autorização e da avaliação de qualidade do Poder Público (art. 209 CR/88).

Dessa forma, a partir da evolução constitucional, pôde-se constatar que o ordenamento jurídico brasileiro reconheceu a liberdade de ensino, sob o crivo de um Estado intervencionista e fundante, controlando o sistema educacional por atos administrativos regulatórios, na qualidade de um serviço de utilidade pública.

A autorização é uma delegação para a exploração de serviço público que beneficia a coletividade indiretamente, concedida no interesse direto e *intuitu personae* a um terceiro particular. É expedida mediante ato unilateral, precário, por não apresentar garantias ao autorizatário, e com elemento discricionário, dentro dos limites da competência do poder público, não demandando investimentos financeiros por parte da Administração.

Nos dias de hoje, no caso da educação superior privada, extinguiram-se os limites entre a autorização e a concessão por questões políticas. De maneira que os atos autorizativos regulamentados de funcionamento de IES privadas não pleiteiam contratos de concessão ou permissão e, conseqüentemente, dispensam a licitação e a lei instituidora que, em regra, outorga o regime e as qualificações do serviço público, em

conformidade com o parágrafo único, do art. 175 da CR/88. A idiosincrasia unilateral e precária dessas autorizações acaba por prescindir da existência de licitação e da lei supracitada. Ademais, impossibilita-se a aplicação subsidiária das Leis nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e 8.666, de 21 de junho de 1993, às autorizações de ensino, tendo em vista os comandos constitucionais contidos nos arts. 205, 206, incisos II e III, 208, inciso V, e 209, incisos I e II, todos da CR/88, bem como a própria existência das Leis específicas nº 9.131/95, 9.394/96, 10.172/01 e 10.861/04.

Assim, a avaliação de qualidade no ensino, em todos os níveis, é uma questão de ordem pública, indisponível, que resulta do fornecimento da educação, como um direito social. A educação tem natureza jurídica de função pública, em conformidade com os arts. 205 e 209, incisos I e II, todos da CR/88.

Como consequência, o fornecimento da educação superior, pelos segmentos público ou particular, incide em dispositivos cogentes, dotados de características inerentes ao interesse público indisponível, tais como os arts. 170, *caput* e seu parágrafo único, 206, inciso VII, 209, incisos I e II, e 211, § 1º, CR/88 e as Leis nº 9.131/95, 9.394/96, 10.172/01 e 10.861/04, segundo os quais o poder público regulamenta as condições da atividade de ensino e a controla por meio dos procedimentos de supervisão e avaliação das IES, ambos previstos no Decreto nº 5.773/06 e em outros atos administrativos normativos.

Nesse contexto, a finalidade principal do serviço de utilidade pública é servir a população e, apenas secundariamente, fornecer renda ao seu explorador. O Estado autorizante não pode se evadir de seu dever de regulamentar, supervisionar, fiscalizar, avaliar e intervir no serviço concedido, sempre que ele não estiver sendo fornecido ao público dentro dos padrões desejáveis de qualidade. Portanto, os procedimentos de supervisão e avaliação da educação superior, existentes no Decreto nº 5.773/06, são manifestações de exercício do poder de polícia, tendo em vista serem atribuições da Administração que lhe permite limitar a liberdade das IES, em benefício do interesse público.

Com relação ao procedimento de supervisão do ensino superior, no sistema federal, devem ser vistos com ressalvas os arts. 54, § 2º, e 57, § 2º do Decreto nº 5.773/06, que resguardam os direitos dos discentes matriculados à conclusão do curso, na impossibilidade de se efetivar as transferências previstas nos §§ 1º, desses dispositivos. A pretensão final à expedição de diplomas pode acarretar prejuízos à sociedade como um todo, posto que os alunos que cumpriram os requisitos legais ora apresentados podem não preencher os conteúdos mínimos necessários ao exercício profissional, seja em função das irregularidades constatadas no curso desativado ou na IES descredenciada, como em virtude da falta de conhecimentos profissionais indispensáveis. Desse modo, os referidos diplomas podem indicar profissionais de qualificação reduzida, o que não é aceitável no Estado Democrático de Direito, que preza pela isonomia dos cidadãos (art. 5º, *caput*, CR/88) e pela manutenção do padrão de qualidade no ensino (arts. 206, inciso VII, 209, inciso II, e 211, § 1º,

CR/88). Tais artigos dependem, então, de regulamentação efetiva, que demonstre os conteúdos mínimos obrigatórios para se expedir tais diplomas aos discentes matriculados que foram prejudicados pelo encerramento das atividades educacionais de certa IES, indicando, também, os elementos delineadores da impossibilidade de transferência para outra instituição, em funcionamento regular.

Além disso, em regra, a suspensão da autonomia (art. 56, Decreto nº 5.773/06) não pode ser aplicada às universidades, em função do art. 207 da CR/88, cabendo somente para as IES não universitárias com “alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público” (Brasil, 1996, § 2º, art. 54 LDB). Contudo, seria admissível a suspensão ou supressão da autonomia de universidades privadas, se houvesse, primeiro, o descredenciamento da IES como universidade, seguido da alteração dos estatutos das respectivas fundações, nos termos do art. 67 do CC/02, ou da modificação dos atos constitutivos das associações ou sociedades civis, segundo arts. 45 e 985 do CC/02, conforme o caso. Para as universidades públicas, além do descredenciamento como universidade na avaliação da qualidade, dependeria, ainda, da aprovação de legislação nesse sentido, pelo princípio do paralelismo das formas.

No que toca à avaliação da educação superior, o procedimento para se aplicar penalidades às instituições que descumprirem o protocolo de compromisso, prévio processo avaliativo periódico do Sinaes, constante nos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63, Decreto nº 5.773/06, contraria, diretamente, os §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, e, indiretamente, os arts. 5º, inciso II, 22, inciso XXIV, 59, 61 e seguintes, da CR/88, como antes analisado. Tais dispositivos são ilegais por ultrapassarem os limites do poder normativo, por contrariarem legislação federal (Lei do Sinaes), que já regulamentava a matéria de modo quase exaustivo, e por violarem o princípio da legalidade e a competência originária do poder legislativo para aprovar leis.

Por fim, para escapar de tal ilegalidade, constante nos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06, sugere-se o emprego do procedimento administrativo, existente nos §§ 3º e 4º, do art. 10 da Lei nº 10.861/04, caso haja a necessidade de se sancionar uma IES pelo descumprimento total ou parcial do protocolo de compromisso, celebrado após processo avaliativo periódico do Sinaes.

Se assim não se proceder, qualquer medida judicial, em controle difuso e incidental de inconstitucionalidade, por via de exceção, é cabível para se discutir eventuais atos administrativos, relativos à aplicação dos §§ 2º, 3º e 5º, do art. 63 do Decreto nº 5.773/06, o que também seria aceitável caso não se observasse, literal e integralmente, os procedimentos para credenciamento, recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. A impugnação judicial pelos interessados seria admissível por todos os procedimentos disponíveis no processo civil, com pedido declaratório, pelo princípio constitucional da inafastabilidade do controle jurisdicional (art. 5º, inciso XXXV, CR/88), bem como por meio das garantias

constitucionais, tais como o direito de petição (art. 5º, inciso XXXIV, alínea "a", CR/88), o mandado de segurança (art. 5º, incisos LXIX e LXX, CR/88), o mandado de injunção (art. 5º, inciso LXXI, CR/88) e a ação popular (art. 5º, inciso LXXIII, CR/88). Coloca-se de manifesto que somente após a análise da ilegalidade cometida é que seria possível declinar qual a medida judicial mais adequada ao caso concreto.

Referências bibliográficas

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. *Curso de direito administrativo*. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1998. 665p.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 7, p. 129-146.

BRASIL. *Código Civil*. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 237-533.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 set. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del4657.htm>.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 out. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 20 ago. 1997. In: RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado: reflexões sobre a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000. Anexo 5, p. 345-355. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306impressao.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*: da concepção à regulamentação. 4. ed. Brasília, 2007. 224p.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 1993. Republicada em 6 jul. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm>.

_____. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 fev. 1995. Republicada em 28 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8987cons.htm>.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424compilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º fev. 1999. Retificada em 11 mar. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9784.htm>.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9784.htm>.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>.

_____. Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação *in loco* das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 mai. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.870.htm>.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria 755*. EMENTA: Renovação do reconhecimento dos cursos superiores de graduação com conceitos D ou E. Expedida em 11 de maio de 1999.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). 1ª Seção. *Mandado de Segurança nº 5230/DF*. EMENTA: Processual. Mandado de segurança. Ministro da Educação. Transferência de aluno universitário. Competência da própria universidade. Em razão da autonomia universitária, reserva-se a estas entidades a competência para

conceder matrículas em seus respectivos cursos. O Ministro da Educação carece de competência para tanto. Rel. Min. Humberto Gomes de Barros. Votação unânime; julgamento em 10 de dezembro de 1997. 1997. *Diário de Justiça da União*, Brasília, 8 jun. 1998. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www.stj.gov.br>>. Acesso em: 18 mar.2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 392/DF*. EMENTA: Ação Direta de Inconstitucionalidade. Regulamento. Possível extravasamento revelado quando da edição de regulamento resolve-se no campo da legalidade. Descabe, no caso, discuti-lo em demanda direta de inconstitucionalidade. A Portaria nº 773, do Exmo. Sr. Ministro de Estado da Justiça consubstancia o regulamento de que cogita o artigo 74 da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança), sendo impróprio o ajuizamento, contra ela, da citada demanda. Rel. Min. Marco Aurélio. Julgamento em 20 de junho de 1991. *Diário de Justiça da União*, Brasília, 23 ago. 1991a. Seção 1, p. 11264. [RTJ 137-01/75]. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

_____. *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 589/DF*. EMENTA: Constitucional. Administrativo. Decreto regulamentar. Controle de constitucionalidade concentrado. I. Se o ato regulamentar vai além do conteúdo da lei, pratica ilegalidade. Neste caso, não há falar em inconstitucionalidade. Somente na hipótese de não existir lei que preceda o ato regulamentar, e que poderia este ser acoimado de inconstitucional, assim sujeito ao controle de constitucionalidade. II. Ato normativo de natureza regulamentar que ultrapassa o conteúdo da lei não esta sujeito a jurisdição constitucional concentrada. Precedentes do S.T.F.: ADINs nº 311-DF e 536-DF. III. Ação Direta de Inconstitucionalidade não conhecida. Rel. Min. Carlos Velloso. Julgamento em 20 de setembro de 1991. *Diário de Justiça da União*, Brasília, 18 out. 1991b. Seção 1, p. 14549. [RTJ 137-03/1100]. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

_____. *Agravo Regimental na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2950/RJ*. EMENTA: Agravo regimental na ação direta de inconstitucionalidade. Ação direta que questiona a constitucionalidade de decreto estadual. Função normativa, regulamento e regimento. Ato normativo que desafia o controle de constitucionalidade concentrado. Negativa de seguimento. Artigo 102, inciso I, alínea "a", da Constituição do Brasil. Reforma do ato que negou seguimento à ADI. 1. Estão sujeitos ao controle de constitucionalidade concentrado os atos normativos, expressões da função normativa, cujas espécies compreendem a função regulamentar (do Executivo), a função regimental (do Judiciário) e a função legislativa (do Legislativo). Os decretos que veiculam ato normativo também devem sujeitar-se ao controle de constitucionalidade exercido pelo Supremo Tribunal

Federal. 2. O Poder Legislativo não detém o monopólio da função normativa, mas apenas de uma parcela dela, a função legislativa. 3. Agravo regimental provido. Rel. Min. Eros Grau, Brasília, 06 out. 2004. *Diário de Justiça da União*, Brasília, 9 fev. 2007. Seção 1, p. 16. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de direito administrativo*. 17. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. 1056 p.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997a. p. 91-135.

_____. Evolução da educação superior no Brasil: a participação do setor público e da iniciativa privada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 39-69, jan./jun. 1997b.

_____. Educação superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 473-486.

_____. A Educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século 20*. Petrópolis: Vozes, 2005a. v. 3, Cap. 1, p. 19-29.

_____. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 15-21.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005c. Cap. 1, p. 3-30.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 751 p.

MARINELA, Fernanda. *Direito administrativo*. 3. ed. Salvador: Jus Podivm, 2007. v. 1, 513 p.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III, Cap. 20, p. 296-323.

NOVELINO, Marcelo. *Direito constitucional*. Rio de Janeiro: Forense, 2007. 520 p.

NUNES, Pedro dos Reis. Autuar. In: _____. *Dicionário de tecnologia jurídica*. 12. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1993. p. 117.

RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: Ed. USP, Fapesp, 2000. 408 p.

SANTAMARÍA PASTOR, Juan Alfonso. *Principios de derecho administrativo*. 2. ed. Madri: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2000. v. II, 736 p.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 246p.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. 1990. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Magno Federici Gomes, pós-doutor em Direito Público e Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal, é professor e coordenador do Serviço de Assistência Judiciária da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), unidade São Gabriel, e professor titular da Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssen.

magnofederici@hotmail.com

Recebido em 25 de agosto de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior

Nelci Janete Santos Nardelli

Resumo

Com base na perspectiva teórica da análise do discurso (AD), articulada com estudos da retórica, este trabalho reflete sobre a construção do *ethos* discursivo que os enunciadores constroem no discurso elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes). Parte-se da hipótese de que ao instituir a obrigatoriedade da avaliação, o que se materializa por meio da promulgação da lei federal que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o enunciador pressupõe o caráter de coerção que as leis impõem sobre os indivíduos, fator que instaura situações de conflitos e, conseqüentemente, o surgimento do discurso polêmico, o que se comprova a partir das marcas linguísticas observadas, as quais revelam um *ethos* positivo do enunciador, que se constrói a partir do *ethos* negativo do Outro.

Palavras-chave: avaliação; educação superior; discurso.

Abstract

The construction of the ethos as an argumentative strategy: the controversy of the assessment of higher education

Based on the theoretical perspective of Discourse analysis, combined with studies of rhetoric, the objective of this study is to reflect on the construction of the discursive ethos that spokespersons build in the speech prepared by the Work's Group on Educational Policy of the national labor union of higher education teachers. One starts from the hypothesis that, by introducing a mandatory assessment, which was materialized through the promulgation of federal law (Sinaes), the spokesperson assumes a coercive discourse that the laws impose on individuals. That is source of conflicts and thus the beginning of argumentative controversial speech, which can be seen by the remarks that shows a positive ethos of the spokesperson, which in its turn is built from the ethos of the negative counterpart.

Keywords: assessment; higher education; discourse.

Introdução

O interesse em compreender a construção dos discursos e a escolha de determinadas formas de expressão, dentre incontáveis possibilidades, fundamenta a opção pelos dispositivos analíticos fornecidos pelo arcabouço teórico da análise de discurso (AD), os quais, além de caracterizarem um percurso metodológico próprio, propiciam a articulação com outras teorias que vêm complementar um processo de escavação que se faz para desvendar “mistérios da natureza”, sendo que os mistérios, em matéria de discurso, são seus implícitos dizeres que estão subjacentes e que precisam ser recuperados para a elucidação das posições em que os sujeitos se inscrevem.

Ao se pensar em sociedade, em conformidade com a concepção durkheimiana, tem-se em mente a coletividade, ou seja, o pensamento sobre as relações dos indivíduos a partir de um meio social objetivo, já que, neste viés, uma sociedade se caracteriza pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos nela inseridos.

A partir dessa concepção, observa-se que as posições dos grupos dependem de mecanismos que assegurem a mobilidade ou a estagnação social, e, talvez, os instrumentos legais possam ser considerados os mais expressivos na sociedade, já que têm uma característica coercitiva e punitiva, o que instiga o embate social por meio de organizações que atravessam a vida cultural e definem uma forma de agir, tanto por imposição de regras exteriores, quanto pela internalização dessas regras, o que as torna intrínsecas à existência.

Com base nessas premissas, é que se pretende articular os olhares da AD e da retórica sobre o discurso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), acerca das diferentes concepções sobre a temática da avaliação da educação superior, cuja polêmica se acentua a partir da promulgação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Busca-se compreender como as estratégias argumentativas são escolhidas para a construção de um *ethos* positivo de si em detrimento da imagem do Outro. Pode-se dizer que essas estratégias se processam por meio de recursos discursivos que visam a cooptar adeptos para uma prática discursiva, cujas crenças são mais plausíveis sob a ótica do enunciador.

Assim, a partir de conceitos como heterogeneidade, interdiscurso, formação discursiva, *ethos* e argumentação, que são relevantes para a efetivação da análise a que se propõe este trabalho, busca-se elucidar, por meio dos recortes que constituem o *corpus* de análise, como, neste caso, constrói-se um *ethos* positivo de si a partir da desconstrução do *ethos* do Outro e, assim, refletir sobre a construção do *ethos* discursivo que os enunciadores revelam mediante estratégias argumentativas selecionadas para conquistar a credibilidade do interlocutor. Parte-se da hipótese de que, ao instituir a obrigatoriedade da avaliação, o que se materializa por meio da promulgação de uma lei federal que criou o Sinaes, o imaginário social (neste caso representado pelo Andes), pressupõe a coerção que os indivíduos sofrem quando leis são promulgadas, fator que instaura situações de conflitos e surgimento do discurso polêmico.

Para efeito de *corpus* de análise, fez-se o recorte de um fragmento extraído do discurso elaborado em 2004 pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do Andes, em que o enunciador se posiciona contrariamente ao método de avaliação proposto pelo governo federal, por compreender que contraria a concepção de avaliação defendida pelo movimento.

1 Avaliação da educação superior: o Sinaes

Pensada em governos com formações discursivas supostamente distintas, a reforma educacional é objeto de constantes embates políticos no ambiente acadêmico, em especial, no que concerne à avaliação da educação superior, interesse do presente estudo, que busca compreender as diferentes formações discursivas que se confrontam em torno de um problema comum: definir o conceito de avaliação, dada a pluralidade de concepções e sentidos que a noção evoca num ambiente em que a diversidade e a pluralidade de idéias são (ou deveriam ser) princípios intrínsecos à formação da instituição de educação superior.

A partir da promulgação da lei que instituiu a obrigatoriedade da avaliação da educação superior, o atual governo passou a ser alvo de pesadas críticas, especialmente por seguir uma metodologia rechaçada pelos movimentos sociais, ou seja, a continuidade de políticas adotadas por governos considerados de "direita" (para usar um termo comum entre

militantes de partidos políticos). Isso, supostamente, levaria à consolidação de um processo de privatização cujo foco seria a mercantilização educacional, pois, neste viés, instituir um processo de avaliação (o que já é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) por meio de novas legislações visaria ao aumento da burocracia e, conseqüentemente, à estagnação das instituições públicas, face à impossibilidade de agregar colaboradores na execução dos trâmites burocráticos, pois a atividade avaliativa ocorreria sem o aval do Estado, fator que colocaria em vantagem as instituições privadas, já que esse nível de controle não seria passível de aplicação nessas instituições.

Imagina-se que, a partir dessa visão, a prática discursiva do movimento dos docentes se justifica, ao considerar que o atual sistema possibilitaria a continuidade de um processo de privatização pleiteado por governos anteriores e que seria incoerente com a formação político-social do atual governo que se posiciona, frequentemente, contra a política de privatização de estatais, por compreender que esse processo culminaria no desmantelamento de diversos setores produtivos e fundamentais para o País.

De acordo com o Andes, as tentativas de regulamentar a avaliação da educação superior por meio de medidas provisórias, leis, decretos e portarias seriam práticas que sedimentam as iniciativas de privatização, pois denotariam uma concepção de avaliação de cunho controlador e punitivo, que visaria mercantilizar a educação subordinando a busca e a aquisição do conhecimento às demandas de mercado típicas da sociedade capitalista.

A necessidade de as pessoas se manifestarem frente a um assunto qualquer se dá como “um resultado da reação contrária [...], pois, [...] ninguém fala sem motivo” (Possenti, 1990), o que leva a pressupor que o discurso do movimento está amparado na hipótese de que, se, de fato, os objetivos do governo são aqueles expressos na lei do Sinaes, a promulgação de uma lei para regulamentar esses objetivos é redundante, pois o intuito de garantir que aconteça o que já está previsto remete à visão de que os sujeitos inseridos nas instituições de educação superior não seriam suficientemente responsáveis e, por isso, precisariam ser coagidos a cumprirem suas obrigações.

As nuances envoltas nas definições de avaliação da educação superior são percebidas nas diversas manifestações sobre as tentativas de estabelecer critérios para que o processo de avaliação da educação superior seja regulamentado pelo Estado. Assim, a posição dos membros do movimento dos docentes, frente à concepção de como se deve compreender essa temática, é de que “a avaliação não se dá por abstrato [...] e deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna”, o que, segundo essa perspectiva, é contrariado pela promulgação da lei do Sinaes, cujo instrumento nada mais seria do que um “mecanismo de regulação e ajuste da educação às exigências dos organismos internacionais” (Andes/GTPE, 2004, p. 64). Essa lei, portanto, não condiz com o que se espera de um processo de

avaliação que priorize o crescimento e a busca constante da qualidade na educação.

A concepção de avaliação que está subjacente ao sistema proposto pelo governo, segundo os membros do Andes, é de que o Estado assume uma postura de “ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social”, uma postura adotada no momento em que parte das funções que eram do Estado passaram a ser conduzidas por outras esferas da sociedade, dadas as constantes privatizações ocorridas, culminando na garantia legal de delegar às instituições privadas atribuições antes de responsabilidade governamental e restando ao Estado a responsabilidade de “regular as ações dos vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas” (Andes/GTPE, 2004, p. 59).

Diante das políticas para a educação superior e das suas efetivas concretizações no cotidiano das instituições, tem-se uma visão da complexidade inerente ao desafio que se tem em mãos, ao se procurar aderir a um modelo de educação capaz de abranger os anseios de uma sociedade que se entende como democrática, dado o suposto regime político que a caracteriza.

2 Discurso polêmico

Visando a perseguir o caminho que se propõe neste trabalho – refletir sobre as estratégias argumentativas utilizadas para a construção e legitimação de uma prática discursiva –, não se pode perder de vista que, num discurso polêmico, o enunciador toma uma posição e se torna responsável por seu dizer.

De acordo com Maingueneau (2007a), o discurso polêmico se constrói por meio de um processo de *interincompreensão*, pois o enunciador constrói uma imagem positiva de si e uma imagem negativa do outro. Assim, tem-se que a natureza do discurso é polêmica, pois ele nasce para negar (e ser negado) a resposta do outro. Conforme esse autor,

cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas ‘positivos’, reivindicados; de outro, os semas ‘negativos’, rejeitados. A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema [...] esses enunciados do Outro só são ‘compreendidos’ no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. (Maingueneau, 2007a, p. 103).

Partindo desses pressupostos, restringir-se-á a definição de polêmica àquela definida como resultado de um engajamento com as crenças estabelecidas pela formação discursiva a que pertencem os sujeitos, cujo objetivo é, valendo-se de estratégias argumentativas, provocar a adesão do público. Assim, deve-se considerar que

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhes são associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável (Mainueneau, 1997, p. 125).

Nesse viés, o autor afirma que, no ato de procurar convencer pela argumentação, denota-se a importância do Outro e, conseqüentemente, um espaço de entendimento, em que a polêmica passa a se caracterizar como uma espécie de contrato entre duas práticas discursivas antagônicas, cujas regras, embora implícitas, são reconhecidas por ambos e, portanto, determinam as escolhas de cada discurso.

Em uma situação de debate, como é o caso do objeto deste estudo, há que se considerar a posição da outra prática discursiva, para a qual se constrói uma imagem negativa a partir de estratégias discursivas que visam à adesão à crença estabelecida pelo enunciador. Como em uma peça teatral, de acordo com a metáfora de Goffman (1985), é exigido que os "atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado", o que os coloca numa situação de que o convencimento não é apenas um direito, mas, uma função do locutor (Amossy, 2005, p. 12). E criar uma imagem negativa do outro contribui para isso.

Como afirma Pêcheux (2006, p. 33-34), os indivíduos parecem ter a necessidade de homogeneizar suas práticas, o que é marcado "pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência [...] até as 'grandes decisões' da vida social e afetiva". Entretanto, isso acaba por explicar a emergência do discurso polêmico, que traz à tona questionamentos que instigam o debate frente a um assunto que interessa a indivíduos de diferentes formações discursivas, tornando, de acordo com o autor, o diálogo "susceptível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis [...], sendo que o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente [...] como pólos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda".

Partindo de uma concepção interacionista dos estudos da linguagem, em que os estudos da imagem de si são impulsionados, também, pelas pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo Erving Goffman (1985), no campo da psicologia social, pode-se afirmar que, na escrita, o autor não só efetua asserções sobre o tema abordado, como também é detentor de um (pré) conceito acerca de seus interlocutores e de como ele próprio se representa no discurso, já que as práticas discursivas do cotidiano seguem um comportamento preestabelecido pelas práticas sociais que se constituem em modelos de apresentação de si nos diferentes papéis sociais.

Nesse sentido, constrói-se o discurso do movimento dos docentes (representado pelo Andes), ora como um lugar de repetição (de um já-dito que se reforça por meio da característica polêmica que o constitui contra a força reguladora do Estado), ora como lugar de resistência. Na verdade, repetição e resistência se dão como forças que habitam o discurso

e, neste caso, ocorrem simultaneamente: repete-se para resistir e se resiste porque se repete.

3 Formação discursiva e formação ideológica

A trajetória teórica do conceito de formação discursiva (FD) perpassa os principais estudiosos da linguagem que têm suas preocupações voltadas para os estudos pós-estruturalistas, em que pese a busca incessante de definir noções que se alteram conforme o viés teórico em que é empregado. Assim, tem-se como fundador do conceito Foucault (1969), em sua obra *Arqueologia do saber*, redigida com o objetivo de sistematizar o empreendimento pretendido em seus escritos anteriores e, principalmente, vinculá-lo ao conceito de arqueologia no campo das ciências do homem, sistematizando proposições que vão balizar os seus estudos voltados à teoria do discurso.

Como característica própria da análise de discurso, deve-se entender que a mobilização do conceito originalmente empregado para formação discursiva implicaria inquietações entre os estudiosos do discurso. Assim, a noção passou, e talvez ainda esteja passando, por reformulações impostas pelo processo de deslocamento que varia desde o campo ideológico, proposto por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993), até o campo dos saberes discursivos, conforme a posição foucaultiana.

Essas inquietações podem ser observadas na obra de Malidier (1999, p. 39), em que a autora se propõe a descrever a história da AD e observa que, sob a perspectiva pecheutiana, a formação discursiva é concebida como uma posição ideológica em que o sujeito é interpelado pelo exterior discursivo que determina o seu dizer: "a existência, no interior do discursivo, de deslocamentos que refletem a 'exterioridade relativa' da formação ideológica", sendo, portanto, o termo vinculado ao terreno da ideologia, já que o sujeito não é o produtor dos efeitos de sentido e da construção do discurso, mas ele é fruto de um processo histórico que determina sua prática discursiva de acordo com o lugar social que ocupa.

De acordo com Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 167-168), a formação discursiva deriva do interior das relações de classes e é componente da formação ideológica. Assim, tem-se que "uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes que [...] se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas", sendo que estas impõem a necessidade de possuir como um de seus componentes, conforme citação do autor em uma de suas obras realizadas com Claudine Haroche e Paul Henry,

[...] uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura (Haroche; Henry; Pêcheux, 1971, p. 102-103).

Nas proposições contemporâneas de formação discursiva, predomina o conceito pleiteado por Foucault (1969), em que se aplica o termo ao campo dos saberes que nascem a partir de práticas discursivas e de formas de organização de saberes construídos em diferentes domínios como a Medicina, a História, a Geografia, a Gramática, etc.

Nessa visão teórica, o discurso se constrói a partir de *sistemas de dispersão*, cujos elementos não têm uma unidade preestabelecida, cabendo ao analista buscar as regras que regem o discurso e possibilitam descrever essa dispersão, pois,

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...] se trata de uma formação discursiva (Foucault, 1969, p. 43).

Essa regularidade pleiteada pelo autor visa distanciar a ideologia como um dos princípios de organização de uma FD, pois esse conjunto de regularidades, supostamente, definiriam a homogeneidade e o fechamento dentro de uma prática discursiva, cujos enunciados estariam submetidos a um mesmo princípio regulador.

A partir dessa perspectiva, Maingueneau (1997) propõe uma metodologia que visa a amenizar o conflito detectado nas diferentes abordagens, que acabam por não dar conta de todos os campos que interessam ao analista de discurso, já que essa noção acabou por se diluir. Em sua teoria, o autor propõe uma divisão na noção de FD, limitando a utilização do termo às unidades não-tópicas, as quais se constituem do agrupamento realizado pelo pesquisador, independentemente das suas fronteiras. O autor afirma que, ao empregar a expressão formação discursiva, o analista do discurso precisaria se valer de notas para sistematizar seu emprego de modo a determinar sua utilização, pois

[...] quando o analista se encontra em contato com um conjunto de textos que não corresponde a uma categoria definida, ele tem tendência a falar de "formação discursiva" para se eximir da dificuldade, de onde provém, certamente, o sentimento de instabilidade que esse termo fornece. (Maingueneau, 2007b, p. 63).

Para afirmar esse novo argumento teórico, os estudos de Authier-Revuz (1990, p. 32) foram fundamentais ao tratar dos aspectos heterogêneos dos enunciados, que são problematizados a partir da concepção da unicidade possível das práticas discursivas. Nesses estudos, a autora firma duas formas de heterogeneidade discursiva – a *constitutiva* e a *mostrada* – que “representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais da constituição de um discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”.

E é na heterogeneidade constitutiva que uma nova abordagem de formação discursiva é percebida e confirmada, ou seja, a *interdiscursividade*,

o que torna o fechamento das unidades instáveis e abre a possibilidade de se pensar que novas formações discursivas são constituídas a partir do embate com outras formações discursivas pré-existentes que nela se manifestam; portanto, elas não surgem do nada: há sempre o “dito” que as antecedeu.

Percebe-se, portanto, que as crenças individuais coletivamente construídas e relativamente cristalizadas na sociedade não têm a característica da estagnação ou da dicotomia, mas, ao contrário, desenvolvem-se numa relação polêmica de valores e de concepções, por meio de confrontos de experiências culturais, o que faz com que uma formação discursiva tenha caráter polifônico, ou seja, uma formação discursiva é constituída por várias vozes que se misturam e se sobrepõem umas às outras, imputando-lhe um caráter heterogêneo.¹

Os diversos teóricos que ancoram suas teses na corrente da análise do discurso afirmam que uma FD está diretamente ligada ao pré-construído que lhe serve como pontos de articulação manifestados em seu interior, que, por sua vez, exterioriza sua formação ideológica. Dessa forma, “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase”, pois o efeito de sentido vem da FD e isso provoca a primeira ilusão subjetiva, em que o sujeito acredita ser a fonte do sentido, quando, na verdade, ele se constitui como pertencente a uma determinada FD (Pêcheux; Fuchs ([1975] 1993, p. 169).

Não obstante o fato dessa característica polifônica e o fato de as condições de produção se constituírem no processo de enunciação, uma FD é “marcada por regularidades”, cujas “regras de formação são concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno”; por isso, de antemão, já é possível se ter uma idéia dos discursos que emergem de grupos socialmente organizados, como é o caso do Andes, cujo movimento está em evidência e é um forte formador de opiniões, dada a sua constituição (Mussalim, 2001, p. 119).

Conforme já assinalavam Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 168), há uma dificuldade em se identificar

[...] as fronteiras reais dos objetos reais que correspondem aos conceitos introduzidos. Esta dificuldade [...] resulta da contradição existente entre a natureza destes conceitos e o uso espontaneamente imobilista e classificatório [...] sob a forma de questões aparentemente inevitáveis do tipo: ‘quantas formações ideológicas existem numa formação social? Quantas formações discursivas pode conter cada uma delas?’. [...] uma *discretização* de tal ordem é radicalmente impossível [...].

Essa postura deixa clara a linha tênue que atravessa o trabalho, ao se pretender definir qual é a FD do enunciador e do seu outro, fator que justifica a escolha do entremeio das teorias, já que uma FD, apreciada sob o viés teórico de Maingueneau (1997, p. 14), deve considerar os posicionamentos dos sujeitos que ocupam “espaços já ‘pré-delineados’ pelas práticas verbais”. Assim, parte-se da premissa de que a formação ideológica em que se inscreve o Andes é a pedagógica e que ele

¹ A noção de polifonia aqui empregada se pauta na perspectiva de Ducrot (1987), que a considera como um mecanismo que leva a distinguir, numa enunciação, dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores.

se coloca num posicionamento discursivo de que seria o único a propor, para a universidade, uma avaliação pautada em conhecimentos vinculados realmente ao mundo universitário, enquanto o Sinaes se inscreveria numa unidade tópica relacionada ao aparelho institucional do Estado, ou, quem sabe, à formação ideológica política (com todas as nuances que esse termo imputa), já que se trata de uma lei instituída pela autoridade máxima do regime político brasileiro.

4 A construção de um *ethos* positivo: a desconstrução do *ethos* do outro

O *ethos* é tomado enquanto recurso de construção do discurso. Para Aristóteles, o *ethos* se apresenta como um traço argumentativo obtido pelas características aparentadas do enunciador, independentemente de juízos que ele possa afirmar a seu público. Assim, o conceito de *ethos* é introduzido em diferentes correntes teóricas das ciências da linguagem, dentre elas a análise de discurso, que desloca o conceito para a sua perspectiva teórica, conforme explica Maingueneau (1997, p. 46), e passa a conceber a noção de *ethos* para além da proposta da antiga retórica, ao conceber que “a AD deve recorrer a uma concepção do *ethos* que seja transversal à oposição entre o oral e o escrito”, o que leva a ver o sujeito numa relação constitutiva com sua formação discursiva.

Nesse sentido, o enunciador não é visto como um indivíduo, mas como a materialização de discursos que são construídos historicamente e passam a reger as práticas discursivas representadas. De acordo com Amossy (2005, p. 9), “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si”, o que define a imagem que o interlocutor fará e que, para ser legitimada como positiva, dependerá da credibilidade que o orador demonstrar por meio de estratégias argumentativas. É essa imagem de si que se constrói a partir do discurso que se designa como *ethos*.

De acordo com a concepção aristotélica do termo, a autoridade imputada a um orador independe de sua posição social ou mesmo de suas condutas anteriores, mas é construída especificamente pela constituição de seu discurso. No entanto, Aristóteles não nega que a tendência é de se acreditar mais em quem parece justo do que nos outros, em especial, quando as opiniões estão divididas, como em um debate, em que as disputas por adesão do público se tornam acirradas. Nesse caso, é, portanto, maior a necessidade de o orador demonstrar credibilidade, já que a persuasão pelo *ethos* somente é possível se ele causar a impressão de dignidade, falando aquilo que merece crédito.

Nessa concepção, os mecanismos internos do discurso não se confundem com o sujeito, nem tampouco o ignoram, pois é ele que deve materializar no discurso a credibilidade do orador. Como se observa no *corpus* tomado para este trabalho, o grupo que constitui parte dos membros do Andes se mostra como possuindo um *ethos* de orador justo,

que luta pelo respeito à liberdade do homem a partir de seu conceito de democracia, sendo que os argumentos utilizados buscam demonstrar uma aproximação com o auditório para garantir a adesão à tese, fator que aporta maior credibilidade no discurso.

O discurso adotado pelo movimento dos docentes apresenta como traço recorrente a comparação entre duas ideias distintas do que se quer com o processo de avaliação, enfatizando que, ao se adotar a visão proposta pela legislação, haverá um assujeitamento ao processo regulatório e controlador que interessa mais aos investidores externos do que aos cidadãos brasileiros. Esse argumento colocaria em xeque o conceito de democracia, que, supostamente, estabeleceu a crença de que esse sistema garantiria o direito à liberdade de escolha, de pensamento e de expressão, ou seja, persuade-se também pela emoção (outra prova do sistema retórico, designada como *pathos*), cujo fundamento é, como se vê, o sonho da liberdade que move os ideais da existência humana.

5 O “*topos*” como argumento

Uma das características que diferencia a argumentação da demonstração é o fato de que os argumentos se pautam na língua natural, estando, portanto, inevitavelmente sujeitos a ambiguidades e à utilização de termos polissêmicos, em especial, nos discursos polêmicos em que a contradição se estabelece. Portanto, os conceitos defendidos pelo locutor dependerão do lugar argumentativo de onde ele fala, que determina os recursos utilizados para referendar o discurso, o qual se constitui a partir do interdiscurso. Como afirma Maingueneau (2007a, p. 36), “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes”, fator que não determina a constituição dos discursos da mesma forma, mas aponta para a heterogeneidade constituinte.

De acordo com Reboul (1998), lugar argumentativo pode ser traduzido como um foco de argumento e tem diferentes sentidos:

- 1) o argumento-tipo, aquele que está pronto para ser inserido em determinado momento do discurso, cujo êxito poderá variar de acordo com a cultura em que é empregado;
- 2) o tipo de argumento, que tem um sentido mais técnico e pode ser aplicado por meio de esquema que, classicamente, tem o nome de “lugares comuns”, por serem aplicáveis a toda argumentação;
- 3) o tópico, que permite encontrar argumentos e contra-argumentos para defender determinada tese.

Com base na teoria ducrotiana, Guimarães (1995, p. 49) afirma que “a argumentação não é uma relação da linguagem com o mundo, os objetos, ou derivada desta relação, é uma relação que orienta de um

sentido para o outro que se interpreta”, ou seja, a própria língua determina as trilhas a serem percorridas pelo interlocutor a partir de marcas linguísticas inscritas no discurso, as quais visam a orientar para uma interpretação próxima à desejada pelo locutor.

Ducrot (1989) reforça que não basta a inscrição na língua para elaborar uma teoria da argumentação, pois há que considerar também o lugar da argumentação, ou seja, de onde se extrai o argumento, em que ambiente cultural se sustentam as crenças para que o argumento tenha viabilidade. Para respaldar essa afirmação, o autor propõe a teoria do *topos argumentativo*, que está alicerçada em três princípios básicos. O primeiro é o princípio da universalidade, que pressupõe a similaridade de crenças dos locutores do discurso, que balizam a determinação dos efeitos de sentido gerados pelo discurso empregado. O segundo princípio é o da generalidade, que o autor considera como decorrente do primeiro, pois “Se o princípio deve ser admitido antes mesmo da aplicação que se faz dele, é necessário que ele valha para outras situações diferentes daquela à qual é aplicado”. Assim, ao atribuir um sentido a um enunciado proposto, ele poderá ser estendido para situações análogas, haja vista que parte da mesma axiologia atribuída ao primeiro princípio. Por fim, há o princípio da gradualidade,² ao qual o autor se atém mais no aprofundamento de sua teoria e cuja função é relacionar duas escalas que estabelecem uma correspondência gradativa, em “que o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso da outra” (Ducrot, 1989, p. 25-26).

A partir dessa perspectiva, passar-se-á à análise dos marcadores argumentativos que ocorrem nos recortes selecionados e contribuem para definir a construção de um *ethos* discursivo que busca a adesão dos interlocutores. Pode-se afirmar que eles visam a direcionar as conclusões de acordo com o ponto de vista do locutor, já que os expedientes utilizados na construção do discurso analisado podem levar a diferentes conclusões, dependendo do encadeamento seguido pelo interlocutor, ou seja, do *topos* argumentativo de base em que ele se situa.

6 Marcadores argumentativos e de pressuposição

O discurso “As políticas educacionais do governo Lula: o sistema de avaliação” foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional e constitui o capítulo VI da publicação *A contra-reforma da educação superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*, mais conhecida como Livro do Andes (2004).

Além de trazer uma breve contextualização das políticas de educação superior, que se ancora no projeto denominado de Reforma Universitária, elenca alguns pontos focais da portaria que regulariza a lei do Sinaes. Assim, pretende-se aplicar, paralelamente à análise dos marcadores argumentativos e seus efeitos de sentido, a relação do *ethos* com a formação discursiva em que se inscreve o orador, objetivando chamar a

² Esse princípio dependerá exclusivamente do campo semântico que está sendo aplicado, além da memória discursiva dos envolvidos na enunciação. Maiores detalhes sobre esses princípios ver em Eduardo Guimarães (1989), sobre os sentidos da linguagem, dentre os quais consta o de Ducrot.

atenção para os operadores argumentativos que podem ser considerados traços definidores de um *ethos* positivo, a partir de um fragmento extraído do discurso mencionado acima, conforme segue:

O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna. Portanto, a avaliação proposta pelo Sinaes não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD, que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo Sinaes.

A escolha dos argumentos utilizados no processo de construção do discurso analisado impõe a necessidade de delimitar o conceito de avaliação sob o ponto de vista dos ideais defendidos pelo movimento dos docentes, pois o caráter polissêmico da maioria dos termos usados pode levar o leitor a distintas interpretações, de acordo com a sua formação discursiva e ideológica. Tome-se o primeiro enunciado como exemplo:

(1) *O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas.*

Esse enunciado instaura a polêmica, pois a utilização do artigo definido "o" para introduzi-lo, determina quem de fato poderá ditar a concepção de como avaliar, partindo do pressuposto de que a proposta do Movimento Docente (MD) é melhor do que a do governo. Essa convicção é percebida na utilização do marcador de pressuposição "tem", o que abre a polêmica, pois nega a possibilidade de que o Sinaes tenha a mesma proposta, haja vista que o verbo "ter", posto no presente do indicativo, no modo afirmativo, procura legitimar o *ethos* positivo do Andes, ao mesmo tempo em que busca desconstruir o *ethos* do Outro, ou seja, de acordo com a formação discursiva do enunciador, o *ethos* negativo do Sinaes se mostra na medida em que ele não possui as qualidades necessárias para propor uma avaliação.

A postura adotada pelo enunciador evidencia sua formação ideológica conflitante, fator que contraria a hipótese de que as ideologias cheguem a um fim (como se a história se encerrasse em algum ponto), já que as diferenças ideológicas estão explicitadas no enunciado. Ora, se, de um lado, o enunciador tem proposta para o papel social e para as funções acadêmicas da universidade, de outro lado, a base governista não a tem, já que a materialidade da lei, segundo o enunciador, não condiz com a formação ideológica defendida pelo MD.

No enunciado seguinte, o *ethos* positivo se afirma pela utilização de indicadores modais que se apresentam tanto na forma de indicadores de necessidade e obrigação, como o verbo auxiliar modal (dever), quanto no presente do indicativo (entende), pressupondo uma certeza.

(2) e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna.

Por outro lado, os adjetivos utilizados na composição desse enunciado funcionam como índices de avaliação e como marcadores de pressuposição que legitimam as crenças preestabelecidas do Andes, o que permite a aplicação das escalas argumentativas comentadas, tendo, pelo menos, cinco *topos* como referência.

Primeiramente, tem-se o *topos* que atribui à liberdade uma característica positiva e intrínseca à espécie humana e que, por isso, precisa ser garantida no processo avaliativo. Desta forma, constrói-se o *topos* (T_1) *a avaliação deve proporcionar a liberdade do homem*, que leva às formas tópicas (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a liberdade, mais ela deve ser desejada pelos seus agentes* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a liberdade, menos ela deve ser buscada pelos seus agentes*, com o Andes, obviamente, desejando que a avaliação seja um instrumento de libertação dos homens e não de opressão.

O segundo *topos* levantado é o de que (T_1) *a avaliação deve promover a educação emancipatória*, tendo que (FT_{1a}) *quanto mais avaliação promover a emancipação, mais se aproxima do modelo ideal a ser aplicada na educação superior* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a emancipação, menos indicada ela é para se aplicar à educação superior*. E, novamente, o Andes aparece colocando-se como favorável à forma tópica inicial e positiva.

O enunciador aborda, ainda, o tipo de sociedade que deve ser concebido pelo processo de avaliação, tendo como *topoi* três concepções do modelo de sociedade ideal: ela deve ser democrática, fraterna e solidária.

Assim, tem-se o terceiro *topos* (T_1) *a avaliação deve conceber a sociedade como democrática*, afirmação que remete às formas tópicas (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos*.

Nesse *topos*, o enunciador toma como base o conceito de democracia que transcende ao ideal de um regime político que se identifica como uma forma de governo, pois se funda na crença de que uma sociedade é democrática quando afirma os direitos de liberdade, de igualdade e de solidariedade, princípios esses difíceis de se concretizarem em uma sociedade hierarquicamente organizada por classes e nitidamente autoritária (embora se diga o contrário), como é o caso da sociedade brasileira.³ A busca pela adesão do interlocutor se respalda numa convicção de que as concepções defendidas pelo enunciador são as verdadeiras e, por isso, merecem maior credibilidade que a proposta pelo Sinaes, já que ela, na visão do enunciador, contraria os princípios democráticos que regem a sociedade em que está sendo proposta.

O princípio de solidariedade – pode-se ver – está intrínseco ao conceito de sociedade democrática que respalda o discurso do Andes, em que pese a relação estabelecida entre democracia e socialismo, já que se trata

³ Dentre as diversas obras de Marilena Chauí, em que se traz a temática da composição da sociedade brasileira, destaca-se neste estudo o livro *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, em que a autora instiga a reflexão acerca do que está subjacente ao *mito fundador* e a real constituição de uma sociedade autoritária que procura, porém, cristalizar crenças que contradigam este autoritarismo.

de um movimento social e, como tal, é constituído por uma formação discursiva que privilegia a participação ampla de todo e qualquer projeto que possa interferir nos direitos materializados na Constituinte, dentre os quais se destacam as proposições de políticas públicas voltadas à educação e, mais especificamente, às universidades.

Neste viés, toma-se o quarto *topos* estabelecido pelo enunciador (T_1) a avaliação deve proporcionar a constituição de uma sociedade solidária, sendo que dessa afirmação depreende-se (FT_{1a}) quanto mais a avaliação tornar a sociedade solidária, mais interessante sua aplicação para atingir aos propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação e (FT_{1b}) quanto menos a avaliação tornar a sociedade solidária, menos interessante sua aplicação para atingir os propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação, com o Andes se colocando favorável à gradação para cima e não para baixo, o que seria a posição do Sinaes.

E, por fim, o quinto *topos* que se estabelece é o da concepção de sociedade fraterna, cujos princípios remetem a uma visão romântica e religiosa de indivíduos pacíficos que têm como principal interesse o bem-estar do próximo, o que poderia se sobrepor aos interesses individuais, posição ratificada no preâmbulo da Constituição, que afirma a instituição de um Estado democrático, tendo como fundamento

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma *sociedade fraterna*, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (Brasil, 1988 – grifo nosso).

Assim, o conceito de fraternidade, de origem filosófica, passa a constituir os discursos político e religioso, principalmente, a partir da revolução francesa e se torna lema nas lutas para a construção de uma sociedade que conceba seus cidadãos como iguais, compondo a tríade característica do pensamento francês que prima pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A fraternidade agostiniana⁴ pressupõe a escolha deliberada do homem no convívio social com seus pares, estabelecendo uma relação familiar de “irmãos”, portanto, fraternos, sem diferenças hierárquicas. Sob essa perspectiva, surge o *topos* (T_1) a avaliação deve construir uma sociedade fraterna, afirmação que remete às formas tópicas (FT_{1a}) quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos e (FT_{1b}) quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos. O Andes se mostra, novamente, alinhado com o primeiro *topos*, atribuindo o segundo ao Sinaes.

Os cinco *topoi* aqui detectados revelam uma crença do que se pretende e se quer de um processo avaliativo, pressupondo que, se todos esses quesitos forem atendidos, então, poder-se-á afirmar que a avaliação é um processo salutar, já que condiz com o esperado e legitimado por

⁴ A concepção filosófica do termo “fraternidade” é observada, principalmente, nos escritos de Santo Agostinho, adepto de uma filosofia platônica, que solucionaria os problemas mundanos por meio do cristianismo.

meio de documentos oficiais institucionalizados sob forma de lei, ou seja, o *ethos* positivo se afirma no momento em que o enunciador assume que sua postura em relação ao que se deve conceber em termos de avaliação se assemelha ao almejado pelos cidadãos que colocaram sua esperança no cumprimento fidedigno na tessitura da constituinte; logo, quem não cumpre com as determinações ali registradas estaria reforçando um *ethos* negativo, pois sua posição feriria os princípios democráticos. Tal postura se reforça no enunciado subsequente, quando o enunciador ratifica as pressuposições apontadas nos enunciados anteriores, por meio do operador argumentativo de conclusão “portanto”:

(3) Portanto, a avaliação proposta pelo SINAES não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD.

O operador argumentativo de negação reforça a tese e afirma que a proposta governamental, apresentada por meio do Sinaes, *não* segue os princípios democráticos defendidos em constituição e nas lutas pelos direitos igualitários e reforça, também, que esses princípios são componentes das propostas defendidas pelo movimento. Neste momento, o posto é que as opções que encaminhariam a avaliação para o lugar ideal compõem a proposta do movimento e negam a possibilidade de que o Sinaes tenha o mesmo posicionamento que o enunciador, o que o coloca em lugar de desvantagem, já que o *ethos* positivo estaria, necessariamente, vinculado aos princípios defendidos pelo movimento, conforme o enunciado seguinte:

(4) que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo Sinaes.

Nesse enunciado, está explícita a postura de repúdio ao instrumento legal instituído pelo Sinaes, por considerar que ele caminha na contramão do proposto pelo MD e, por esse motivo, merece ser desprestigiado e desvalorizado. Essa postura se reforça pelo fato de que o enunciador se coloca como possuidor de uma proposta coerente e ideal para a avaliação e, ao instituir o mecanismo legal, o governo teria ignorado qualquer tentativa de colaboração dos membros do movimento dos docentes. Então, encontra-se a necessidade de se afirmar que este instrumento concebe a avaliação como mera forma de regular e se adequar aos interesses externos à instituição educacional.

O pronome relativo *que* é utilizado como forma de indicar remissivamente ao Andes a posição do enunciador como defensor de todos os índices de avaliação que definem uma concepção do processo avaliativo ideal e desejado pelos agentes envolvidos no processo e argumenta, por meio do operador de conclusão *pois*, que a concepção de avaliação adotada pelo Sinaes contraria os princípios defendidos pelos próprios proponentes do sistema, já que, por se tratar de uma legislação, os direitos promulgados na constituição (e defendidos pelo movimento) estariam sendo desrespeitados.

Esse argumento tem uma força persuasiva fundamental no que tange à adesão à tese defendida pelo enunciador e, conseqüentemente, reforça a construção de seu *ethos* positivo, ao mesmo tempo em que desconstrói o *ethos* do outro, pois, ao afirmar que a concepção de avaliação apontada no Sinaes diverge do discurso legal que normatiza a sociedade em que ele se firma, pressupõe tratar-se de um sistema falacioso, que não leva em consideração princípios defendidos pelo próprio proponente, não sendo, portanto, digno de confiabilidade e de adesão por parte dos interlocutores.

Considerações finais

A reflexão acerca de temas associados às práticas discursivas voltadas às políticas de educação visa a aliviar as tensões que emergem das diferentes concepções que estão em jogo sobre democracia, liberdade, participação, dentre outros conceitos que se tornam “chavões” nos discursos em defesa de uma formação discursiva e de uma posição assumida como a melhor escolha que, por esse motivo, limitam as possibilidades de sentidos e divergências de conceitos.

De acordo com Chartier (1995), a História Cultural objetiva identificar as formas em que, em diferentes épocas, lugares e contextos, uma realidade social é sistematizada e passa a construir e estabelecer as crenças de uma coletividade. Assim, os mitos, crenças ou, como quer a tese foucaultiana, as vontades de verdades se estabelecem e passam a compor as práticas discursivas dos indivíduos que defendem o seu lugar como o “bom” lugar, como se não houvesse outras possibilidades de agir ou de se manifestar, fator que impõe uma atitude tão coercitiva quanto o é o mecanismo legal que obriga o cumprimento de normas ou diretrizes nem sempre correspondentes com a formação discursiva ou ideológica dos próprios proponentes. Como frisa o autor, “tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, suas hierarquizações, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (Chartier, 1995, p. 184-185).

No discurso adotado pelo Andes, percebe-se a tendência de estabelecer uma crença de que o lugar ocupado pelo enunciador é o lugar ideal, em que se considere a adesão como um

[...] fenômeno por meio do qual os homens acabam por pensar que a posição em que se encontram é a “boa” posição e, desse modo, chegam a forjar toda sorte de razões para lhes atribuir valor, inclusive o valor supremo [...] um processo que faz passar da opinião à crença: da idéia de que se está em uma ou em outra situação e de que é “bom” estar nela à afirmação de que essa situação é “boa”, de que ela é, de fato, a única boa. (Viala, 2005, p. 167).

A polêmica percebida no debate sobre a avaliação da educação superior ratifica a postura adotada pelos estudiosos da AD, em que pese

a interdiscursividade evidenciada na materialidade do discurso, fator que demonstra que os confrontos não só existem, mas também se repetem, fato que se identifica à medida que o enunciador se coloca como possuidor de uma proposta que compreende qual é o papel e a função da universidade, pressupondo que o Sinaes não os tem e, por isso, não é digno de adesão por parte dos interlocutores.

A desconstrução do *ethos* do outro é condição básica para que o enunciador possa construir seu *ethos* positivo, pois, ao afirmar que apenas sua proposta preza pelos direitos dos indivíduos, direitos esses que não só fazem parte do imaginário social, mas, acima de tudo, estão exarados no principal documento jurídico que rege o País, a credibilidade do outro é afetada por se tratar, também, de um instrumento legal.

Ao refletir sobre o *ethos* positivo que o enunciador materializou no *corpus* selecionado para a análise, percebe-se que as estratégias argumentativas e a prática discursiva adotada pelo movimento dos docentes buscam a adesão dos interlocutores à sua formação discursiva a partir da desconstrução do *ethos* do Outro, já que não há uma apresentação explícita da proposta que se quer contrapor ao Sinaes, mas sugere que ela existe e somente ela cumpriria o que de fato se espera de uma avaliação, valendo-se de termos que se tornam fórmulas vazias, pois podem significar tudo e nada. Portanto, ao aderir a uma proposta que não comunga os mesmos propósitos que os defendidos pelo movimento, os indivíduos estariam traindo suas próprias concepções de homem, sociedade e educação, legitimando a arbitrariedade do instrumento legal.

Não se trata aqui de tomar uma posição, atribuir juízos de valor ou indicar que um dos discursos seja superior ao outro; pelo contrário, objetiva-se instigar a reflexão em busca dos implícitos que preenchem as lacunas deixadas pelo dito que, se ignorados, levam à alienação dos sujeitos que se julgam no lugar ideal, mas, por outro lado, se percebidos, esses sinais podem gerar a resistência ao leque de coerções a que os indivíduos estão expostos, frente a um bombardeio de discursos recorrentes que tendem a reduzir as práticas sociais a um único princípio que só pretende regular e normatizar as ações dos indivíduos, como se a vida cotidiana não implicasse, por si só, a superação dos limites e a produção de outras possibilidades de olhares e de lugares que se pode e se quer escolher e, por fim, quiçá compreender os efeitos de sentido que levaram à adesão ou à resistência à implantação de um sistema de avaliação para a educação superior.

Referências bibliográficas

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDES (sindicato nacional). *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior [história]*. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 19 set. 2007.

_____. Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira. *Caderno Andes*, Brasília, n. 2, out. 2003. Disponível em: <http://www.andes.org.br/caderno2_andes.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2008.

ANDES. Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE). *A contra-reforma da educação superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*. Brasília, 2004. p. 59-65: Capítulo VI – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – As políticas educacionais do governo Lula: o sistema de avaliação. Disponível em: <<http://www.enecos.org.br/docs/cartilhaandes.pdf>>.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Helena H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, [1991].

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: constituição e emendas*. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

CHARTIER, R. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer. Leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Argumentação e "topoi" argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 13-38.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. São Paulo: Pontes, 1989.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

HADDAD, Galit. *Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, Paris, n. 24, p. 93-106, 1971.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Unidades tópicas e não-tópicas. In: _____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006. p. 9-24.

_____. *Gênese do discurso*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007a.

_____. Formação discursiva: unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007b.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 1999.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, Anna C. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 102-142.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993. p. 163-252. [Tradução de: *Mise au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours*, *Langages*, Paris, n. 37, p. 7-80, 1975].

POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso: atualização e perspectivas. *Glota*, Unesp, São José do Rio Preto, n. 12, p. 45-59, 1990.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis, SC: Insular, 1999.

VIALA, Alain. A eloquência galante: uma problemática da adesão. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

Nelci Janete dos Santos Nardelli, mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), é agente universitário dessa Universidade.

nardelli@unioeste.br

Recebido em 1º de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

Adair Aguiar Neitzel
Cássia Ferri
Elisabeth Juchem Machado Leal

Resumo

Analisa o desempenho do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) durante o ano de 2007 – seus eixos, objetivos, temáticas ofertadas e índices de participação docente –, tendo como pano de fundo a reflexão sobre os compromissos que a continuidade e a consolidação do Programa possibilitam estabelecer entre a instituição e seu corpo docente e os benefícios daí advindos para ambos.

Palavras-chave: ensino superior; formação de professores; formação continuada.

Abstract

In-service training programs for higher education teachers: the experience of the Professional Development Program of the University of Vale do Itajaí (Univali)

The objective of the article is to analyze the performance of the Professional Development Program of the University of Vale do Itajaí (Univali), its guiding principles and objectives, themes of study and levels

of teacher's participation, during the year of 2007. It also reflects on the commitments that the continuity and consolidation of the program can establish between the institution and its teaching body, as well as the benefits it brings to both.

Keywords: higher education; in-service training programme for teachers; professional development.

Ao afirmar que é no interior das tensões socioculturais de cada época que “as qualidades necessárias para o bom desempenho docente devem ser definidas”, Pedro Goergen nos convida a pensar sobre as exigências que um programa de formação de professores necessita atender. As tradicionais competências do professor – o domínio de conhecimentos, os métodos de ensino, a administração de classe, as técnicas avaliativas, as formas convencionais de leitura –, ainda que atuais e indispensáveis, são hoje, segundo ele, insuficientes em face dos contornos dos “novos tempos” em que vivemos, caracterizados por condições profundamente transformadoras e pela presença avassaladora da mídia, da informática, das redes, da velocidade, da incerteza e da moda (Goergen, 2006). No artigo intitulado “Novas competências docentes para a educação: anotações para um currículo de formação de professores”, Goergen sinaliza que a formação de professores precisa contemplar aspectos que extrapolam os saberes específicos da docência, pois educar não se resume ao domínio do científico-tecnológico: envolve, também, uma dimensão ética, cultural e política da prática educativa. O fio condutor do trabalho docente necessita, pois, considerar as demais dimensões do humano, a fim de superar a feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno.¹

As competências docentes indispensáveis na contemporaneidade, sem negar as tradicionais e incluindo as pessoais e sociais, vão além das profissionais e Goergen (2006, p. 102-129) assim as define:

- a) competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, ou seja, “[...] admitir ou mesmo provocar a consciência de que não há conhecimento que não estaria sujeito a um processo de revisão e reformulação quando não de negação e superação”;
- b) competência rejeitiva, que significa a reconquista do sentido do todo, dos “[...] sentidos inerentes às relações, à complexidade, à dimensão totalizante do ser e do pensar, peculiar ao humano”;
- c) competência comunicativa, pois é na *polis*, espaço comum, público, que se forma o *ethos*; é onde o indivíduo – ser cultural – adquire seu sentido, se constitui numa relação dialética entre interesses subjetivos e privados e interesses comuns, públicos;

¹ Por modelo epistêmico moderno, Goergen se refere ao paradigma epistemológico desenvolvido nas ciências naturais e exatas, caracterizado “pela segmentação dos objetos e pela disciplinarização das áreas do conhecimento”, que tem no microscópio seu “instrumento símbolo”. Argumenta não haver nada a objetar em relação a tal metodologia, cujos procedimentos “necessários, inevitáveis e muito úteis” produziram inegáveis avanços científicos. Suas dúvidas recaem sobre o fato de tais metodologias terem se tornado “universais, absolutas e exclusivas, paradigmáticas [...] para a busca e validação do conhecimento em geral, “com a consequente absolutização do enfoque das ciências exatas e marginalização das demais formas de conhecimento, além de obstruir a percepção de “condicionantes mais amplos”, das inter-relações, do sentido do todo. Goergen (2006, p. 107-113) argumenta, ainda, que tal modelo epistêmico refletiu sobre o modelo organizacional da escola – de feição produtivista e instrumental, marcado pela fragmentação do currículo – e no próprio trabalho docente.

d) competência de novos letramentos, visto que há sinais de que a “razão científica, técnica, instrumentalizada, econômica ‘abre’ espaço para novas sínteses que incluem o sensível, o estético, o lúdico, o sonho e a fantasia”;

e) competência ecológica, pois o contexto em que se exerce a docência não se limita mais à universidade, à comunidade ou ao País; os processos globais de transformação desafiam a capacidade da educação “[...] de proporcionar às pessoas as competências profissionais, pessoais e sociais, a orientação de valores e a capacidade de solucionar os problemas que a dinâmica da mudança e as novas situações da vida acelerada exigem”.

Haverá, então, um modelo de professor definido, ideal, preestabelecido, que oriente um programa de formação continuada? Pedro Goergen (2006, p. 97-98) nega possibilidade; afirma, no entanto, que são os contornos dos “novos tempos” – não apenas eles, mas também “[...] o horizonte do dever ser, das aspirações por uma vida mais humana, mais digna, respeitosa e justa para o indivíduo e a sociedade” – que devem ser considerados pelos projetos pedagógicos norteadores da ação do docente e, por conseguinte, acredita-se, quando se trata da formação docente.

São tais princípios, conceitos e valores que sustentam, desde sua concepção, o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da Universidade do Vale do Itajaí e que informam a linha editorial dos *Cadernos de Ensino*, série criada especialmente para o Programa, que apresenta, a par das orientações teórico-metodológicas das atividades de formação e da ação pedagógica no âmbito da universidade, a produção daqueles integrantes de seu corpo de professores interessados na pesquisa da própria prática docente.

O Programa de Formação Continuada – idealizado em 2000 e implementado a partir de 2001 – vem estimulando, ao longo desses anos, uma cultura de formação que privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica e promove a consciência autorreflexiva social e crítica dos professores, visando a

[...] deflagrar um processo sistemático de discussão sobre concepções de ensino e identidade profissional centrado na perspectiva da construção de um profissional docente investigativo, capaz de lidar com a complexidade do mundo, aprendendo com ela e com a multiplicidade de saberes e fazeres que envolvem a docência. (Univali, 2007, p. 213).

Com isso, busca-se impulsionar a conquista de novos saberes que possibilitem ao docente enfrentar as questões que cotidianamente desafiam sua prática pedagógica.

A ação do Programa de Formação Continuada em 2007

O Programa de Formação Continuada integra o calendário acadêmico da Univali, concentrando suas atividades nos meses de fevereiro e julho.

Neste artigo, apresentam-se análises referentes ao processo de formação ocorrido no ano de 2007, quando o Programa ofereceu 69 temáticas ministradas por 253 formadores, em 352 oficinas e minicursos, dos quais participaram 1.378 docentes da instituição.

Considerando que a formação continuada precisa ser planejada sem perder de vista a necessidade de atender tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional dos professores e de modo a articular os saberes relativos à prática pedagógica aos saberes culturais e específicos de cada área e às políticas institucionais, o Programa de Formação Continuada está assentado sobre três eixos, a saber: a) Política Institucional; b) Saberes da Docência; c) Cultura e Formação Geral.

No primeiro eixo, Política Institucional – que tem como referência as demandas sociais e por horizonte a tomada de consciência da dimensão política da prática educativa –, são propostas discussões a respeito da dimensão normativa, a partir de temáticas que permitem ao docente compreender a estrutura e a organização da instituição, suas diretrizes, objetivos e metas na área do ensino, da pesquisa e da extensão (Quadro 1). Dessa forma, abre-se espaço para o debate e a tomada de decisões acerca do ordenamento e da condução do Projeto de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico da Instituição e dos Cursos, do processo de avaliação, do sistema de cotas e de bolsas, além de outros aspectos da vida acadêmica. A vivência desse processo possibilita constatar que a organização institucional é uma prática educativa que “as pessoas podem mudar aprendendo com a organização, e a organização também pode mudar aprendendo com as pessoas” (Libâneo, 2004, p. 232).

A temática *Projeto pedagógico* (PP) é, dentre todas, a mais ofertada e frequentada, uma evidência da preocupação das Coordenações Acadêmicas, responsáveis pela organização do programa da formação continuada, com a construção do PP de forma participativa e dinâmica. A participação dos docentes na elaboração do PP, fixada no artigo 14 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Brasil, 1996), é fundamental para o estudo e a discussão coletiva das decisões relacionadas ao curso, no âmbito da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão; para promover uma concepção de homem e de sociedade mais abrangente e atenta à sua própria cultura; e, também, para a difusão do sentimento de responsabilidade de professores e gestores pelo próprio curso.

Estudos indicam que a participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico amplia as possibilidades de interações entre os professores, fundamentais para a qualificação do ensino, visto que podem conduzir o grupo a um processo de cooperação, fomentando a existência de um coletivo profissional e a partilha de tarefas e responsabilidades. Por meio dessas interações, os professores conseguem estabelecer projetos integrados e dirimir dúvidas, numa atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências teóricas são confrontadas. Dessa forma, “a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal” (Raposo; Maciel, 2005).

Quadro 1 – Programa de Formação Continuada: temáticas referentes ao eixo Política Institucional – 2007

Nº de ordem	Temáticas referentes ao eixo Política Institucional	Nº de oficinas/minicursos	Carga horária	Nº de docentes
1	A identidade do Curso de Direito da Univali – Cesj ¹	1	4	32
2	A universidade no mundo contemporâneo	2	8	235
3	Articulando o projeto pedagógico com o programa da disciplina e o plano de ensino	9	32	115
4	Avaliação de projetos de pesquisa	2	10	53
5	Avaliação e critérios de pontuação Capes	1	3	7
6	Avaliação institucional	10	40	128
7	Biblioteca Virtual/LitSibiun ² /Pergamum	6	16	43
8	Conhecendo a política institucional e organizacional da Univali	1	4	256
9	CPA ³ – Relatório de auto-avaliação	3	12	80
10	CPRES ⁴ – Atividades de prestação de serviço	1	4	31
11	Currículo Lattes/Sistema de Avaliação da Produção Institucional (Sapi)	5	20	51
12	Edição da homepage institucional	5	20	22
13	Educação a distância	2	11	59
14	Educação inclusiva	2	12	24
15	Elaboração de projeto de extensão	1	4	7
16	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	4	16	31
17	Grupos de pesquisa	3	12	22
18	Iniciação científica: da projeção à socialização	1	4	34
19	Integração entre graduação, pós-graduação e pesquisa	2	8	21
20	Organização e produção científica do pesquisador	1	4	33
21	Plano de ensino on-line	3	8	66
22	Política de divulgação da produção científica	7	27	181
23	Políticas e diretrizes de pesquisa, pós-graduação e extensão	4	16	31
24	Projetos pedagógicos	49	192	1012
25	Registros e procedimentos acadêmicos	4	16	22
26	Relatos de experiências de estágio	4	12	80
27	Simpósio de extensão	5	20	363
28	Sistema Reserve ⁵	1	1	8
29	Trabalhos acadêmico-científicos	12	48	247

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Notas: ¹ Cesj – Centro de Educação São José.

² LitSibiun – Literatura Cinzenta/Sistema Integrado de Bibliotecas da Univali.

³ CPA – Comissão Própria de Avaliação.

⁴ CPRES – Central de Prestação de Serviços.

⁵ Reserve – Sistema *on-line* de reservas (de laboratórios, salas especiais, recursos audiovisuais, veículos etc.).

As temáticas *A universidade no mundo contemporâneo, Conhecendo a política institucional e organizacional da Univali, Simpósio de extensão* – oferecidas na modalidade de videoconferência – e *Trabalhos acadêmico-científicos* estão, também, entre as mais cursadas. Na primeira, discutiram-se questões relacionadas às mudanças que interferem na produção do conhecimento e às políticas para o ensino superior, convergindo os debates para o compromisso social da universidade e suas perspectivas no contexto de grandes e aceleradas transformações que vivenciamos.² A segunda temática teve como foco a apresentação e a discussão da nova estrutura organizacional da Univali. O *Simpósio de extensão* (terceira temática) é um fórum de discussão acerca dos projetos de extensão da instituição, no qual os professores relatam seus projetos e apresentam os resultados obtidos. O principal objetivo da temática *Trabalhos acadêmico-científicos* consiste em estimular a discussão e a troca de experiências sobre as práticas de produção científica dos acadêmicos, a fim de implementá-las, além de apresentar as orientações da instituição para elaboração de fichamentos, resumos, resenhas, *papers*, artigos científicos, monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), relatórios e memoriais, e as possibilidades que a Biblioteca Central oferece no Sistema Integrado de Bibliotecas da Univali (Sibiun) de consultas e pesquisas.

No âmbito do eixo Política Institucional, o Programa de Formação Continuada promove o subprograma Tutoria, destinado aos professores ingressantes, cujo objetivo é acolher os docentes recém-admitidos orientando-os sobre a política institucional da Univali, sua concepção de educação, de ato pedagógico, de planejamento e de avaliação do ensino e da aprendizagem, e sobre os procedimentos acadêmicos rotineiros. Também em 2007, docentes participaram desse subprograma, cuja criação foi motivada pela compreensão de que os anos iniciais da profissão docente – como possivelmente de qualquer outra – definem, positiva ou negativamente, grande parte da carreira, como bem observa Nóvoa (2001): “Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional”.

Saberes da Docência, segundo eixo sobre o qual se assenta o Programa, visa a contribuir para o desenvolvimento e a afirmação profissional, por meio da análise das questões do conhecimento profissional docente, apresentando temáticas relativas à natureza específica do professor, à ação de ensinar como “ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam” (Roldão, 2007, p. 101). Quando falamos de temáticas relacionadas à natureza específica do professor, é importante salientar que tais temáticas não se limitam à tecnicização da atividade docente; antes, propõem o aprofundamento da especificidade da função e do saber, porque ensinar não se esgota em ações práticas operacionais. Esse eixo é o fundamento do Programa de Formação Continuada, uma vez que são essas temáticas que colocam em evidência questões relacionadas diretamente ao ensinar – como as que foram oferecidas no período de formação continuada, nos meses de fevereiro e julho de 2007, relacionadas no Quadro 2.

² Para dinamizar essas discussões, o Programa de Formação Continuada valeu-se dos *Cadernos de Ensino* e, no sexto número da série, intitulado *Formação docente: desafios contemporâneos*, propunha a discussão da situação da universidade neste início de século, a fim de contextualizar as condições e as transformações pelas quais passa a instituição e embasar o exame das alternativas que possibilitem à universidade enfrentar seus desafios (Univali, 2005).

Quadro 2 – Programa de Formação Continuada: temáticas referentes ao eixo Saberes da Docência – número de oficinas e minicursos oferecidos, carga horária e número de docentes participantes – 2007

Nº de ordem	Temáticas referentes ao eixo Saberes da Docência	Nº de oficinas/ minicursos	Carga horária	Nº de docentes
1	A docência na universidade: elementos para discutir a relação professor–aluno	2	8	31
2	Atividades interdisciplinares/projetos integrados	5	16	98
3	Concepções de ensino-aprendizagem	2	8	26
4	Currículo	2	4	7
5	Estágio e docência: perspectivas para a formação acadêmico - profissional	1	3	17
6	Avaliando processos e resultados de avaliação	18	64	398
7	O aprender na universidade: o aluno elaborando conceitos	5	20	61
8	Metodologia da pesquisa científica	12	44	74
9	Pesquisando e selecionando estratégias de ensino	73	284	1135

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Das temáticas oferecidas, conforme dados do Quadro 2, *Pesquisando e selecionando estratégias de ensino* e *Avaliando processos e resultados de avaliação* tiveram o maior número de oficinas e minicursos e carga horária mais elevada, bem como a participação de maior número de professores. Evidencia-se, assim, a preocupação do Programa com os aspectos didático-metodológicos da ação docente quando discute as possibilidades que podem facilitar a aprendizagem dos estudantes e privilegia uma metodologia que leve o professor a teorizar sobre sua prática cotidiana. Tendo em vista que é na interface entre a teoria e a prática que se busca pôr em debate as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente para discutir o saber fazer, o saber como fazer e o saber porque se faz, a Univali propôs, em 2007, a edição de um número dos *Cadernos de Ensino* com relatos de docentes sobre as estratégias de aprendizagem aplicadas por eles. Tais relatos foram sustentados por estudos de caso em diversas áreas, os quais fundamentam o conhecimento expresso pelos professores em situação real, criando, assim, condições para que eles pudessem compartilhar práticas inovadoras, confirmando a premissa de que os “saberes, tanto relativos aos objetos de aprendizagem, quanto, e principalmente, os pedagógicos, podem ser gerados pelos docentes” (Leal, 2006, p. 78).

Não se trata, evidentemente, de supervalorizar os saberes da experiência prática ou de reconhecer a “epistemologia da prática” como a única iluminadora da ação docente, pois é preciso não esquecer que somente a reflexão teórica sistemática é capaz de “promover a dimensão formadora da prática” (Nóvoa, 2001). Experimentada pelo docente com sua turma da graduação, a temática relata uma estratégia bem-sucedida, seus procedimentos e desdobramentos, em que o exercício de lógica interpretativa da prática real se apoia em investigações sobre as experiências e práticas docentes. O lugar de quem fala altera a recepção: o sujeito formador passa a ser um dos pares do grupo e relata vivências práticas que se convertem em conhecimento profissional.³ Com essa dinâmica, a formação continuada passa a ser, com mais tranquilidade, o lugar onde experiências são confrontadas e partilhadas, dando-se ênfase à prática como atividade formativa (Libâneo, 2004).

Como se vê, o critério de seleção dos temas levados ao Programa de Formação Continuada nos eixos Política Institucional e Saberes da Docência considera dois pólos: o professor e a organização da instituição.

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. (Nóvoa, 2001).

O contexto de atuação da universidade e de seus docentes, marcados pela crise dos paradigmas científicos convencionais e busca de novas formas de racionalidade, pela crítica à especialização e à tecnoburocracia, pela valorização de práticas inter e transdisciplinares e do diálogo entre os diversos campos do saber e pela necessidade do pensamento complexo – como reivindica Morin (2000) –, evidencia a pertinência do eixo Cultura e Formação Geral no Programa de Formação Continuada.

Esse eixo possibilita o estudo de temáticas que colaboram para a formação geral do professor e ampliam sua formação cultural e humanística. Como cada modo de compreensão está associado a um *ethos* específico, isto é, a um caráter particular de ser, busca-se estimular a ampliação dos horizontes cognitivos do professor, de sua sensibilidade às “outras faces da racionalidade humana, como a ética e a estética” (Goergen, 2006, p. 105). Busca-se estimular sua capacidade perceptiva em relação ao fenômeno artístico e às questões de formação geral, por se acreditar, com Carvalho e Bufrem (2006, p. 48), que a formação cultural do professor corrobora seu papel de mediador:

A arte possibilita ao educador construir uma prática pedagógica em que conhecimento, imaginação e expressão conjugam-se dinamicamente, beneficiando o desempenho do estudante, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e das habilidades, o exercício da criatividade, do senso crítico e da melhor absorção do conteúdo das aulas.

³ A relação dos relatos de experiências docentes permite verificar a diversidade das temáticas

Tardif (2000, p. 116), ao analisar a questão da natureza do conhecimento dos professores, concentra-se na subjetividade como um postulado central para a formação docente, pois esta não se limita a cursos ou à experiência do ofício, mas abarca dimensões afetivas, normativas e existenciais, toda “a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.”.

Assim, em face da amplitude dos interesses culturais dos docentes, as temáticas tratadas no eixo Cultura e Formação Geral são necessariamente diversificadas, como se pode observar no Quadro 3, que relaciona as oferecidas em 2007.

Quadro 3 – Programa de Formação Continuada: temáticas referentes ao eixo Cultura e Formação Geral número de oficinas e minicursos oferecidos, carga horária e número de docentes participantes – 2007

(continua)

Nº de ordem	Temáticas referentes ao eixo Cultura e Formação Geral	Nº de oficinas/ minicursos	Carga horária	Nº de docentes
1	A voz como instrumento de trabalho	2	8	16
2	Analfabetismo funcional	1	4	17
3	Ciência e método na modernidade	1	4	13
4	Coleta seletiva de lixo	3	12	31
5	Colóquio – Curso de Pós-Graduação em Ciência Jurídica (CPCJ)	2	7	11
6	Empreendedorismo	8	28	70
7	Ética na relação professor, aluno, instituição e sociedade	2	8	54
8	Ética, indivíduo e sociedade	1	4	72
9	Expressão corporal	2	8	15
10	Formação médica: panorama atual	1	4	40
11	Leitura crítica de filmes e seu uso em sala de aula	9	36	279
12	Metodologia de trabalho na Gastronomia	2	8	39
13	Oficina de música	3	12	49
14	Produção de textos	5	20	83
15	Prosa e Poesia: oficina de fruição literária	1	4	8

Quadro 3 – Programa de Formação Continuada: temáticas referentes ao eixo Cultura e Formação Geral, número de oficinas e minicursos oferecidos, carga horária e número de docentes participantes – 2007

(conclusão)

Nº de ordem	Temáticas referentes ao eixo Cultura e Formação Geral	Nº de oficinas/minicursos	Carga horária	Nº de docentes
16	Pró-saúde: perspectivas do programa na ótica de gestores e formadores	3	8	94
17	Qualidade de vida	3	12	114
18	Qualidade do ensino na comunicação social	5	20	58
19	SPA para professores: palestra, ioga e massagem	3	12	75
20	Tecnologia de testes	2	8	52
21	Outras temáticas específicas	22	88	236

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Podem-se identificar três ordens de temáticas no conjunto oferecido em 2007 no eixo Cultura e Formação Geral: temáticas culturais, temáticas de formação específica, destinadas ao atendimento às demandas docentes voltadas para uma determinada área, e temáticas de formação geral, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Programa de Formação Continuada: temáticas culturais, de formação específica e de formação geral, referentes ao eixo Cultura e Formação Geral – 2007

Temáticas culturais	Temáticas de formação específica	Temáticas de formação geral
Expressão corporal	Tecnologia de testes	Ética, indivíduo e sociedade
Leitura crítica de filmes e seu uso em sala de aula	Pró-saúde: perspectivas do programa na ótica de gestores e formadores	Ética na relação professor, aluno, instituição e sociedade
Oficina de música	Formação médica: panorama atual	Empreendedorismo
Ciência e método na modernidade	Metodologia de trabalho na Gastronomia	Qualidade de vida
Prosa e Poesia: oficina de fruição literária	Qualidade do ensino na comunicação social	A voz como instrumento de trabalho
SPA para professores: palestra, ioga e massagem		Produção de textos
		Coleta seletiva de lixo

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Esse eixo do Programa tem como justificativa a “[...] premissa de que o professor é a variável mais importante e fundamental para se efetivar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para além de sua formação técnica e profissional, consideramos, [...] a importância da formação estética do professor” (Schlindwein, 2006, p. 32). Pretende-se, pois, estimular a ampliação de sua cultura pedagógica, levando em conta aspectos culturais que auxiliem a percepção do professor acerca dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de seus pares, da comunidade e do mundo que o rodeia, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem.

Ao se fazer um balanço do total de oficinas e minicursos oferecidos, nos três eixos do Programa, esperava-se, em face da centralidade do eixo Saberes da Docência, que a maioria das temáticas oferecidas pertencessem a esse eixo. No entanto, em 2007, 53% das temáticas oferecidas pertenciam ao eixo Política Institucional; 32 %, ao eixo Cultura e Formação Geral; e apenas 15%, ao eixo Saberes da Docência (Gráfico 1). Verifica-se, contudo, que algumas temáticas apresentadas no eixo Política Institucional, com um total de 73 oficinas e minicursos – *Projetos pedagógicos* (49 oficinas e minicursos), *Articulando o projeto pedagógico com o programa da disciplina e o plano de ensino* (9 oficinas e minicursos), *Plano de ensino on-line* (3 oficinas e minicursos) e *Trabalhos acadêmico-científicos* (12 oficinas e minicursos) –, referem-se a atividades diretamente relacionadas com a ação docente.

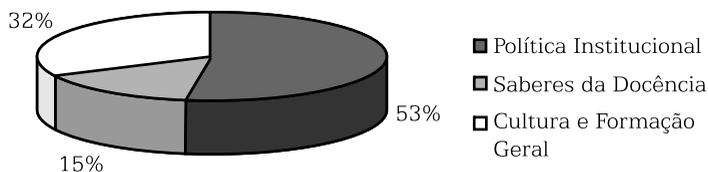


Gráfico 1 – Programa de Formação Continuada: porcentagem de temáticas oferecidas nos eixos Política Institucional, Saberes da Docência e Cultura e Formação Geral – 2007

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Por outro lado, verifica-se, no Gráfico 2, que 35% das oficinas e minicursos oferecidos pertenciam ao eixo Saberes da Docência. Tal fato decorreu da oferta de temáticas que discutem conceitos relacionados diretamente com o terreno da docência, como *Pesquisando e selecionando estratégias de ensino*, nos três turnos, para que os docentes tivessem mais opções de horários. Essa temática foi trabalhada em 73 oficinas e minicursos, com um total de 284 horas no ano, dos quais participaram 1.135 docentes.

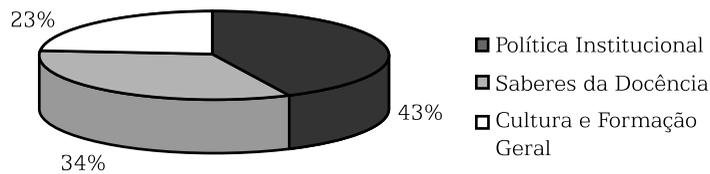


Gráfico 2 – Programa de Formação Continuada: porcentagem de oficinas e minicursos oferecidos segundo os eixos Política Institucional, Saberes da Docência e Cultura e Formação Geral – 2007

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

A temática *Pesquisando e selecionando estratégias de ensino* está relacionada diretamente com os saberes pedagógicos que fundamentam a prática docente, cujo entendimento não pode ser reduzido à aplicação de técnicas e métodos em sala de aula. Francisco (2006, p. 29), ao pesquisar os saberes pedagógicos que podem subsidiar e fundamentar a prática docente, argumenta que, para uma prática consistente e produtiva, é necessária uma formação que permita ao professor, no cotidiano, “o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes”. Um espaço de formação que discute estratégias de ensino precisa ser o espaço dialético para a análise de situações-problema e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa, pois será essa ação que poderá possibilitar ao docente a organização de novos saberes a partir da prática, para, então, renová-la em sala de aula.

Considerações finais

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar.

Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (Barros, 2006, p. 39).

Manoel de Barros, nos versos acima, convida-nos a pensar sobre a relação que estabelecemos com as coisas e as pessoas que nos cercam, visto que é por meio dessas relações que se instaura a ordem do humano. No estabelecimento dessas relações, nunca fora delas, algumas coisas passam a ter mais importância que outras; como somos sujeitos socioculturais, nossas convicções resultam, também, das relações que estabelecemos e colaboram na constituição de processos de construção

identitária. Para Teixeira (2007, p. 3), “a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro”. A docência é “um ofício que envolve, todo o tempo, o trabalhador em sua teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários [...]” (Ludke; Boing, 2007, p. 1190). Essa relação é mediada pelo conhecimento e pela memória cultural que é transmitida, e ambos dão suporte à elaboração de concepções que norteiam as nossas práticas.

Teixeira (2007) afirma que a docência se estabelece quando, “[...] numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento [...]”, o professor reafirma sua natureza política e se envolve nas escolhas e nos projetos de homem e de sociedade. Essa afirmação está ligada diretamente aos movimentos de subjetivação do professor, possibilitados pelo processo de formação inicial e continuada, momento de criar a cultura do zelo pelos processos educativos. A relação que instaura a docência exige, para além do estudo de currículos, processos e práticas didático-pedagógicas, pois o ensino é a função básica do profissional docente e essa função não se reduz à transmissão de conhecimentos. Segundo Roldão (2007a, p. 36),

[...] a função específica, definidora do profissional professor, não reside na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem sobretudo, ‘passar’ um saber [...]. A especificidade da função de ensinar situa-se em fazer com que o outro aprenda. E essa é a essência da profissionalidade docente.

O levantamento efetuado por Ludke e Boing (2007) das pesquisas publicadas na revista *Educação & Sociedade* sobre o trabalho docente evidencia a carência de pesquisas sobre formação docente na educação superior, como também a necessidade das instituições de ensino superior se ocuparem com programas de formação continuada para docentes. Um programa de formação representa um compromisso institucional, porque vai ao encontro das diretrizes educacionais vigentes no País e revela, principalmente, um compromisso com o fazer e o ser docente e com a qualidade do ensino superior.

A participação em um programa de formação repercutirá na revisão e ampliação de estratégias de interação em sala de aula, no planejamento do trabalho em classe, no aprofundamento de conceitos, na adoção de critérios nas atividades avaliativas, na acessibilidade de conteúdos aos alunos, etc., mas, principalmente, na sua visão de educação. Ao participar de um programa de formação, o profissional do ensino superior se percebe não como mero executor de políticas, mas como um educador sócio-histórico; por isso, um programa de formação continuada deve auxiliar no exercício ético da docência, no aprimoramento da sensibilidade pessoal e profissional do docente, colaborando para a construção de sua identidade.

Ao final de cada oficina e minicurso do Programa de Formação Continuada, os docentes participantes avaliam a atividade realizada e

sugerem temas de seu interesse para futuras edições, mediante um questionário elaborado para esse fim. As temáticas propostas em 2007 estão relacionadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Programa de Formação Continuada: temáticas sugeridas pelos docentes participantes para futuras edições – 2007

Temáticas sugeridas pelos docentes	
Já oferecidas pelo Programa	Novas temáticas
Produção de textos	Direito autoral
Trabalhos acadêmico-científicos	Dinâmicas e jogos para sala de aula
Projetos de pesquisa: avaliação e elaboração	Análise linguística
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	Linguagem cênica
Relacionamento professor/aluno	Corpo, som e movimento
Teleduc ¹	Oratória
Currículo	Comunicação e marketing institucional
Avaliação na modalidade presencial e a distância	Responsabilidade social da Univali
	Leitura literária: uma prática de sensibilização
Prova oral	Filosofia da Ciência
Uso de tecnologias educacionais como vídeo, retroprojetor, computador	Papel dos comunicadores (publicidade e propaganda, relações públicas, jornalismo) na comunicação integrada
Utilização de filmes em sala de aula	Fotografia
Paradigmas educacionais	Estratégias de ensino: jogos de empresas
Relatos de experiências docentes	Estudo do perfil dos acadêmicos
Ensino a distância na Univali: planejamento, produção de material, tutoria, uso nas aulas presenciais	Manipulação de imagens no jornalismo
	Produção gráfica (tipos de papel, orçamento, planejamento)
Educação inclusiva	A música como estratégia de ensino
Raciocínio lógico	Psicologia do consumidor
Interdisciplinaridade	Plano de cargos e salários na Univali
Sistema de Avaliação da Produção Institucional (Sapi)	Competência emocional
	Motivação para professores
Ética	Primeiros socorros
Cuidados com a voz	Atividades para desenvolver a criatividade
Temas relacionados à saúde e ao bem-estar do docente	Identidade do professor das áreas técnicas
	Tendências da publicidade on-line

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Nota: ¹Teleduc – ambiente para criação, participação e administração de cursos na *web* que tem como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ordenadas as novas temáticas sugeridas pelos docentes segundo os eixos do Programa, tem-se a distribuição representada no Gráfico 3.

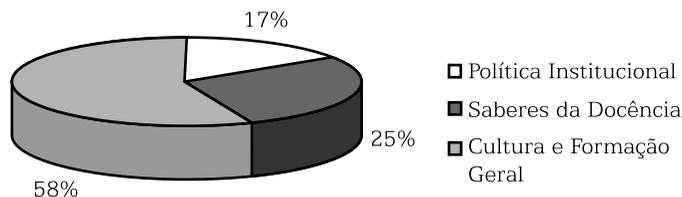


Gráfico 3 – Programa de Formação Continuada: distribuição segundo os eixos Política Institucional, Saberes da Docência e Cultura e Formação Geral das novas temáticas sugeridas pelos professores participantes – 2007

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Em 2007, realizaram-se 352 oficinas e minicursos, com um total de 1.338 horas de atividades. Comparando-se os dados referentes aos anos de 2006 e 2007 (Gráfico 4), constata-se o crescimento no que respeita ao número de temáticas, oficinas e minicursos oferecidos, bem como ao de formadores e de docentes participantes, o que indica a consolidação do Programa e sua presença crescente na cultura docente.

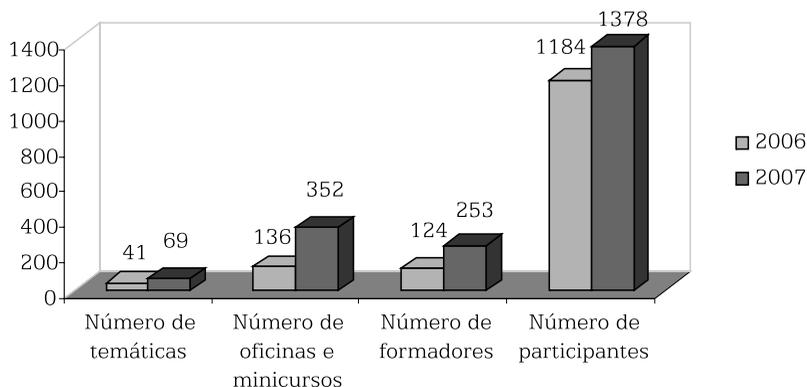


Gráfico 4 – Programa de Formação Continuada: número de temáticas, oficinas e minicursos oferecidos e de formadores e docentes participantes 2006 e 2007

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de participação dos docentes, o Programa procura, além de diversificar os temas, diversificar os horários de sua agenda, oferecendo a mesma temática em mais de um período e em vários *campi*. A temática com maior número de opções, no ano de 2007, foi *Pesquisando e selecionando estratégias de ensino*, com 73 oficinas e minicursos, e, na sequência, *Projeto pedagógico*, com 49 (conforme Quadros 1 e 2).

Quando o Programa foi idealizado e implantado no ano de 2001, Estratégias de Ensino, Projeto Pedagógico, Pesquisa da Prática Docente e

Avaliação constituíam seus eixos temáticos. Após sete anos de sua implantação, constata-se que a instituição ainda centraliza esforços na promoção de discussões sobre metodologias e estratégias de ensino que facilitem a apropriação do conhecimento pelos alunos e a inovação em sala de aula, o que se justifica por ser este o terreno da docência, como afirma Teixeira (2007), e por depender a qualidade do ensino da forma como o professor traduz e manifesta seus conhecimentos.

Projeto pedagógico é outra temática oferecida com frequência pelo Programa, uma vez que possibilita aos docentes discutirem e reverem as concepções que norteiam suas práticas, além de traçarem ações e metas a serem perseguidas nos projetos pedagógicos dos cursos em que atuam. As temáticas mais frequentadas pelos docentes nessa etapa do Programa estão no Quadro 6 e aquelas com maior carga horária, no Quadro 7.

Quadro 6 – Programa de Formação Continuada: temáticas mais frequentadas pelos docentes participantes – 2007

Temáticas	Nº de docentes participantes
Pesquisando e selecionando estratégias de ensino	1135
Projetos pedagógicos	1012
Avaliando processos e resultados de avaliação	398
Simpósio de extensão	363
Leitura crítica de filmes e o uso em sala de aula	279
Conhecendo a política institucional e organizacional da Univali	256
Temáticas específicas	236
A universidade no mundo contemporâneo	235
Política de divulgação da produção científica	181
Trabalhos acadêmico-científicos	131

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Os dados do Quadro 6 representam um indicador dos interesses da maioria dos docentes da instituição, assim como das necessidades institucionais. Mudanças ocorridas nos anos de 2006 e 2007 na estrutura organizacional da universidade contribuíram para que houvesse demanda, por parte dos docentes, pela temática *Conhecendo a política institucional e organizacional da Univali*. Por meio de videoconferência, os diretores dos Centros expuseram a nova estrutura da universidade e suas implicações e discutiram com os participantes a nova política de ensino. *A universidade no mundo contemporâneo*, outra temática institucional, foi ministrada no formato de conferência com o propósito de discutir os desafios da universidade latino-americana – suas oportunidades e ameaças e as perspectivas das novas demandas da sociedade à universidade, em relação ao ensino, à pesquisa e ao empreendedorismo.

Quadro 7 – Programa de Formação Continuada: temáticas com maior carga horária – 2007

Temáticas	Carga horária (nº de horas)
Pesquisando e selecionando estratégias de ensino	284
Projetos pedagógicos	192
Temáticas específicas	88
Avaliando processos e resultados de avaliação	64
Metodologia da pesquisa científica	44
Avaliação institucional	40
Leitura crítica de filmes e o uso em sala de aula	36
Trabalhos acadêmico-científicos	36
Articulando o projeto pedagógico com o programa da disciplina e o plano de ensino	32
Empreendedorismo	28

Fonte: Univali. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Ensino e Avaliação, 2007.

Enfim, os dados apresentados corroboram o valor, para as práticas acadêmicas da Univali, do Programa de Formação Continuada, um projeto institucional que constitui lócus privilegiado para a qualificação de seus docentes. Freitas (2007), no artigo intitulado "A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada", examina diversas políticas e programas no campo da formação docente do atual governo, expondo as implicações que uma formação inicial desarticulada da concepção sócio-histórica do educador pode deflagrar no exercício da docência e na profissionalização dos educadores. Ao apresentar as mazelas da formação inicial, traz para a pauta a responsabilidade cada vez maior das instituições de ensino superior de investirem na formação continuada de seus docentes, principalmente daqueles que atuam nos cursos de licenciatura, por serem formadores de professores. Freitas apresenta a formação continuada como uma das "utopias do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos".

Nas páginas iniciais deste artigo, fez-se referência à inexistência de um modelo de professor definido, ideal, preestabelecido, capaz de orientar um programa de formação continuada. O Programa de Formação Continuada da Univali, justamente por considerar que o papel e o desempenho do professor são centrais para a qualidade do ensino na instituição, não pressupõe um modelo a ser proposto ao corpo docente. Ao contrário, reconhecendo seus professores como intelectuais essenciais para a construção de um projeto educacional amplo e abrangente – sustentado por práticas interdisciplinares e participativas, comprometido com a formação dos discentes e aberto à avaliação sistemática –, os responsáveis pelo Programa procuram criar condições para que os professores reflitam sobre a própria prática e desenvolvam novos meios

de realizar seu trabalho, favorecendo, assim, a renovação didático-pedagógica da universidade – uma das ações práticas apontadas por Casali (2007) para a concretização dos princípios indispensáveis à afirmação do caráter universalista e emancipatório da instituição universitária.

Referências bibliográficas

- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- CADERNOS DE ENSINO [Série] *ver Univali*
- CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SIRGADO, Angel Pino. *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí, Maria do Cais, 2006. p. 47-62.
- CASALI, Alípio. Perspectivas para a Universidade no Século XXI. In: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-Reitoria de Ensino. *A universidade: perspectivas e práticas*. Itajaí: Univali, 2007. p. 13-22. (Cadernos de Ensino, n. 7).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 13., 2006, Recife. *[Anais...]* Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, 2006. p. 27-50.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- GOERGEN, Pedro. Novas competências docentes para a educação: anotações para um currículo de formação de professores. In: BORBA, Amandia Maria de; FERRI, Cássia; GESSER, Verônica. *Currículo e avaliação: investigações e ações*. Itajaí, SC: Univali, Maria do Cais, 2006. p. 97-137.
- LEAL, Telma Ferraz. A teorização da prática pedagógica na formação continuada para professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 13. 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed., rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola [Entrevista]. *Revista Escola*, n. 142, maio 2001. Disponível em : <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2008.

RAPOSO, Mirian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007a.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHLINDWEIN, Luciene Maria . Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SIRGADO, Angel Pino. *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí, SC: Univali, Maria do Cais, 2006. p. 31-45.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (Univali). Pró-Reitoria de Ensino. *Formação docente: desafios contemporâneos*. Itajaí, 2005. (Cadernos de Ensino, n. 6).

_____. *A universidade: perspectivas e práticas*. Itajaí, 2007. (Cadernos de Ensino, n. 7).

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

Adair Aguiar Neitzel, doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora da graduação e do mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

neitzel@univali.br

Cássia Ferri, doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

cassia@univali.br

Elisabeth Juchem Machado Leal, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora aposentada dessa universidade e integrante da equipe da Gerência de Ensino e Avaliação da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

ejmleal@univali.br

Recebido em 17 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

APÊNDICE A

Relatos de experiências publicados nos Cadernos de Ensino n. 7

Socialização do projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem – CE Biguaçu

Felipa Rafaela Amadigi, Maria Lígia dos Reis Bellaguarda e Helga Regina Bresciani

Ações de integração interdisciplinar no curso de Direito: do ambiente virtual de aprendizagem aos júris simulados

Jonas Modesto Abreu, José Everton da Silva, Maria de Lourdes Zanatta, Mauro Bittencourt e Renato Massoni

Processos de integração curricular no curso de Pedagogia

Marisa Zanoni Fernandes e Blaise Keniel da Cruz Duarte

Estratégias para o aperfeiçoamento da produção textual: o resumo em foco

Blaise Keniel da Cruz Duarte e Adair de Aguiar Neitzel

Metodologia da problematização: relato de experiência no Curso de Fonoaudiologia

Renata Mancopes

Aula expositiva: pode-se diversificar essa estratégia?

Regina Célia Linhares Hostins

A pesquisa como princípio educativo

Pedro Valmir de Borba

Conhecendo a arte regional

Carla Carvalho

Obras adaptadas da literatura em sala de aula

Iara de Oliveira e Vânia Lúcia da Costa Maia dos Santos

A Sociologia enfrenta a Saúde

Ana Cláudia Delfini Capistrano de Oliveira

A prática pedagógica na disciplina de Psicologia Educacional

Léia Viviane Fontoura

Sintaxe no texto dramático: uma estratégia que suscita a criatividade

Eliana Camargo Moreira Utzig

A dinâmica de grupo como estratégia de ensino e aprendizagem
Giovana Delvan Stuhler, Maria Celina Ribeiro Lenzi e Luciana de
Oliveira Gonçalves

*ALICE: um ambiente para atenção às dificuldades de aprendizagem de
algoritmos*
André Luís Alice Raabe e Júlia Marques Carvalho da Silva

Prova oral como instrumento de avaliação
Rosemeri Farina

Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência

Gildo Volpato

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa envolvendo cursos que formam profissionais liberais: Direito, Engenharia Civil e Medicina. O objetivo foi compreender as representações sobre o docente e o seu trabalho nesses cursos. A abordagem foi qualitativa. Foram utilizados questionários e entrevistas. Revelou que os estudantes têm como referência professores com forte inserção na prática profissional e valorizam domínio de conhecimento, metodologias, atitudes e posturas pessoais dos professores, bem como a docência que corresponde à satisfação de seus interesses imediatos. A diferença entre os cursos tem relação com a dissimilitude entre o objeto de estudo e atividades de formação acadêmica e profissional a que cada um se destina.

Palavras-chave: profissionais liberais; referenciais de docência; representações.

Abstract

Remarks of liberal professionals as teachers that became models of teaching

The article presents the research results about the courses that graduate liberal professionals in Law, Civil Engineering and Medicine. The objective was to understand the representations of the teachers and their teaching work in these courses. The approach was qualitative. Questionnaires and interviews were used. It revealed that the students take as model the teachers with a strong insertion in the professional practice. They value knowledge mastery, methodologies, and attitudes and personal points of view of the teachers, as well as the way of teaching that meets their immediate interests. The difference among the courses is related to the dissimilarity between the object of study and the academic and professional activities that each one has.

Keywords: liberal professionals; references in teaching; representations.

Cada curso de graduação tem suas formas de atuação resultantes de processos históricos e culturais que os demarcam. Nelas estão imbricadas concepções de ensino/aprendizagem e juízo de valor referente à atividade docente e ao processo de formação profissional. Professores e alunos, como estão imersos nesse mesmo contexto, também constroem suas representações acerca de suas aprendizagens, de como deve ser a atividade docente, bem como sobre os diferentes aspectos relacionados ao objeto de estudos e de formação acadêmica e profissional de cada curso em particular. Portanto, tanto a avaliação do professor pelo aluno quanto as formas de atuação do professor não se dão de forma isolada, neutra, mas num contexto mais amplo em que os significados são atribuídos no coletivo e as representações, compartilhadas pelos integrantes do mesmo grupo social.

As representações desempenham uma função na sociedade ao ponto de, na visão de Bourdieu (1983), chegarem a condicionar os pensamentos e as ações dos indivíduos. Estes adquirem um corpo de disposições que lhes permite agir de acordo com as possibilidades existentes no interior dessa estrutura objetiva, a qual Bourdieu chama de *habitus*. Também Popkewitz (1991) afirma que a conduta dos sujeitos se estrutura segundo códigos da cultura que determinam a forma como as pessoas pensam, sentem, veem e atuam nos espaços sociais.

Porém, apesar de duráveis as experiências podem ser modificadas por meio de *princípios geradores de ações* (Bourdieu, 1989), que permitem

aos agentes buscarem uma multiplicidade de respostas em face das situações em que se encontram quando confrontados a situações habituais. Portanto, a noção de *habitus* não se constitui em algo fixo, mas sempre em *via de estruturação*. Nesse sentido, em alguma medida, o coletivo de professores e alunos influencia os valores e os sistemas de referência relacionados a cada curso de graduação em particular, ao mesmo tempo em que são influenciados por eles.

Foi com este aporte teórico que realizei um estudo sobre docência universitária em três universidades comunitárias de Santa Catarina, ligadas à Associação Catarinense de Fundações Educacionais (Acafe), envolvendo cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Direito, Engenharia Civil e Medicina. A pesquisa teve como objetivo compreender as representações e as práticas pedagógicas, avaliadas pelos alunos, realizadas por profissionais liberais professores, bem como identificar diferenças na forma de conceber e praticar a docência nesses cursos. A abordagem utilizada como método de análise foi predominantemente qualitativa, de cunho etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram:

- questionários aplicados aos alunos formandos dos três cursos das instituições escolhidas;
- entrevistas com três grupos focais retirados do conjunto de respondentes do questionário de uma das instituições;
- entrevistas semiestruturadas com os professores indicados pelos alunos como referência na docência.

Características dos docentes e da docência-referência para os alunos

A avaliação do professor realizada pelos alunos não se dá de forma isolada, neutra, mas num contexto mais amplo onde os significados são atribuídos no coletivo e as representações, compartilhadas pelos integrantes do mesmo grupo social, neste caso o dos alunos de um modo geral e, ao mesmo tempo, em particular considerando que pertencem a três cursos distintos.

Conforme Guidi (2001), em todos os fenômenos humanos integrados à estrutura da personalidade, existem processos de uma “profunda e solidária inter-relação” (p. 21). A representação não é simplesmente uma reprodução ou reflexo do mundo exterior, mas sim uma construção feita com parte de autonomia, de criação individual e coletiva. As representações desempenham uma função na sociedade a ponto de, na visão de Bourdieu (1983), chegarem a condicionar os pensamentos e as ações dos sujeitos. Em outras palavras, a vida em sociedade é um espaço onde se estabelecem modelos e estereótipos como algo natural.

Para captar as características dos docentes e as representações sobre a docência bem avaliada pelos alunos, tomei por base o questionário e os depoimentos dos alunos nos três grupos focais.

Os alunos foram meus primeiros interlocutores. Trezentos e noventa e três (393) alunos formandos responderam o questionário, sendo: 214 de Direito, 126 de Medicina e 53 de Engenharia Civil.

A partir das escolhas dos alunos, tratei de identificar as características e os fatores que os levaram a indicar determinados professores como referência na docência.

Os fatores que motivaram as escolhas dos alunos (Quadro 1), mesmo indissociáveis da prática pedagógica, foram analisados formando quatro categorias: domínio de conteúdo/conhecimento, didática/metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor, e interesse particular do aluno.

Quadro 1 – Motivos da escolha do professor

Motivo da escolha	Total de alunos	% do total
Didática/metodologia de ensino	228	58 %
Atitudes e qualidades pessoais do professor	220	56 %
Domínio de conteúdo/conhecimento	200	51 %
Interesse particular do aluno	82	21 %

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Pelo fato de o questionário apresentar perguntas abertas permitiu que os alunos se expressassem livremente ao escolher o professor-referência.

Além dos fatores que justificaram a escolha do docente, organizados nas quatro categorias, alguns alunos citaram a pesquisa e o pensamento crítico como valores atribuídos a um bom professor. Dos 393 alunos, apenas quatro acrescentaram como motivo o fato de o professor gostar ou incentivar a pesquisa. Deles, três são da Engenharia e um da Medicina. Não por acaso, os quatro alunos indicaram dois professores doutores e um doutorando, com dedicação integral às universidades, envolvidos em projetos de pesquisa institucional, o que aponta para a necessidade de tempo e titulação para que haja pesquisa nas universidades.

Parece, nesse contexto, que para os alunos não é muito importante o fato do professor ser ou não pesquisador. Nos leva a crer que a pesquisa não é tão valorizada quanto nas instituições públicas, onde a cobrança e a valorização vêm por meio da pós-graduação, da pesquisa e pelo número de artigos publicados, revelando que essa representação expressa uma cultura ainda distinta nos dois espaços.

Bazzo (2007) apontou que a preocupação de muitos docentes que entram na universidade já com intenção de fazer pesquisa é dar visibilidade ao seu valor por meio das suas produções científicas. Balzan (2002b, p. 117) verificou em sua pesquisa que “grande parte dos professores, principalmente recém-doutores, por considerar a graduação apenas como

uma *etapa de informação*, limitam-se a “transmitir conhecimentos” já consagrados aos seus alunos.” Muitos concentram os esforços nos seus projetos de pesquisa, normalmente financiados por agências de fomento, deixando em segundo (ou terceiro) plano as atividades docentes, vistas como entraves ao seu desenvolvimento como pesquisadores.

A pesquisa de Bazzo (2007, p. 159) ratificou os achados de Balzan. A título de exemplo, cito um dos depoimentos de seus sujeitos de pesquisa: “Tem pessoas para quem estar na graduação é o preço que têm que pagar para poder fazer pesquisa na universidade. Aí realmente você não vai ter um grande comprometimento com a docência, pois ele vai fazer o estritamente necessário”.

Talvez aqui resida o fato de os professores terem referências muito negativas em relação ao ensino de alguns professores nos cursos de graduação. O depoimento de uma professora do curso de Engenharia traz essa questão juntamente com a diferença de perfil e da necessidade dos alunos das universidades públicas, que passaram por um crivo maior no vestibular, em relação aos alunos das privadas comunitárias.

Eu estudei em escola pública a vida toda. Dentro da escola pública, a maneira de como as coisas são conduzidas, como a aula é conduzida, como o professor é visto, o comportamento, é muito diferente de uma instituição como a minha, por exemplo. Então houve necessidade de adaptação dessa realidade nova, e também, no entendimento de que os alunos de melhor desempenho geralmente ficam nas Federais. Isso faz com que sejamos mais professores do que os professores da Federal. Muitos dos professores que eu tive não foram professores. Eles diziam: – Se virem! Aqui é preciso ser bom professor. A diferença é a gente que faz. Aquele aluno que entra com problemas, inclusive de redação, não pode sair daqui assim. (professora da Engenharia).

Nas universidades privadas, comunitárias como no caso em estudo, provavelmente a maior preocupação é o desempenho no ensino, pois com a avaliação positiva de seus alunos podem alcançar prestígio.

Embora os conhecimentos oriundos da pesquisa sejam condição *si ne qua non* para haver o ensino, parece que este não necessariamente deva ser feito por quem o produziu. Nem todos aprendem a gostar das mesmas atividades, nem tão pouco desenvolvem conhecimentos e habilidades na mesma proporção e nem na mesma direção. Embora seja uma condição desejável, o fato do professor ter titulação e ser também pesquisador, nem sempre se articula com a qualidade da docência. Certamente, o que está em jogo é uma visão epistemológica. Quando se dicotomiza a pesquisa do ensino – concepção comum no paradigma positivista –, distancia-se da idéia de pesquisa como princípio educativo, como processo. Então, isola-se a investigação da docência.

Balzan (2002b, p. 116), embora defenda a articulação ensino-pesquisa como fator necessário para alcançar um ensino de qualidade, afirma que é possível atingir uma boa qualidade no ensino sem que o professor seja pesquisador, desde que tenha sólido conhecimento de sua área de atuação

e capacidade invejável de se comunicar com os alunos, além da necessária condição reflexiva sobre o conteúdo que ministra.

Para Balzan, essas são “absolutas exceções”. No caso desse estudo, entretanto, parece ser mais comum, pois os professores pesquisados possuem muitas características apontadas por ele.

Como demonstrado no Quadro 1, um total de 58% dos alunos apresentaram questões relacionadas à didática/metodologia de ensino como razões da escolha do professor-referência. As expressões utilizadas foram diversas:

- expõe com clareza suas ideias e o conteúdo da disciplina;
- aulas teóricas interessantes e esclarecedoras;
- sabe passar os conteúdos de modo divertido e, ao mesmo tempo, sério;
- aulas dinâmicas e de fácil compreensão;
- faz frequentes comparações e exemplificações com casos reais, relacionando teoria e prática;
- interage, exige a participação, discute e debate esclarecendo dúvidas;
- aulas relacionadas ao dia a dia do profissional;
- relaciona e envolve outras áreas do conhecimento;
- procura inovar;
- as explicações têm um cunho crítico;
- aproveita bem o tempo em sala de aula;
- não entrega tudo pronto, faz pensar, estimula o raciocínio.

Essa variedade de expressões demonstra a abrangência dos aspectos didáticos e metodológicos e o valor que os alunos atribuem aos professores. De modo geral, as características referentes a atitudes e qualidades pessoais dos professores valorizadas pelos alunos são idênticas nos três cursos, porém há pequenas nuances dadas as especificidades de cada curso.

No Direito, destaco “boa oratória e retórica” como qualidades que os alunos admiram nos professores, provavelmente pelo fato de ser um recurso de muito valor no campo de atuação do curso.

Na Engenharia Civil, os alunos apresentaram um número menor de características. O que acrescentaram como qualidade foi que o professor deve “ser objetivo e ter pulso firme”, reafirmando talvez uma especificidade no campo das Engenharias.

Na Medicina, como juízo de valor, foi acrescentado “amor e a dedicação aos pacientes”. Alunos e professores dos cursos de Medicina têm contato com pacientes desde o início do curso, nos ambulatórios, até o final, nos internatos.

Os alunos revelaram aceitação da aula expositiva. Para eles, parece não haver problema se a aula for predominantemente expositiva, desde que o professor consiga estabelecer relações entre teoria e prática, que os envolva e os ajude a compreender significativamente o conteúdo ensinado:

Ele consegue envolver a turma na teoria. Ele passa a teoria, mas consegue envolver a gente para entendermos. (acadêmico da Engenharia Civil).

Embora fosse praticamente expositiva, a maneira de dar aula, prendia nossa atenção, despertava a curiosidade. (acadêmico do Direito).

Ensinou Freire que a aula expositiva não é necessariamente tradicional, pura transmissão de conteúdos (Freire; Shor, 1987). O professor deve ter a capacidade de tornar a aula interessante, suas palavras devem ser tão fascinantes que os alunos participem dela com o olhar, de corpo inteiro, atentos como se estivessem ouvindo uma bela canção. Para Freire (1996, p. 96),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O fundamental, como diz ainda o autor, é que professores e alunos saibam que a postura deles é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve.

Nos três grupos focais, ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com "boa didática" é aquele capaz de "relacionar teoria e prática", com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula. Os alunos assim se expressaram:

A primeira coisa para se ter uma boa didática é o professor saber do que está falando, não só na teoria, mas na prática também. Ser bom na vida profissional e bom na teoria é o primeiro passo de uma boa didática, para poder ensinar. (aluna da Medicina).

A profissão dele é a mesma que a disciplina que ele dá em sala de aula. Ele tem a vivência profissional. A prática é muito importante para mostrar os detalhes, pois, se o professor não tiver a prática, não consegue transmitir. A gente não aprende só na teoria. (acadêmico da Engenharia Civil).

Boa didática geralmente têm aqueles professores que lecionam determinada matéria que condiz com sua prática. Tem casos que o professor leciona o que não conhece na prática. Isso dificulta o aprendizado, acaba dando insegurança e as aulas deixam de ser interessantes. (acadêmico do Direito).

Os depoimentos ajudam a indicar que o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos. Nesse sentido, a forma como interpretam, organizam e comunicam os conteúdos da disciplina – articulada com a experiência profissional –, parece ser uma marca dos professores que encantam os

alunos. Por isso, os professores que continuam atuando no campo de formação como profissionais liberais e que demonstram coerência entre o que dizem e o que fazem fora da universidade tendem a ser apontados como referência pelos alunos formandos, uma vez que estão preocupados em saber o que e como fazer no campo profissional que estão prestes a enfrentar.

Além de valorizarem os modos mais participativos de ministrar aulas, também a comunicação, a facilidade de expressar-se e a clareza nas explicações foram outras características apontadas como importantes para docência. "Com ele a gente busca os problemas e traz para a sala de aula. Discute o problema e ele quer saber por que ocorreu e o que se faz para consertar. Ele faz a gente pensar" (acadêmica de Engenharia Civil).

Os alunos se colocam na condição de partícipes do processo de formação e assimilam, de forma subjetiva, o que experienciam em sala de aula. Dessa forma, além de expressarem suas opiniões sobre características de um "bom" professor e da docência referência, como afirmou Urtiaga (2004, p. 102), "exteriorizam seus modos de compreender o processo de profissionalização que os espera".

A indicação de 56% dos alunos, baseada nas atitudes e qualidade pessoais do professor, demonstra o quanto as dimensões afetiva, emocional e ética são valorizadas pelos alunos. São dimensões humanas, transversais, pois atravessam questões metodológicas e de domínio de conteúdo, mas que têm um grande peso quando os alunos avaliam um professor como referência. São muitas as expressões utilizadas por eles. Um valorizam mais os aspectos das relações interpessoais e outras as atitudes. Destaco: dinâmico, empolgado, bem-humorado, incentiva o questionamento, dedicado, interessado, preocupado com a aprendizagem e a formação, afetivo, respeitoso, ético, paciente, responsável, partilha, gosta de ensinar, atencioso, imparcial, organizado, sábio, íntegro, nunca falta, carismático, coerente, não irônico, não humilha, bom caráter, coloca-se no mesmo nível dos alunos, querido, inteligente, sério, rigoroso, exigente, senso de justiça, correto nas avaliações, comunicativo, crítico, autêntico, sensível.

Urtiaga (2004, p. 103) pesquisou os critérios que levam os alunos a convidarem determinados professores como homenageados nas formações e descobriu que "estes critérios incluíram, principalmente, a disponibilidade, o afeto, permitir aproximação, valorizar o aluno enquanto pessoa e ensinar a pensar".

Os alunos valorizam, também, atitudes dos professores que demonstram comprometimento e envolvimento com a docência: "Ele pode estar cansado, pode estar morrendo de cansaço, mas ele chega aqui na aula e se renova" (acadêmica de Engenharia); "Tem professor que vem por amor à camisa; porque querem" (acadêmica de Medicina); "Tem que estar aqui por amor à profissão" (acadêmico de Direito).

Todos os alunos reafirmaram, nos grupos focais, o valor das atitudes e procedimentos dos professores que resultam numa boa relação entre eles: "Domina o assunto, tem rigor, mas tem uma boa relação com seus alunos" (acadêmica da Medicina).

A pesquisa reafirma os pensamentos de Cunha (1998, p. 69), isto é, que “as justificativas dadas pelos alunos para a escolha do bom professor, estão dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno”.

Parece que os professores com essa característica passam a representar, não só um modelo de profissional, mas de ser humano. Além disso, o professor tem o poder de influenciar nas escolhas e decisões futuras dos alunos, pois o modo de atuar e de ser do professor em sala de aula certamente tem relação com o desenvolvimento e a identificação com as especificidades do campo profissional. Nas entrelinhas, este depoimento revela essa possibilidade:

É um professor que a gente aprendeu a admirar pelo modo como ele dá as aulas. A admiração começa na sala de aula e, talvez, se irradie lá fora, uma como consequência da outra. (acadêmica de Direito).

Ele faz a gente gostar da disciplina que ele dá. Eu sempre disse que eu não vou me formar engenheira para construir, mas ele conseguiu me prender a atenção. Conseguiu fazer eu gostar. Ele dizia: – Mesmo que você não vá seguir essa linha, é importante saber. (acadêmica de Engenharia).

Se a relação e a atuação docente podem interferir positivamente nas escolhas e identificação com certas especificidades futuras, podem também provocar distanciamento, dependendo da forma como o professor trata o conhecimento e se relaciona com os alunos, como demonstra esse depoimento:

Quando tu tens um professor que é grosseiro contigo, que não sabe dar aula e que está aqui de má vontade, a aula de cardiologia, por exemplo, eu odiava, porque aquele professor não passou nada, não me ofereceu praticamente nada, tu acabas odiando a disciplina. (acadêmica de Medicina).

Conforme Urtiaga (2004), as críticas mais comum ao ensino médico é em relação a ação pedagógica pois o professor, geralmente, é contratado pela competência profissional, como médico, mais do que pelo preparo para a docência”. Uma das alunas da Medicina afirmou no grupo focal que escolheu determinado professor “porque ele é um professor-médico e não um médico-professor”.

Um total de 51% dos alunos apontaram o domínio de conhecimento como motivo para a escolha do professor referência. Isso não quer dizer que os demais não o considerem. Além de mencionarem domínio de conteúdo ou de conhecimento, utilizaram expressões que puderam ser interpretadas como tal: atende às dúvidas sem titubear; é atualizado na área; é detentor do conhecimento; sabe muito pelos exemplos que passa.

Contudo, parece que os alunos pouco valorizam o domínio de conteúdo, conhecimento limitado ao domínio da matéria, não correlacionado à capacidade de trabalhá-lo em sala de aula e na capacidade de responder as dúvidas:

Tem professor que tem domínio de conhecimento, mas não tem didática. Sabe muito, mas não sabe passar a teoria, não prende a atenção dos alunos, a aula fica chata. (acadêmica de Engenharia).

O professor tem que ter confiança em responder as indagações, não enrolar. Quando o professor dá uma volta é porque não sabe a resposta. (acadêmica de Direito).

Ele demonstra segurança, porque ele entende o conteúdo e responde perguntas sobre diversos assuntos da Medicina. Ele expõe com propriedade, não fica enrolando. Se tiver algo que ele não sabe, ele diz que vai pesquisar ou te diz onde pesquisar. (acadêmico de Medicina).

Alarcão (1998, p. 104) afirma que o "conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. (...) É um saber agir em situações". Parece que os alunos esperam que o professor esteja sempre pronto para agir e responder suas indagações e que tenha domínio pleno sobre o conteúdo de suas respostas, talvez por isso valorizem os que possuem esse perfil.

Um percentual de 21% dos alunos sinalizam que nem sempre a didática, o domínio de conhecimento, atitudes e características pessoais do professor determinam a escolha como referência na docência, pois a escolha também se deu pelo interesse particular e pessoal do aluno, porque o conteúdo da disciplina correspondeu à satisfação de necessidades imediatas ou expectativas futuras. Ligam, aos seus interesses pessoais e prévios, essa escolha, dizendo:

- é a área com qual me identifico e desejo seguir;
- supriu minhas expectativas;
- foi o melhor conteúdo para mim;
- foi a matéria que mais me serviu no estágio;
- pelas informações e conhecimentos que obtive;
- me despertou o interesse e mais aprendi;
- apresentou didática e domínio de conhecimento que combinou comigo; matéria mais ligada à minha atividade profissional;
- tenho me utilizado no dia a dia dos conteúdos e conhecimentos dessa matéria;
- mostrou o que eu queria com o curso;
- abriu minha mente sobre questões que eu tinha;
- tem a ver com a forma de eu ver as coisas;
- pelo interesse numa herança que me cabe;
- porque, ao término dela, eu já conseguia desenvolver projetos estruturais sozinho.

Esses depoimentos mostram que as motivações dos professores e estudantes são fundamentais para ensinar e aprender, pois estão sempre articuladas. O professor, quando conta com essa positividade prévia por parte dos estudantes, tem melhor possibilidade de atingir seus objetivos.

As diferenças de motivos nas escolhas dos professores não foram muito significativas entre um curso e outro. O Quadro 2 sintetiza os indicadores que correspondem cada uma das categorias.

Quadro 2 – Motivos da escolha por curso

Motivos da escolha	Direito	%	Engenharia Civil	%	Medicina	%
Domínio de conteúdo/ conhecimento	111	51,86	28	52,83	61	48,41
Didática/ metodologia de ensino	134	62,61	31	58,49	63	50,00
Atitudes e qualidades pessoais	114	53,27	28	52,83	78	61,90
Interesse particular do aluno pelo assunto	55	25,70	12	22,64	15	11,90

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Embora com pequena margem de diferença, parece que o “domínio de conteúdo/conhecimento” por parte do professor é mais importante para os alunos da Engenharia Civil (52,83 %), seguidos pelos de Direito (51,86 %) e depois pelos da Medicina (48,41%).

Os cursos em que os alunos mais levaram em conta a “didática/metodologia de ensino” foram os de Direito (62,61%), e os da Engenharia Civil (58,49%). Já os alunos dos cursos de Medicina valorizaram mais as “atitudes e qualidades pessoais” dos professores (61,90%).

O interesse particular pelo conteúdo da disciplina como motivo da escolha do professor-referência teve maior expressão entre os alunos do Direito (25,70%), seguidos pelos de Engenharia (22,64%) e, por último, pelos dos cursos de Medicina (11,90%).

Uma possível razão para que o interesse pessoal seja menor por parte dos alunos dos cursos de Medicina pode estar no fato de que estudam em tempo integral, portanto não têm condições de trabalhar ou de realizar estágios remunerados como nos demais. Por isso, talvez, pese menos o interesse pessoal, uma vez que não sentem necessidades imediatas a serem satisfeitas já no exercício de uma atividade laboral.

Urtiaga (2004), em estudo sobre a cultura discente, demonstrou que a imagem positiva do professor, criada pelos alunos, é mediada por representações resultantes de uma construção interna de significados, de acordo com a carga cultural dos estudantes. Sendo assim, os alunos identificam os próprios valores, interagindo com os dos professores,

manifestados em aula. Pérez Gomes (2001) diz que a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade e esta é sempre mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. Também Cunha (1989, p. 67), em sua tese de doutoramento, identificou que

[...] a escolha que o aluno faz do BOM PROFESSOR é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências, etc. Isto é demonstrado pela diferenciação existente entre o comportamento dos alunos quando propõem o BOM PROFESSOR.

É preciso ressaltar que a perspectiva dos estudantes apresenta forte carga cultural. Eles são produtos de uma concepção de conhecimento e práticas escolares com forte tradição nos pressupostos da modernidade. Nessa perspectiva, o professor foi sempre visto como o elemento definidor das práticas pedagógicas e o aluno como seu receptor. Essa concepção de docência responsabiliza fortemente o professor tanto pelos fracassos quanto pelo sucesso.

Os professores também são fundamentais na determinação das representações que os alunos acabam construindo acerca do curso e das disciplinas que compõem a matriz curricular que deve ser alcançada para tornarem-se profissionais. Por isso foi fundamental compreender o que pensam os professores apontados como referência na docência.

Diferenças dos cursos na perspectiva dos professores

Os professores possuem suas percepções acerca das diferenças entre o curso em que atuam e os demais cursos de graduação, em virtude de suas experiências concretas e seus valores internalizados, o que constitui seus sistemas de referências.

As características dos cursos, disciplinas e professores têm relação com a diferença do objeto de conhecimento e dos conteúdos a que se destina a atividade de ensino-aprendizagem e de formação em cada área ou campo de conhecimento específico.

Na Medicina, o foco, o objeto de estudo é o corpo humano, saudável ou doente, a prevenção e o tratamento da doença. Tudo o que estudam, todo o processo de formação se centra em ensinar os alunos a dominarem questões referentes ao cuidado com a saúde e a doença de seres humanos. Tem relação com a vida, portanto tem também com a ética e os valores humanos. Os professores apontam como uma das especificidades do curso a forte relação deles e dos alunos com os pacientes no processo de formação. Também afirmam que a diferença maior está na prática, no contato com o paciente. "Para a Medicina, a questão da prática, a relação com o paciente é bastante importante, é fundamental" (professor da Medicina).

Todos os professores pesquisados atuam com uma disciplina ou módulo relacionado à sua especialidade médica e, depois, como preceptores dessa mesma especificidade, no internato, nos dois últimos anos do curso.

O internato é visto pelos professores como um momento privilegiado de aprendizagem: "O internato é a hora de as coisas aprendidas fazerem sentido" (professora da Medicina). A expressão aponta para o entendimento de que há um distanciamento entre teoria e prática durante todo o curso e que, no final do curso, é feita a aplicação prática da teoria. É provável que essa condição ocorra de forma mais intensa, mas com certeza não é somente nessa fase que ocorre essa síntese, pois os cursos de Medicina prevêem atuação no campo desde o início da formação.

A aprendizagem da profissão que se dá nesse espaço, necessariamente, oportuniza a relação teoria e prática, o que caracteriza uma especificidade do curso de Medicina. Como explicita Lucarelli (2003), o desenvolvimento do ensino se dá de modo que possibilite a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades específicas em situações concretas da prática profissional.

O curso de Direito tem como objeto de formação os direitos e deveres dos seres humanos, a justiça, a criação e cumprimento de leis e normas de convívio na sociedade. Os estudos voltam-se às tensões decorrentes das relações dos homens em sociedades e suas implicações legais. Valorizam a dimensão ética e moral no tratamento das questões e se preocupam com os mecanismos de garantia ao direito de igualdade e justiça social.

Em relação às diferenças entre o curso de Direito e os demais cursos de graduação, os professores entendem que os alunos têm um perfil mais crítico, de questionadores, sensíveis à política e às questões sociais e com capacidade de liderança.

O aluno de Direito tem, na sua maioria, uma sensibilidade voltada para a política e as questões sociais. Tem a oralidade como uma arma, pois a gente sente a participação, a fundamentação, os questionamentos. (professor do Direito).

Basicamente todos os professores trabalham com disciplinas que pertencem ao chamado "núcleo duro", com conteúdos voltados à prática profissional do advogado.

Nos cursos de Engenharia Civil, os objetos de estudo, os conhecimentos e os conteúdos que fazem parte da formação se referem às Estruturas de Materiais, ao Concreto e Edificações, respaldados pelas áreas básicas, consideradas científicas por excelência, como Física, Química e Matemática.

A grande preocupação dos professores é fazer com que os alunos dominem as bases teóricas e técnicas que sustentam obras materiais, como a estrutura, a durabilidade, a segurança e o custo. O esforço do professor se faz para assegurar ao aluno o domínio dos conhecimentos e técnicas que garantam a seguridade, a durabilidade e a consistência das

construções materiais. Talvez resida aí a razão das diferenças em relação aos docentes e alunos da Engenharia, traduzidas pelos professores como objetividade, praticidade e visão técnica. A origem pode ser o modo particular de lidar com o processo ensino-aprendizagem, em forma de exercícios, cálculos, visitas às obras e visualização de construções.

O professor de Engenharia Civil é uma pessoa muito prática, muito focada. A gente não perde muito tempo, não cria rodeios, não. Objetividade é uma característica muito forte do engenheiro e dos futuros engenheiros também. (professora da Engenharia).

Todo engenheiro sonha em calcular e os alunos acham que, se não aprenderem essa parte de Cálculos e Estrutura, não vão ser engenheiros como os outros. Alunos de engenharia têm que saber. (professor da Engenharia).

Todos os professores atuam em disciplinas profissionalizantes, oferecidas na segunda metade dos cursos. Destaco um depoimento que apresenta características e diferenças da disciplina e do curso em relação aos demais.

Concreto armado é uma coisa que cai. Tanto é que nas minhas provas a questão ou está certa ou errada. Não tem meia questão. Alguns alunos já me disseram que não gostam da minha avaliação, mas com concreto é assim ou fica de pé ou cai, não existe mais ou menos. (professor da Engenharia).

Como nos demais cursos, todas as disciplinas têm em comum um caráter altamente profissionalizante, exigindo dos professores, além do domínio teórico na área, conhecimentos sobre o campo profissional.

Percebe-se que a importância atribuída às disciplinas e aos conteúdos na formação do Engenheiro, como também do Advogado e do Médico, exerce influência na escolha do professor por parte dos alunos, ou seja, dependendo da disciplina que o professor ministra, pode ter ou não maior probabilidade de ser indicado como referência na docência.

Além de conhecimentos, esses profissionais, também professores, trazem experiências do campo profissional para a sala de aula, seja em forma de aula expositiva, por meio de exercícios ou em estudo de casos. Eles admitem na entrevista que se trata de uma relação com via de mão dupla, pois muitos conhecimentos, atitudes e posturas exigidas para o exercício da docência se revertem em mudanças de hábitos e atitudes no campo profissional, trazendo benefícios de diferentes naturezas.

Todo o estudo que eu faço para trabalhar com os alunos (conteúdos, provas) me auxilia muito no meu trabalho lá fora (...) Conheci a teoria a respeito de determinados assuntos aqui que eu não tinha conhecimento na advocacia. Depois que comecei a lecionar, criei uma visão crítica em relação a inúmeras situações do dia a dia. (professor do Direito).

Na medida em que eu passei a dar aula, eu passei a ser muito cuidadoso com os detalhes, não só na aula, mas, também, com os pacientes do

consultório. Você está ensinando que tal coisa é certa, então eu não vou fazer errado. Tu começa a fazer certo também. (professor da Medicina).

Buonicontro (2003, p. 12), em pesquisa com professores das engenharias, também revelou que,

[...] quando o engenheiro passa a exercer as atividades docentes, o *habitus* do engenheiro e o *habitus* acadêmico se entrecruzam na sua prática pedagógica, havendo alguns ganhos na transposição do *habitus* de professor para o campo da engenharia e vice-versa. Quando os engenheiros-professores transitam pelo campo da engenharia e pelo campo acadêmico, há uma interação entre os dois campos, trazendo ganhos para esses profissionais.

Para a autora, na empresa, o engenheiro-professor, com seu *habitus* acadêmico, tem maior habilidade de comunicação, o que lhe possibilita maior poder de argumentação. Na academia, o professor-engenheiro lança mão de sua experiência profissional para exercer melhor sua atividade docente e para enriquecer sua prática pedagógica. Traz da indústria para a universidade o *habitus* do engenheiro, desvendando aos alunos a realidade profissional. O fato de participar do dinamismo da indústria lhe permite trazer sempre informações novas, motivar os alunos, valorizar a profissão e transmitir mais segurança.

Os professores da Engenharia Civil pesquisados demonstraram que se preocupam em trazer os problemas concretos do campo profissional: "Levo para a sala as histórias que acontece no todo dia no escritório" ou "Faço projetos estruturais e procuro mostrar como é a atuação do engenheiro civil em estruturas", ou, ainda "Todos os semestres marco uma saída de campo numa empresa".

Nos cursos de Direito, da mesma forma, todos falaram que levam "para a sala de aula a realidade do processo criminal" ou levam "conhecimentos de casos jurídicos".

Na Medicina, casos clínicos vivenciados em consultórios e ambulatórios veem para o contexto das salas de aula, tornando-se, nas mãos dos alunos, objetos de estudo e de resolução de problemas mediados pelos professores. Disseram eles: "Começo com um caso. Passei no pronto-socorro e tem um paciente que não está urinando. O que poderíamos fazer?" ou "Trago os casos clínicos publicados e de pacientes para o aluno ver e discutir na sala de aula".

Provavelmente, pela facilidade com que relacionam conhecimentos teóricos e os conteúdos com suas experiências, não só os alunos como os professores tendem a valorizar a atuação no campo profissional. Esta posição é compartilhada por todos os professores, mesmo pelos que atualmente se dedicam quase que integralmente à universidade.

Eu sempre procuro dar um enfoque bem prático das minhas disciplinas. Eu trabalho com Cálculos Estruturais. Sempre fui crítico em relação à forma como me ensinaram. Acho que o professor tem que estar envolvido no mercado de trabalho para poder passar um enfoque mais

prático da disciplina. Então, sempre procurei mostrar como é a atuação do engenheiro civil em estruturas. (professor da Engenharia).

Quando trazem as experiências concretas para a sala de aula e demonstram como se utilizam os instrumentos de trabalho da profissão, muitas vezes o professor se serve de modelos de ação para os alunos, explicitando como devem agir em casos e problemas específicos.

No entanto, como ensina Tardif (2002), o saber ligado à experiência de trabalho e de tradições específicas ao ensino da profissão, embora possa tornar-se, de alguma forma, modelo de ação ou de atuação, não forma um repertório de conhecimentos únicos em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou concepção de ensino. São saberes específicos que o próprio professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Embora entenda que esses saberes não sejam suficientes, eles não podem ser negados.

Conclusões

Os resultados revelaram que os estudantes valorizam aspectos relacionados ao domínio de conhecimento, as metodologias e as estratégias de ensino, às atitudes e posturas pessoais dos professores, mas valorizam, também, a docência, que corresponde à satisfação de seus interesses e necessidades imediatas.

O professor, no olhar dos estudantes, deve ter respeito, sensibilidade, saber ouvi-los e procurar compreendê-los; deve preocupar e dar atenção ao desenvolvimento de seus alunos; deve ter sólido domínio de conhecimento; deve ter uma visão abrangente, experiência profissional e capacidade de relacioná-la à teoria. Deve saber, também, estabelecer uma boa relação com eles em aula, além de ter atitudes democráticas. Esperam um professor pleno que, além de indicar caminhos, se propõe a conduzi-los e ampará-los na caminhada.

Os professores apontados como referências na docência atuam, principalmente, em disciplinas, com forte inserção na prática profissional, ministradas, de modo geral, no final do curso. Por estar no último ano, tendem a se preocupar com: como fazer, como atuar, como ser médico, advogado, engenheiro. Nesse sentido, tendem a ser considerados bons professores aqueles que são capazes de dar bons exemplos nas aulas expositivas, os que conseguem elaborar bons exercícios práticos ou, ainda, os que levam bons casos práticos para serem resolvidos em sala de aula. Ao trazer as experiências concretas do campo de trabalho sob a forma de exemplificações, estudos de casos e resolução de exercícios práticos, demonstram a capacidade de *relacionar teoria e prática*, o que é muito valorizado pelos alunos formandos nos três cursos.

A diferença principal entre os três cursos estudados – Medicina, Direito e Engenharia – parece residir, principalmente, no objeto a que se destina a atividade de formação profissional.

Na Medicina, toda a atividade de formação dos estudantes centra-se na ação de conhecer as questões relacionadas à *saúde e/ou à doença de seres humanos*, de pacientes, como chamam. Lidam com a própria vida. Tudo o que estudam se refere diretamente à saúde física e mental de seres humanos. Essa especificidade do curso é apresentada pelos estudantes quando explicitam como uma das características do professor-referência na docência o “amor e dedicação aos pacientes”. Por parte dos professores há o entendimento de que a melhor maneira dos alunos aprenderem é observar o médico/professor atuando, pois, além de aprender como fazer, aprendem as atitudes fundamentais ao exercício da Medicina. Destaca-se, como diferencial em relação aos demais cursos, a forte relação dos alunos com os pacientes, que ocorre desde o início do curso, em ambulatórios e, ao final, nos internatos.

O Direito volta seu objeto de formação aos *direitos e deveres dos seres humanos, à justiça, às leis e às normas de convívio em sociedade*. Toda a formação está voltada para as relações dos homens em sociedades e suas implicações. O direito, a defesa e o uso da linguagem parece ser uma das suas especificidades, pois, diferentemente dos demais, os alunos apontaram como qualidades admiradas nos professores a “boa oratória e a retórica”, provavelmente, por ser um recurso de muito valor no campo. Por parte dos professores há a compreensão de que a melhor forma dos alunos aprenderem é ouvindo e praticando, seja no escritório, em audiências ou acompanhando o desenrolar dos processos. Os professores entendem que os alunos do Direito, em relação aos demais, têm um perfil mais crítico, de questionadores, são sensíveis à política e às questões sociais, possuem boa oratória e liderança.

Tanto na formação da Medicina quanto do Direito se estuda o efeito das práticas com as pessoas envolvidas no processo; portanto a dimensão humana quase que se sobrepõe à dimensão técnica ou pelo menos há uma inevitável relação entre elas.

A Engenharia tem como foco, como objeto de estudo e de formação, as *estruturas materiais, o concreto, as edificações*. Os esforços concentram-se em ensinar os estudantes a dominar conhecimentos e instrumentos que garantam os custos, a seguridade, a durabilidade e a consistência de construções materiais. Talvez esta seja uma das razões das especificidades dos cursos de Engenharia, apontadas pelos professores, como objetividade, perfil mais técnico, visão técnica, gostar de calcular. Há também a compreensão de que os alunos são muito práticos e focados. Os estudantes reafirmaram essas especificidades quando explicitaram que o professor deve “ser objetivo e ter pulso firme”. Os professores dos cursos de Engenharia Civil têm uma percepção de que os alunos aprendem a partir de questões práticas e de resolução de exercícios. Parece que a forma de tratar com os conhecimentos em forma de

exercícios, cálculos, visita às obras, visualização de construções, encontra aí seu sentido.

Não quero afirmar que os professores da Engenharia não se preocupam com a dimensão humana e ética da formação, nem tampouco que não existam profissionais do Direito e da Medicina que sobrepõem, às questões éticas, as técnicas. Entretanto, a cultura do campo e seu objeto os fazem valorizar condições diferenciadas das práticas pedagógicas.

Enfim, o que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivenciam com seus alunos, o que caracterizam seus sistemas de referências. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários, mais próximos da pesquisa.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. A teoria de Bourdieu: os conceitos utilizados no estudo do processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 22, n. 1, p. 7-13, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIDI, Mabel Leticia. *Las imágenes de una practica la formación de profesores de educación física: una mirada desde las representaciones del formación de profesores en esta especialidad*. 2001. Tesis (Maestría en Didáctica) – Universidad de Buenos Aires (UBA), 2001.

LUCARELLI, Elisa. *El eje teoria-practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2003.

PERES-GOMEZ, Angel I. *A cultura na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Th. S. Ideología y formación social em la educación profesorado. In: POPKEWITZ, Th. S.; BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. Mitos y realidades en la formación docente. Montevideo: Edición de la *Revista de la Educaión de Pueblo*, 1991. (Documentos Pedagógicos).

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

URTIAGA, Maria Elizabeth de Oliveira. *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2004.

Gildo Volpato, doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).
gildo@unesc.net

Recebido em 5 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente*

Ângela Maria Martins

Resumo

Analisa trajetórias de formação (e de vida) de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade profissional e comunitária, na tentativa de desvendar os motivos que levaram à escolha pelo curso e à manutenção dessa escolha (ou não). Na primeira fase, utilizou-se um questionário como instrumento para a coleta de dados para 99 alunos (as) que cursavam o primeiro ano dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Os dados das alunas do curso de Pedagogia foram desagregados e analisados separadamente. Após essa etapa, realizou-se grupo focal com 13 estudantes, já no segundo ano do curso, com vistas a aprofundar a análise em torno dos problemas que emergiram nas respostas do questionário. Partiu-se do pressuposto que no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, as relações entre formação, trabalho e identidade devem ser redimensionadas, com base na introdução de questões que afetam a constituição de subjetividades. Em outras palavras, considerou-se que as relações cotidianas, repletas de significação cultural, são configuradas por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e de profissão. Na análise da relevância atribuída pelas alunas a determinados aspectos, fatos, situações e acontecimentos narrados nesse processo, observou-se que, como toda profissão, a docência

* Texto originalmente apresentado no VII Seminário de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado – Buenos Aires, 2008) e ampliado para esta publicação.

é permeável aos fatores sociais, econômicos e culturais que configuram as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e vêm construindo novas subjetividades e identidades profissionais.

Palavras-chave: trajetórias de formação; identidade docente; curso de pedagogia.

Abstract

The graduation path of the students enrolled in the course of Pedagogy: a contribution to the debate about teacher's identity

The purpose of this text is to analyze the graduation (and life) process of the students enrolled on the course of Pedagogy of a religious and community university in order to try do unravel the reasons that made these students choose this course and to keep studying it (or not). First of all, a questionnaire, as an instrument to collect data, was sublimated to 99 first year's students enrolled on Pedagogy and License Teaching Courses. Students of Pedagogy data was analyzed separately. After this step, a focus group with 13 students (now sophomore students) was performed to deeper the analysis of the problems that appeared in the questionnaires answers. One started from the assumption that, in the actual context of restructuring the material and symbolic production conditions of life, the relationship between graduation, work and identity must be redone, based on the introduction of questions that affect the constitution of their subjectivity. In other words, it was considered that the daily relations – full of cultural meanings – are configured by relevant structures to groups and communities in which the individuals construct their life and professional career. In the analyzes of the relevance given by the students to certain aspects, facts, situations and happenings told in this process, it was observed that, like every profession, the teaching duty is affected by social, economical and cultural facts that configures the relations of work in the contemporary societies and are constructing new subjects and professional identity.

Keywords: graduation paths; teachers' identity; course of pedagogy.

Algumas notas metodológicas

No atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, pesquisas realizadas na área de ciências sociais vêm se dedicando a analisar: o paradoxo das relações entre

trabalho, emprego e ocupação; a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas; as trajetórias de formação profissionais e ocupacionais, evidenciando os processos de transição social; a instituição e a destituição de profissões, bem como a relativização do trabalho como eixo identificatório. Para tanto, lançam mão de diversos recursos metodológicos tais como histórias de vida (recursos biográficos), grupos focais e entrevistas de aprofundamento, em estudos longitudinais.

Pesquisas recentes que analisam a inserção escolar, social e profissional de jovens, em um contexto de crise do mercado de trabalho, explicam a constituição de suas trajetórias (e narrativas de vida) a partir do conceito de transição, pois esse processo não diz mais respeito ao cumprimento de etapas que permitiam ao sujeito sair dos diversos níveis da escolaridade regular e do âmbito da família para integrar a sociedade e o mercado de trabalho desenvolvendo atividades estáveis. Esse processo é configurado por etapas transitórias que inclui a formação em contextos formais e informais e a constituição de trajetórias ocupacionais que podem mudar rapidamente.

Novos olhares indicam, portanto, que as relações entre formação, trabalho e identidade devem ser redimensionadas, com base na introdução de questões que afetam as subjetividades e apontam a necessidade de se estudar as representações sociais, os discursos que fundamentam as atribuições de significados e a análise do imaginário social. Em outras palavras, a vida cotidiana, repleta de significação cultural, é constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e de profissão, pois é por meio do processo comunicativo (social) que os sujeitos revelam o que pensam (crenças, ideologias, representações) ou dissimulam o que pensam, sentem e acreditam (Moscovici, 2005).

Acrescente-se que a noção das realidades sociais apreendidas como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos aponta que não se pode perder de vista a noção de historicidade, pois a realidade social é construída a partir do passado, com todas as suas peculiaridades. Ao mesmo tempo em que novas formas sociais são inventadas nas práticas cotidianas, o passado é reproduzido, apropriado, deslocado e transformado, pois este processo constitui um campo de possibilidades abertas sobre o futuro. Tendo em vista esse cenário histórico, a realidade social é objetivada (os indivíduos e os grupos lançam mão de palavras, objetos, regras, símbolos, instituições, transmitidos por gerações passadas), transformada e exteriorizada, criando, ao mesmo tempo, um campo de contenção da ação social. Simultaneamente, esta realidade social é subjetivada e interiorizada (constituída de formas de sensibilidade, percepção, representação e conhecimento) (Corcuff, 2001).

Nessa perspectiva, saliente-se a contribuição do pensamento de Bourdieu (2005) e de Dubar (1991, 1998) que iluminam o entendimento das trajetórias interpretadas subjetivamente. Bourdieu, ao analisar o que denomina de "ilusão biográfica", compara algumas perspectivas que trabalham com histórias de vida às noções de senso comum "que entraram

de contrabando no universo do saber”. O autor critica a visão linear que perpassa determinadas pesquisas realizadas por etnólogos e sociólogos, inscritas ainda no horizonte positivista, baseados na ideia de que toda vida é uma história que tem início, “prossegue em etapas e terá um final, uma realização, um *telos*”. Nesse pensamento, o processo narrativo busca dar um sentido,

[...] encontrar a razão, descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis [...] entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. (Bourdieu, 2005, p. 75)

Em sentido contrário, o autor parte da premissa de que nunca se deve tentar compreender uma vida como “uma série única”, pois ela se desenrola em espaços “em construção”, isto é, os sujeitos são submetidos a constantes transformações, portanto, os acontecimentos biográficos são deslocamentos em estruturas sociais, “matriz das relações objetivas” (Bourdieu, 2005, p. 81).

Da mesma forma, Dubar (1998, p.13) propõe articular a análise das categorizações mais ou menos oficiais ou mais informais com a das trajetórias interpretadas subjetivamente, pois qualquer trajetória individual pode ser analisada de duas perspectivas: objetivamente, “como uma sequência de posições ao longo da vida e no âmago das estruturas institucionais” e, subjetivamente, “como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo”. Nesse sentido, as posições objetivas – que dizem respeito aos espaços escolares e profissionais – e as posições subjetivas – relativas ao falar sobre si mesmo, narrar sua própria história – configuram o processo identitário.

Estabelecer um diálogo entre esse horizonte teórico e o campo de formação de professores não é tarefa fácil, porém, acredito ser possível e necessário o compartilhamento de diversos olhares das ciências humanas e sociais para a ampliação do debate na área. Foi com base nessa perspectiva que se buscou analisar as trajetórias de formação (e de vida) de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade confessional e comunitária, na tentativa de desvendar os motivos que as levaram à escolha pelo curso e à manutenção dessa escolha (ou não), embora nem sempre tenha sido possível compreender o que movia, motivava, desmotivava, surpreendia ou incomodava os alunos que ali (inter) agiam.

Algumas outras considerações sobre o percurso metodológico ainda devem ser feitas, neste caso, de minha própria relação com os sujeitos da pesquisa. Ao analisar o *habitus* na profissão do sociólogo, Bourdieu salienta que esse sistema de esquemas mais ou menos transponíveis, ou mais ou menos controláveis, “é simplesmente a interiorização dos princípios do conhecimento sociológico”, pois “à tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receita de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante da vigilância epistemológica que, subordinando a utilização de técnicas e

conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2005, p.14). O autor recomenda, ainda, aos que levam a “preocupação metodológica até a obsessão” que tomem cuidado para não se transformarem no doente analisado por Freud que limpa constantemente os óculos sem nunca colocá-los.

Assim, na tentativa de não restringir os caminhos a serem desvendados na constituição das trajetórias de professoras ainda em processo de formação, procurei refazer o percurso teórico-metodológico constantemente para tecer considerações que pudessem expressar, da maneira mais coerente possível, o universo simbólico instituído (e instituinte) na trama das relações cotidianas configuradas em um processo formativo.

Este artigo propõe o seguinte questionamento no que tange à constituição de trajetórias de formação e/ou profissionais: de que forma as alunas atribuem relevância a aspectos/fatos/situações/acometimentos na constituição de suas trajetórias de formação, considerando que já lecionam.

A constituição de trajetórias: um debate possível

Na primeira fase, utilizou-se um questionário¹ como instrumento para a coleta de dados, aplicado em novembro de 2006 para alunos(as) que cursavam o primeiro ano dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas de uma universidade comunitária e confessional.

Na universidade estudada, os cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, formam os professores para a educação básica (ensino fundamental, do sexto ao nono ano, e ensino médio). Em 2006, esses cursos se encontram organizados em oito semestres letivos ou quatro anos. Sua estrutura e organização fundamentam-se nas normas nacionais sobre formação de professores para a educação básica. A carga horária varia entre 3.100 e 3.600 horas. Os estudantes ingressam nas licenciaturas e, a partir do terceiro semestre, nos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, História e Geografia, podem optar por cursar, ao mesmo tempo, o bacharelado, com um acréscimo de disciplinas, estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Pressupõe-se que a base de conhecimentos requerida para a formação do docente especialista, familiarizado com produção de conhecimento, não seja diferente da requerida para formar o bacharel. A licenciatura em Pedagogia apresenta a mesma duração das demais licenciaturas e carga horária semelhante. Forma o professor para a educação básica (educação infantil e ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano) e o gestor escolar.

A participação dos(as) alunos(as) foi voluntária. Desse modo, responderam ao questionário 99 sujeitos, sendo: 17 alunos do curso de

¹ O questionário utilizado integrou pesquisa maior intitulada “Representações Sociais sobre o Trabalho Docente”, coordenada pela professora Dra. Clarilza Prado de Sousa, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, da Fundação Carlos Chagas, com apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison des Sciences de Homme (MHS). Os dados da primeira fase foram analisados na perspectiva da Teoria das Representações Sociais e apresentados no GT 20 – Psicologia da Educação, na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2008.

Letras; 6 alunos do curso de Filosofia; 18 alunos do curso de História; 14 alunos do curso de Geografia; 5 alunos do curso de Matemática; 16 alunos do curso de Ciências Biológicas e 23 alunos do curso de Pedagogia.

O questionário do estudo original estava estruturado em três movimentos: livre associação, carta e perfil. A livre associação teve como objetivo desvendar o sentido do trabalho docente. Neste item, cada aluno deveria escrever quatro palavras que viessem em suas mentes quando ouvissem as palavras: dar aula, aluno e professor. Depois de escritas as quatro palavras, o aluno deveria colocar o número 1 para a palavra mais importante e o número 2 para a palavra de segunda importância dentre as quatro já escritas. A carta teve como objetivo indicar/sugerir quais ideias os alunos possuem a respeito das dificuldades de aprendizagem, de sua formação acadêmica, de sua motivação pela opção docente e a visão de seus familiares e amigos sobre o trabalho docente e a figura do professor. Para tal, cada aluno deveria responder as questões como se estivessem escrevendo uma carta a um antigo colega de escola que pediu informações sobre sua futura profissão. A carta constava de 20 questões (dezesesseis fechadas, três semi-estruturadas e uma aberta). O perfil teve como objetivo a caracterização socioeconômica do aluno, constando de 13 questões fechadas.

Os dados das alunas do curso de Pedagogia foram desagregados e analisados separadamente para este trabalho.² Após essa etapa, realizou-se grupo focal com 13 estudantes, já no segundo ano do curso. O roteiro do grupo focal apresentava oito blocos de questões norteadoras, que procuraram aprofundar as questões emergentes da primeira fase da pesquisa:

- a) características marcantes dos(as) professores(as) ao longo do processo de formação (observou-se por que marcaram e se as características mudavam em relação à aluna e à situação; solicitou-se justificativa para características positivas e negativas);
- b) discussão dos motivos que levaram as alunas a optarem pela docência (observou-se se os motivos mudaram do primeiro para o segundo ano);
- c) idade ideal para ser professor (discutiu-se se existe essa idade, diferenças entre ser professor na juventude e ser professor na maturidade – pontos positivos e negativos para ambas as fases –, discussão dos elementos que mudam com o tempo);
- d) como o professor é visto atualmente (solicitou-se justificativa, observou-se se a opinião dos outros é relevante);
- e) discutiu-se o que é ser professor (relação com os alunos, outros professores, direção, pais e sociedade);
- f) observou-se se a vivência escolar (enquanto aluna) influencia na opção pela docência e na atuação do professor (justificativa);
- g) o que é uma boa aula e como sabemos se foi boa (papel do professor; papel do aluno);
- h) como a aluna se vê em sala de aula.

² No curso de Pedagogia, todas eram do sexo feminino. Agradecemos à aluna Ana Christina Limongeli a participação na coleta e sistematização dos dados.

Na primeira fase, verificou-se que a faixa etária se encontrava entre 17 anos e 41 anos ou mais, constituindo dois grupos etários: grupo 1, cuja faixa etária variava de 17 a 23 anos; grupo 2, cuja faixa etária variava de 24 a 41 anos ou mais. Verificou-se, ainda, que a escolaridade dos pais das alunas do grupo 1 era mais elevada que a do grupo 2, porém o rendimento mensal familiar era o mesmo para ambos os grupos etários. A maioria das alunas (de ambos os grupos) mostrou-se animada e confiante diante da perspectiva do exercício da profissão, porém, todas salientaram a importância da formação docente no trabalho do professor (as características do curso; a interação com os professores; os conteúdos e metodologias; as formas de avaliação).

Tendo em vista que as alunas já lecionavam, mostrou-se mais significativa, no grupo 2, a necessidade de maior envolvimento com os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos associaram a opção pela docência à auto-realização. No grupo 1 (constituído por alunas mais novas), percebeu-se que as alunas associaram o trabalho docente à profissionalização do professor mais significativamente que no grupo 2.

Como se disse anteriormente, a partir do processamento dos dados do questionário e com o objetivo de aprofundar questões que nele apareceram, realizou-se um grupo focal com alunas que já trabalhavam como professoras. A escolha pela técnica de grupo focal fundamenta-se em sua própria definição: “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Kitzinger *apud* Gatti, 2005, p. 7). A técnica do grupo focal enfatiza a interação entre os participantes permitindo emergir várias opiniões e sentimentos, os quais nos permitirão conhecer as “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (Gatti, 2005, p. 11), possibilitando-nos compreender significados que seriam difíceis de manifestar em outra técnica. Embora esses grupos não reproduzam os cenários naturais nos quais ocorrem as interações cotidianas, eles permitem a emergência de mecanismos presentes nos processos interativos face a face e/ou institucionais.

Todas as alunas estudaram em escolas públicas durante a educação básica e interromperam o processo de escolarização em diferentes momentos ao longo da vida (com uma exceção) por motivos financeiros (necessidade de trabalhar) e pessoais (casamento; filhos). De modo geral, foi possível apreender que desenvolveram determinadas estratégias de sobrevivência emocional e econômica para construir e reconstruir suas narrativas de vida no contexto de relações sociais adversas. As etapas de vida – passagem da infância para a escola, desta para um trabalho estável que pudesse proporcionar garantia de futuro e a saída da casa dos pais – não ocorreram de forma definida, com tempo demarcado, em contextos formais, pelo contrário. Essas trajetórias foram interrompidas, retomadas e modificadas constantemente em seu percurso e esse processo mudou

substancialmente não apenas a construção de suas trajetórias de formação, mas vem afetando suas trajetórias profissionais, pois, na opinião do grupo, a opção por ingressar num curso de Pedagogia se deu “um pouco mais tarde” do que normalmente ocorre com jovens recém saídos do ensino médio (com uma única exceção) e o percurso de formação se dá por esforço próprio (todas trabalham).

No que diz respeito às respostas sobre a escolha profissional verificou-se a constituição de um paradoxo. De um lado, afirmaram que optaram pelo curso de Pedagogia porque não passaram em outro concurso no vestibular (segunda ou terceira opção de curso); não poderiam arcar financeiramente com qualquer outro curso; gostavam de “cuidar de crianças”, desde pequenas; era uma forma de arrumar trabalho imediato para, posteriormente, cursar outra faculdade; após o casamento e o advento da maternidade, sentiram necessidade de aprender mais em relação ao “cuidar de crianças”; estabeleciam certa identificação entre “brincar de ser professora quando crianças” e a opção pelo magistério, posteriormente; as circunstâncias da vida – estar sem ocupação naquele momento – levaram-nas ao concurso vestibular nessa área, em alguns casos, estimuladas pela família; em outros casos, a escolha se deu sem nenhum estímulo familiar. Todas as participantes afirmaram que os amigos nunca apoiaram a escolha profissional. Em resumo, a escolha profissional se deu em função de exclusões constituídas no percurso de vida e de circunstâncias que as levaram ao curso de Pedagogia (casamento; maternidade; falta de dinheiro para fazer outro curso; não ingresso no curso pretendido; falta de emprego; possibilidade de emprego imediato). Essas características narradas por elas em relação ao percurso de vida que redundou na escolha do curso a ser frequentado em função da possibilidade de arranjar emprego imediatamente podem ser encontradas em outras pesquisas. Segundo Guimarães (2006, p.156):

[...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema: ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar [...].

De outro lado, afirmaram que: desde o ensino médio (em alguns casos, até antes desse período) gostavam de “ensinar crianças”; professores (as) anteriores serviram de modelo no momento de escolha profissional; constataram não possuir conhecimento/domínio de conteúdo apropriado para trabalhar com crianças; essa constatação faz com que a aquisição do conhecimento necessário venha se constituindo como um processo conflituoso e difícil, porém, o curso consegue proporcionar a apreensão de conteúdos e de metodologias para aprimorar o trabalho com crianças; após o início do curso, instaurou-se um processo diferencial na conduta profissional e no relacionamento delas com a escola e com crianças; o curso interfere positivamente na compreensão dos problemas pedagógicos que elas vivenciam em sala de aula, contudo, não ajuda a

solucionar problemas que extrapolam questões de sala de aula, relacionadas à indisciplina, família, drogas, etc; não pretendem exercer outra profissão imediatamente; se tivessem que optar (no segundo ano do curso), fariam novamente a opção pela Pedagogia, com uma única exceção.

Apreendeu-se que estas últimas questões – problemas em sala de aula relacionados à ordem, disciplina e valores – ocupam o centro das discussões e vêm se constituindo um dos problemas centrais que as professoras (em formação) enfrentam. Percebeu-se que se esforçam para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emerge no contexto atual tais como aborto, drogas, opção sexual, violência, problemas familiares, mas têm dificuldades para agir de forma mais coerente diante dessas manifestações.

Essas questões exigem, atualmente, uma mudança profunda na visão de mundo e no conhecimento que embasa os cursos de Pedagogia. Historicamente, o peso das religiões mais tradicionais e de valores relacionados à família (até há pouco tempo atrás, unicelular), configurava o escopo de uma determinada concepção de mundo. No cenário contemporâneo, as professoras se veem às voltas com a realidade multifacetada que invade os portões das escolas e coloca problemas de toda ordem na relação entre pares e entre estes e seus alunos.

Acrescente-se que a funcionalidade do conhecimento na sociedade contemporânea afeta as relações em sala de aula, tendo em vista que os professores se vêem frente à necessidade de (e são cobrados para) equipar os alunos rumo à concorrência de mercado, transformando-se em mediadores de um conhecimento “cujo valor está na utilidade”. O tempo de aprendizagem, acelerado pela lógica de mercado, passa a ser contabilizado em rentabilidade, tanto quanto qualquer outro investimento. Nesse sentido,

[...] o desabamento das antigas morais autoritárias ou absolutas deu lugar a um relativismo moral que afeta o trabalho docente, na medida em que os professores não sabem mais ao certo quais valores transmitir e ensinar. (Tardif; Lessard, 2005, p. 148)

Outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito às oscilações entre o “gostar de cuidar de crianças” e o “gostar de ensinar crianças e precisar aprender conteúdos para fazer bem essa tarefa”, pois resumem a linha tênue que separa os conflitos instaurados no processo de opção profissional e que funciona em movimento pendular. Tanto quanto os demais prestadores de serviço e funcionários públicos vinculados e normatizados por diretrizes de Estado, os professores integram os quadros de trabalhadores assalariados burocráticos que têm sofrido alterações significativas a partir da segunda metade do século 20 em suas características funcionais: crescimento quantitativo, vínculo empregatício majoritariamente com o Estado e processo de feminização crescente. Conseqüentemente, a execução de seu trabalho se torna cada vez mais controlado, dependente e inserido na cultura sacralizada da área

configurada por características desse processo de feminização, conforme assinalam pesquisas da área (Costa, 1995; Villegas-Reimers, 2003).

Constatou-se, ainda, que as entrevistadas se perdiam em fatos e acontecimentos que desconectavam, momentaneamente, a sucessão cronológica de suas narrativas. Como nos alerta Bourdieu, nas situações de entrevista (sobretudo nas entrevistas de aprofundamento ou em dinâmicas de grupo focal), a apresentação oficial de si, isto é, a apresentação de dados da identidade oficial – o que faz, estado civil, sexo, perfil econômico – cede lugar aos demais aspectos na constituição de sua identidade sob a lógica da

[...] confiança, corrente nesses mercados onde se está entre amigos. As leis que regem a produção de discursos na relação entre um *habitus* e um mercado aplicam-se a esta forma particular de expressão que é o discurso sobre si; e a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade do mercado no qual será apresentada (...), mas a apresentação pública, logo, a oficialização de uma representação privada de sua própria vida, implica um acréscimo de limitações e de censuras específicas (Bourdieu, 2005, p. 80).

Não se pode, portanto, comparar a noção de trajetória como uma série de posições sucessivas ocupadas por um indivíduo ou por um grupo social, pois isso seria tão “absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (idem). Nesse sentido, foi necessário interferir mais na dinâmica instalada no grupo para que o foco da pesquisa não se perdesse completamente nas situações inusitadas criadas nesse campo de relações simbólicas e que proporcionavam a explicitação de sentimentos contraditórios acerca das dificuldades que permeiam a opção profissional e a manutenção ou não dessa escolha.

Considerações finais

De modo geral, observou-se, desde o primeiro momento, que as relações de convivência no âmbito da universidade constituíam processos singulares que se manifestavam no percurso de formação e na maneira como criavam associações usando suas próprias palavras. Expressaram, livremente, de que forma o conhecimento adquirido ao longo dos três primeiros semestres estava relacionado à decisão de se manterem ou não no curso e à necessidade crescente de buscar cursos de aperfeiçoamento. Elaboraram, de certa forma e até certo ponto, o discurso em torno de sua prática à medida que a dinâmica do grupo focal se aprofundava, indicando que procuravam refletir sobre as provocações feitas, mas, ao mesmo tempo, dizendo claramente que buscavam (re) aprender com suas próprias ações. A qualidade dessas afirmações pode estar relacionada a conteúdos trabalhados em determinadas disciplinas e que foram citadas pelas entrevistadas, indicando, talvez, que o curso vem modificando as subjetividades constituídas (e constituintes) nesse percurso.

No entanto, no transcorrer do grupo focal observou-se, também, o aprofundamento do paradoxo citado anteriormente. Parte dos anseios e expectativas das alunas estava mais relacionada à necessidade de vislumbrar alguma possibilidade de sobrevivência imediata do que em compreender as perspectivas e consequências da opção profissional rumo a um futuro mais promissor.

A recorrência, nas entrevistas, ao fato dessa escolha ter sido feita mediante a possibilidade de trilharem o único caminho possível, naquele momento da vida, para instauração de uma atividade remunerada, nos faz pensar com Bourdieu (2005, p. 82) que, realmente, as trajetórias são construídas por acontecimentos que podem ser definidos “como alocações e deslocamentos no espaço social (...), isto é, podem ser distribuídas “nos estados sucessivos de estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado”. Dessa forma, uma trajetória somente pode ser compreendida no campo que se transforma, ele próprio, sucessivamente, pois “o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado (...) ao conjunto dos outros agentes”, se defrontara “no mesmo espaço de possíveis”.

O espaço de possíveis, porém, no momento atual de profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, provoca um efeito coletivo de desestabilização ou de dessocialização em função do desmoronamento das coberturas sociais constituídas no início da era moderna (Castel, 2005).

Temos assistido à consolidação da individualização das tarefas e das trajetórias profissionais, processo esse que acarreta uma responsabilização individual dos sujeitos que passam a assumir a própria necessidade de mudança de rumos tanto em sua vida pessoal quanto profissional. É como se o sujeito fosse liberado de certos

[...] constrangimentos coletivos que podiam ser opressivos, como no quadro da organização tayloriana do trabalho. Mas ele é de alguma forma *obrigado a ser livre*, intimado a ser bem sucedido, sendo ao mesmo tempo totalmente entregue a si mesmo. (Castel, 2005, p. 46).

Esse processo de dessocialização provoca, ao mesmo tempo, a busca de formação de redes significativas para sujeitos envolvidos em determinadas atividades profissionais.

O discurso que defende o empreendedorismo afirma que esse *aggiornamento* individualista pode, de um lado, maximizar as chances daqueles que conseguem, nesse contexto de desaceleração do emprego pleno, desenvolver suas potencialidades criativas e empreendedoras. No entanto, esta é a parte da verdade que exalta o espírito empreendedor (Castel, 2005). De outro lado, porém, esse discurso se esquece de apontar a perversidade da mesma situação: agravam-se os níveis de desigualdade econômico-social e diminui as chances de mobilidade social da maior parte dos segmentos de trabalhadores, incluindo-se os professores que se veem às voltas, cada vez mais, em busca de especializações (muitas vezes de qualidade duvidosa) bancadas financeiramente por eles próprios.

Por exemplo, quando questionadas sobre o Plano de Carreira no magistério estadual e/ou nas instâncias municipais – questão central que afeta as perspectivas de futuro profissional –, não demonstraram conhecimento do assunto. Insistiram apenas na necessidade de ampliação de encontros e reuniões tanto na universidade quanto nas escolas nas quais já lecionam, para trocar ideias e informações, inclusive a respeito da vida funcional. No entanto, ter domínio das questões que afetam o desenvolvimento da carreira é ponto fulcral na vida de quaisquer profissionais e, no caso da docência, é condição *sine qua non* para a conquista de melhorias no exercício da profissão e para a superação dos problemas que afetam a qualidade do ensino, sendo componente fundamental na constituição da identidade do professor.

Sem dúvida, o aspecto relativo ao processo de constituição da identidade docente pode ser subdividido em outros dois: o primeiro diz respeito aquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente o que se chama de proletarianização e/ou precarização desse trabalho; o segundo aborda a natureza do ofício, as formas de realizá-lo, como se constrói o saber profissional e como se produzem princípios éticos comuns. Em resumo, neste segundo aspecto podem ser agrupados estudos que propõem uma análise do sujeito por meio dos modos de subjetivação (Ferreira, 2007). No primeiro aspecto, podem ser agrupados, em síntese, os elementos objetivos que configuram o exercício da docência tais como o desenvolvimento profissional, com base em Plano de Carreira (formas de ingresso, evolução, salário e condições de trabalho) e a normatização das atividades e tarefas. Conhecer esse conjunto legal e normativo, saber de suas possibilidades e limites até mesmo para estabelecer processos reivindicatórios, é pressuposto para a constituição do primeiro aspecto que compõe a identidade docente.

No entanto, todas as entrevistadas apenas se limitaram a indicar que “o curso e um diploma não dariam a necessária qualificação profissional para enfrentar tantos problemas, incertezas e conflitos no dia a dia de trabalho”. Essa afirmação está mais relacionada à necessidade de ampliar a participação em reuniões e outros cursos de formação para trocar ideias a respeito de questões cotidianas que emergem em sala de aula, do que propriamente à urgência de reivindicar o desenvolvimento de um Plano de Carreira coerente e necessário para a instauração de um novo patamar no exercício do magistério. Esse processo – de troca de ideias e debates – está mais relacionado ao segundo aspecto da constituição da identidade docente, pois possibilita o estabelecimento de uma rede de relações em contexto considerado por elas mais informal, permitindo maior “liberdade” para discutir questões que colocam “em risco” as bases de sua (in)segurança profissional.

Esse espaço físico e simbólico poderia protegê-las, talvez, da sensação de isolamento e da possibilidade de explicitação do sentimento de desconforto em relação a determinados aspectos no exercício da profissão permitindo aflorar: “dificuldades de compreensão de determinados

conteúdos necessários para ensinar bem”; “dificuldades de expressão”; “a necessidade de se sentirem acolhidas na opção profissional”; “a necessidade de compartilhamento das angústias que vivenciam no cotidiano da sala de aula” (tanto como alunas quanto como professoras). Essas respostas podem indicar que quando não se vêem frente ao corpo técnico especializado (Certeau, 1996), as alunas-professoras não ficam, entre elas, se lamentando da profissão desgastante, do sofrimento ou da angústia que as corrói, conforme pôde ser verificado no grupo focal.

Esse “desabafo” ocorre invariavelmente, quando se vêem diante de situações propícias para isso, nas entrevistas e grupos de discussão, enfim, nos espaços e momentos estruturados para discutir a profissão. É como se sentissem autorizadas a fazê-lo, porque existem outros profissionais para ouvi-los, mais ou menos como o homem do subsolo de Dostoiévski que “é capaz de permanecer silencioso no seu subsolo durante quarenta anos; mas se sai do seu buraco, ele desabafa, e então fala, fala, fala...” (2004, p. 95). Como toda profissão, a docência é permeável aos fatores sociais, econômicos e culturais que atravessam as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e que vêm construindo

[...] novas subjetividades profissionais. Não é simplesmente o que nós fazemos que mudou; quem somos nós, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram. (Ball, 2006, p. 18).

Em resumo, as novas formas identitárias – centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho e do emprego – estão intrinsecamente ligadas às identidades sociais, configuradas pelo status, prestígio, lugar que as profissões ocupam na sociedade. No caso de profissões femininas, como o magistério, pesquisas têm demonstrado que as mulheres misturam com certa frequência a organização simbólica e física do universo doméstico com o universo profissional, desenhando, de certa forma, a constituição de uma “identidade de categoria” (Dubar, 1998, p. 28), projetando uma profissão julgada socialmente desvalorizada e marcada por conflitos. Os atributos ocupacionais configurados no exercício da docência em função da posição ocupada por mulheres nas sociedades contemporâneas marcam o *status* e a dinâmica desse serviço prestado sob jurisdição do Estado e, concomitantemente, são marcados pelo “espírito de cuidado e ajuda (*caring*)”, carregados de “fortes componentes emocionais” (Tardif; Lessard, 2005, p. 284).

O exercício da docência no contexto contemporâneo se reveste de maior complexidade ainda, tendo em vista que a estrutura vigente nos sistemas de ensino reflete o modelo das sociedades industriais transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está mais ligada ao crepúsculo do século 19, do que, efetivamente, ao nascimento do século 21. Os professores encontram-se hoje no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pelas mudanças na economia, na política, na cultura e diante das condições adversas que permeiam o mundo do trabalho. A constituição da identidade docente se inicia no percurso formativo, configurada por diferentes

fatores que se interpenetram. Cada vez mais, são solicitados para serem criativos, autônomos, mediadores da prática pedagógica, com capacidade de discernimento na escolha de métodos de ensino e de tendências conceituais na sua área de especialização. Em resumo, são instados a buscar e a testar novas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os alunos e seus pais, rompendo com as formas mais convencionais de trabalho. No entanto, permanece enorme distância entre o que o conjunto normativo-legal preconiza como desejável para definição desse novo perfil e a formação ofertada nas instituições de ensino superior, pois estas ainda não foram capazes de preparar, até agora, esse novo profissional.

Como se disse anteriormente, no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas relativizou, de modo geral, o trabalho como eixo identificatório. No que tange à docência, os cursos de licenciaturas e de Pedagogia devem construir – nesse campo permeado de contradições históricas e sacralizadas – elementos formativos que possam superar esses percalços com vistas a colocar a opção pelo magistério no patamar de escolhas estratégicas e não apenas aleatórias.

Referências bibliográficas

- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez.2006.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. São Paulo: Vozes, 1998.
- _____. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru, SP: Edusc, 2001.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DOSTOIEVSKI, F. *Noites brancas e outras histórias*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, 1991.

FERREIRA, M. O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

GATTI, B. *Grupo focal*. Brasília: Líber, 2005.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006. Cap. 6, p.171-197.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, IIPE, 2003.

Ângela Maria Martins, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora do programa de mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

ange.martins@uol.com.br

Recebido em 5 de janeiro de 2008.

Aprovado em 22 de abril de 2009.

Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Resumo

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola foi convocada a desenvolver projetos de intervenção na socialização afetivo/sexual dos adolescentes. O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as respostas oferecidas pelo Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro a esta nova demanda social. A análise dos dados permite afirmar que os professores que coordenam projetos de orientação sexual no Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro desenvolveram uma teoria para explicar a orientação sexual na escola. Eles acreditam que a simples distribuição de informações é ineficaz porque os adolescentes precisam aprender “no emocional” para que mudem seus comportamentos sexuais. O artigo analisa as premissas desta “teoria nativa” sobre a orientação sexual na escola.

Palavras-chave: adolescência; juventude; sexualidade; escola; orientação sexual.

Abstract

Sexual orientation in school: expression of sentiments and construction of self-esteem

Since the publication of the National Curriculum Parameters in 1997, the school was requested to develop emotional and sexual socialization intervention projects for adolescents. In order to attend this social demand, this paper presents research results based on the answers offered by the Rio de Janeiro Municipal Board of Education. Data analysis suggests that teachers in charge of sexual orientation projects in the Rio de Janeiro Municipal Board of Education developed a theory to explain sexual orientation in school. They believe the mere distribution of information is ineffective because the teenagers need to learn "in the emotional" to change their sexual behavior. The article examines the assumptions of this "native theory" about sexual orientation in schools.

Keywords: adolescence; youth; sexuality; school; sexual orientation.

Introdução

A escola contemporânea tem sido convocada a intervir na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. O fenômeno ocorre porque existem expectativas sociais que relacionam educação escolar ao controle de doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids, e à redução do número de gravidez indesejada na adolescência. Estas demandas sociais promoveram a formulação de propostas públicas que transformaram a escola em *locus* privilegiado para a orientação sexual¹ dos adolescentes.

Tradicionalmente, a orientação sexual dos adolescentes é associada à família, portanto, um evento exógeno à organização escolar. A partir do momento em que passa a ser tarefa da escola, se apresenta como um problema que deve ser resolvido pelos professores. São eles os profissionais considerados responsáveis pela mediação entre as propostas públicas de orientação sexual e o público discente, o que renova as interações entre professores e alunos. A escola é convidada a se reorganizar a partir da ampliação de suas funções e os atores envolvidos na construção coletiva desta instituição precisam incorporar as mudanças.

O investimento público na construção de projetos de orientação sexual em escolas reflete algumas representações a respeito da adolescência na sociedade contemporânea. Por um lado, existe a expectativa de renovação da sociedade que é promovida pela transição entre as gerações e, por outro, a adolescência como situação social liminar que provoca dúvidas

¹ A expressão "orientação sexual" foi proposta pela ONG Grupos de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). Os membros deste grupo propuseram o termo orientação sexual no lugar de educação sexual e criaram uma série de metodologias para o trabalho na escola. Em 1997, a nomenclatura foi utilizada na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e substituiu o termo "educação sexual". Para um debate ampliado sobre a gênese da categoria "orientação sexual", ver Altmann (2005) e Rosistolato (2007).

nas gerações adultas sobre o que fazer com os adolescentes.² Tratando-se de sexualidade nesta fase da vida, salienta-se que há intenso investimento público para a disseminação de formas de controle e mudanças nas representações dos adolescentes em relação à vivência sexual. O eixo que norteia esses investimentos é a possibilidade de controlar a sexualidade dos adolescentes e, assim, influenciar amplamente a população, criando novas perspectivas de vida sexual e de planejamento familiar.

É necessário destacar, no entanto, que essas preocupações são dirigidas a uma camada específica da população adolescente que é: pobre, menos instruída e dependente do sistema público de saúde. Seria um equívoco afirmar que não existe gravidez na adolescência, contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e Aids entre os mais favorecidos economicamente. Contudo, esta ocorrência não é considerada um problema social, mas sim, um problema familiar. Brandão (2003) realizou uma pesquisa sobre gravidez na adolescência nas camadas médias urbanas do Rio de Janeiro. Quando procurava por moças adolescentes grávidas ou que já eram mães, ouvia comentários sugerindo que ela estava procurando o fenômeno no lugar errado. A pesquisadora descobriu que embora existisse um número significativo de adolescentes grávidas ou mães, o fato não era considerado um problema social porque as crianças eram incorporadas às famílias de origem e as mães podiam dar andamento a seus projetos de vida. Com as moças pobres é diferente porque precisam constituir um novo núcleo familiar a partir do momento em que ocorre a gravidez, o que promove mudanças significativas em suas trajetórias de vida.

A gravidez na adolescência e a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e por Aids nas camadas populares são socialmente classificadas como graves problemas sociais que necessitam intervenção governamental. A escola passa a ser convocada a intervir na orientação sexual dos adolescentes e se transforma em *locus* privilegiado para a gênese de novas formas de percepção sobre a sexualidade e a vivência sexual (Altmann, 2005). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação prevê o desenvolvimento de projetos de orientação sexual em todas as escolas de ensino fundamental do país, com o objetivo de incentivar reflexões sobre o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e Aids.³

Na cidade do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação criou o Programa de Orientação Sexual (POS), dedicado a formar profissionais de orientação sexual. O POS oferece cursos anuais em que professores selecionados aprendem a formular e implantar projetos e atividades em suas escolas. Quando capacitados, os professores podem coordenar Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAMs) e também passam a contribuir com a formação de outros docentes. As capacitações do POS são organizadas a partir de duas lógicas distintas, mas, complementares: a racionalidade médica que fornece os saberes

² Para um debate sobre a construção social da adolescência e da juventude, ver Bourdieu (1983), Ariès (1986), Groppo (2000), Soares (2000), Alvim (2002), Rosistolato (2003), Novaes (2003), Pais (2003), Kehl (2004), Castro, Abramovay e Silva (2004), Rosistolato (2007).

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais não têm força de Lei. Acredita-se que cada sistema educacional possui especificidades locais que devem ser respeitadas durante a formulação dos projetos de intervenção pública na sexualidade dos adolescentes. O Ministério da Educação apenas oferece parâmetros que devem ser seguidos durante a formulação das propostas de intervenção.

considerados necessários à formação dos estudantes e a lógica da afetividade, que incentiva os professores a buscar e acessar a subjetividade dos adolescentes, fazendo com que os alunos aprendam “no emocional”.

Durante o trabalho de campo⁴ realizado para meu doutoramento, tive o primeiro contato com esta proposta de aprendizado emocional. Meu objetivo era analisar as respostas dadas pela escola às demandas sociais que a incentivavam a realizar a orientação sexual dos adolescentes. Quando conversei com os profissionais que desenvolviam projetos de orientação sexual, percebi que eram unânimes ao afirmar que a distribuição de informações não funciona porque não “toca no emocional”. Eles acreditam que é preciso educar o emocional para promover as “mudanças no comportamento” que são o alvo das propostas públicas de orientação sexual.

Analisar este aprendizado emocional foi um dos desafios enfrentados no decorrer da pesquisa. Entendi que os docentes desenvolveram uma teoria para explicar o lugar da orientação sexual na escola. Eles acreditam que os adolescentes recebem informações em excesso e sabem, inclusive, dos riscos que correm quando optam por comportamentos sexuais de risco. A opção ocorre porque, a partir de um cálculo custo/benefício, eles preferem o encontro apaixonado com o par romântico ao cuidado com o próprio corpo por meio de preservativos masculinos ou femininos.

Os professores explicam esta opção por comportamentos de risco a partir de referências à cultura dos adolescentes das classes populares. Acreditam que os estudantes vivem em um universo simbólico no qual a posse de um parceiro afetivo/sexual, assim como a maternidade e a paternidade, são socialmente valorizados. A gravidez na adolescência não é considerada um problema. Ao contrário, trata-se de um fruto do encontro apaixonado com o amor. As doenças sexualmente transmissíveis e a Aids também não são vistas como perigo porque a associação entre o par romântico e qualquer malefício não faz sentido. A lógica do amor romântico impede a associação do parceiro a qualquer doença perigosa.⁵

Esta simbologia diverge da proposta dos projetos de orientação sexual que, embora não incentivem qualquer sanção a interações afetivo/sexuais entre os adolescentes,⁶ entendem que a iniciação e a continuidade das interações sexuais devem ser organizadas por escolhas pessoais, racionais, individualizadas, de forma que moças e rapazes reflitam sobre a hora certa de iniciar uma relação, de mantê-la ou encerrá-la. A ideia central da orientação sexual é incentivar mudanças comportamentais que façam com que os adolescentes entendam a vivência sexual como uma atividade individual, pessoal, que envolve o outro, mas não deve ser orientada exclusivamente por seus desejos. Assim, cada adolescente, moça ou rapaz, deve se proteger durante o ato sexual, buscando o prazer na relação e no envolvimento com o outro, seja ele hetero, homo ou bissexual, e fugindo dos perigos que o prazer, quando não higienizado, pode causar.

Os professores concordam com a ênfase nos cuidados individuais relacionados à prática sexual, mas acreditam que eles só se efetivam a partir do momento em que os adolescentes se percebem como “pessoas

⁴ O trabalho de campo só foi possível graças à colaboração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e dos professores envolvidos, direta ou indiretamente, com o programa POS.

⁵ Para análises mais amplas do amor romântico nas sociedades modernas, ver Viveiros de Castro & Araújo (1974); Salem (1989); Mac Farlane (1990); Heilborn (2004).

⁶ Trata-se de uma perspectiva diferente de outros contextos culturais. Nos Estados Unidos da América, o controle da gravidez na adolescência, das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids vem sendo realizado a partir da ênfase na abstinência sexual pré-conjugal (Bozon, 2004).

individuais". Os docentes afirmam que os alunos só abandonam este "comportamento suicida" quando têm a autoestima elevada, fundamental para que eles aprendam "no emocional". À escola, cabe desenvolver "estratégias" de sensibilização que permitam que os estudantes melhorem sua autoestima, o que proporcionará as mudanças comportamentais esperadas.

Os encontros anuais do programa POS têm por objetivo capacitar professores aprendizes e atualizar os veteranos com novos métodos para desenvolver as aulas de orientação sexual. Durante os cursos, aprendizes e veteranos são tratados como adolescentes porque se entende que eles também precisam aprender "no emocional" para que possam ensinar da mesma forma. A teoria nativa explica que para aprender no emocional é necessário expressar os sentimentos e melhorar a autoestima. A partir desta tese, os profissionais de orientação sexual desenvolveram uma série de dinâmicas de sensibilização que têm por objetivo fazer com que as pessoas "soltem suas emoções" e abram espaço para o aprendizado emocional. As dinâmicas são processos coletivos que pretendem oferecer novas perspectivas sobre o assunto discutido, visando mudanças nos comportamentos individuais. Neste trabalho, apresentarei as performances envolvidas na construção coletiva das dinâmicas de sensibilização e discutirei o lugar das emoções no processo de formação de uma nova categoria profissional: os orientadores sexuais ou "professores de Núcleo".

Aprendendo "no emocional"

A análise será realizada a partir da descrição de um curso de formação em orientação sexual para professores aprendizes, organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dividido em sete encontros, foram debatidos: o programa de orientação sexual, sexualidade, adolescência, prevenção ao uso indevido de drogas, direitos humanos, o papel da escola, além do último dia dedicado ao encerramento. Descreverei o primeiro encontro⁷ porque, a partir dele, é possível analisar a convivência entre as duas lógicas que orientam as capacitações: a racionalidade médica e a lógica da afetividade. A partir do relato, será possível entender as motivações, os dilemas, as certezas e as incertezas daqueles que pretendem implantar projetos de orientação sexual na escola.

Existe consenso com relação à necessidade de capacitar os professores para o trabalho com orientação sexual na escola. Capacitar não é somente fornecer informações sobre a sexualidade humana. Trata-se de um processo amplo de formação que pretende educar o corpo, o intelecto e as emoções dos professores para que eles possam fazer o mesmo com os alunos. A formação envolve profissionais de diversas áreas: medicina, sexologia, história, pedagogia e antropologia, mas não pode ser oferecida por qualquer profissional. Eles devem ser escolhidos a partir de duas características: precisam ser dinâmicos e saber trabalhar com o lúdico. Os saberes disciplinares são importantes, mas é preciso que sejam

⁷ A descrição completa de todos os encontros de capacitação pode ser vista em Rosistolato (2007).

apresentados de forma pragmática, traduzidos para a “realidade das salas de aula”. Um palestrante que não consiga fazer esta tradução pode ser acusado de ser “muito teórico” ou “pouco prático”, o que invalida sua atuação no projeto de capacitação.

Os veteranos com os quais conversei se referem às dinâmicas como o principal método de trabalho utilizado no desenvolvimento de suas atividades. As dinâmicas são “brincadeiras sérias” que produzem sensibilizações para o tema a ser desenvolvido.

Durante o curso, percebi que as dinâmicas são um dos principais bens trocados nos processos de reciprocidade desenvolvidos entre veteranos, aprendizes e outros profissionais envolvidos nas capacitações. Um dos palestrantes chegou a dizer que “eles são obcecados por dinâmicas”, referindo-se aos professores de Núcleo. A teoria nativa explica que as dinâmicas são formas lúdicas de trabalhar os temas. São elas que realizam a mediação entre razão e afetividade e fazem com que os estudantes aprendam, na mente e no corpo, o assunto trabalhado. Os professores acreditam que é necessário sentir o tema, pois não basta aprendê-lo. Este processo ocorre a partir do momento em que se consegue “chegar no emocional deles [dos alunos e, no caso do curso, dos aprendizes em processo de capacitação]”.

Todas as dinâmicas da capacitação foram organizadas para que os aprendizes descobrissem como os veteranos trabalham com os adolescentes, seus alunos. Eles foram tratados como adolescentes, alunos dos veteranos. Precisavam, portanto, estar dispostos a participar de tudo, sem contestar a autoridade de quem já desenvolve projetos há muitos anos. Nenhum aprendiz manifestou qualquer discordância com a proposta, ao contrário, todos estavam muito animados com a possibilidade de aprender a trabalhar. Aliás, a ideia fundamental do curso de capacitação é ensinar a trabalhar, não somente discutir os temas, mas criar formas de aplicar os conhecimentos adquiridos nos contextos escolares em que os professores estão inseridos.

O responsável pela primeira dinâmica iniciou sua participação afirmando que “essa é uma dinâmica muito simples”. Diz que precisa de uma “vítima”, escolhe uma moça e a segura pela mão. Ele olha em seus olhos e diz: “bom dia”. Ainda sem entender, ela responde: “bom dia”, que é louvado com um “viu como é simples!”. Agora “eu tenho que pegar outra mão, sem soltar a que estou apertando, olhar nos olhos da pessoa e também dizer bom dia. Somente depois de apertar outra mão é que posso largar a primeira”. Após a explicação, veteranos e aprendizes misturaram-se em um grande bolo humano recheado com dezenas de apertos de mão, desejos de bom dia e muitas risadas.

Esse tipo de troca de afeto esteve presente em todos os encontros. Os palestrantes se esforçam para criar um ambiente que classificam como “fraterno”, “carinhoso”, “agradável”, “diferente do dia-a-dia” porque “assim se aprende melhor”. Não houve palestrante que não iniciasse as atividades com uma “dinâmica de relaxamento”. A ideia era romper com a estrutura de uma palestra ou encontro formal. Eles desejavam “criar o

grupo”, “construir o grupo”, “formar o grupo”. Acreditavam que as dinâmicas conseguiam “quebrar o gelo inicial”. Foi interessante observar que todas as dinâmicas tinham o corpo como alvo. Os professores eram convidados a trocar abraços, beijos, massagens. Precisavam segurar uns nos outros para ultrapassar uma ponte imaginária. Tentavam conquistar um parceiro sem utilizar a palavra, apenas com o movimento do corpo.

As dinâmicas são utilizadas porque se acredita que a simples distribuição de informação não promove “mudança interna”. As informações não “mexem com o emocional”, o que impede que sejam “assimiladas na totalidade”. Os palestrantes são especialistas em provocar emoção e discutem as manifestações emotivas que ocorrem durante a capacitação. Em um dos encontros, uma professora chorou porque a música trabalhada era a preferida de seu filho mais velho. O rapaz tinha sido vítima de um atropelamento que lhe tirou a vida. Aos prantos, a mãe contou a história e foi muito incentivada a “botar pra fora”, “chorar mesmo”, “não prender nada”. Os especialistas concordavam que tinha sido ótimo para ela “dividir aquela emoção conosco [com o grupo]”.

As explicações sobre as dinâmicas e seu papel na formação dos orientadores sexuais são construídas a partir de uma teoria nativa alicerçada em um conjunto de ideias que circula entre os profissionais envolvidos com a orientação sexual. Não há referências bibliográficas ou cursos especializados. As dinâmicas são aprendidas de forma artesanal, por meio de vivências. São ensinadas de geração a geração e constituem uma das principais dádivas trocadas entre os orientadores sexuais. Perguntas como “você tem uma dinâmica para este tema” e afirmações do tipo “descobri uma dinâmica nova que é ótima” são muito frequentes no universo dos orientadores sexuais.

Embora as dinâmicas tenham por objetivo ensinar a falar de sexo, são definidas como uma metodologia que relaxa o grupo porque diminui as tensões, promove o encontro e permite que o afeto seja trocado entre os participantes. A “construção do grupo” não ocorre apenas por intermédio das palavras, mas também dos comportamentos. Entende-se que as pessoas precisam se tocar para que estejam seguras e livres das “defesas” que poderiam atrapalhar o aprendizado. O encontro com o outro deve ser intermediado por um discurso sobre si e pela transgressão das fronteiras entre os corpos.

Bozon e Heilborn (2001) analisam a iniciação sexual de jovens no Rio de Janeiro e em Paris e percebem algumas diferenças que sublinham características culturais de ambas as cidades. Enquanto o percurso entre o primeiro encontro e a relação sexual no Rio de Janeiro é realizado por meio de carícias, em Paris o trajeto é mediado pela linguagem. Esta diferença cultural é explicada a partir da ideia de que Brasil e França passaram por diferentes processos civilizatórios, o que faz com que o controle das emoções e as opções pelo momento da iniciação sexual sejam diferentes. Em ambos os casos a transgressão das fronteiras entre os corpos é progressiva, mas os limites são impostos pelo corpo ou pelas

palavras. Os autores propõem que a importância das carícias progressivas no desenrolar das interações afetivas no Brasil está relacionada a uma característica da cultura nacional: a cordialidade. Diferente da civilidade europeia, que valoriza a “individualização” (Elias, 1994), a cordialidade valoriza as relações pessoais, a proximidade e a intimidade.

Os professores em processo de capacitação estão aprendendo a falar de sexo e são incentivados a utilizar as palavras e as carícias no decorrer de seu aprendizado. É claro que não se trata de carícias sexuais, mas carícias consideradas necessárias para que as pessoas melhorem sua relação com o próprio corpo e possam ensinar os alunos a fazer o mesmo. É preciso falar sobre si, mas também deixar que as fronteiras entre os corpos sejam ultrapassadas. Os veteranos utilizam as dinâmicas para proporcionar esta dupla experiência. Acreditam que os aprendizes devem estar “em paz com seus corpos e com suas mentes” para que consigam entender os sentidos da orientação sexual na escola. Assim, poderão proporcionar o mesmo aos seus alunos quando estiverem oferecendo aulas de orientação sexual. É mediante a este contato consigo que os estudantes poderão refletir a respeito do trajeto ideal a ser percorrido até a iniciação sexual. Os alunos também precisam aprender a construir uma postura com relação ao sexo que envolve reflexão intelectual, corporal e emocional. Os veteranos acreditam que a sexualidade é individual, mas só se realiza a partir do encontro com o outro. Sua intervenção é orientada para a organização e o planejamento individual deste encontro afetivo com o outro.

A valorização da fala aparece nos momentos em que a teoria organizadora das dinâmicas é explicada. O discurso sobre as dinâmicas é formulado a partir de alguns conceitos do mundo “psi” (Russo, 2002) que foram incorporados ao linguajar do senso comum, principalmente nas camadas médias urbanas do Rio de Janeiro (Velho, 1999). Termos como “complexo”, “defesa”, “catarse”, “ego” são utilizados para explicar a importância da atividade na construção do grupo. Há também a formulação de uma teoria educacional crítica à postura metodológica da escola tradicional, que separa professores e alunos e não incentiva a participação. Para ser um orientador sexual é necessário participar, sentir, encontrar com o outro e, principalmente, trocar afeto. No caso dos professores que querem aprender a desenvolver a orientação sexual em suas escolas, eles precisam primeiro ser tratados como se fossem alunos adolescentes para que aprendam no corpo, no intelecto e no “emocional”, os saberes considerados necessários à vida sexual saudável.

A dinâmica dos carinhos quentes, realizada no primeiro dia da capacitação, é um exemplo da articulação entre corpo, intelecto e emoção no processo de formação dos futuros orientadores sexuais. Os aprendizes foram organizados em círculo enquanto era realizada a leitura de um texto sobre “a importância de trocar carinhos quentes”. Ao final, a coordenadora disse: “gente, esse texto é um convite para que as pessoas voltem a trocar carinhos. Isso a cada dia é mais difícil e nós não percebemos como vivemos isolados. Então, vamos trocar carinhos quentes? Vamos lá,

gente!”. Todos começaram a trocar abraços e beijos afetuosos, inclusive os veteranos. O círculo de pessoas foi desfeito e todos andavam lentamente em meio àquele bolo de gente se abraçando e beijando. Alguns sorriam e até choravam. Uma moça, aos prantos, me abraçou e disse que estava feliz demais por estar ali. Foi um dos momentos de maior emoção em todos os encontros, o que fez com que a coordenadora comentasse que a partir dali “o grupo estava formado”. Ela acredita que é preciso “que as pessoas se toquem, sintam a energia uns dos outros para que se tornem íntimas” e utilizou a dinâmica dos carinhos quentes para incentivar o contato corporal.

Tais situações sempre me deixavam intrigado. Era curioso observar tantas pessoas que mal se conheciam trocando abraços, beijos, chorando, fazendo declarações de amor e amizade sendo que tinham acabado de se conhecer. Os professores explicam este fenômeno dizendo que as dinâmicas provocam o interior das pessoas, fazendo com que soltem emoções muito presas que “até podem fazer mal à saúde”.

Esses momentos criam um ambiente onde a expressão dos sentimentos é obrigatória. Mauss (2001) acredita que os sentimentos não são unicamente do indivíduo, são também do grupo. Estas expressões constituem um tipo de linguagem que é expressa por ser aceita pelo grupo. É a partir desta linguagem que os sentimentos grupais são afirmados e re-afirmados; momento em que os indivíduos passam a se autoperceber e a reconhecer outros indivíduos como membros do mesmo grupo.

As dinâmicas são organizadas para promover a construção do grupo de orientadores sexuais. A teoria nativa propõe que quanto mais afastadas do grupo, mais tristes são as pessoas. A tristeza é o resultado da vida individualizada, avessa à “cordialidade” (Holanda, 1995). A partir desta lógica as dinâmicas negam a civilidade europeia como método educacional e procuram criar um novo modelo orientado por duas características da brasilidade: a cordialidade e o afeto. Além destas, há um sentimento muito valorizado no decorrer da formação em orientação sexual: a confiança. As dinâmicas procuram colocar pessoas em relação, misturando e quebrando hierarquias a partir do contato afetivo. Em nenhum momento a troca de afeto é vista como uma imposição. Acredita-se que a partir dela cada pessoa passa a confiar no grupo e o aprendizado ocorre com mais facilidade.

Para criar o grupo, entende-se que é preciso haver confiança entre todos. Esta confiança, também, é incentivada por meio de dinâmicas, como a “do trezinho”. Utilizando-se desta dinâmica, o palestrante colocou uma música e pediu que todos dançassem em círculo; enquanto organizava-se o círculo, pediu que cada um colocasse a mão nos ombros da pessoa que estava à frente, “formando um trezinho”. Em seguida, a música foi interrompida e todos ficaram de cócoras, sem retirar as mãos dos ombros dos colegas. Em meio a gargalhadas e algumas quedas, os aprendizes cumpriram a missão. Sucessivamente, a música era desligada, todos ficavam de cócoras, levantavam e ficavam mais próximos da pessoa

à frente, até que “o grupo” estivesse completamente junto. Eles teriam que abaixar ainda mais uma vez. Desconfiados, os aprendizes disseram que era impossível. “Não é não. Quando eu parar a música vocês têm que abaixar”. Ao abaixar, perceberam que cada pessoa estava sentada no colo daquela que estava à sua retaguarda. Assim, era impossível continuar abaixando ou levantando, pois ficaram todos “encaixados”. A palestrante mandou que levantassem as mãos e disse: “Tá vendo gente, dá pra fazer. Basta confiar uns nos outros. Todo mundo consegue!”. A dinâmica terminou com os aprendizes espalhados pelo chão, pois era a única forma de romper o círculo humano formado pelo trezinho”.

Quando pedi que explicasse a dinâmica do trezinho, a coordenadora disse que, a partir dessa dinâmica, procura trabalhar alguns valores fundamentais, como: afeto, amizade, alegria e, principalmente, confiança. Ela acredita que a confiança é fundamental para que a relação entre professor e alunos se efetive. É interessante observar que o aprendizado de todos estes valores tem que passar pelo corpo. Os palestrantes e os veteranos são consensuais ao afirmar que a distribuição de informações somente pela via racional não promove as mudanças comportamentais esperadas, a não ser que o emocional também seja educado. Dizem que os saberes devem ser distribuídos de forma lúdica, “mexendo com a cabeça e o corpo”, pois só assim poderão proporcionar mudanças comportamentais nos aprendizes e, mais tarde, em seus alunos adolescentes.

A ideia de que o aprendizado só ocorre mediante o afeto e a confiança é aceita por todos os profissionais envolvidos nos trabalhos de capacitação para orientação sexual. Eles acreditam que é necessário sentir no corpo, no intelecto e no emocional para que os saberes sejam incorporados e passem a promover as mudanças comportamentais esperadas. Considerando que o desejo de estabelecer intimidade é uma característica central para a compreensão da cultura brasileira (Holanda, 1995), é possível entender as dificuldades que um modelo educacional organizado pela racionalidade e pela impessoalidade enfrenta no Brasil.

A escola moderna foi construída a partir de um projeto avesso à intimidade e à afetividade. Pautada nos ideais iluministas de fé na razão e na ciência, deveria ser um centro de disseminação do patrimônio cultural da humanidade a partir de uma perspectiva científica.⁸ A dualidade cartesiana entre afeto e racionalidade organiza este projeto que pretende impedir a escola de reproduzir relações familiares. Neste modelo, os professores, portanto, devem organizar suas aulas a partir de metodologias que excluam relações afetivas. Este é problema da escola moderna, segundo os orientadores sexuais. Ela está “fora da realidade dos alunos”, o que faz com que eles tenham dificuldades para aprender. A capacitação pretende ensinar aos professores uma nova metodologia educacional que privilegia o afeto e o contato entre as pessoas como meio de aprendizagem.

Os professores defendem que a orientação sexual seja organizada a partir do afeto, da cordialidade e da intimidade, mas entendem que ela precisa promover nos adolescentes algumas mudanças comportamentais.

⁸ Para a discussão sobre a relação da escola com a tradição do humanismo ocidental, ver Louro *et al.* (2003) e Boto (2003).

A principal delas é a opção por atitudes reflexivas com relação à vida e, principalmente, à sexualidade. A iniciação sexual deve ser resultado de uma escolha individual e racional. A afetividade deve ser equilibrada por uma atitude reflexiva. É a medida exata entre posturas aparentemente antagônicas que promove uma “boa orientação sexual”.

Autoestima

Quando escolhi a orientação sexual na escola, como tema de pesquisa, pretendia descobrir, entre outras questões, as justificativas de atuação profissional apontadas pelos professores que se dedicam a esta atividade. No primeiro momento, o discurso destes profissionais apresentava uma justificativa simples: os adolescentes precisavam de orientação sexual. Mas precisavam por quê? Quais os motivos, quais os dilemas vividos pelos adolescentes, o que justificaria esta necessidade de orientação para a vida sexual? Estas questões estiveram presentes durante toda a observação de campo e também no roteiro das entrevistas.

A baixa autoestima dos alunos é consenso, quando utilizada para justificar os projetos de orientação sexual. As críticas revelam que os professores conhecem as condições de seus alunos, pois são eles apresentados como sujeitos que precisam de orientação para a construção de sua personalidade. Acredita-se que a orientação sexual deve guiar o amadurecimento dos alunos, impedindo que enveredem por caminhos que os levem à gravidez indesejada, à Aids e a doenças sexualmente transmissíveis. Ao mesmo tempo, apontam que a ênfase desta orientação é incentivar a construção de um projeto individual que permita aos adolescentes guiar suas próprias vidas. Seus discursos oscilam entre dois sistemas de relevância: o primeiro, orientado por uma visão individualista, faz com que classifiquem seus alunos como sujeitos sociais independentes; o segundo, alicerçado em princípios hierarquizadores, sublinha tensões entre gerações que sustentam a expectativa de que devem orientar os alunos porque a adolescência é uma fase de transição “difícil de ser superada”.

Velho (1999) aponta que, em sociedades complexas, as noções de biografia e projeto tendem a ser dominantes. O autor analisa o universo das camadas médias urbanas do Rio de Janeiro e sublinha que a sustentação destas duas noções advém da premissa de que os indivíduos escolhem e organizam suas vidas a partir de escolhas. A consolidação deste projeto, no entanto, depende do trânsito que os indivíduos conseguem realizar em determinado campo de possibilidades. Uma das características dos indivíduos analisados pelo autor é a residência em bairros de classe média na Zona Sul do Rio de Janeiro, além da formação universitária e uma visão de mundo orientada por princípios individualistas. Ele procura a diversidade cultural dentro deste universo aparentemente homogêneo e percebe que as diferenças emergem quando são convidados a falar sobre a própria vida. São diferenças de percurso ou trajetória social, assim como de expectativas com relação ao futuro.

Os professores que entrevistei são próximos aos indivíduos entrevistados por Velho (1999), quando a comparação ocorre com relação à visão de mundo. Todos afirmam que “chegaram aonde chegaram” porque construíram um projeto para suas vidas e criticam seus alunos por “não terem um projeto de vida”. Em seus discursos, enfatizam a necessidade de ensinar os adolescentes a construir um projeto individual. Acreditam que a partir do momento em que se percebem como indivíduos, entenderão a necessidade de cuidado pessoal e passarão a se proteger dos perigos inerentes ao despertar da sexualidade. Assim, cuidarão de si e, em consequência, do outro.

É necessário, no entanto, frisar que os indivíduos entrevistados por Velho (1999) estavam falando de suas próprias trajetórias de vida e projetos individuais. Os professores que entrevistei, também, estavam falando de suas opções e expectativas profissionais. Porém, utilizavam representações sobre seus alunos e sobre os adolescentes em geral para justificá-las. Falavam, portanto, de indivíduos pertencentes a outra geração⁹ e acreditavam que, por serem professores, tinham obrigações no sentido da formação e orientação dos adolescentes, seus alunos. Esta preocupação com a formação dos mais jovens também é apresentada como uma especificidade do orientador sexual.

As justificativas para os projetos de vida dos professores entrevistados são orientadas por representações sociais acerca da própria profissão e também sobre os adolescentes. Os professores pretendem adequar os alunos a um universo simbólico em que a individualidade e a construção de projetos individuais são atitudes valorizadas. Acreditam que as aulas de orientação sexual devem permitir que ideais de projeto e biografia individual sejam incentivados para aumentar a autoestima dos alunos.

As referências à baixa autoestima dos alunos foram muito frequentes no discurso de todos os professores. Afirmam que a prevenção e a construção de trajetórias individuais estão diretamente relacionadas ao gostar de si mesmo porque “quanto mais você se gosta, mais você se protege”. Aliada à desestruturação das famílias, a baixa autoestima é considerada o principal inimigo a ser combatido pelos projetos de orientação sexual. A família é duplamente criticada por não conversar “esses assuntos [relativos à sexualidade]” com os adolescentes e também por não dar afeto e carinho, ambos considerados fundamentais para a consolidação da personalidade saudável dos adolescentes.

Os professores acreditam que a informação é processada intelectualmente, mas só promoverá mudanças comportamentais a partir do momento em que os adolescentes forem “trabalhados” afetivamente. Todos desenvolvem estratégias para este trabalho afetivo, o que promove a criação e a circulação de diversas “metodologias de sensibilização”. Uma professora disse que “não adianta trabalhar com a sexualidade se você não tem autoestima definida.” Seus alunos, além de terem a autoestima muito baixa, “não têm identidade”, o que inviabiliza o trabalho porque os adolescentes “não sabem nem se elogiar”. Seu diagnóstico é realizado por meio de uma dinâmica, a dinâmica do chapéu com espelho,

⁹ Para um debate sobre o problema sociológico das gerações, ver Mannheim (1982).

na qual os alunos são convidados a citar qualidades e defeitos do personagem que aparece refletido no espelho. A imagem é a de seu próprio rosto, mas o restante da turma não sabe disso. Ao pedir que citem as qualidades, os alunos se limitam a dizer que “não têm nenhuma” enquanto falam dos defeitos com muita facilidade. A partir desta percepção, os professores propõem que a autoestima só pode ser adquirida a partir da valorização da fala e da expressão das emoções. Eles afirmam que os estudantes têm emoções “muito presas” que “até impedem que eles se gostem”. Assim, buscam caminhos diversos para fazer com que os estudantes manifestem as emoções e construam autoestima durante o processo.

Além das dinâmicas, os professores desenvolvem outras estratégias para promover a expressão das emoções. Uma professora comentou que gosta muito dos alunos e procura demonstrar seu sentimento em todos os encontros, inclusive distribuindo abraços e beijos a todos. Ela diz que é “muito de beijar”, mas já enfrentou alguns problemas ocasionados por suas atitudes. Alguns adolescentes “entenderam errado” e ela teve que deixar claro que seus abraços e beijos eram fraternos, distribuídos a todos os meninos e também às meninas.

Durante minhas visitas às escolas, observei diversos momentos em que os estudantes corriam atrás dos professores para “dar um beijinho”. Em algumas situações eles entregavam presentes e diziam que foram feitos pensando nos professores. Presenciei uma situação em que uma aluna abraçou, beijou e entregou um presente a uma das coordenadoras de Núcleo durante uma entrevista. Na entrega, chamou a professora de mãe. A entrevistada comentou que procurava quebrar este tipo de associação sublinhando sua função de professora “mas não adianta, muitos acabam vendo você como mãe mesmo”. Sua análise é orientada a partir da associação entre baixa autoestima e carência afetiva. Os alunos são “muito carentes” e confiam “no primeiro que dá um carinho”, o que é visto como problema, pois percebem que as meninas se entregam aos rapazes à procura de carinho e abandonam qualquer tipo de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis, Aids e gravidez.

A noção de entrega é muito presente no discurso dos entrevistados. São as meninas que se entregam aos rapazes, muitas vezes a procura de proteção, carinho, afeto. Os professores têm por objetivo fazer com que as informações oferecidas nas aulas de orientação sexual provoquem nas adolescentes uma reflexão antes da entrega afetiva, o que é considerado um grande desafio. Enfrentam dilemas proporcionados pela inadequação de sua visão de mundo à de seus alunos. Os adolescentes acreditam que os perigos ameaçam a vida dos outros, não a deles. Os professores classificam esta “atitude adolescente” como um “pensamento mágico” ou ainda como “síndrome de super-homem e mulher-maravilha”, aqueles com os quais nenhuma tragédia acontece. Eles acreditam que os estudantes percebem as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids e a gravidez na adolescência como fenômenos muito distantes deles. Por isso, são obrigados a trabalhar com a contradição entre as experiências universais que pretendem

apresentar nas aulas e as particularizações das vivências individuais. Enfrentam o embate entre as suas próprias visões de mundo e estilos de vida e aquelas vividas pelos adolescentes em suas redes de relações sociais; seu objetivo é fazer com que os alunos percebam e sintam o mundo de outra maneira porque acreditam que assim estarão protegidos.

Comentários finais

A orientação sexual é uma resposta da escola às demandas sociais que solicitam intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. A circulação das ideias presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais provoca uma nova interpretação e uma re-interpretação nos contextos culturais em que as escolas estão inseridas. Este fenômeno produziu, no caso do Rio de Janeiro, a construção de uma orientação sexual tipicamente brasileira. Os professores entendem que precisam orientar os adolescentes a partir de ideais individualistas, mas o fazem com a criação de um ambiente afetivo em que as relações e a expressão dos sentimentos são mais importantes do que a distribuição de informações racionalizadas.

A orientação sexual é apresentada como uma atividade diferente das aulas oferecidas na escola. Cada professor deve perceber esta característica para transformar-se em um bom “professor de Núcleo”, por isso, a capacitação precisa ser organizada no mesmo modelo em que a orientação sexual ocorre na escola. Os docentes passam por todo o ritual de formação para que futuramente orientem seus alunos.

Os encontros de capacitação para futuros “professores de Núcleo” são momentos em que a expressão dos sentimentos é obrigatória. A teoria nativa explica que existem sentimentos ou emoções internas que permanecem “presas” e podem “até fazer mal” se não forem liberadas. Esta tese vale para professores e alunos porque todos, independente da geração a que pertencem, têm “questões mal resolvidas”. O melhor “professor de Núcleo” é aquele que consegue utilizar estratégias dinâmicas que façam com que todos expressem seus sentimentos “naturalmente”. As dinâmicas permitem a criação de um ambiente intimista, acolhedor, fraterno, cordial, onde pessoas que mal se conhecem – professores em formação ou alunos que querem ser multiplicadores – e sentem a necessidade e a possibilidade de estabelecer relações afetivas. O “professor de Núcleo” é o mediador desta expressão de emoções porque precisa conseguir a participação de todos na atividade, mesmo aqueles que, em alguns casos, dão a entender que prefeririam não participar.

Termos como “grupo” e “equipe” são muito valorizados no discurso dos profissionais de orientação sexual. Eles entendem que é necessário “criar o grupo”, “construir o grupo” para que o ensino aconteça. A criação do grupo ocorre em um ambiente afetivo construído por meio das dinâmicas de relacionamento. O objetivo é romper com a frieza dos contatos entre indivíduos, transformando-os em um grupo que deseja aprender a trabalhar com orientação sexual na escola. As dinâmicas procuram educar

o intelecto e atingir a afetividade porque os profissionais acreditam que o aprendizado só se materializa a partir do momento em que o saber é percebido pelo intelecto, vivido pelo corpo e sentido “pelo emocional”.

Os “professores de Núcleo” entendem que o aprendizado emocional acontece quando a escola consegue trabalhar com alguns valores: afeto, amizade, alegria e, principalmente, confiança. São eles que geram aprendizado “no emocional” dos estudantes. Esta noção é aceita por todos os profissionais envolvidos com a capacitação de orientadores sexuais e também por aqueles que já coordenam Núcleos de Adolescentes Multiplicadores. Acreditam que o ensino depende de afeto e confiança para que as pessoas abandonem suas “defesas internas” e se encontrem com o outro em um clima afetivo.

A explicação dos profissionais de orientação sexual, em relação ao seu método de atuação, critica a racionalidade cartesiana presente nas escolas. O conhecimento deve ser utilizado, mas somente por meio de estratégias que proporcionem seu entendimento, não somente pela razão, mas também pelo corpo e “pelo emocional”. Não é possível oferecer somente aulas, seminários ou debates acadêmicos porque não “mexem com o emocional” e não permitem que as pessoas interiorizem o conhecimento oferecido. O conhecimento só faz sentido quando apresentado por meio de um método que promova a relação, o contato afetivo e a construção da confiança entre aqueles que desejam aprender a trabalhar com orientação sexual na escola. Eles precisam aprender no intelecto, no corpo e no emocional para que ensinem seus alunos da mesma maneira. Esta teoria, no entanto, é válida apenas para as aulas de orientação sexual porque os professores não conseguem aplicá-la a todas as disciplinas.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

ALTMANN, H. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

ALVIM, R. Olhares sobre a juventude. In: NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Orgs.). *Juventude, cultura e cidadania*. Rio de Janeiro: Iser, 2002. (Comunicações do ISER, v. 21).

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOURDIEU, P. Juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

- BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno CEDES*, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.
- BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- BOZON, M; HEILBORN, M. L. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris. *Novos Estudos Cebrap*, n. 59, p.111-135, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1997. v. 1 – Introdução; v. 8: Apresentação dos temas transversais: ética; v. 10: Pluralidade cultural e orientação sexual.
- BRANDÃO, E. R. *Individualização e vínculo familiar em camadas médias: um olhar através da gravidez na adolescência*. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ), 2003.
- CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HEILBORN, M. L. *Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KEHL, M. R. A juventude como sinônimo da cultura. In: NOVAES, R.; VANUCCI, P. (Orgs). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: MERLIÉ, D. (Org.). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LOURO, G. L. et al. Apresentação. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAC FARLANE, A. *História do casamento e do amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção grandes cientistas sociais).

MAUSS, M. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

_____. A expressão obrigatória dos sentimentos (rituais orais funerários australianos). In: _____. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

NOVAES, R. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, H. (Org.). *Galerias cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

ROSISTOLATO, R. P. da R. *Orientação sexual com "jeitinho" brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2007.

_____. Orientação sexual nas escolas: classificações de gênero em uma escola carioca. *Gênero*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 133-150, 2003.

RUSSO, J. *O mundo Psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

SALEM, T. Casal igualitário: princípios e impasses. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 9, v. 3, 1989.

SOARES, R. Adolescência: monstrosidade cultural? *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. Apresentação. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). *Pesquisas urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; ARAÚJO, R. B. Romeu e Julieta e a origem do Estado. In: VELHO, G. (Org.). *Arte e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

rosistolato@yahoo.com.br

Recebido em 10 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira

Maria da Graça Jacintho Setton

Resumo

Ainda que venha crescendo o número de investigações acerca das relações entre a escola e os jovens, pouco se sabe ou se sistematizou sobre o estudante brasileiro que vive na Região Norte de nosso país. O artigo apresenta dados relativos às percepções sobre a escola em uma formação social ainda pouco familiarizada com a cultura letrada. Analisa o papel que a escola detém, enquanto matriz disposicional capaz de orientar condutas, práticas e representações sociais em um contexto cultural ainda fortemente socializado pela cultura oral. Para desenvolver esse argumento teórico, foi realizada uma pesquisa sobre o processo de socialização escolar vivido por jovens frequentadores de uma escola pública e de uma particular, no município de Santarém, Estado do Pará, na Amazônia brasileira.

Palavras-chave: escola; socialização; jovens; Amazônia brasileira.

Abstract

Scholastic socialization of youths in the Brazilian Amazon

Although the researches into relationship between school and young people have increased, we know very little about high school students in Amazon. This article presents data related to the students' perception of the schools in a society not so familiar with the culture of literacy. It analyses school's role, as a matrix of the ideology able to determine ways of behaving, praxis and social understandings, mainly in an oral culture context. In order to develop this theoretical argument, one carried out a research into the school socialization process of students of some public schools and students of one private school in Brazilian Amazon, Santarém local municipality, state of Pará.

Keywords: school; socialization; youths; Brazilian Amazon.

Introdução

Este artigo é um desdobramento de reflexões que venho desenvolvendo sobre as diferentes temporalidades sociais coexistentes no Brasil. Nele, faço um esforço de sistematizar algumas considerações acerca da pesquisa *Família, religião, escola, mídia: um estudo sobre as práticas de socialização contemporâneas*.¹ A principal intenção desta investigação é observar as articulações entre as matrizes socializadoras – família, religião, escola e mídia –, entre jovens residentes em regiões econômica e culturalmente distintas, Região Norte do Brasil. Identificando uma nova estruturação no campo da socialização, busco uma perspectiva relacional de análise entre essas instâncias a fim de apreender a especificidade do processo de construção das disposições de *habitus* do indivíduo na atualidade. Para desenvolver esse argumento teórico, parte da reflexão dedica-se a compreender o processo de socialização escolar vivida por jovens moradores da cidade de Santarém e do distrito rural de Alter do Chão, no Estado do Pará. Neste artigo, irei apresentar alguns dados parciais relativos às percepções sobre a escola em uma formação social ainda pouco familiarizada com a cultura letrada. O esforço será de fazer uma análise sobre o papel que a escola detém, enquanto matriz disposicional complementar à família, capaz de orientar condutas, práticas e representações sociais em um contexto cultural ainda fortemente socializado pela

¹ O objetivo principal desta pesquisa é desenvolver uma análise relacional sobre como as matrizes disposicionais de cultura – família, religião, escola e mídia – se configuram em grupos sociais distintos, mais precisamente, como essas instâncias coexistem em formações sociais ditas modernas ou tradicionais e como se articulam nos grupos com perfis econômicos e culturais diferentes em duas localidades. Nesse sentido, a análise relacional se dará em dois níveis, ou seja, entre as matrizes socializadoras e entre os grupos sociais de condição econômica e cultural distintas. A pesquisa contou com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), nos anos 2005-2007.

cultura oral. Mais especificamente, pretendo neste artigo desenvolver uma análise sobre a importância da matriz de cultura escolar como formadora de disposições de cultura em grupos de origem social distinta. Nesse sentido, seguindo uma tradição no campo da Sociologia da Educação ao enfatizar a origem social dos sujeitos investigados, chamo atenção para os efeitos relacionados a uma socialização ocorrida no eixo familiar (Darmon, 2006).

A escolha em fazer uma análise sociológica no contexto social da Região Norte brasileira responde também a preocupações teóricas e empíricas de observar as formas de articulação entre duas realidades socioculturais que convivem no Brasil do século 21. A diversidade dos tempos históricos que se combinam nesta configuração difícil incorpora a cultura popular e oral que pouco ou nada tem de moderno; mas incorpora também efetivas relações sociais racionais e secularizadas que anunciam uma hibridação de cultura em desencontros de tempos, de ritmos e de possibilidades múltiplas de comportamentos (Martins, 2000).

A contemporaneidade brasileira é constituída de ritmos desiguais de desenvolvimento econômico e social, ou seja, constituída pelo acelerado avanço tecnológico e por uma crescente miséria globalizada. Segundo Martins, nossas desigualdades sociais são também nosso descompasso histórico em relação ao que já é real em outras partes e que nos chega fragmentária e incompletamente. A força das formas sociais econômicas e estilísticas é que nos faz agentes de uma modernidade aparente, desprovida de laços fundos com os processos sociais. Assim, os usos tradicionais do moderno trazem para o cotidiano essa duplicidade, esse duplo e contraditório modo de ser e de pensar. Aqui os tempos históricos estão mesclados e confundidos no dia a dia, como estão confundidos e invertidos os estilos cognitivos dos diferentes mundos que demarcam nossa vida social (Martins, 2000, p. 20-25).

Apropriando-me das ideias desse autor, poderia afirmar, *grosso modo*, que uma dessas culturas encontra-se em uma das regiões mais periféricas do país, tradicional em sua configuração, tendo como referência possível a cidade de Santarém, que sempre se mostrou muito longe da realidade moderna vivida em localidades de maior desenvolvimento no Brasil.

No tocante a essa formação social escolhida, é sabido que com índices de desenvolvimento humano baixos, com história, especificidades de ocupação, movimentos migratórios e cultura bastante particular, a cidade de Santarém apresenta ser espaço privilegiado para se investigar as percepções sobre a escola, instância de socialização ainda em processo de universalização.

Para melhor contextualizar a formação social investigada, vale colocar que o Estado do Pará destaca-se por se constituir em uma das maiores reservas de água do planeta. Grande parte dos aglomerados populacionais, vilas ou municípios construíram ao longo de sua história uma civilização

fluvial. A cidade de Santarém segue essa tradição. O homem santareno, sua cultura, sua história, bem como seu universo de símbolos, definiram-se e definem-se em função das águas. Se em outras regiões o clima é representado pelo frio ou pelo calor, no Pará são as águas das chuvas e dos rios, as enchentes e as vazantes, que delimitam as atividades do trabalho, o cotidiano e certamente as representações sobre o mundo de sua população (Monteiro, 2005). Nesse contexto, os contatos com o modo de vida dos grandes centros urbanos são restritos, ainda que não deixe de ser modelo a seguir. Embora nos anos 50 tenha se investido na construção de rodovias como a Belém-Brasília; ou nos governos militares, grandes projetos hidrelétricos, siderúrgicos e de extração de minérios tenham sido prioridade federal; ou mesmo, mais recentemente, incorporações multinacionais agrícolas e da pecuária tenham se instalado na região; observa-se um estilo de vida preso a uma economia rural. É possível observar que o uso tecnológico intenso em algumas dessas atividades não possibilitou a estruturação de um sistema de ensino formador de quadros. A imigração de pessoal qualificado foi e é a estratégia mais utilizada, fortalecendo a distinção hierárquica entre os que detêm e os que procuram ter acesso a uma escolarização.

No entanto, o desenvolvimento do comércio e da pequena indústria, bem como as atividades do setor de serviços, transformaram o perfil da população de Santarém ao longo dos anos. Nesse quadro de novas demandas e expectativas de crescimento local, a escola passou a ser uma necessidade efetiva. O êxodo rural se fez presente, trazendo uma população com esperanças de uma vida cidadina. Desta forma, seria de se esperar que a escola, desde os anos 60, representasse uma promessa de futuro melhor, ou seja, um espaço de socialização e controle familiar frente aos desafios do universo urbano (Colares, 2003).

Os dados que serão analisados referem-se a 398 questionários aplicados, em setembro de 2005, aos alunos do ensino médio de duas escolas, uma pública (101 questionários – anexo da Escola Dom Thiago Ryan na vila/distrito de Alter do Chão, em Santarém) e outra privada (297 questionários – Escola Dom Amando), na cidade de Santarém, Estado do Pará, Região Norte do Brasil. Trata-se também do resultado parcial de investigação que ainda está em curso, que contou com trabalho de observação e entrevistas semiestruturadas de 28 alunos dessas escolas. O critério de seleção dos entrevistados obedeceu ao interesse em investigar tipos sociais diferenciados, baseando-se nas variáveis sexo, cor, religião, ocupação e instrução paterna/materna. Para essa reflexão, irei me deter apenas nas práticas e representações a respeito da dimensão escolar vivida pelos jovens santarenos.

1 Aspectos da socialização escolar

Este artigo faz parte ainda de uma reflexão sobre a particularidade das práticas de socialização² do mundo contemporâneo. Partindo do

² Segundo Guy Vincente (2004), a socialização deve ser pensada como um processo incessante de se fazer, de se desfazer e de se refazer a partir das relações sociais; uma certa maneira de ser e estar no mundo, sendo necessário, portanto, pensá-la a partir do verbo reflexivo socializar-se.

conceito de configuração de Norbert Elias, tenho como hipótese que a cultura da modernidade imprime uma nova prática socializadora distinta das demais verificadas historicamente. Considero que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias em que a família e a escola são apenas duas delas. Ou seja, a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, religiosa, escolar e midiáticas (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado.

Em *Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola*, Sposito (2003) define dois tipos de abordagem acerca da escola. Lembra-nos que grande parte dos estudos que marcaram ou marcam presença tomam essa instituição enquanto categoria analítica, ou seja, trabalham a escola e o sistema de ensino em suas relações com a sociedade global, mas muitos outros analisam essa instituição enquanto unidade empírica de investigação. A autora nos oferece pistas sobre a importância dos estudos a respeito da escola e argumenta que, para se compreender melhor essa instituição socializadora, deveríamos investir em uma outra série de pesquisas que, mesmo não enfatizando aspectos pedagógicos, históricos e socioculturais correlatos a ela, poderiam nos auxiliar na ampliação de seu conhecimento. Desta forma, Sposito justifica todo um conjunto de investigações que, ainda que não desconsidere as anteriores, elege como problemas aspectos indiretamente relacionados à escola. Ou seja, estudos sobre outras instâncias educativas (família, religião, mídias), vida extra-escolar dos alunos, cotidiano, lazeres, representações, expectativas e crenças de jovens que engrossam as fileiras das escolas deveriam ser mais constantes.

É nessa linha de análise que o presente artigo se encontra. O objetivo é compreender sociologicamente as diferentes percepções que parte dos alunos do ensino médio da Amazônia brasileira têm a respeito de sua socialização escolar. A intenção é analisar o lugar que essa instituição ocupa em suas vidas, suas expectativas em relação a ela, como avaliam seus professores e o conhecimento disponibilizado. Importa compreender sociologicamente qual a percepção que esses jovens têm sobre o aprendizado que a escola transmite. Enfim, pretendo desenvolver, neste artigo, uma análise compreensiva³ sobre a importância da matriz de cultura escolar a fim de observar sua capacidade de construir um *habitus*, categorias de pensamento e julgamento nos jovens pesquisados, que como veremos desfrutam de condições materiais e espirituais de existência muito distintas. Cabe lembrar, no entanto, que a formação sociocultural em questão apresenta-se pouco familiarizada com a cultura escolar, dado que os índices de escolarização são expressivamente abaixo da média nacional; espaço sociocultural, portanto, que configura uma realidade em que a presença da escola enquanto vetor de secularização e de democratização do saber escolar ainda não fez tradição.

³ Por análise compreensiva, entendo um conjunto de esforços de caráter interpretativo que se apóia em categorias sociológicas, que como se verá, baseia-se, sobretudo, nas contribuições de Pierre Bourdieu.

Nesse sentido, seria oportuno partir do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu a respeito das diferenças de herança cultural dos sujeitos investigados. Considerando que o sistema escolar, como força formadora de *habitus*, é responsável pela transmissão de um conjunto de esquemas fundamentais que permite abordagens diferenciadas no tocante as práticas e as representações sociais; que a escola é também uma fonte de legitimação de valores e bens que a sociedade moderna como um todo consagra; e ainda, que no contexto social estudado, a cidade de Santarém, pode-se encontrar dois tipos de instituições que se diferenciam pela mensagem e pelo público que as frequenta, escolas públicas e privadas; pode-se inferir, portanto, que o resultado dessas ações pedagógicas, ou seja, o processo e a percepção sobre a socialização escolar desses grupos tenham todas as chances de ser diferenciado.

Por conseguinte, parto do pressuposto que existiria uma correspondência entre hierarquias sociais e hierarquias escolares entre os alunos desta pesquisa. Aqueles mais bem dotados de capital econômico e capital cultural teriam maiores chances de se apropriar da cultura escolar. No limite, seguindo o esquema teórico de Bourdieu, poderia argumentar que os alunos da escola privada relativamente mais ricos em capital econômico e cultural teriam mais chances de contarem com a escola como uma forte matriz de cultura, complementar à família, ambas fontes de disposições de um *habitus* cultivado.

Seguindo esse raciocínio, vale lembrar que a família e a escola são dois subespaços sociais, que podem ser classificadas tanto como produtoras quanto reprodutoras e difusoras de disposições de cultura (Bourdieu, 1979). Não obstante, é importante salientar também que a competência cultural adquirida nesses espaços é definida pelas condições de sua aquisição: 1) de um lado, nas famílias mais favorecidas, um aprendizado precoce efetuado desde a primeira infância e prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe; 2) de outro, o aprendizado tardio, metódico, adquirido nas instituições de ensino ou na esfera do trabalho, em tese aberto a todos, ainda que apropriado de maneira diferente segundo a origem social. Assim, enfatizo que a distinção entre esses dois tipos de aprendizado refere-se a uma certa maneira de adquirir disposições de cultura e com elas se familiarizar. Ou seja, os aprendizados efetuados nos ambientes familiares privilegiados caracterizar-se-iam pelo desprendimento, garantindo a seu portador certo desembaraço de ideias e certo traquejo na apreciação e julgamento de práticas culturais e, por sua vez, o aprendizado tardio caracterizar-se-ia por ser fragmentado e híbrido, possibilitando a seu portador uma complementação parcial ou um primeiro contato com o universo da cultura escolar.

No caso específico do município de Santarém, seria possível inferir que, em se tratando de uma formação social com baixos índices de letramento e, sobretudo, com pouca tradição na cultura escolar, a probabilidade da escola complementar um processo de socialização familiar

estaria restrito a pequenas parcelas da população. Assim, considerando que grande parte de sua população ainda não teve acesso aos bancos escolares, temos todas as chances de identificar discrepâncias e/ou ambivalências entre o universo cultural familiar e o escolar.

Desta forma, na perspectiva de analisar as percepções dos jovens a respeito de sua socialização escolar, é preciso considerar a existência de dois tipos de matrizes de cultura, dois sistemas disposicionais se defrontando no processo de suas escolarizações – a família e a escola –, para em seguida circunstanciar as diferenças de disposições de cultura, aspirações, projetos e expectativas em relação à cultura escolar. Ou seja, partindo de uma perspectiva relacional de análise, a hipótese é que algumas das disposições de cultura, isto é, algumas das representações sobre suas experiências na escola poderão ser resultado do confronto de duas lógicas de socialização, uma socializadora familiar e uma socializadora escolar (Thin, 1998, 2007).

Por último, cumpre lembrar que toda relação pedagógica é uma relação de comunicação (Bourdieu, 1979). A mensagem comunicativa, mais propriamente o conjunto de regras culturais propostas pela escola, depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação, indispensáveis para o êxito da comunicação. O sistema de ensino supõe que para um máximo aproveitamento pedagógico é necessário que os agentes sujeitos ao aprendizado detenham os meios para apreender os códigos dessa comunicação. Se existe um descompasso e/ou tensão entre a competência cultural exigida pela escola e a apreendida na família, pode-se verificar que o sistema escolar possui poucas chances de conseguir sozinho transcender as limitações de origem, tendendo a reforçar as distinções de capital cultural de seu público.⁴

Em Santarém, como veremos, a segregação que se estabelece desde o ingresso no ensino primário público e/ou privado tende a se reforçar à medida que avança a trajetória estudantil dos alunos. Mais especificamente, na escola privada e na escola pública pesquisadas, poderia argumentar que, em função da formação que oferecem, do capital cultural que exigem e da carreira a que dão acesso, elas tendem a reproduzir a estrutura de relações entre a estrutura de distribuição do capital cultural e a do capital econômico.

Cabe analisar quais as percepções dos sujeitos pesquisados a respeito da escola, tendo como pano de fundo as condições familiares e escolares às quais estão submetidos.

2 Aspectos da difusa socialização escolar

Entre os jovens pesquisados,⁵ pude observar que grande parte, 40%, dos que estudam no anexo da escola pública tem mais de 19 anos, bem distante da idade esperada para esse nível de ensino. No entanto, 47% se encontram entre 15 e 18 anos. Uma parcela pequena, mas não desprezível, 12%, já se encontra casada, e 18% já experimentam a realidade da

⁴ Vale ressaltar que uma ampla bibliografia vem problematizando as condições de socialização que podem ou não favorecer um sucesso na escola, independentemente do volume e da estrutura do capital econômico e cultural das famílias. A esse respeito, consultar Lahire (1997), Laurens (1992), Ferrand (1999), Rochex (1995), Nogueira (2000), Setton (2005).

⁵ Em relação ao sexo: escola pública 45,5% mulheres e 53,5% homens.

paternidade. Portanto, configuram-se como jovens com trajetórias pouco lineares.

Bem mais da metade, 68%, trabalham e desempenham atividades que não exigem muita qualificação, ou seja, desenvolvem atividades domésticas, serviços de manutenção e/ou limpeza. 80% são pardos ou morenos. Frequentadores do curso noturno, esses jovens passam a maior parte dos dias no trabalho ou a procura dele. Grande parte desenvolve uma multiplicidade de ocupações, vendo-se forçados a uma adaptação à sazonalidade de ofertas na construção civil, no plantio de pequena roça, no engajamento em comércio familiar, ou ainda atendendo ao turismo local numa variedade de serviços. Confirmando uma origem social de pouco letramento, apenas 1% de seus pais completaram o nível superior e 4% tiveram acesso, mas não se diplomaram. Mais da metade deles só concluiu oito anos de estudos e apenas 9% completaram o ensino médio. Em relação às mães, um pouco mais escolarizadas, 36% estudaram até a oitava série e 9% chegaram até o ensino médio. Atestando uma condição de vida com baixos rendimentos, 45% de seus pais e 49% de suas mães ocupam cargos funcionais, ou seja, trabalhadores com qualificação elementar.

Não obstante, para os estudantes da escola privada,⁶ encontramos uma realidade bastante diferente. 95% se encontram na faixa etária adequada ao nível de ensino –possuem entre 15 a 18 anos. 90% estão solteiros e 97% não têm filhos. 87% nunca passaram por uma experiência de reprovação escolar. 33% são brancos e 52% são pardos ou morenos. Atestando uma certa convivência com o universo escolar, 33% das mães dos alunos da escola particular chegaram ao nível superior, mas apenas 18% obtiveram diploma de conclusão; 36% só estudaram até o ensino médio. Em relação ao chefe da família, 33% completaram o ensino médio e 30% chegaram a frequentar cursos universitários, sendo que somente a metade chegou à diplomação. Aproveitando suas experiências de escolarização, um terço dos pais ocupa cargos de chefia, administração de serviços ou comércios de médio e grande porte e 12% com ocupações de nível técnico. São pequenos empregadores ou empregados especialistas. 16% das mães são donas de casa, ou desempenham igualmente como seus cônjuges cargos de chefia, administração de serviços ou comércio, 16%. Algumas são educadoras, 10%, ou desempenham atividades de nível técnico, 10%. Isto é, estatísticas muito próximas aos índices de escolaridade das camadas médias dos centros urbanos.

Em relação às atividades fora da escola, diferentemente de seus colegas da instituição pública, 92% não trabalham, só estudam. Os poucos que trabalham gastam a renda auferida com despesas pessoais. O contexto da escolarização entre eles é também distinto. Entre os jovens da escola privada, 76% só tiveram experiência em estabelecimentos particulares, enquanto que para os alunos da escola pública os índices se invertem, ou seja, 85% só frequentaram estabelecimentos públicos.

⁶ Em relação ao sexo: escola privada 53,5% mulheres e 46,5% homens.

Os motivos da escolha da escola também expressam maneiras diferentes de se relacionar com o projeto escolar. Enquanto 62% dos alunos da instituição pública optaram por ela devido à proximidade de suas casas, 90% dos estudantes da escola privada elegeram-na pela qualidade do ensino. A tradição de rigor e seriedade desta escola remonta a algumas gerações entre as famílias pesquisadas, corroborando certa familiaridade deste segmento com a cultura disponibilizada pela escola.

No caso específico da instituição privada, confirmando uma trajetória escolar privilegiada, pôde-se observar que o trabalho de cobrança e transferência de disposições de uma cultura letrada é feito de maneira mais sistemática e contínua. Pode-se observar ainda que as formas de valorização e expectativas de seus alunos e familiares em relação a essa escola e as oportunidades que ela disponibiliza são positivamente acentuadas. Tanto para aqueles que tiveram oportunidade de ter acesso a ela quanto para os menos letrados, essa instituição surge como um veículo certo de ascensão social, capaz de conferir prestígio e autoridade a seus participantes. Frequentá-la, estar apto a prestar vestibular nas escolas de ensino superior é um valor cultuado por grande parte das famílias e alunos da instituição privada. Conhecida como escola das elites, em toda a região do Médio Amazonas, essa instituição foi responsável pela formação de um número razoável de pessoas que hoje se destaca na intelectualidade local, como professores universitários, escritores e jornalistas. Há muito se faz presente na vida cultural da cidade e adjacências. Nesse sentido, cumpre a função de aproximar suas expectativas institucionais e os projetos de vida de seus alunos.

Além disso, uma série de aspectos de natureza simbólica reforçam o projeto socializador dessa escola, que associados ao pertencimento a grupos privilegiados da localidade contribuem para uma visão de mundo diferenciada. Vejamos: o prédio da instituição é imponente, com fachada murada e um forte esquema de segurança na entrada e saída de alunos e visitantes. Seus funcionários, bedéis e pessoal de secretaria são impecáveis. A organização é evidente nas salas de aulas, na postura dos professores e entre coordenadoras e orientadoras. Outro dado que demonstra o estilo da administração da escola é a quantidade de responsáveis pela manutenção do espaço físico, jardineiros, eletricitas, pintores etc. Alunos e funcionários são obrigados a usar farda/uniforme. Existe um sério controle sobre o não cumprimento das regras estabelecidas pela direção. É rígida também a fiscalização em relação ao comportamento entre os sexos e entre alunos e professores. Alguns se queixam do exagero dessa disciplina, não obstante, todos a respeitam. O sistema de ensino parece ser bem exigente. A escola faz uso da prática do demérito, uma punição gradual até a suspensão que é temida por todos. Por sua vez, a premiação também graduada, registrada no mural da escola, é cobiçada e parece ser um objeto de desejo de muitos. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2007, a Escola Dom Amando apresentou

55,81% de acertos contra 43,32%, percentual médio entre as escolas brasileiras.

Ainda que não prevendo, mas corroborando uma socialização escolar mais efetiva, os jovens podem almoçar na escola, tendo possibilidade de descansar nos intervalos em áreas arborizadas e, às vezes, ficam até a noite, pois muitos fazem esporte, trabalho voluntário, ensaios de música folclórica etc.; a escola possui biblioteca, sala de informática bem equipada e laboratório de ciências, todos eles climatizados. Uma escola que literalmente teria a capacidade de formar um *habitus* escolar,⁷ pois toma para si a responsabilidade de formação moral, ética e cultural. Disponibiliza no plano instrucional e simbólico um espaço de valorização do saber escolar bem como contribui simultaneamente para a valorização daqueles que podem dele desfrutar.

Por outro lado, a vivência dos alunos da instituição pública é bastante distinta. Por exemplo, o rendimento dos discentes não é nada satisfatório. Segundo o Enem de 2007, a escola apresentou baixo nível de acertos, 36,22%, bem inferior à média nacional de 43,32%. Todavia não é difícil compreender esses índices.

O fato de seus professores não morarem no distrito onde se encontra a escola (32km de estrada asfaltada até o centro de Santarém) é apontado como o principal fator que prejudica o oferecimento regular das aulas. Alunos desmotivados e professores desinteressados acabam por comprometer a qualidade do ensino. Segundo depoimentos, a falta de professores e a falta de aulas são frequentes. Um desestímulo geral faz com que parte dos alunos em idade de cursar o ensino médio dê preferência em estudar em Santarém, mesmo que seja necessário deslocar-se todo dia para lá. Percebe-se, portanto, que os jovens que estudam no anexo da escola pública têm toda a probabilidade de terem uma condição de vida mais simples.

Para caracterizar o ambiente em que se realiza a socialização escolar desses alunos caberia um pequeno relato. Sabendo que o ensino médio só funciona no período noturno, visitei várias vezes o espaço a fim de encontrar coordenadores e professores naquele período. No entanto, os alunos sempre estavam dispersos. Poucas salas de aula funcionavam regularmente. Nenhuma secretária ou substituto de coordenação permanece regularmente no local. Ou seja, em algumas semanas letivas detectei uma escola bastante vazia, sem aulas, sem uma dinâmica de grupo que pudesse fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade de alunos. O trabalho pedagógico sistemático ou um conjunto de práticas de valorização do projeto escolar, ou seja, estímulos que favorecem a incorporação de esquemas e disposições disciplinares, categorias de análise específicas propriamente escolares, parecem não encontrar suporte simbólico e material nessa instituição. Organização, planejamento, apoio material e pedagógico, instrumentos necessários para disponibilizar experiências educativas e críticas dos saberes, não estão sendo disponibilizados para esses alunos.

⁷ A escola é antes de tudo um lugar de aprendizagens de conteúdos e de competências que são explicitamente apresentadas como saberes escolares a adquirir que rompem com um modo prático de aprendizado, portanto, é um aprendizado mais sistemático e abstrato; aprendizagem de uma certa relação com o tempo e o espaço, assim como uma aprendizagem do uso do corpo, ou, ainda melhor, interiorização de esquemas sociais ligados à organização da vida social (Darmon, 2006, Forquin, 1992).

Efetivamente, a qualidade dos vínculos entre alunos, administração e docentes parece bastante precária.

Nesse sentido, a escola pública pesquisada encontra sérios obstáculos para realizar um trabalho de socialização escolar. Localizada em um distrito periférico da cidade de Santarém, sem contar com um corpo docente assíduo, sem orientação ou fiscalização, sem estrutura física necessária, secretária, bedéis, e, sobretudo, motivação, essa instituição, para muitos, é apenas uma forma de ampliar o número de alunos para as estatísticas educacionais. Se em seu aspecto físico essa escola apresenta uma construção razoável para atender ao público de ensino fundamental, ela não se encontra preparada para receber alunos do ensino médio. Conta com salas de aulas com ventilação precária, não possui biblioteca e seu pátio ainda se encontra em fase de arborização. Por conseguinte, utilizando o argumento de Forquin (1992), esse estabelecimento não realiza satisfatória e sistematicamente a transmissão de disposições de uma cultura escolar. Seus métodos de transposição didática parecem estar comprometidos. Seus dispositivos mediadores da aprendizagem não são efetivamente realizados, pois não encontram uma estrutura pedagógica adequada. Portanto, o trabalho de socialização escolar, isto é, a transposição de disposições disciplinares e cognitivas específicas tem todas as chances de não ser apropriada por grande parte dos alunos. É como se somado a uma origem social popular e sem acesso a uma experiência de vida escolar sistemática, esses alunos tivessem pouco contato com saberes e modos de configurar e organizar o julgamento capaz de muni-los de um espírito escolar.

3 Interpretando as representações sobre a escola

Comentando sobre o processo de escolarização de jovens chilenos, Dávila Leon e Ghiardo Soto (2005) afirmam que a transição para a fase adulta é comum em todos os jovens e está presente em todos os momentos históricos; no entanto, as trajetórias não são. Estando no plano da morfologia e das hierarquias sociais, ou seja, no campo das relações de poder, as trajetórias dos jovens de segmentos sociais distintos marcam a estrutura e a lógica das transições.

Na relação entre ambas [transição e trajetórias] pode-se ir tecendo a maneira que permite compreender, se não totalmente, ao menos de forma parcial, a configuração das práticas, a criação das aspirações, a formulação de expectativas e o desenvolvimento de diferentes estratégias entre eles. Relação, por certo, complexa que põe a análise frente a um tema difícil: a vinculação entre estruturas sociais, formações culturais e lógicas – os sentidos – da ação (Dávila Leon; Ghiardo Soto, 2005, p. 122).

As considerações desses autores podem ajudar no entendimento das informações que serão relatadas abaixo. Com o objetivo de compreender a força da escola enquanto matriz de cultura em segmentos sociais distintos, construí um instrumento de pesquisa que abordasse as percepções que os jovens têm sobre seu processo de socialização escolar e a imagem que constroem sobre os três subgrupos de ensino – professores, funcionários e administradores – que acompanham esse trajeto de escolarização. Contudo, partindo de uma perspectiva relacional de análise entre os grupos, foi necessário agregar a esse entendimento a força socializadora das condições materiais e simbólicas de seus familiares, ou seja, sua origem social.

Para os interesses dessa reflexão, vale adiantar que convidados a falar sobre a vivência escolar que tiveram acesso, grande parte dos alunos da escola privada demonstrou um nível de exigência notável se comparados a seus colegas da escola pública, muitas vezes condescendentes com seus professores bem como com o projeto da instituição. É como se os alunos da instituição privada exigissem da escola, na qualidade de clientes, um serviço ou uma mercadoria impecável, enquanto que os jovens da instituição pública enxergassem a educação escolar como uma doação oferecida pelo Estado.

Por exemplo, em relação à infraestrutura da escola, embora os espaços de cada uma delas sejam bastante distintos, observa-se uma certa benevolência dos alunos da escola pública e maior espírito crítico de seus colegas da instituição privada. Mais especificamente, sabendo que a estrutura física do prédio que acolhe o anexo da escola pública não apresenta ser adequada para o desenvolvimento daquele nível de ensino, chama atenção que menos da metade dos alunosousem criticá-la. Apenas 40% declararam péssimos os espaços de laboratório e de recursos de informática e 40% não responderam a questão. Portanto, por que uma parte expressiva crê que esses aspectos são bons ou regulares ou não emitiram opinião? Em relação à biblioteca e as salas de aula a mesma inquietação permanece. Constituídas basicamente para atender o ensino fundamental, por que são consideradas boas e/ou regulares por um número expressivo de seus alunos? Segundo o argumento desenvolvido acima, tudo leva a crer que esses alunos pouco conhecem sobre uma realidade escolar bem aparelhada e planejada. Provenientes de famílias com baixos recursos econômicos e sem familiaridade com a cultura escolar, seus critérios de avaliação parecem ser contraditórios. Por outro lado, os alunos da escola privada, privilegiados por terem tido acesso a uma estrutura escolar melhor equipada, ainda que majoritariamente façam elogios a ela, se comparados a seus colegas da escola pública aparentam ser mais críticos. Para os jovens da instituição particular, em relação à biblioteca, ainda que não seja extensa, 30% demonstraram estar insatisfeito; no que se refere às salas de aula com ar condicionado, 40% não as aprovam; no tocante ao laboratório e aos recursos de informática, muitos fizeram críticas a eles. Cabe observar que na visitação à escola

foi possível verificar que ainda que se possa fazer alguma crítica a esses espaços, causa estranhamento o elevado número de alunos descontentes nesses quesitos.

Tabela 1 – Avaliação sobre a estrutura física da escola

Avaliação geral	Escola privada	Escola pública
Sala de aula	%	%
Bom	58	54
Regular	34	28
Péssimo	7	4
Não respondeu	1	11
Laboratório	%	%
Bom	54	2
Regular	28	16
Péssimo	16	41
Não respondeu	2	41
Recursos informática	%	%
Bom	48	9
Regular	35	18
Péssimo	16	43
Não respondeu	1	30
Biblioteca	%	%
Bom	68	44
Regular	28	41
Péssimo	2	5
Não respondeu	1	11

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

No tocante ao trabalho pedagógico desenvolvido por essas instituições, cumpre apresentar aspectos interessantes que corroboram a benevolência por parte dos alunos da escola pública acerca do seu universo escolar. Embora se tenha conhecimento das diferenças de projetos educativos e empenho do corpo docente das instituições pesquisadas, chama atenção o alto grau de satisfação de seus alunos. Ou seja, mesmo que os alunos da escola privada demonstrem estar mais satisfeitos com a forma com que os conteúdos são transmitidos, seus colegas da escola pública não fogem muito desse comportamento. Mais especificamente, perguntados se a escola propõe discussões sobre a atualidade ou solicitados a responder se os conteúdos disponibilizados pelas disciplinas estabelecem relações com o cotidiano, quase todos concordaram com essa assertiva. Sobre a oferta de atividades extra classe ou atividades alternativas às aulas expositivas – como festas e gincanas, feiras de ciências, projeção de filmes, organização de grupos de coral, bem como estudos sobre o meio ambiente – a satisfação também é grande.

Tabela 2 – Avaliação sobre atividades didáticas

Avaliação geral	Escola privada	Escola pública
Problemas da atualidade em sala de aula	%	%
Bom	68	55
Regular	25	27
Fraco	5	
Não respondeu	1	7
Capacidade de relacionar conteúdos das matérias e cotidiano	%	%
Bom	53	49
Regular	36	33
Fraco	9	11
Não respondeu	2	7
Realização palestras	%	%
Sempre	23	10
Às vezes	72	65
Nunca	4	14
Não respondeu	1	11
Teatro	%	%
Sempre	13	5
Às vezes	67	48
Nunca	19	32
Não respondeu	1	14
Projeção filmes	%	%
Sempre	6	4
Às vezes	63	52
Nunca	29	26
Não respondeu	1	18
Coral/Danças	%	%
Sempre	43	12
Às vezes	46	41
Nunca	9	33
Não respondeu	1	15
Estudo meio ambiente	%	%
Sempre	13	29
Às vezes	51	46
Nunca	35	13
Não respondeu	1	12
Feira Ciências	%	%
Sempre	83	70
Às vezes	16	24
Nunca	–	1
Não respondeu	1	5
Gincanas	%	%
Sempre	85	64
Às vezes	14	28
Nunca	–	2
Não respondeu	1	6

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Mais especificamente, sobre as percepções a respeito da escola, algumas informações são relevantes e parecem expressar as diferentes

condições de socialização pelas quais passaram. Perguntados sobre o que mais gostam nessa instituição, ambos os grupos de alunos se dispersam em múltiplas respostas. Entretanto, é significativo que os alunos da escola privada elejam prioritariamente a convivência com seus colegas, 34%; 18% declararam gostar do conhecimento proporcionado por ela; e 12% suas atividades esportivas. Já em relação a seus colegas da Vila de Alter do Chão, o prioritário para 20% deles é o conhecimento divulgado pela escola, 19% disseram gostar de seus professores e 24% elegeram seus colegas como sendo a parte mais interessante da escola. Ou seja, quase 40% dos alunos da escola pública disseram gostar, sobretudo, de elementos de natureza instrucional e escolar, e 46% de seus colegas da escola privada elegeram aspectos relativos à sociabilidade de grupos.

Tabela 3 – Avaliação sobre o que mais gosta na escola

O que mais gosta na escola	Escola privada %	Escola pública %
Amigos e espaços de convivência	34	24
Professores	8	19
Metodologia/aprendizado	18	20
Espaço físico	12	13
Atividades extras	13	5
Funcionários/direção	2	3
Não respondeu	4	10

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Paradoxalmente, ainda que tenham mais familiaridade com o universo letrado, pois seus pais são mais escolarizados, os jovens da instituição privada parecem valorizar menos a proposta oferecida por ela do que seus colegas de Alter do Chão. Estes parecem desenvolver uma maior docilidade cultural enquanto que aqueles parecem ser mais indiferentes à proposta instrucional da escola. Como interpretar esse comportamento? É possível que para os alunos da instituição privada, a escola seja apenas um espaço que dá continuidade ao fluxo de sua socialização; enquanto que para seus colegas da instituição pública, a escola representa uma ruptura com suas experiências anteriores, ou seja, a convivência com um tipo de conhecimento e saber que não encontram com facilidade em seu meio social. É como se os jovens de Alter do Chão tivessem consciência que o ambiente escolar pode ser um caminho para uma vida menos limitada, uma porta para um futuro menos sujeito às urgências da sobrevivência.

Por outro lado, ainda que bastante dispersos em suas respostas acerca do que menos gostam na instituição escolar, 27% dos alunos da escola privada declararam não gostar dos funcionários, 13% reclamaram do

ensino proporcionado e 12% criticaram seus professores; ou seja, 52% expressam formas de resistir ao controle e a proposta pedagógica dos agentes educativos. Diferentemente, no que se refere aos alunos da escola pública, o item que concentra maior descontentamento refere-se ao espaço físico da escola, e menos de um quinto reclamaram também dos funcionários. Percebe-se, portanto, um grau de satisfação maior entre os alunos da escola pública, talvez como uma percepção de que em suas vidas a escola cumpre a função de socializá-los em um universo de símbolos mais amplo. Uma atividade remunerada menos dura, possibilidades de ganhos mais satisfatórios, convivência em círculos sociais de maior prestígio etc.

Tabela 4 – O que menos gosta na escola

O que menos gosta na escola	Escola privada %	Escola pública %
Amigos e espaços de convivência	10	10
Professores	12	5
Metodologia/aprendizado	13	4
Espaço físico	10	25
Atividades extras	3	3
Funcionários/direção	27	18
Não respondeu	12	22

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Corroborando esse argumento, uma série de estudos que investigam as percepções dos alunos frente à escola constatou que a maior motivação em frequentá-la se encontra na crença em um futuro promissor (Gomes, 1997, Corti; Freitas; Sposito, 2001, Sposito; Galvão, 2004, Leão, 2006, Thin, 1998, Rochex, 1995). 67% dos alunos da instituição privada se sentem motivados a frequentar a escola, pois estão investindo em um projeto de futuro; enquanto que 77% dos alunos da escola pública, uma porcentagem maior, manifestaram a mesma motivação. Paralelamente, ambos os grupos declararam igualmente que frequentam a escola devido aos conhecimentos proporcionados por ela.

Nesse sentido, se uma ampla bibliografia aponta a valorização da escola como uma mediadora de planos futuros de realização profissional, parte dela registra também um certo desencantamento dos jovens sobre essas possibilidades (Gomes, 1997, Leão, 2006, Dayrrel, 2002). Neste particular, interessa considerar que, entre os alunos investigados, a crença na escola como uma promessa de futuro parece ser permanente e generalizada. A escola, tanto para os alunos da instituição pública como para

os da instituição privada, ainda se constitui na porta de acesso à realização de planos de carreira e estabilidade econômica. Em um contexto em que a escolarização é ainda privilégio de poucos, a posse de um diploma – de um conhecimento diferenciado – possibilita a seus detentores uma real chance de mobilidade social. Nas entrevistas foram frequentes depoimentos de jovens de Alter do Chão expressando o desejo por uma formação em medicina, administração, jornalismo, carreiras extremamente competitivas e com poucas chances de serem alcançadas, mas que, no entanto, indicam a forte crença em uma transformação em suas vidas a partir de um investimento escolar.

Tabela 5 – Motivação de frequência na escola

O que o motiva ir à escola	Escola privada	Escola pública
	%	%
Meu futuro	67	77
Convivência com os colegas	12	5
Aquisição de conhecimento	15	14
Outros	1	2
Não respondeu	2	3

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Vale ressaltar que 12% dos alunos da instituição privada disseram frequentar a escola porque valorizam a convivência com seus colegas.⁸ É curioso lembrar que nas entrevistas, ao serem solicitados a descrever o que aprendiam nesse estabelecimento, foi quase unânime entre os alunos o aprendizado das relações humanas. A escola, segundo eles, é um espaço de convivência no qual se adquire um conhecimento, um saber propriamente dito de como se relacionar com o outro; portanto, esses alunos destacam a escola como espaço socializador das diferenças, ambiente propício para se tecer conhecimentos, obter referências diversas e saber respeitá-las. Ainda que possa problematizar esse discurso e sua correspondência na experiência real dos alunos, é interessante observar que ele se encontra tanto na escola pública como na escola privada.

Cumprе salientar ainda que o aprendizado de conteúdos relativos às disciplinas escolares sempre foi lembrado como secundário frente à vivência de se relacionar com seus pares. Nesse sentido, lembro das considerações de Sposito (2005), de que a escola para esses jovens padece de uma contradição, isto é, ainda que seja percebida como uma necessidade em relação ao futuro de cada um deles, hoje carece de sentido.

Sobre planos para um futuro próximo, após a conclusão do ensino médio, é significativa a diferença de expectativas entre os jovens pesquisados. Nessa questão, as representações dos jovens de Alter do Chão parecem estar mais próximas à realidade e às condições de vida que desfrutam. Ou seja, enquanto a grande maioria dos alunos da escola privada pretende fazer vestibular, 69%, apenas 27% dos alunos da escola pública

⁸ Importa registrar que a importância da escola como espaço de sociabilidade entre pares é bastante comum na bibliografia consultada (Leão, 2006; Corti; Freitas; Sposito, 2001; entre outras).

vislumbram essa possibilidade, 22% deles almejam fazer cursos profissionalizantes, 20% não se decidiram e 12% pretendem procurar emprego. Para eles, as urgências da sobrevivência parecem pautar as expectativas de um futuro próximo, e as esperanças de dar continuidade aos estudos parecem ser reduzidas. A socialização escolar, nesse sentido, ocupa um tempo limitado e um espaço específico em suas vidas.

Tabela 6 – Planos após a conclusão do ensino médio

Planos	Escola privada	Escola pública
Vestibular	69	27
Procurar emprego	5	12
Vestibular e continuar trabalhando	12	12
Cursos profissionalizantes	6	22
Trabalho por conta própria	1	3
Não respondeu	1	2

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

No que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola, a percepção dos alunos também se revela interessante. Isto é, confirmando uma postura mais condescendente dos jovens da escola pública, mais da metade deles estão satisfeitos com o trabalho da direção da escola, pois parecem contentes com uma gestão que se mostra pouco ativa e presente nas cobranças de uma regularidade das aulas e na distribuição de material didático. Em relação à postura professoral, os alunos mostram também uma satisfação, o que pode ser questionado, pois sabemos da pequena assiduidade dos professores dessa escola pública. Entretanto, o quesito envolvimento dos professores, com baixa avaliação, é um indicador de que existe um certo descontentamento por parte dos discentes.

Sobre o item de como a escola resolve as tensões entre alunos e entre professores e alunos, bem como problemas pessoais dos discentes, foi possível observar um maior descontentamento entre os jovens que frequentam a escola privada. Ou seja, essas tensões, segundo eles, não são bem conduzidas pela administração. Seus colegas de Alter do Chão também são da opinião de que a escola tem uma postura pouco satisfatória na experiência de gerir conflitos. No entanto, nos embates entre professores e alunos, apenas um terço dos jovens estudantes da escola privada consideram que a instituição faz um bom trabalho e, uma porcentagem bem superior, 45% de seus colegas da escola pública mantêm a mesma opinião. Vale ressaltar que ainda que se veja diferenças entre as opiniões do corpo discente dessas escolas, é possível afirmar que existe um certo grau de descontentamento em ambas.

Tabela 7 – Avaliação sobre a postura dos professores e da direção da escola

Respostas dos alunos	Escola privada	Escola pública
Envolvimento com os professores	%	%
Sim	22	27
Não	76	59
Não respondeu	1	14
Direção escola	%	%
Bom	40	55
Regular	37	31
Péssimo	21	1
Não respondeu	2	10
Professores indiferentes	%	%
Sim	16	4
Não	81	81
Não respondeu	1	14
Professores dedicados	%	%
Sim	78	85
Não	18	7
Não respondeu	1	5

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Tabela 8 – Capacidade da escola em resolver problemas interpessoais

Respostas dos alunos	Escola privada	Escola pública
Capacidade de resolver problemas entre alunos	%	%
Bom	32	38
Regular	43	30
Fraco	24	26
Não respondeu	1	7
Capacidade de resolver problemas entre alunos e professores	%	%
Bom	34	45
Regular	43	27
Fraco	22	19
Não respondeu	1	9
Capacidade da escola resolver problemas pessoais dos alunos	%	%
Bom	24	27
Regular	32	30
Fraco	42	35
Não respondeu	1	8

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

Tabela 9 – Avaliação sobre relacionamento entre corpo discente, docentes

Respostas dos alunos	Escola privada	Escola pública
Liberdade para expressar ideias na escola	%	%
Bom	26	54
Regular	43	23
Fraco	29	14
Não respondeu	1	9
Professores autoritários	%	%
Sim	26	14
Não	43	75
Não respondeu	1	11
Professores respeitam alunos	%	%
Sim	86	86
Não	11	4
Não respondeu	1	9
Respeito dos funcionários	%	%
Bom	53	60
Regular	35	26
Péssimo	10	5
Não respondeu	1	10
A escola leva em conta sua opinião	%	%
Bom	13	40
Regular	42	27
Fraco	43	26
Não respondeu	2	8

Fonte: Pesquisa *Família, escola e mídia: um estudo sobre práticas de socialização contemporâneas* – 2007.

No tocante à liberdade de expressão, observa-se que os alunos de Santarém continuam mais exigentes, pois 72 % não estão contentes nesse quesito. Perguntados se os professores eram autoritários, ainda que a grande maioria das duas escolas tenha dito que não, uma porcentagem significativa de alunos da instituição privada declarou diferente, ou seja, 26% deles disseram que os professores abusam da autoridade. Sobre a forma de como são respeitados pelos professores, funcionários e direção dentro da escola, os alunos do estabelecimento privado parecem ser novamente mais críticos. Por outro lado, confirmando o grau de insatisfação com a administração/direção de suas escolas, 85% dos estudantes da escola privada acreditam

que a instituição não considera a opinião dos alunos, enquanto que uma porcentagem bem inferior de alunos da escola pública mantém o mesmo ponto de vista, 52%. Vale registrar que outros estudos corroboram o entendimento de que a escola está sendo pouco eficiente em saber administrar demandas específicas de seu alunado (Corti; Freitas; Sposito, 2001).

Em linhas gerais, a partir dessa exposição foi possível apreender que ainda que haja diferenças entre as opiniões percebe-se um nível de descontentamento geral entre os jovens. Podemos verificar que o campo de maior tensão se encontra nos aspectos pedagógicos de controle e imposição de conduta por parte dos administradores e funcionários das escolas. Aspectos relativos a conflitos entre alunos e pessoal pedagógico e a maior ou menor liberdade de expressão no interior da escola são temas controversos no universo pesquisado, corroborando pesquisas anteriores. É como se esses alunos nos ajudassem a confirmar o entendimento de que o processo de socialização escolar é construído a partir de resistência e tensões. Processo no qual grupos de indivíduos se enfrentam na disputa de colocar limites na atuação de seus parceiros. Socializados e socializadores lançando mão de suas disposições de *habitus* específicas trabalham no sentido de ressocializarem-se num movimento contínuo de demandas.⁹

Pode-se observar também que dentre os aspectos do espaço de socialização escolar, o que mais se destaca entre os alunos da instituição privada são as relações interpessoais propiciadas pelos encontros cotidianos com colegas da mesma idade e o aprendizado das relações humanas que essa sociabilidade possibilita. Entre os alunos do estabelecimento público, ainda que o contato diário com os pares seja também visto como positivo, os discentes ressaltam a preocupação com o aspecto instrucional da escola e a convivência com professores. É como se esses alunos vissem no ambiente socializador da escola uma via de acesso a um futuro diferente do vivido até o momento.

Assim é possível compreender que a escola para os grupos de alunos investigados tem sentidos diferentes. Para os jovens da instituição privada, a escola é percebida como um espaço de continuidade a um processo socializador vivido na família. Suas perspectivas em relação a ela são de longo prazo e a carreira de estudante faz parte de seus planos futuros. Longe das preocupações com a sobrevivência, os alunos da escola privada vivenciam o período da adolescência, “no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de *no man’s land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos” (Bourdieu, 1983, p.114). Ao contrário, para os jovens da instituição pública, a escola faz parte de um período curto de suas vidas, um momento em que a oportunidade de tomar contato com outro universo deve ser aproveitado e valorizado.

Ressalta-se todo o tempo uma visão mais crítica dos alunos da escola privada e uma maior docilidade cultural entre os alunos da instituição pública. Conhecendo o histórico de suas diferentes experiências de

⁹ Socialização é aqui entendida como as múltiplas relações que se tecem entre os seres sociais de uma parte e entre seres sociais e o mundo de outra parte. Processo de realizações sucessivas e coexistentes de maneiras de ser em conjunto e ser no mundo

socialização, tanto na esfera familiar como na esfera escolar, aponte um certo estranhamento frente a avaliações positivas dos alunos da escola pública.

Seria possível afirmar que na realidade estudada ambas matrizes de cultura – família e escola – trabalham de maneira diferente. Isto é, entre os jovens da escola privada, verifiquei uma trajetória educativa linear em que projetos pedagógicos da família e da escola parecem articular-se em sinergia, em estratégias complementares que poderíamos chamar de afinidades eletivas. Desta forma, o processo de socialização escolar acabaria por reforçar disposições de *habitus* próprias de um grupo social privilegiado. Já entre os alunos da escola pública, observei uma ruptura entre processos socializadores da família e da escola, ainda que esta última carecesse de estímulos pedagógicos eficientes.

Ou seja, tudo leva a crer que aspectos de uma socialização familiar e escolar diferenciada entre os alunos pesquisados ofereceram formas distintas de avaliar a situação em que se encontram. Grande parte dos alunos da escola privada ao revelar ser mais críticos e exigentes, demonstrou também, segundo o raciocínio acima, ter recorrido a um *habitus* disponibilizado pela trajetória e experiência anterior, experiências vividas em ambientes que facilitaram um acúmulo de competências acerca do universo escolar. Mais especificamente, esses alunos se sentiram mais desembaraçados em avaliar suas vivências escolares. Parecem ter usufruído melhor da bagagem disponibilizada em diferentes espaços de socialização, e demonstraram por em uso uma postura relativa a posição de um grupo social privilegiado. Ou ainda, acostumados a comprar serviços de terceiros, sentem-se no direito de cobrar a excelência da mercadoria educação.

Por outro lado, expressando um comportamento distinto, uma parcela significativa de alunos da escola pública responderam as indagações da pesquisa, sobretudo, a partir do princípio de um outro pertencimento social. Tudo leva a crer que um *habitus* configurado em experiências distantes de uma tradição letrada impossibilitou ponderações críticas mais contundentes, mesmo quando a precariedade da realidade escolar vivida possibilitava. Poderia afirmar que entre os jovens dessa instituição há certa ambivalência ou certo descompasso entre a realidade da escola frequentada e as avaliações a respeito dela. É possível também que tragam consigo a percepção da oferta da escola pública como uma doação do Estado, e não como um direito.

Grosso modo, poderia considerar que o acesso a processos de socialização familiar e escolar diferenciados, como se viu, revelou ainda que a máxima proposta por Bourdieu sobre a correspondência entre hierarquias sociais e hierarquias escolares ainda é uma realidade no contexto em questão. A inserção relativamente precoce de jovens no universo da escolarização e o estilo de vida nela preconizado, bem como a familiaridade com planos de continuidade nos estudos, ou experiências opostas a estas, de fato, parecem contribuir para a construção de distintas avaliações por parte dos jovens.

Mas essas conclusões, ainda que importantes, não me parecem suficientes. Parecem ser apenas a confirmação de um paradigma sociológico da reprodução já abusivamente discutido. Ainda que esse paradigma seja um bom instrumental para analisar realidades sociais em que a escola se apresenta como elemento de classificação das posições sociais, como é o caso brasileiro, penso que poderia ir mais além e tentar compreender tais distinções a partir de uma interpretação complementar. As realidades sociais são complexas e um esforço de alcançar seu entendimento às vezes não se esgota em um único movimento teórico.

Mas para isso teria que voltar à pergunta inicial. Poderia atribuir essas diferenças de avaliação aos processos de socialização distintos? Sim, creio que as distintas condições sociais de existência dos jovens pesquisados são evidentes. Mas paralela a explicação das diferenças de avaliação ou sobre a benevolência delas pela ausência de uma familiaridade com a cultura escolar, entre os jovens da escola pública, arriscaria responder que as diferenças de percepção foram construídas em função de uma específica maneira de se apropriar dos saberes e da experiência escolar.

Ou seja, provenientes de famílias com baixos recursos econômicos e de um baixo capital cultural escolar, os alunos da escola pública percebem o espaço da socialização escolar como um privilégio e não um direito. A escola que usufruem é para eles, de fato, um espaço rico em experiências e contatos culturais; a escola está, sobretudo, distante do universo promovido pela família de origem. Ainda que tenham tido acesso a um modelo de escola passível de crítica, esses alunos, em função de um pertencimento de classe, sabem aproveitar essa experiência. Mais do que isso, forjam suas disposições de maneira ambivalente e/ou híbrida. Ainda que as disposições de cultura de matriz familiar tenham a centralidade na composição de seu *habitus*, suas percepções sobre a escola não espelhariam contradições. Na realidade, segundo a perspectiva da ambivalência (Thin, 1998, 2007), as representações desses alunos não poderiam ser qualificadas enquanto produto de uma falta. Suas percepções positivas a respeito da escola pública não seriam contraditórias, mas expressariam características híbridas de suas disposições de *habitus*. Mais prudente seria então compreendê-las como diferentes maneiras de se apropriar e fazer uso das experiências de uma socialização escolar que ainda que incompleta já se manifesta significativa para os grupos sociais menos favorecidos.

Para finalizar, afirmaria também que se o objetivo dessa reflexão foi compreender o alcance e o limite da matriz de cultura escolar a fim de observar sua capacidade de construir um *habitus*, ou seja, disposições de cultura, categorias do pensamento e do julgamento nos jovens pesquisados, é possível afirmar que um olhar isolado sobre ela pouco contribuirá para se pensar sobre sua influência socializadora. Seus usos e apropriações estão indissociavelmente relacionados a condições específicas de socialização familiar.

Neste estudo, pude perceber que para aqueles que acumularam uma trajetória de escolarização positiva, a escola fez diferença; trabalhando em sinergia com experiências socializadoras adquiridas em outros espaços sociais (família), tudo leva a crer que a vida escolar pode contribuir para instrumentalizar lógicas avaliativas reflexivas, pode oferecer um desembaraço que, nesse caso, não se reduziu ao instrucional, mas que, sobretudo, se traduziu em uma postura crítica em relação às questões que envolviam um processo de socialização escolar. Para aqueles que não acumularam experiências de socialização privilegiadas, a escola também fez diferença. Ainda que com funcionamento irregular e merecedora de mais atenção, ela pode representar mudanças e rupturas em relação à condição de vida de segmentos populares. Disponibilizando instrução, estimulando expectativas de um futuro melhor, quem sabe chegue a transformar a realidade presente.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

COLARES, Anselmo Alencar. *A história da educação em Santarém das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985)*. Santarém, PA: Gráfica Vitória Régia, 2005.

CORTI, A.; FREITAS, M.V.; SPOSITO, M. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DARMON, Muriel. *La socialisation*. Paris: Armand Collin, 2006.

DÁVILA LÉON, Oscar; GHIARDO SOTO, Felipe. Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Debate Agrário*, Lima, n. 39, p. 114-126, 2005. Disponível em: <http://www.nuso.org/upload/articulos/3301_1.pdf>.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep, Comped, 2002. p. 67-93.

FERRAND, Michele; IMBERT, F.; Marry, C. *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Paris: Harmattan, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 28-49, 1992.

GOMES, Jerusa. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5, p.53-62, maio/ago. 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Socialisation, formes sociales et pratiques sémiotiques: le procès de scripturalisation comme lecture du procès de socialisation. *Cahiers de Recherche*, Lyon, n° spécial, p. 107-121, 1988. [título do número especial: Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives – Actes de la Table ronde de Lyon, 4-5 février 1988].

LAURENS, J. P. *1 sur 500: la réussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Press Universitaire du Mirail, 1992.

LEÃO, Geraldo M. P. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

MARTINS, José de Souza. As hesitações do moderno e as contradições da modernidade no Brasil. In: _____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 17-54.

MONTEIRO, Benedito. *História do Pará*. Belém, PA: Amazônia. 2005.

NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROCHEX, J. Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-106, jan./abr. 2005.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, v. 57. p. 210-226, 2003.

SPOSITO, Marília; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

THIN, Daniel. *Familles populaires et institution scolaire: entre autonomie et hétéronomie*. 2007. [texto de circulação restrita].

_____. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Press Universitaire de Lyon, 1998.

VINCENT, Guy. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Press Universitaire de Lyon, 2004.

Maria da Graça Jacintho Setton, doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da Faculdade de Educação dessa Universidade.

gracaset@usp.br

Recebido em 18 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino

Sandra Magina
Francisco Brabo Bezerra
Alina Spinillo

Resumo

Apresenta pesquisa de intervenção no ensino com vistas a desenvolver o conceito de frações em crianças de oito a dez anos. Dividiram-se 57 crianças em três grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC), formados por alunos da 3ª série do ensino fundamental sem instrução prévia sobre frações, e Grupo de Referência (GR), formado por crianças da 4ª série que já haviam tido instrução sobre frações por meio de uma abordagem mecanicista e de aplicação de regras. O GE passou por uma intervenção no ensino baseada na resolução de situações-problema de frações como quociente e como relação parte-todo. Essas situações eram apresentadas por meio da combinação e das comparações entre diferentes suportes de representação, fomentando discussões em que as crianças refletiam acerca dos processos de resolução adotados. Todos os participantes realizaram um pré-teste e um pós-teste. O GE mostrou um progresso mais expressivo do que os demais grupos.

Palavras-chave: formação de conceito; ensino de fração; ensino fundamental.

Abstract

How to develop children's comprehension about fraction? A teaching experience

This study involves a teaching experiment aimed to improve children's understanding of fractions. 57 children (8-10 years old) were divided into 3 groups: Experimental and Control Groups: 3rd graders with no previous instruction in fractions; and Reference Group: 4th graders who were taught in a traditional way based on a mechanistic approach to fractions and focused on application of rules. The children who participated in the Experimental Group were offered a teaching experience based on the resolution of problem-situations involving fractions as quotient and as part-whole relationship. Those situations were presented through combinations and comparisons among different representation supports, in a discussion context in which the children reflected on the solution processes adopted. All participants were given a pre and a post-test. The Experimental Group showed a more expressive improvement than the other groups.

Keywords: building concepts; teaching of fractions; elementary school.

1 A complexidade do conceito de fração

Tanto pesquisadores como educadores comentam as dificuldades experimentadas por crianças com o conceito de fração. Piaget, Inhelder e Szeminska (1960), por exemplo, relacionam algumas das dificuldades ao fato de a criança não compreender o princípio da invariância (conservação de quantidades) e não dispor de um pensamento reversível que lhe permita perceber que a soma das partes é igual ao todo inicial que as originou. A noção de equivalência, nem sempre entendida, também é apontada como importante por alguns autores para a compreensão de frações (e.g., Kerlake, 1986, Nunes, 2003, Nunes; Bryant, 1996, Streefland, 1997). Outros autores ressaltam a dificuldade com a linguagem e a notação típica de frações (e.g., Brizuela, 2005, Mack, 1990), enquanto outros comentam que muitas das dificuldades das crianças decorrem do fato de aplicarem o conhecimento que possuem acerca dos números inteiros às frações, acreditando que: (i) a representação simbólica a/b nada mais é do que dois números inteiros, um sobre o outro; e (ii) $1/3$ é menor do que $1/4$, porque três é menor do que quatro (e.g., Biddlecomb, 2002, Gelman; Meck, 1992, Lamon, 1999, Nunes, 2003, Sophian; Garyantes; Chang, 1997, Streefland, 1991). O conhecimento sobre números inteiros é

também aplicado à adição de frações, visto que as crianças tendem a somar os numeradores e os denominadores para obter o resultado de uma adição (e.g., Cruz; Spinillo, 2004, Kerslake, 1986, Koyama, 1997, Spinillo; Cruz, 2004).

Além dessas dificuldades documentadas em pesquisas realizadas com crianças, é possível comentar que o próprio conceito de fração é de natureza complexa e multifacetada. Por exemplo, dependendo da situação em que esteja inserida, a fração pode assumir diferentes significados (e.g., Behr; Lesh; Post; Silver, 1983, Gravemeijer, 1997, Nunes, 2003, Ohlsson, 1991, Streefland, 1997, Vergnaud, 1983): (i) um número em uma reta numérica (um inteiro e dois terços); (ii) um operador (um terço de 12 bolinhas de gude); (iii) um quociente derivado de uma divisão (duas barras de chocolate repartidas entre três crianças); e (iv) uma relação parte-todo (uma fatia de pizza dividida em 12 fatias). Outro exemplo dessa complexidade é o fato de a fração estar fortemente associada a outros conceitos igualmente complexos como divisão, probabilidade, porcentagem, razão e proporção.

2 O conceito de fração e o campo conceitual das estruturas multiplicativas

Spinillo e Lautert (2006) afirmam que ao se tratar de frações à luz da teoria de Vergnaud (1983, 1997, 1998, 2003) torna-se necessário considerar três pontos distintos, porém relacionados. O primeiro ponto refere-se à ideia de campo conceitual, associando a fração a outras definições de natureza multiplicativa. O segundo refere-se à ideia de que todo conceito possui um conjunto de invariantes que o caracterizam, sendo, no caso da fração: (i) a divisão equitativa das partes; (ii) o esgotamento do todo; (iii) a relação entre o número de partes e o número de cortes necessários para obtê-las; (iv) a relação inversa entre o tamanho das partes e o número de partes em que o todo foi dividido; e (v) o princípio de invariância (a divisão do todo em partes não altera a unidade inicial). O terceiro ponto refere-se à noção de esquema, no caso das frações, o esquema de partição, o de equivalência e o relacional parte-todo.

O esquema de partição emerge na ação de repartir que, segundo Behr, Lesh, Post e Silver (1983), Sophian, Garyantes e Chang (1997) e Pepper e Hunting (1998), está na origem da compreensão acerca da relação inversa entre o tamanho do todo e o número de partes em que foi dividido. O esquema de equivalência está associado à ação de compor e decompor unidades fracionárias com vistas a gerar uma unidade diferente, porém equivalente à soma de suas partes (Cruz; Spinillo, 2004, Spinillo; Cruz, 2004). De acordo com Berh, Wachsmuth, Post e Lesh (1984), a compreensão da equivalência de frações requer estabelecer relações compensatórias entre a área e o número de partes iguais em que foi dividida a unidade. O esquema relacional parte-todo, como indicado por Berh, Lesh, Post e Silver (1983), é essencial para o desenvolvimento do

conceito de número racional, porque se encontra diretamente relacionado à possibilidade de dividir o todo (contínuo ou discreto) em partes iguais. Esses esquemas e as ações a eles relacionadas estão em estreita relação com os invariantes do conceito de fração. Assim, estudar uma definição, em termos de seu campo conceitual, implica considerá-la em suas relações com outros conceitos que, por demandarem esquemas de ações semelhantes, se auxiliam mutuamente, no sentido de que contribuem de forma recíproca, um na constituição do outro, compartilhando invariantes, situações e formas de representação.

3 O ensino tradicional de frações

Diversas são as críticas a respeito do ensino de frações na escola, como apontam os pesquisadores da área (e.g., Gravemeijer, 1997, Kieren, 1992, 1993, Moss; Case, 1999, Nunes, 2003, Streefland, 1991). Em linhas gerais, o ensino de frações tem se caracterizado por uma ênfase no simbolismo e na linguagem matemática, na aplicação mecânica de algoritmos (sobretudo na aritmética de frações) e no uso de representações diagramáticas. Diagramas são amplamente utilizados para ilustrar as relações parte-todo e para explicar a notação (o denominador corresponde ao número de partes em que o todo foi dividido e o numerador ao número de partes pintadas no diagrama) e a linguagem fracionária (um terço, um quinto). A ênfase recai sobre um dentre os diferentes significados que podem ser atribuídos à fração: as relações parte-todo. Em termos de representação, observa-se uma forte ênfase em quantidades contínuas do que em quantidades discretas, sobretudo no ensino introdutório, passando-se a ideia de que fração é um pedaço de algo (pizza, barra de chocolate). A sequência didática parece iniciar-se por explicações acerca das relações entre uma quantidade representada por diagramas ou desenhos, e passa, em seguida, a adotar, quase que exclusivamente, a representação simbólica formal associada a situações que requerem resoluções algorítmicas. Esse modo de ensinar ignora outras formas possíveis de representar a fração e a variedade de significados a ela associados, restringindo-se às relações parte-todo. A fração é considerada de forma isolada, sem que sejam feitas as conexões com outros conceitos (divisão, porcentagem, probabilidade, razão, proporção) e noções relevantes para sua compreensão (equivalência, parte-todo). Observa-se, ainda, que o ensino é dissociado de situações extraescolares, ignorando o conhecimento informal e espontâneo que a criança adquiriu fora da sala de aula.

Nessa direção, Campos e Magina (2004), ao investigarem as estratégias de ensino utilizadas por 70 professores primários no ensino da fração, verificaram que elas se resumiam a comparações perceptuais (desenhos e material concreto). Além do mais, Magina e Campos (no prelo), ao compararem as estratégias de ensino propostas pelos professores primários e os desempenhos apresentados por alunos das 3^a e 4^a séries,

na resolução de problemas envolvendo o conteúdo de fração, observaram que a maioria dos professores, embora conseguisse identificar e explicar, de maneira aceitável, os erros cometidos pelos alunos em diferentes situações, apresentaram estratégias de ensino muito limitadas, não favorecendo os alunos a superar suas dificuldades. Tais estratégias limitam-se praticamente à indicação do uso do desenho ou do material concreto, visando facilitar comparações perceptivas em detrimento do ensino de ordem e equivalência, invariantes operatórios necessários para a compreensão do conceito em referência. Além disso, parece não haver uma clareza desses professores sobre os diferentes significados da fração, o que os leva a propor situações que se restringem à percepção e ao significado parte-todo.

Por outro lado, a ênfase excessiva no simbolismo formal é criticada por Kerslake (1986) ao ressaltar o papel desempenhado pelos recursos perceptuais na compreensão das crianças sobre equivalência. A autora observou que as representações geométricas eram mais facilitadoras na resolução de adição de frações do que quando a forma simbólica tradicional era apresentada. Mas não apenas recursos perceptuais como figuras geométricas são relevantes para uma compreensão acerca da equivalência, mas também o uso de pontos de referência que servem de âncora para o raciocínio, como observado por Cruz e Spinillo (2004) e Spinillo e Cruz (2004) ao investigarem a resolução de adição de frações em crianças a partir do uso do referencial de metade.

Assim, algumas das causas das dificuldades das crianças com fração residem na complexidade inerente a esse conceito e na abordagem aplicada ao ensino desse conteúdo na escola. Parece haver, então, a necessidade de se explorar formas alternativas de ensino que considerem uma visão mais ampla da fração (tanto em termos de representação como de significado), que encorajem o aluno a adotar seu conhecimento informal sobre frações e que o auxiliem na superação das dificuldades encontradas em relação a esse conceito.

4 Algumas experiências alternativas de ensino

Com isso em mente, alguns pesquisadores dedicaram-se a explorar diferentes perspectivas relativas ao ensino de fração tanto em sala de aula como por meio de situações experimentais controladas.

Behr, Wachsmuth, Post e Lesh (1984) realizaram um estudo de intervenção com crianças da 4^a série do ensino fundamental que, enquanto a intervenção estava em andamento, não recebiam qualquer instrução formal sobre números racionais. A intervenção consistia em atividades realizadas individualmente e em pequenos grupos que abordavam cinco tópicos (nomeação, comparação, equivalência, adição e multiplicação de frações). Material concreto variado e diferentes suportes de representação eram utilizados (desenhos, diagramas, figuras geométricas, linha numérica). Os dados foram analisados a partir do desempenho e do

processo de resolução adotado em relação apenas à comparação e à equivalência de frações. Observou-se que ao final da intervenção o principal ganho foi que as crianças eram capazes de fazer comparações apropriadas entre frações com um mesmo numerador e com numeradores diferentes, sugerindo haver uma menor interferência do conhecimento dos números inteiros sobre os fracionários. Ao julgar a equivalência de frações, muitas crianças ainda não percebiam a necessidade de considerar simultaneamente o numerador e o denominador, apresentando dificuldades. Nota-se que a intervenção parece não ter propiciado ganhos expressivos, tendo papel facilitador apenas em relação a frações com um mesmo numerador, sobretudo em relação à comparação de frações.

Situações de intervenção mais proveitosas foram conduzidas por outros pesquisadores, como Pitkethly e Hunting (1996). Entretanto, possivelmente, os resultados mais expressivos documentados na literatura sejam aqueles derivados de um projeto de ensino de longo prazo realizado por pesquisadores da University of Georgia, Estados Unidos, com crianças da 4^a à 6^a série (e.g., Biddlecomb, 2002, Olive; Steffe, 2002, Olive, 1999, Olive; Vomvoridi, 2006, Steffe, 2002, Steffe; Olive, 1990, Tzur, 1999, 2004), como ilustram dois estudos a seguir.

Tzur (2004) explorou uma experiência de ensino que tinha por objetivo desenvolver a noção de reversibilidade considerada inerente ao conceito de fração. Essa noção refere-se à capacidade de compreender que a partir de uma fração não-unitária ($\frac{5}{8}$ de pizza, por exemplo) é possível se reconstituir o todo do qual ela se originou. Um erro frequente é a criança partir essa fração em oito partes em vez de cinco (que corresponderia a $\frac{1}{8}$ do todo original). O objetivo da intervenção era desenvolver a habilidade de compor e decompor frações não-unitárias como forma de tratar a reversibilidade. A intervenção foi proposta a dois alunos de 4^a série que já tinham ampla experiência com frações. O pesquisador atuava como professor, explorando diversas situações-problema, inclusive mediadas pelo computador. O papel do pesquisador consistia em solicitar explicações sobre as formas de resolver problemas, colocar novos desafios e apresentar contra-argumentos. A principal dificuldade que os alunos experimentavam, e que foi posteriormente superada, estava relacionada ao fato de tentarem partir a fração não-unitária da mesma forma como partiam uma fração unitária, o que gerava erros semelhantes àquele acima mencionado. A compreensão da possibilidade de compor e decompor frações não-unitárias (reversibilidade fracionária) é uma aquisição importante que está subjacente à compreensão da multiplicação de fração por um número inteiro, da adição e subtração de frações impróprias e da divisão de fração.

Olive e Vomvoridi (2006) procuraram desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer relações multiplicativas entre a fração unitária e o todo, e a de derivar frações de frações (frações unitárias e frações não-unitárias). A partir de um estudo de caso baseado em análises de episódios de ensino extraídos de uma sala de aula de 6^a série, os autores verificaram que um dos aspectos mais importantes para o progresso do

aluno foi o fato de o professor passar a compreender sua perspectiva e mudar sua forma de conduzir as situações de ensino. O docente era solicitado a analisar sua própria atuação em sala de aula e a forma como o aluno realizava as atividades. As discussões conduzidas acerca dos episódios de ensino e da interpretação do professor demonstram a importância de se perceber a atividade matemática dos alunos em possíveis esquemas conceituais, e a necessidade de se alterar e adaptar as estratégias de ensino para auxiliar na construção desses esquemas.

A importância do conhecimento do aluno também foi foco de análise de outros estudos, como é o caso da pesquisa conduzida por Mack (2001) sobre a divisão e a multiplicação de frações. Considerando que o conhecimento não se desenvolve de maneira linear, mas de forma recursiva em que há retornos ao conhecimento inicial, examinou-se a ideia de que este poderia auxiliar a aquisição de conceitos complexos, e que até mesmo conhecimentos restritos e de pouco alcance poderiam estimular conexões entre ideias sofisticadas, vindo a auxiliar o aluno a reconstruir seu conhecimento e direcioná-lo para patamares mais elaborados. Seis alunos da 5ª série, que já haviam sido ensinados sobre frações unitárias e não-unitárias, receberam individualmente, durante três meses, uma intervenção que combinava entrevista clínica com instruções voltadas para a resolução de situações-problema e para a cooperação entre o adulto e a criança. Essa criança era solicitada a resolver situações-problema em voz alta, usando material concreto, lápis e papel, e a comunicar verbalmente sua forma de pensar durante o processo de resolução, podendo fazer perguntas e solicitar ajuda do pesquisador. Este, por sua vez, encorajava o aluno a usar seu conhecimento informal e fornecia assistência quando solicitado ou quando necessário. Os resultados mostraram que no início nenhum dos alunos era capaz de partir um todo na forma de uma fração não-unitária (por exemplo, $\frac{2}{3}$ de uma pizza) e tampouco eram capazes de fazer isso em relação a quantidades discretas quando o número de elementos do conjunto era múltiplo do número total de partes sugeridas pelo nome da fração (por exemplo, $\frac{1}{4}$ de 8 biscoitos). Inicialmente, comenta a autora, os alunos entendiam que o todo era formado por partes iguais (por exemplo, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{3}$ e $\frac{1}{3}$); tendo dificuldades em aceitar a ideia de que o todo pode ser fracionado em partes diferentes, passíveis de agrupamentos (por exemplo, $\frac{2}{3}$ e $\frac{1}{3}$, ou $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$). Após a intervenção, e ao longo dela, os alunos passaram a considerar a fração não-unitária como algo que podia ser fracionado (fração da fração), e que a unidade fracionária poderia ser agrupada formando frações não-unitárias ou recompondo o todo inicial. Na realidade, o princípio da composição e da decomposição foi compreendido, aspecto esse relevante para a aritmética de frações. Os resultados mostraram que o conhecimento inicial sobre partição pode servir de base para a compreensão de conhecimentos complexos como a multiplicação e a divisão de fração.

Os estudos de intervenção acima discutidos tratam de diferentes aspectos relativos ao conceito de fração. Alguns deles procuram auxiliar na superação de dificuldades específicas, como é o caso da intervenção

proposta por Behr, Wachsmuth, Post e Lesh (1984), que procurou levar as crianças a comparar frações e a estabelecer a equivalência entre elas. Outros estudos examinam a contribuição de conhecimentos iniciais (ainda que restritos e de pouco alcance) sobre a formação de ideias mais complexas relativas ao conceito de fração, como é o caso do estudo de Biddlecomb (2002) acerca da possibilidade de que o conhecimento sobre números inteiros poderia servir de base para a compreensão de frações, e do estudo realizado por Mack (2001), que mostrou que o conhecimento inicial sobre partição contribui para a compreensão da multiplicação e da divisão de fração. Outros estudos propõem situações de ensino com vistas a desenvolver a noção de reversibilidade, considerada inerente ao conceito de fração, como o estudo de Tzur (2004). Assim como Mack (2001), Olive e Vomvoridi (2006) buscaram desenvolver a capacidade de derivar frações de frações e a de compor e decompor, aspectos esses relacionados à noção de reversibilidade, que é importante para a compreensão da aritmética de frações.

Dois pontos podem ser destacados a respeito desses estudos. O primeiro é que muitos deles se caracterizam por estudos de caso, os quais são relevantes, pois fornecem um quadro extremamente detalhado e rico de dados, como pode ser visto nas discussões e nas análises de entrevistas e de episódios de ensino tomados para discutir os relatos desses estudos. Porém, parece ser igualmente importante investigar o papel desempenhado por experiências de ensino realizadas com um maior número de crianças e em condições experimentais mais controladas. Dados extraídos de fontes diversas (observações naturais e experimentais, análises qualitativas e quantitativas) podem fornecer um conjunto expressivo de informações a respeito de um campo específico do conhecimento. Dessa forma, parece ser relevante conduzir estudos de intervenção que ocorram em situações experimentais, como aquela que será descrita neste artigo, que abrangem um maior número de participantes e que propiciam o estabelecimento de comparações entre grupos e entre momentos diferentes na aquisição de um dado conhecimento.

O segundo ponto é que na maioria desses estudos as crianças já haviam sido instruídas sobre fração no contexto escolar. Parece ser interessante examinar o papel desempenhado por uma proposta de ensino com crianças que ainda não tenham sido formalmente instruídas sobre fração, comparando-as, inclusive, com as que receberam tal instrução no contexto escolar.

A partir dessas considerações, o presente estudo teve por objetivo investigar se crianças que ainda não haviam sido formalmente instruídas sobre fração se beneficiariam de uma intervenção específica em que a fração fosse considerada tanto uma relação parte-todo como um quociente derivado de uma divisão. A opção por essas duas instâncias baseou-se na importância atribuída às relações parte-todo na compreensão dos números racionais e na importância atribuída à ação de repartir na construção do conceito de fração (Kieren, 1992, 1993, Nunes, 2003, Pepper; Hunting, 1998, Pitkethly; Hunting, 1996, Sophian; Garyantes; Chang, 1997).

A exemplo de outros estudos na área, a intervenção proposta baseava-se em situações-problema apresentadas em um contexto de discussão em que tanto o pesquisador como os alunos explicitavam suas formas de pensar e de resolver essas situações-problema. Nesse contexto de discussão, o conhecimento informal dos alunos sobre fração (estratégias usadas, representações não-convencionais) era amplamente considerado. Com este estudo, testou-se a ideia de que uma intervenção como essa poderia levar crianças que não haviam sido instruídas sobre fração a terem um conhecimento mais elaborado do que crianças mais velhas e em série mais adiantada que já haviam sido instruídas por meio de um ensino tradicional.

5 Método

5.1 Participantes

Participaram do estudo 57 crianças de baixa renda com idades entre oito e dez anos, estudantes de escolas públicas de São Paulo, Brasil. Os participantes foram divididos em três grupos:

- Grupo Controle (GC): 20 alunos de 3ª série que nunca haviam recebido qualquer tipo de instrução sobre fração no contexto escolar, visto que o currículo escolar prevê o ensino de fração apenas a partir da 4ª série do ensino fundamental.
- Grupo de Referência (GR): 18 alunos de 4ª série com instrução formal sobre fração no contexto escolar. Na escola investigada, o ensino de fração se caracterizava por um ensino tradicional voltado, fundamentalmente, para uma abordagem mecânica e algorítmica da fração, sendo enfatizada a aplicação de regras e o uso da representação simbólica formal.
- Grupo Experimental (GE): 19 alunos de 3ª série que não haviam recebido qualquer instrução sobre fração no contexto escolar. A esse grupo foi oferecida uma experiência de ensino que será apresentada adiante.

5.2 Procedimento e planejamento experimental

Inicialmente, um pré-teste foi aplicado a todos os participantes com vistas a examinar o conhecimento das crianças sobre fração. Oito semanas após a aplicação do pré-teste, todos os participantes foram submetidos a um pós-teste com o objetivo de examinar se haviam ou não progredido quanto ao conhecimento sobre fração demonstrado no pré-teste. Durante essas oito semanas, as crianças do Grupo de Referência (GR), por serem estudantes da 4ª série, continuaram tendo aulas regulares de matemática, inclusive sobre frações. Isso não ocorria com o Grupo Controle (GC) e

com o Grupo Experimental (GE) que, por serem alunos da 3ª série, não recebiam instrução sobre fração. No entanto, durante esse período, foi oferecida às crianças do GE uma intervenção instrucional descrita mais adiante.

5.3 O pré-teste e o pós-teste

O pré-teste e o pós-teste consistiam na resolução de 15 itens cada, sendo alguns deles exemplificados na Figura 1.

Item 1. João pintou uma das faces abaixo. Como você pode representar numericamente essa face pintada em relação à quantidade total de faces do conjunto?



Resposta:

Item 2. Divida, igualmente, as 3 barras de chocolate entre as 5 crianças. Quanto cada criança vai receber?



Resposta:

Item 3. Circule um terço da coleção de corações abaixo. Como você pode representar numericamente a quantidade de corações que você circulos em relação a todos os corações?



Resposta:

Item 4. Pinte metade da figura abaixo. Como você pode representar numericamente a quantidade que você pintou em relação ao total de quadradinhos?



Resposta:

Item 5. Como você pode representar numericamente as partes pintadas na figura abaixo?



Resposta:

Figura 1: Exemplos de itens apresentados no pré e no pós-teste

Os itens se caracterizavam como tarefas tipicamente escolares, sendo qualificados conforme descrição a seguir, tomando por base os exemplos constantes na Figura 1.

Item 1: envolvia quantidades discretas e requeria da criança representar uma quantidade, já especificada no enunciado, sob a forma de fração. Enfatizava-se a representação fracionária de uma relação parte-todo.

Item 2: envolvia quantidades contínuas e requeria da criança realizar uma divisão e, então, representar, sob a forma de fração, o resultado obtido.

Item 3: envolvia quantidades discretas e requeria da criança assinalar uma determinada quantidade que era especificada no enunciado por meio da linguagem fracionária (um terço) e, então, representar, sob a forma de fração, a quantidade que assinalou. Enfatizava-se a representação fracionária de uma relação parte-todo. Nesse item, a criança deveria dar como resposta uma fração equivalente a um terço.

Item 4: envolvia quantidades contínuas e requeria da criança assinalar uma determinada quantidade que era especificada no enunciado e, então, representar, sob a forma de fração, a quantidade que assinalou. Enfatizava-se a representação fracionária de uma relação parte-todo.

Item 5: envolvia quantidades contínuas e requeria da criança representar uma quantidade, já especificada no enunciado, sob a forma de fração mista.

O pré-teste e o pós-teste foram aplicados coletivamente na sala de aula, sendo os itens apresentados por escrito na forma de um pequeno livro (um item por página) e respondidos individualmente. Os itens no pré e no pós-teste eram os mesmos, diferindo apenas quanto aos referentes das quantidades presentes nos enunciados.

5.4 A intervenção

A intervenção consistiu em dez sessões realizadas no contexto escolar durante o horário regular de aula, foram ministradas duas sessões por semana no período de cinco semanas, com duração de duas horas cada. A dinâmica da sala de aula baseava-se na resolução de problemas de fração, em pequenos grupos ou em pares, que envolviam tanto problemas verbais quanto jogos e situações baseadas em atividades extraescolares, como a feira, por exemplo. Durante o processo de resolução, eram endereçadas perguntas com o objetivo de esclarecer a forma de raciocinar dos alunos e os procedimentos adotados. Situações de discussão e de colaboração marcavam a interação entre alunos e entre alunos e pesquisador.

A assistência fornecida aos alunos se caracterizava por intervenções em que o pesquisador: (i) atuava como professor que propunha atividades, levantava questões e direcionava discussões; (ii) fornecia *feedback* e explicações acerca do acerto/erro dos estudantes, corrigindo-os quando necessário; (iii) colocava a forma de raciocinar dos alunos em evidência, tornando-a objeto de discussão, reflexão e análise (ver Spinillo, 1999, 2003); (iv) tomava o raciocínio dos estudantes como ponto de partida da ação didática; e (v) apresentava uma conclusão acerca de toda a atividade realizada, fosse ela correta ou incorreta.

O material oferecido era bastante variado, como material concreto e manipulativo, representações gráficas variadas (diagramas, representações icônicas, pictográficas e simbólicas – números e linguagem natural) e folhas de papel quadriculado. Esses suportes eram utilizados de forma combinada, permitindo que, durante um mesmo processo de resolução, o aluno simultaneamente utilizasse diferentes formas de representação. A representação simbólica das frações era sistematicamente associada a outras formas de representação (diagramáticas, pictóricas etc.), permitindo que os alunos compreendessem a diversidade de representações associadas à fração e as relações entre elas.

O tratamento dado à fração concentrava-se em frações representando quantidades tanto contínuas quanto discretas, exploradas a partir de relações parte-todo, e em frações relativas ao quociente resultante de situações envolvendo a divisão de quantidades. A intervenção voltava-se para alguns dos invariantes do conceito de fração, como a relação parte-todo, a necessidade da igualdade entre as partes e a possibilidade de reagrupá-las para se ter o todo novamente. Frações próprias e impróprias foram trabalhadas, bem como a equivalência entre frações, representando quantidades discretas e contínuas. Os problemas e atividades propostas envolviam reflexões acerca da linguagem matemática própria de frações, explicando o significado do numerador e do denominador.

6 Resultados

Os resultados do pré e do pós-teste dos três grupos de participantes foram analisados em função de três aspectos: do número de respostas corretas, de cada criança individualmente e dos tipos de erro apresentados.

6.1 Respostas corretas nos três grupos

O Teste U de Mann-Whitney não detectou diferenças significativas entre os grupos no pré-teste (GE vs. GC: $p^1 = 0,6080$; GE vs. GR: $p = 0,7330$; GC vs. GR: $p = 0,7502$). Entretanto, foram observadas diferenças entre os grupos no pós-teste (GE vs. GC: $p = 0,0000$; GE vs. GR: $p = 0,0000$; GC vs. GR: $p = 0,0000$). Como mostra a Tabela 1, esse resultado ocorreu porque no pré-teste os três grupos apresentavam um mesmo nível de desempenho (o percentual de acertos variava de 10% a 12%), enquanto que no pós-teste o GE (69,8%) e o GR (31,8%) tiveram um melhor desempenho do que o GC (12,3%). Importante comentar que o desempenho das crianças do GE foi expressivamente maior do que aquele identificado entre as crianças do GR.

Tabela 1 – Desempenho geral, dos três grupos, nos pré e pós-testes

	Grupo experimental (n = 285)	Grupo de controle (n = 300)	Grupo de referência (n = 270)
Pré-teste	29 (10,2%)	36 (12%)	29 (10,7%)
Pós-teste	199 (69,8%)	37 (12,3%)	86 (31,8%)

O desempenho no pré e no pós-teste de cada grupo de participantes foi comparado por meio do Teste de Wilcoxon, que não identificou diferenças significativas entre as duas ocasiões de testagem no GC ($p = 0,5014$, Pré-teste: 12% e Pós-teste: 12,3%). Entretanto, as crianças nos outros dois

¹ A letra "p" representa a probabilidade dos resultados do teste U, na comparação entre os grupos de nossa pesquisa, terem sido ao acaso (hipótese nula). Normalmente considera-se um valor p de 0,05 como o patamar para avaliar a hipótese nula. Se o valor p for inferior a 0,05 podemos rejeitar a hipótese nula. No caso em questão, como os valores foram superiores a 0,05, então podemos afirmar que os grupos não diferem entre si, ou seja, são semelhantes.

grupos tiveram um melhor desempenho no pós-teste do que no pré-teste (GE: $p = 0,001$; GR: $p = 0,003$). Vale ressaltar que entre as crianças do GR, o percentual de acertos no pós-teste (31,8%) foi cerca de três vezes maior que o percentual de acertos obtido no pré-teste (10,7%). Mais expressivo, entretanto, foi o resultado obtido em relação ao GE, cujo percentual de acertos no pós-teste (69,8%) foi quase sete vezes maior que o percentual de acertos obtido no pré-teste (10,2%). Assim, embora as crianças dos dois grupos tenham se beneficiado da instrução recebida (tradicional do GR e a intervenção alternativa do GE), as crianças do GE tiveram, sem dúvida, um progresso muito mais expressivo do que as do GR.

6.2 Cada criança individualmente

Além dessa análise voltada para as respostas das crianças, foi conduzido um estudo de cada participante quanto aos dois momentos de testagem. Considerando cada criança individualmente, observou-se que havia aquelas que progrediam do pré-teste para o pós-teste, aquelas que mostraram uma regressão do pré-teste para o pós-teste, e outras que apresentavam uma estabilidade sem que houvesse qualquer alteração em seu desempenho nas duas ocasiões de testagem, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Percentuais de respostas corretas nos pré e pós-testes, por grupos de sujeitos

Itens	Grupo experimental		Grupo de controle		Grupo de referência	
	Pré-teste (%)	Pós-teste (%)	Pré-teste (%)	Pós-teste (%)	Pré-teste (%)	Pós-teste (%)
1	0	68	0	0	6	89
2	0	84	0	0	0	11
3	0	58	0	0	0	11
4	5	63	0	10	0	33
5	0	95	0	0	6	72
6	0	32	40	30	6	0
7	0	37	0	0	0	0
8	5	90	45	5	11	17
9	26	68	35	5	28	0
10	0	37	0	5	0	28
11	74	79	30	75	44	78
12	0	68	0	0	6	67
13	5	100	15	45	22	33
14	0	95	0	0	0	28
15	42	74	15	10	33	11
Média Total	11	70	12	12	11	32

Devido aos valores muito baixos, não foi possível aplicar um tratamento estatístico aos dados referentes à Tabela 2. No entanto, é possível perceber que todas as crianças do GE e a quase totalidade das crianças do GR apresentaram algum tipo de melhoria do pré para o pós-teste, o que não ocorreu com as crianças do GC. Neste grupo, 20% das crianças tiveram no pós-teste o mesmo desempenho obtido no pré-teste, e 35% delas tiveram regressões, ou seja, apresentaram percentuais de acertos mais baixos no pós-teste do que no pré-teste.

Dado o progresso do pré-teste para o pós-teste entre as crianças do GE e do GR, pareceu importante saber o nível de progressão que cada participante alcançara entre as duas ocasiões de testagem. Para tal, cada criança foi classificada em um dentre três níveis de progressão: Nível I – crianças cujo desempenho no pós-teste havia melhorado até 30% em relação ao pré-teste; Nível II – crianças com melhoria de 31% a 60%; e Nível III – crianças com melhoria de 61% a 100%. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos participantes dos três grupos nesses níveis.

Tabela 3 – Número e porcentagem de crianças que progrediram do pré para o pós-teste

Níveis de progressão	Grupo experimental (n=19)	Grupo de controle (n=8)	Grupo de referência (n=17)
Nível I (1 – 30%)	0	8 (100%)	12 (70,6%)
Nível II (31 – 60%)	9 (47,4%)	0	5 (29,4%)
Nível III (61 – 100%)	10 (52,6%)	0	0

Como pode ser observado, apenas oito crianças do GC apresentaram progressão em seus desempenhos do teste inicial (pré-teste) para o final (pós-teste). Além disso, tanto o progresso do GR como o do GC se caracterizava por progressões Nível I, que eram as menos expressivas; enquanto as crianças do GE se dividiam entre o Nível II e o III. Importante comentar que o Nível III (progressões mais expressivas) envolvia apenas crianças do GE. Esse dado indica que os maiores percentuais de progresso do pré para o pós-teste eram observados no desempenho dos participantes do GE, demonstrando que a intervenção proposta era bastante efetiva.

6.3 Tipos de erro

Três tipos de erro foram identificados no desempenho das crianças nas duas ocasiões de testagem, como descrito a seguir:

Tipo 1 – a criança interpreta fração como um número natural ao representar sua resposta simbolicamente. Esse tipo de erro foi amplamente documentado na literatura, como mencionado, sendo mais frequente quando quantidades discretas estavam envolvidas.

Tipo 2 – a criança interpreta fração como um número natural durante a resolução do problema. Esse tipo de erro era mais frequente quando quantidades discretas estavam envolvidas.

Tipo 3 – a criança não reconhece a necessidade de dividir o todo em partes iguais durante a resolução dos itens que requeriam essa divisão. Esse tipo de erro ocorria quando quantidades contínuas estavam envolvidas.

Os erros Tipo 1 estavam relacionados à representação que a criança adotava ao registrar por escrito o resultado, enquanto os erros Tipo 2 e os Tipo 3 eram relacionados ao procedimento de resolução utilizado. Erros Tipo 1 e Tipo 2 expressavam a dificuldade experimentada pela criança para discriminar frações de números naturais, enquanto erros Tipo 3 expressavam a dificuldade que as crianças apresentavam ao dividir o todo em partes iguais.

A Tabela 4 mostra a distribuição desses erros no Grupo Experimental e no Grupo de Referência nas duas ocasiões de testagem. Nessa tabela é possível comparar-se as dificuldades das crianças que haviam recebido algum tipo de instrução a respeito de frações, procurando examinar qual dos dois tipos de instrução mais auxiliava a criança a superar as dificuldades experimentadas no pré-teste.

Tabela 4 – Incidência dos tipos de erro, por grupos

Tipos de erro	Grupo experimental		Grupo de referência	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Tipo 1	159	29	128	49
Tipo 2	32	29	23	51
Tipo 3	18	5	24	26

Erro Tipo 1 era o tipo de erro mais frequente na ocasião do pré-teste, tendendo a diminuir sensivelmente na ocasião do pós-teste, tanto no GE como no GR. Entretanto, a diminuição de erros era mais acentuada entre as crianças do GE (de 159 para 29) do que entre as do GR (de 128 para 49). No GE também houve uma diminuição dos erros Tipo 3 (de 18 para 5), o que se observou entre as crianças do GR (de 24 para 26). Um dado interessante é que no GR houve um aumento no número de erros Tipo 2 (de 23 para 51). No momento não se tem uma explicação para isso.

Assim, apesar de ambos os grupos terem contribuído para a superação de algumas das dificuldades iniciais identificadas no pré-teste,

as crianças que participaram da intervenção (GE) tiveram uma melhora bem mais expressiva e substancial do que aquelas que haviam sido instruídas por meio de um ensino tradicional (GR). Merece ser destacado o fato de que as crianças do GE eram mais novas e frequentavam série mais elementar do que as crianças do GR que já haviam sido instruídas sobre fração.

Conclusões e discussão

Os resultados obtidos neste estudo revelam que a intervenção proporcionada foi capaz de gerar uma compreensão mais apropriada sobre frações, especialmente na sua forma simbólica de representação. Essa intervenção permitiu que crianças de 3ª série tivessem um melhor desempenho do que (i) crianças de mesma idade e de mesma série que ainda não haviam sido formalmente instruídas sobre fração no contexto escolar (GC); e (ii) crianças mais velhas e em série mais adiantada (GR) que já haviam sido instruídas sobre fração por meio de ensino tradicional.

É interessante mencionar que, apesar do desempenho dos grupos ser o mesmo no pré-teste, as crianças que participaram da intervenção tiveram avanços mais substanciais do que aqueles observados entre as crianças submetidas ao ensino tradicional oferecido pela escola. Após a instrução, crianças que participaram da intervenção proposta ao GE aumentaram o número de respostas corretas e superaram as dificuldades iniciais experimentadas no pré-teste. Além disso, o número das que progrediram do pré-teste para o pós-teste foi maior entre essas crianças do que entre as do GR. A conclusão foi que, apesar de ambos os grupos se beneficiarem da instrução recebida, a intervenção alternativa sobre fração oferecida às crianças do GE foi mais efetiva do que a instrução tradicional dada ao GR.

Mas o que teria propiciado tal resultado? Uma tentativa de resposta a essa pergunta requer pensar na natureza da instrução fornecida às crianças do Grupo Experimental. Três aspectos marcaram a intervenção proposta. O primeiro era de natureza específica, voltado para as facetas que caracterizam o conceito de fração, no caso, a fração como quociente e a fração como relação parte-todo. O segundo era de natureza representacional, voltado para o fato de que os suportes de representação não são excludentes (ou um ou outro), mas, antes de tudo, podem ser entendidos como diferentes possibilidades de representação, sendo articulados e combinados entre si de forma flexível. Esse é um aspecto importante acerca da representação em matemática, de maneira mais ampla. O terceiro refere-se a uma instância de natureza psicológica, a metacognição. Ao propor discussões a respeito das formas de resolver as situações-problema, ao encorajar a explicitação do conhecimento intuitivo do aluno e dos procedimentos de resolução adotados, o professor colocava as formas de pensar dos alunos em evidência, passando o pensamento a ser, ele próprio, um objeto de reflexão e de análise. Essa ação recursiva é

atividade cognitiva da maior relevância em situações de aprendizagem (Brown, 1987, Ribeiro, 2003, Spinillo, 1999, 2003). Segundo estudiosos da área (e.g., Fávero, 2001; Flavell, 1979, Seminério; Anselmé; Chahon, 1999), a metacognição pode ser entendida como: (i) um mecanismo responsável pela tomada de consciência, permitindo que o indivíduo compreenda o que fez, como fez e por que fez algo; e (ii) um mecanismo de autorregulação, permitindo que o indivíduo monitore e avalie suas ações, realizando ajustes sobre suas ideias e procedimentos.

Na realidade, acredita-se que esses três aspectos – as características do conceito de fração, a combinação flexível de diferentes suportes de representação e a metacognição – tenham contribuído para que a instrução oferecida tenha auxiliado os alunos a adquirirem um conhecimento mais apropriado sobre frações do que seus colegas que haviam sido instruídos sobre esse conceito de forma bem diferente. Para finalizar, é crucial encontrar formas de ensino que possam auxiliar as crianças a superar as dificuldades que encontram ao lidar com frações. É importante também estimular a discussão em sala de aula, como conversar com as crianças sobre seus erros, suas ideias e estratégias que usam (independentemente se corretas ou incorretas), e, sobretudo, ouvi-las, encorajando-as a comunicar suas formas de raciocinar e de interpretar as situações matemáticas.

Apesar dos benefícios trazidos, a intervenção oferecida apresenta duas limitações que poderão ser superadas em estudos posteriores. A primeira é que nessa intervenção não foram exploradas todas as facetas e situações que caracterizam a compreensão sobre fração. Uma vez que a ênfase da intervenção recaiu sobre as relações parte-todo e sobre a fração enquanto quociente, outras facetas da fração não foram contempladas. Sendo assim, pesquisas futuras poderiam propor intervenções mais amplas que observassem os vários significados relacionados à fração.

Referências bibliográficas

BEHR, M. J.; LESH, R.; POST, T. R.; SILVER, E. A. Rational number concepts. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Orgs.). *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press, 1983. p. 91-126.

BEHR, M.; WACHSMUTH, I.; POST, T. R.; LESH, R. Order and equivalence of rational numbers: a clinical teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, Virginia, v. 15, n. 5, p. 323-341, Sep./Oct. 1984.

BIDDLECOMB, B.D. Numerical knowledge as enabling and constraining fraction knowledge: an example of the reorganization hypothesis.

Journal of Mathematical Behavior, Amsterdam, v. 21, p. 167-190, Jan. 2002.

BRIZUELA, B. M. Yong children's notations for fractions. *Educational Studies in Mathematics*, v. 62, p. 281-305, 2005.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, n. 52, p. 399-413, 1997.

CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S. Primary school teachers' concepts of fractions and teaching strategies. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MATHEMATICAL EDUCATION, 10., 2004, Copenhagen. Paper presented at TSG 22: Learning and cognition in mathematics: Students' formation of mathematical conceptions, notion, strategies and beliefs. Disponível em: <<http://www.icme-organisers.dk/tsg22>>.

CRUZ, M. S.; SPINILLO, A. Resolvendo adição de fração através do simbolismo matemático e através de âncoras. *Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática*, Lisboa, v.13, n. 2, p. 3-29, 2004.

FÁVERO, Maria Helena. As funções cognitivas e metacognitivas na prática do professor de matemática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2001, Curitiba, PR. *Trabalhos completos apresentados no I Simpósio...* [Curitiba], 2001. v. 1, p. 5-7.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

GELMAN, R.; MECK, B. Early principles aid initial but not later conceptions of number. In: J. BIDEAUD; C. MELJAC; J. P. FISCHER (Orgs.). *Pathways to number: children's developing numerical abilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992, p. 171-190.

GRAVEMEIJER, K. Mediating between concrete and abstract. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Orgs.). *Learning and teaching mathematics: an international perspective*. Hove: Psychology Press, 1997. p. 315-446.

KERSLAKE, D. *Fractions: children's strategies and errors: a report of the strategies and errors in secondary mathematics project*. London: NFER-Nelson, 1986.

KIEREN, T.E. Rational and fractional numbers as mathematical and personal knowledge: implications for curriculum and instruction. In:

LEINHARDT, R.; PUTNAM, R.; HATTRUP, R. A. (Orgs.). *Analysis of arithmetic for mathematics teaching*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 323-371.

KIEREN, T.E. Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In: CARPENTER, T. P.; FENNEMA, E.; ROMBERG, T. A. (Orgs.). *Rational numbers: an integration of the research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 49-84.

KOYAMA, M. Students' representations of fractions in a regular elementary school mathematics classroom. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 21., 1997, Lahti. *Proceedings...* Lahti, Finland, 1997. v. 3, p. 160-167.

LAMON, J. *Teaching fractions and ratios for understanding: essential content and instructional strategies for children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

MACK, N. K. Learning fractions with understanding: building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 21, n. 2, p. 16-32, 1990.

_____. Building on informal knowledge through instruction in complex content domain: partitioning, units, and understanding multiplication of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, Virginia, v. 32, n. 3, p. 268-295, 2001.

MAGINA, S.; CAMPOS, T. M. M. A fração nas perspectivas do professor e do aluno dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 21, n. 31, p. 23-40, 2008.

MOSS, J.; CASE, R. Developing children's understanding of the rational numbers: new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, Virginia, v. 30, n. 2, p. 122-147, 1999.

NUNES, T. Criança pode aprender frações. E gosta! In: GROSSI, E. P. (Org.). *Por que ainda há quem não aprende? A teoria*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 119-148.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Children doing mathematics*. Oxford: Blackwell, 1996.

OHLSSON, S. Mathematical meaning and applicational meaning in the semantics of fractions and related concepts. In: HIEBERT J.; BEHR M. (Orgs.). *Number concepts in the middle grades*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991, p. 553-592.

OLIVE, J. From fractions to rational numbers of arithmetic: a reorganization hypothesis. *Mathematical Thinking and Learning*, Sidney, v. 1, n. 4, p. 279-314, 1999.

OLIVE, J; STEFFE, L, P. The construction of an iterative fractional scheme: the case of Joe. *Journal of Mathematical Behavior*, Amsterdam, v. 20, p. 413-443, 2002.

OLIVE, J; VOMVORIDI, E. Making sense of instruction on fractions when a student lacks necessary fractional schemes: the case of Tim. *Journal of Mathematical Behavior*, Amsterdam, v. 25, p. 18-41, 2006.

PEPPER, K.; HUNTING, R. Preschoollers' counting and sharing. *Journal for Research in Mathematics Education*, Virginia, v. 29, n. 2, p. 164-183, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B.; SZEMINSKA, A. *The child's conception of geometry*. New York: Basic Books, 1960.

PITKETHLY, A.; HUNTING, R. A review of recent research in the area of initial fraction concepts. *Educational Studies in Mathematics*, v. 30, p. 5-38, 1996.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 109-116, 2003.

SEMINÉRIO, F. P.; ANSELMÉ, C. R.; CHAHON, M. Metacognição: um novo paradigma. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 110-126, 1999.

SOPHIAN, C.; GARYANTES, D.; CHANG, C. When three is less than two: early developments in children's understanding of fractional quantities. *Developmental Psychology*, v. 33, n. 5, p. 731-744, 1997.

SPINILLO, A.G. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 55-74, 1999.

SPINILLO, A. G. Ensinando proporção a crianças: alternativas pedagógicas em sala de aula. *Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 11-47, 2003.

SPINILLO, A. G.; CRUZ, M. S. S. Adding Fractions Using Half as an Anchor for Reasoning. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATEMATICS EDUCATION, 28., 2004, Bergen. *Proceedings...* 2004. v. 4. p. 217-224.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. L. O diálogo entre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e a educação matemática. In: MEIRA L.; SPINILLO A. G. (Orgs.). *Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Editora da UFPE, 2006. p. 46-80.

STEFFE, L. P.; OLIVE, J. Constructing fractions in computer microwords. In: BOOKER, G.; COBB, P.; DE MEDICUTI, T. N. (Eds.). *Proceedings of the 14th International Conference of the PME*. Mexico, DF: Conacyt, 1990. p. 59-66.

STEFFE, L. P. A new hypothesis concerning children's fractional knowledge. *Journal of Mathematical Behavior*, Amsterdam, v. 20, p. 267-307, 2002.

STREEFLAND, L. *Fractions in realistic mathematics education: a paradigm of developmental research*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

_____. Charming fractions being charmed? In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Orgs.). *Learning and teaching mathematics: an international perspective*. Hove: Psychology Press, 1997. p. 347-371.

TZUR, R. An integrated study of children's construction of improper fractions and the teacher's role in promoting that learning. *Journal of Research in Mathematics Education*, Virginia, v. 30, p. 390-416, 1999.

_____. Teacher and student's joint production of a reversible fraction conception. *Journal of Mathematical Behavior*, Amsterdam, v. 23, p. 93-114, 2004.

VERGNAUD, G. Multiplicative structures. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press, 1983. p. 127-174.

_____. The nature of mathematical concepts. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Orgs.). *Learning and teaching mathematics: an international perspective*. Hove: Psychology Press, 1997. p. 5-28.

_____. Multiplicative structures. In: HIEBERT, J.; BEHR, M. (Orgs.). *Numbers concepts and operations in the middle grades*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 141-161.

_____. A gênese dos campos conceituais. In: GROSSI, E. P. (Org.). *Por que ainda há quem não aprende? A teoria*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 21-64.

WATANABE, T.; REYNOLDS, A.; LO, J. J. A fifth grader's understanding of fractions and proportions. In: CONFERENCE OF PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 19., 1995, Recife-PE. *Atas do PME-19*. Recife-PE: UFPE, 1995. v. 3, p. 200-207.

Sandra Magina, doutora em Educação Matemática pela Universidade de Londres, com pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal, é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e membro do programa de pós-graduação em Educação Matemática da referida Universidade. Publicou vários trabalhos em periódicos.

sandra@pucsp.br

Francisco Brabo Bezerra, doutor em Educação, subárea Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor da Faculdade Armando Álvares Penteado (Faap), da Faculdade Integral Cantareira (SP) e da Faculdade Campos Elíseos (SP). Possui trabalhos publicados em anais de eventos.

bezerra-professor@uol.com.br

Alina Galvão Spinillo, doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford, Inglaterra, com pós-doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de Sussex, Inglaterra, é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui trabalhos publicados em periódicos e coletâneas.

alinaspinillo@hotmail.com

Recebido em 17 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares

Rita de Cássia Alves Limissuri
Débora Maria Befi-Lopes

Resumo

Entre os subsistemas da linguagem, a fonologia e o léxico são aqueles que podem ser observados por qualquer pessoa do convívio da criança logo no início do desenvolvimento. No entanto, sabe-se que há diferentes maneiras de se considerar a linguagem infantil e o que parece ser uma alteração para um, pode ser considerado normal para outro. A pesquisa verifica a influência da fonologia e do vocabulário na percepção de educadoras sobre a comunicação de pré-escolares e contou com a participação de sete educadoras e 123 crianças. A avaliadora perguntou a cada uma das educadoras quais crianças de sua sala elas julgavam ter alguma dificuldade de comunicação e por quê. Em seguida, foram aplicadas provas de fonologia e de vocabulário em todas as crianças da sala (as citadas e as não citadas pelas educadoras). Os resultados indicaram que, para cada faixa etária, a influência da fonologia e do vocabulário foi percebida pelas educadoras de maneira diferente. Uma relação mais próxima entre fonoaudiologia e educação se faz importante, uma vez que se nota a necessidade de esclarecer o que é normal e o que não é mais aceito, para cada idade, no que se refere ao desenvolvimento da fonologia e do vocabulário.

Palavras-chave: pré-escolares; educadoras; fonologia; vocabulário.

Abstract

Preschooler's communication: phonology and vocabulary from the point of view of teachers

Among the language subsystems, the phonology and the lexicon are the ones that can be observed by anybody of the child's close relationship from the very beginning of the child's development. However, we know that there are different ways to consider the child language. After all, what for somebody seems a kind of disturbance; it can be considered normal by other person. This research intends to verify the influence of the phonology and vocabulary from the educators' grasp about the preschoolers' communication. It counted on the participation of 7 educators and 123 children. The evaluator asked each educator the following question: which children in your classroom do you judge to have some communication difficulty? And why? Soon afterwards, the phonology test and vocabulary test were applied to all children of the classroom (those mentioned and not mentioned by the educators). The results indicated that, for each age group, the influence of the phonology and vocabulary in the educators' perception was understood in different ways. Thus a closer relationship between phonology and Education is important once we noticed the necessity to explain what is normal and what is not acceptable any more for each age, regarding the development of the phonology and vocabulary.

Keywords: preschoolers; educators; phonology; vocabulary.

1 Linguagem infantil, educadores e fonoaudiologia: uma breve revisão da história

A intersecção que envolve linguagem, ambiente de educação e fonoaudiologia é histórica. É histórica, também, a suscetibilidade da linguagem humana a diferentes definições, pontos de vista e interpretações. A esse respeito, Lahey (1990) ressaltou que o conhecimento que as crianças têm sobre o sistema linguístico ou sobre linguagem comunicativa não é algo diretamente observável.

Mesmo havendo teorias clássicas sobre o desenvolvimento de linguagem, podemos notar que, ao longo do tempo, ocorreram significativas mudanças a respeito do que se acredita ser um "distúrbio de linguagem". Em nosso País, medidas governamentais acabaram por gerar uma intensa reflexão acerca desse assunto, e uma breve retrospectiva nos permitirá compreender melhor a relação entre

educador, linguagem infantil e fonoaudiólogo estabelecida em nossa pesquisa.

Berberian (2000) explicou que, no final do século 19, já havia se iniciado uma tentativa de normatizar a língua portuguesa. Na década de 20, os governantes brasileiros encontravam-se bastante preocupados com aquilo que eles chamavam de patologia social, ou seja, os hábitos, os costumes e, principalmente, as línguas diferentes (consideradas defeitos da palavra), vindos juntamente com os imigrantes que chegavam. Diversos especialistas receberam, então, a função de salvar o País dessa suposta patologia.

Segundo a autora, médicos, higienistas, educadores, engenheiros e agentes públicos elegeram a escola como o melhor lugar para o tratamento desses problemas sociais. Houve, assim, uma campanha de nacionalização e regeneração do ensino.

Na década de 30, os agentes sociais já falavam em distúrbios de linguagem, porém se referiam às variações dialetais expressas na fala dos imigrantes e, também, às contidas na fala dos próprios brasileiros, que vinham de diferentes regiões do País para os centros urbanos. Ainda nessa década, lembrou a autora, foi realizada uma pesquisa com mais de 4.000 crianças de 3 a 12 anos – a fim de se eleger a mais perfeita manifestação da língua para instituí-la em todo o País – e a conclusão foi de que os distúrbios manifestados pelas crianças estavam relacionados ao contato com outros idiomas, por meio dos pais. Dessa forma, os pais foram considerados como a maior causa dos distúrbios observados. A família deveria, assim, deixar de ser responsável pelo ensino da língua aos seus filhos e, mais uma vez, a escola foi incumbida dessa função.

A educação da fala foi incluída no currículo escolar e, em vários cursos de formação de professores, foi introduzida a matéria metodologia da linguagem. Aos poucos, os professores, junto aos outros profissionais que receberam a função de limpar a língua, ou seja, de fazer com que todos falassem da mesma forma, foram especializando-se e passando a ser terapeutas, nascendo a fonoaudiologia, conforme contou Berberian (2000).

2 As opiniões não são iguais: as pessoas também não são

Parece-nos um equívoco julgar que os profissionais estabelecem entre si uma comunicação plena e clara em todos os momentos. O que salta aos olhos (ou aos ouvidos) de alguém pode divergir da interpretação feita pelo outro. Befi-Lopes (2003) apontou que o processo de identificação da alteração é motivo de controvérsia entre diversos profissionais, em razão de uma falta de exatidão no estabelecimento do que vem a ser linguagem (e desordem de linguagem) e, também, em consequência das variações intersujeitos. Sobre esse assunto, Eisenson (1986) reforçou que nenhum ser humano, mesmo sendo da mesma faixa etária, é igual ao outro, existindo uma variação entre os sujeitos que pode ser considerada normal.

Para Martin e Miller (1996), diferentes valores são atribuídos ao uso da interação verbal, porém ressaltaram que é importante ter claro o que

é uma variação normal e o que é realmente um problema. As autoras concordaram que há diferenças na maneira de se compreender e falar sobre fala e linguagem. Essas diferenças vão depender da área em que o profissional se encaixa, ou seja, profissionais da linguística, da psicologia e da educação poderão ter opiniões divergentes – o que gera controvérsias, também, ao tentar-se quantificar e categorizar dificuldades apresentadas pelas crianças. Elas ainda citaram os professores como profissionais que têm consciência das variações de desenvolvimento existentes dentro da própria normalidade e que são capazes, por experiência, de identificar quando uma criança é muito diferente das outras e quando essa diferença poderá interferir em sua capacidade de aprender.

3 Vocabulário e fonologia: por que eles?

A primeira razão pela qual esses dois itens foram escolhidos para nortearem nossa pesquisa é o fato de que eles são bastante precoces no desenvolvimento e que, segundo Befi-Lopes e Galea (2000), entre todos os componentes da linguagem (sintaxe, morfologia, semântica, fonologia e pragmática), a fonologia e o vocabulário são aqueles que primeiro podem ser observados por qualquer pessoa do convívio da criança, logo que ela inicie o processo de fala.

A segunda razão é a reconhecida importância dessas duas habilidades em etapas posteriores do desenvolvimento. Em 1978, Cunha e Castro ressaltaram a importância de uma linguagem verbal adequada para o início do processo de alfabetização e, futuramente, para a comunicação escrita e a fixação de conceitos. As autoras mencionaram que o enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente e que a pronúncia correta é importante tanto para possibilitar a alfabetização quanto para um bom desempenho social da linguagem.

Ainda nos dias atuais, a fonologia é fortemente associada ao desenvolvimento escolar, e o transtorno da fonologia, aos problemas relacionados à leitura e à escrita, entre eles, a dislexia (Stackhouse, 2004; Snowling, 2004).

Sobre o vocabulário, Stahl (2003) afirmou que as palavras que conhecemos nos ajudam a compreender o mundo que nos cerca, acrescentando que o conhecimento de vocabulário é, também, correlacionado à compreensão de leitura e afeta todos os aspectos de conhecimento da língua. Além disso, o início tardio da aquisição do vocabulário pode ser o primeiro sinal de uma alteração mais importante da linguagem, como o Distúrbio Específico de Linguagem – DEL – (McGregor et al., 2002).

4 Vocabulário: definição e desenvolvimento

Em 1985, Genouvier e Peytard explicaram que as palavras que o falante pode usar e compreender constituem seu léxico individual.

Assim, léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do sujeito, ficando fora dele aquelas com as quais a pessoa não teve contato. Vocabulário é uma amostra do léxico individual, ou seja, o conjunto das palavras que são de fato utilizadas pelo locutor no ato de fala e não nos permite avaliar todo o conhecimento de palavras que o sujeito possui – o vocabulário pode ser avaliado a partir de provas e o léxico não.

Explicando o início do desenvolvimento lexical, Barret (1997) lembrou que esse período mantém inter-relação com as experiências sociointeracionais das crianças e que essas experiências lhes fornecem as formas lexicais convencionais que elas adquirem no início do desenvolvimento; recordou, no entanto, a considerável variação individual nos padrões do crescimento do vocabulário inicial. Explicou, ainda, que as crianças geralmente adquirem suas primeiras palavras entre o 9º e o 12º mês de idade, havendo uma explosão no vocabulário dela a partir do momento em que atinge entre 20 e 40 palavras, podendo chegar a 500 palavras entre dois anos e dois anos e meio.

Mencionando outros estudos, Clark (1997) expôs que, no início do desenvolvimento da fala, as crianças falam sobre pessoas e animais, brinquedos e utensílios domésticos, comida e alimentação, rotinas e atividades cotidianas.

5 Fonologia: definição e desenvolvimento

Bishop (2000) explicou que as diferentes línguas são compostas por sons (fonemas) distintos. A criança, porém, durante seu desenvolvimento, aprende a ignorar alguns sons e prestar mais atenção àqueles que são utilizados em sua língua materna. É, ainda, durante os primeiros nove meses de vida, que o bebê torna-se sensível apenas aos sons/contrastos portadores de significado em sua língua.

De acordo com Wertzner (2000), no desenvolvimento linguístico da criança, normalmente, observamos processos fonológicos ou simplificações das regras que regem a fonologia e que podem ser ou não apropriados à faixa etária em que ela se encontra. Wertzner (2003) explicou que as regras fonológicas são aquelas que permitem ao sujeito fazer a distinção entre os diversos fonemas da língua considerando suas particularidades. Por exemplo, em nossa língua, temos fonemas plosivos que devem ser diferenciados dos fricativos, dos líquidos e assim por diante.

6 Pesquisa realizada em creche municipal

6.1 Objetivo

Esse estudo teve por finalidade principal verificar o efeito da fonologia e do vocabulário na percepção de educadoras sobre a comunicação de seus alunos pré-escolares.

Os objetivos específicos foram:

- verificar se há diferença entre as faixas etárias quanto ao número de crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação;
- verificar se as indicações (e as não indicações) das educadoras se confirmam nas provas de fonologia e de vocabulário;
- verificar se há relação da indicação (e da não indicação) com o número de provas em que as crianças falharam;
- verificar a relação da indicação (e da não indicação) com o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de fonologia.

6.2 Casuística e método

6.2.1 Sujeitos

a) Crianças

Divididas em três grupos de acordo com a faixa etária – G1, G2 e G3 –, conforme pode ser visto na Tabela 1, esta pesquisa conta com a participação de 123 crianças com idade entre 3;0 e 5;11 anos¹ que frequentam uma creche municipal situada em Santo André, São Paulo.

As crianças participantes do estudo frequentavam três níveis de educação – maternal, jardim I e jardim II. Os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa foram: idade; assinatura do termo de consentimento, livre e esclarecido, pelos responsáveis; e ausência de síndromes ou outras patologias orgânicas com quadro evidente de alteração de linguagem.

Tabela 1 – Caracterização das crianças

Grupos	Distribuição por gênero	Média de idade
G1 (De 3;0 a 3;11 anos)	20 meninos 22 meninas Nº = 42	3;4 anos (40 meses)
G2 (De 4;0 a 4;11 anos)	20 meninos 20 meninas Nº = 40	4;3 anos (51 meses)
G3 (De 5;0 a 5;11 anos)	20 meninos 21 meninas Nº = 41	5;4 anos (64 meses)

b) Educadoras

A pesquisa conta, também, com a participação de sete educadoras responsáveis pelas crianças avaliadas na instituição citada. Elas cursavam ou haviam concluído curso superior em Letras ou Pedagogia.

¹ Indica-se assim a idade em anos e meses.

Os critérios de inclusão das educadoras como sujeitos de pesquisa foram: ser a responsável pela sala escolhida no período da tarde, aceitar falar sobre as crianças e assinar o termo de consentimento.

6.2.2 Material

Foram utilizadas as provas de fonologia (Wertzner, 2000) e as de vocabulário (Befi-Lopes, 2000) do ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (Andrade et al., 2000).

A aplicação da prova de fonologia consiste na nomeação, pela criança, de 34 figuras e na repetição de 39 vocábulos falados pela avaliadora. Foram analisados os processos fonológicos (as simplificações da fala) em relação à idade da criança e segundo as etapas de aquisição propostas na prova.

A aplicação da prova de vocabulário consiste na nomeação de 118 figuras divididas em 9 campos conceituais (10 figuras de vestuário, 15 de animais, 15 de alimentos, 11 de meios de transporte, 24 de móveis e utensílios, 10 de profissões, 12 de locais, 10 de formas e cores, 11 de brinquedos e instrumentos musicais). Para análise, considerou-se o número total de nomeações esperadas em relação à idade da criança.

6.2.3 Procedimento

A avaliadora solicitou à instituição uma lista com os nomes de todas as crianças de cada sala; com essa lista em mãos, perguntou às educadoras quais as crianças que elas julgavam apresentar uma alteração na comunicação e qual, especificamente, era a queixa acerca de cada uma.

Naquelas salas onde duas educadoras eram responsáveis (uma no turno matutino e outra no vespertino), foram consultadas apenas as educadoras do turno vespertino, a fim de se evitar que uma possível discordância entre elas interferisse em nossa pesquisa.

Num segundo momento, todas as crianças da sala, as mencionadas por suas educadoras e também aquelas que não tiveram seus nomes citados, uma de cada vez, foram chamadas a uma sala reservada para a realização de testes de fonologia e vocabulário. No local ficava, na ocasião da coleta, unicamente a pesquisadora e a criança. As duas provas foram gravadas.

Após a coleta de dados, as fitas foram transcritas e os dados foram tabulados e submetidos à análise estatística.

6.3 Resultados e discussão

A análise dos resultados obtidos por meio das provas de fonologia e de vocabulário permitiu verificar o desempenho de cada uma das crianças

avaliadas nesses segmentos da linguagem. Os resultados foram comparados às queixas (ou à ausência de queixa) das educadoras, e essa comparação possibilitou verificar a influência da fonologia e do vocabulário das crianças na percepção das educadoras.

Para cada um dos grupos, serão exibidos os valores obtidos pelas crianças indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação e pelas não indicadas.

6.3.1 Quanto ao número de crianças indicadas

Para todos os grupos, foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças não indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação (Tabela 2), o que era esperado, uma vez que a pesquisa foi feita em uma instituição que recebe crianças sem importantes transtornos do desenvolvimento.

Tabela 2 – Número de crianças indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação

Grupos	Não indicadas		Indicadas	
	Nº	%	Nº	%
G1	31	73,8%	11	26,2%
G2	30	75,0%	10	25,0%
G3	34	82,9%	7	17,1%
Total	95	77,2%	28	22,8%

A ausência de diferença estatística entre cada um dos grupos indicou que, entre as três faixas etárias consideradas, não há uma em que as educadoras estejam mais ou menos preocupadas em relação à comunicação das crianças. Isso pode ser explicado pelas colocações de Martin e Miller (1996) de que as professoras, assim como os pais, também tendem a comparar as crianças entre si, e de Lahey (1990) de que a comparação entre membros de uma mesma idade cronológica é um dos parâmetros mais utilizados pelos profissionais de avaliação. Portanto, se as crianças consideradas como tendo alguma dificuldade de comunicação, teriam sido assim consideradas em razão da comparação com outras da mesma idade, não era esperado que um dos grupos tivesse um maior número de indicações.

6.3.2 Quanto à confirmação da indicação e da não indicação das educadoras pelas provas de fonologia e de vocabulário

Com o objetivo de investigar se as indicações das educadoras se confirmariam nas provas de fonologia e de vocabulário, verificou-se o número de crianças indicadas de cada grupo que falharam em, pelo menos, uma das provas (Tabela 3).

Tabela 3 – Proporção de crianças que falharam e que não falharam em alguma das provas

	G1				G2				G3			
	Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Falharam	7	63,6%	11	35,5%	9	90,0%	7	23,3%	5	71,4%	10	29,4%
Não falharam	4	36,4%	20	64,5%	1	10,0%	23	76,7%	2	28,6%	24	70,6%

Entre as crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, confirmamos que, no G2 e no G3, a maior parte delas falhou em alguma das provas. No G1, apesar de o número de crianças que falharam ser maior, não há diferença estatística. Mas se, de uma maneira geral, a maior parte das crianças indicadas falhou em alguma das provas, isso significa que as habilidades de fonologia e vocabulário podem nos ajudar a compreender o que as educadoras chamam de dificuldade de comunicação.

Avaliando agora os resultados obtidos pelas crianças que não foram indicadas, ou seja, com uma comunicação que não causa estranhamento nas educadoras, encontramos uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que não falharam em nenhuma das provas – o que pode confirmar a não indicação. No entanto, quando consideramos todas as que falharam em alguma das provas, encontramos um número considerável de crianças que não foram indicadas pelas educadoras: para o G3, entre as que falharam, chega a ser estatisticamente maior o número de crianças não indicadas em relação às indicadas.

Esses últimos resultados mostram que as razões pelas quais crianças não indicadas falharam em uma ou nas duas provas não serviram para as educadoras como sinalizadores de uma dificuldade de comunicação. O que pode justificar o fato de essas crianças não terem despertado nas educadoras uma preocupação? Provavelmente as crianças de quatro ou cinco anos que não têm sua comunicação questionada por suas educadoras já devem ter superado as principais etapas do desenvolvimento fonológico pertinentes à sua idade (Ingran, 1976, Lowe, 1996, Wertzner, 2000) e, também, atingido um nível de conhecimento de palavras que lhes dá condições de manterem uma efetividade comunicativa (Befi-Lopes, 1997, Clark, 1997).

Mas, na tentativa de compreender esses dados, apresentamos a seguir uma análise quanto ao número de provas nas quais as crianças falharam: uma (vocabulário ou fonologia) ou duas (vocabulário e fonologia).

6.3.3 Quanto à relação da indicação e da não indicação com o número de provas nas quais a criança falhou

Começando agora pelas crianças consideradas como tendo um comportamento comunicativo dentro das normas, temos que, para os três grupos, foi maior e estatisticamente significativa o número de crianças que falharam em apenas uma das provas (Tabela 4). Esse resultado indica uma tendência, por parte das educadoras, de não caracterizarem como tendo uma dificuldade aquelas que falharam apenas em vocabulário ou em fonologia – o que pode ajudar na compreensão dos resultados discutidos anteriormente.

Considerando as crianças indicadas pelas educadoras, encontramos um resultado particular para cada um dos grupos: no G1, houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças indicadas que falharam nas duas provas (fonologia e vocabulário); no G2, não houve diferença entre aquelas que falharam em uma e nas duas provas; e, por fim, no G3, as crianças indicadas falharam expressivamente em uma prova apenas.

Tabela 4 – Proporção de crianças que falharam em uma ou em duas das provas

	G1				G2				G3			
	Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Duas provas	6	85,7%	1	9,1%	4	44,4%	1	14,3%	0	0,0%	1	10,0%
Uma prova	1	14,3%	10	90,9%	5	55,6%	6	85,7%	5	100,0%	9	90,0%

Vimos que as crianças menores são caracterizadas como tendo dificuldade de comunicação quando elas apresentam uma manifestação mais ampla (falha nas duas provas) e que, à medida que a idade avança, torna-se mais fácil a identificação da falha ou do atraso pelas educadoras, levando-as a indicarem crianças de cinco anos, mesmo quando há falha em apenas uma das provas.

6.3.4 Quanto à relação da indicação e da não indicação com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia

Analisando o desempenho das crianças em cada uma das provas, observamos que as indicadas do G1 falharam predominantemente nas duas provas; já as não indicadas falharam em fonologia.

Os dados da Tabela 5 nos levam a concluir que as crianças de três anos de idade chamam a atenção da educadora em relação ao seu comportamento comunicativo, principalmente quando apresentam um atraso mais abrangente (envolvendo mais de um aspecto da linguagem). Por outro lado, aquelas que falharam em apenas um dos aspectos avaliados não foram indicadas como tendo uma dificuldade de comunicação. No entanto, deve-se dar importância ao fato de tantas falhas em fonologia terem sido toleradas e consideradas normais.

Tabela 5 – Proporção de crianças que falharam em cada uma das provas ou nas duas

	G1				G2				G3			
	Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas		Indicadas		Não indicadas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fonologia	1	14,3%	8	72,7%	4	44,4%	2	28,6%	3	60,0%	3	30,0%
Vocabulário e Fonologia	6	85,7%	1	9,1%	4	44,4%	1	14,3%	0	0,0%	1	10,0%
Vocabulário	0	0,0%	2	18,2%	1	11,1%	4	57,1%	2	40,0%	6	60,0%

A “dificuldade encontrada em perceber o que é normal e o que é alteração, principalmente em crianças mais jovens” (Befi-Lopes, 2003), pode justificar os dados obtidos. Crenças como “nada pode ser feito antes dos quatro anos” (Copper; Moodley; Reynell, 1989) também podem contribuir para que as crianças menores estejam isentas de uma escuta mais avaliadora. Mas o fato é que nem tudo é permitido a uma criança de três anos e que, a essa idade, certas etapas do desenvolvimento fonológico já devem ter sido superadas, conforme propôs Wertzner (2000). E não se deve esquecer que as habilidades fonológicas das crianças pequenas são importantes para prevermos como se dará sua performance em habilidades posteriores do desenvolvimento (Hodson, 1994) e, portanto, merecem atenção.

No G2, verifica-se que as crianças indicadas pelas educadoras falharam ou nas duas provas ou somente em fonologia. Isso aponta que, com o aumento da idade, aumentou também a preocupação sobre como as crianças pronunciam os sons da língua e, portanto, houve uma maior ocorrência de falha na prova de fonologia entre as indicadas. No G3, as crianças indicadas falharam em fonologia e em vocabulário.

Um dado que merece destaque, porém, é o de que tanto para as crianças não indicadas do G2 quanto do G3 (confirmado estatisticamente), podemos observar um predomínio de crianças que falharam na prova de vocabulário. E se as educadoras deixaram de indicar essas crianças que

falharam somente em vocabulário, é porque esse aspecto não é frequentemente notado por elas. É possível, então, que as crianças indicadas que falharam em vocabulário tenham recebido a indicação por outras razões.

Sabemos que existe maior chance de uma falha no vocabulário passar despercebida do que uma de fonologia. Isso ocorre porque o desempenho da criança em uma prova de nomeação pode ser bastante diferente do seu desempenho em situações espontâneas, ou seja, ela pode ficar inibida na situação de teste ou estar numa fase primitiva de associação do rótulo ao objeto – e somente ser capaz de nomear em situações contextualizadas (Cooper; Moodley; Reynell, 1989). Também é possível que as educadoras julguem que o fato de a criança compreender a palavra signifique que ela saiba a palavra; no entanto, Harris et al. (1995) colocaram compreensão e produção da palavra como duas etapas que ocorrem, inclusive, em tempos diferentes.

Mesmo considerando as afirmações anteriores, é preocupante que tantas crianças que falharam na prova de vocabulário não tenham sido indicadas como tendo dificuldade de comunicação. Vale ressaltar a importância de considerarmos o quanto ela é capaz de produzir palavras, pois o vocabulário é fundamental para etapas posteriores do desenvolvimento infantil (Cunha; Castro, 1978, Scheuer; Befi-Lopes; Wertzner, 2003, Stahl, 2003).

Conclusão

A fonoaudiologia, ciência que estuda a comunicação humana, nasceu da área da educação. Desde então, ela cresce e se aperfeiçoa, mas jamais negligenciou o fundamental papel dos profissionais da educação no que se refere ao diagnóstico e ao tratamento dos transtornos da linguagem. Quem não conhece uma criança que foi inserida no ambiente escolar para que obtivesse meios de melhorar seu desenvolvimento linguístico?

Nossa prática profissional evidencia haver grande interesse, por parte das duas áreas, no estabelecimento de trocas de informações que possam favorecer o público infantil. No entanto, por questões diversas que passam pela ética profissional – que impede o fonoaudiólogo de fazer atendimento clínico nos ambientes de ensino normal – e pela saúde pública brasileira – que oferece um número insuficiente de fonoaudiólogos, o que desestimula o encaminhamento de crianças por parte dos educadores –, esse diálogo acaba sendo afetado.

Quem perde é o aluno que, muitas vezes, não precisaria se tornar um paciente, se seu educador e seu fonoaudiólogo tivessem meios de dialogar sobre assuntos que concernem ao desenvolvimento linguístico infantil. O que cada um considera normal? O que cada um considera alteração? Como cada um considera a comunicação de uma mesma criança, e como as práticas de um podem auxiliar no bom desenvolvimento da prática profissional do outro?

Para o estudo aqui apresentado, as crianças não passaram por avaliação fonoaudiológica e, portanto, não foi feito diagnóstico de linguagem. O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar o efeito de dois segmentos da linguagem humana obrigatoriamente considerados na avaliação fonoaudiológica – o vocabulário e a fonologia – na percepção de educadoras acerca da comunicação de seus alunos pré-escolares.

Os dois aspectos avaliados são extremamente importantes para toda a linguagem, e o prejuízo em um deles pode deixar marcas que acompanham todo o desenvolvimento do indivíduo.

Por meio das análises dos resultados, pudemos perceber que a maneira como fonologia e vocabulário interferiram na percepção das educadoras variou de acordo com a idade das crianças. Parece haver uma tendência de se tolerar as falhas de produção do som da língua, quando realizadas por crianças de três anos, mesmo que essas já devam ter cumprido e superado determinadas etapas de aquisição. Ao contrário, para as mais velhas, principalmente as de cinco anos, a maneira como produzem a palavra é valorizada em detrimento da quantidade de palavras produzidas.

Nossa pesquisa vem reforçar a necessidade de uma (re)aproximação da fonoaudiologia e a educação.

Referências bibliográficas

ALVES, R. C. D. *Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), 2005

BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap. 13, p. 299-321.

BEFI-LOPES, D. M. *Aspectos da competência e do desenvolvimento lexicais em crianças entre 4:0 e 6:6 anos, com padrões de desenvolvimento normal de linguagem e com alterações articulatórias*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. São Paulo: Pró-Fono, 2000. p. 41-47.

_____. *Prova de verificação do vocabulário: aspectos da efetividade como instrumento diagnóstico*. 2002. Tese (Livre-Docência em Fonoaudiologia) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), 2002.

- BEFI-LOPES, D. M. Alterações do desenvolvimento da linguagem.
In: LIMONGI, S. C. O. *Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003. Cap. 2, p. 19-32.
(Série Fonoaudiologia: informação para a formação).
- BEFI-LOPES, D. M.; GALEA, D. E. S. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 12, n. 2, p. 31-38, set. 2000.
- BEFI-LOPES, D. M.; RODRIGUES, A. Verificação do vocabulário nas alterações de desenvolvimento de linguagem. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, Curitiba, v. 2, n. 8, p. 183-190 jul./set. 2001.
- BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. *Journal of child language*, v. 6, n. 1, p. 183-200, 1979.
- BERBERIAN, A. P. *Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2000.
- BISHOP, D. V. M.; ADAMS, C. A prospective study of the relationship between specific impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 31, p. 1027-1050, 1990.
- BISHOP, D. V. M. How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 42, p. 133-142, 2000.
- CLARK, E. V. Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras.
In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap. 13, p. 299-321.
- COOPER, J.; MOODLEY, M.; REYNELL, J. *Helping language development: a developmental programme for children with early language handicaps*. London: Edward Arnold, 1989.
- CUNHA, N. S.; CASTRO, I. C. *SIDAPE: Sistema de Estimulação Pré-Escolar*. São Paulo: Criação Editorial, 1978.
- EISENSON, J. *Language and speech disorders in children*. New York: Pergamon Books, 1986.
- GENOUVIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1985.

HARRIS, M. A. K; YEELES, J. C.; OAKLEY, Y. Symmetries and asymmetries en early lexical comprehension and production. *Journal of Child Language*, v. 22, p. 1-18, 1995.

HODSON, B. W. Helping individuals become intelligible, literate and articulate: the role of phonology. *Topics in Language Disorders*, v. 14, n. 2, p. 1-16, feb. 1994.

INGRAN, D. Aspects of phonological acquisition. In: _____. *Phonological disability in children*. London: Guildford, 1976. Cap. 2, p. 10-51.

LAHEY, M. Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, v. 55, p. 612-620, nov. 1990.

LOWE, R. J. *Fonologia: avaliação e intervenção – aplicações na patologia da fala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTIN, D.; MILLER, C. *Speech and language difficulties in the classroom*. London: David Fulton, 1996.

McGREGOR, K. K. et al. Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 45, p. 998-1014, oct. 2002.

REED, V.A. Association between phonology and other language components in children's communicate performance: clinical implications. *Australian Journal of Human Communicate Disorders*, v. 20, p. 75-87, dec. 1992.

SCHEUER, C.; BEFI-LOPES, D. M.; WERTZNER, H. F. Desenvolvimento da linguagem: uma introdução. In: LIMONGI, S. C. O. *Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003. Cap. 1, p.1-18. (Série Fonoaudiologia: informação para a formação).

SNOWLING, M. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 1, p. 11-21.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STACKHOUSE, J. Fala, ortografia e leitura: quem está em risco e por quê? In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 2, p. 22-33.

STAHL, S.A. Vocabulary and readability: how knowing word meanings affects comprehension. *Topic in Language Disorders*, v. 23, n. 3, p. 241-247, july/sept. 2003.

WERTZNER, H. F. *Articulação: aquisição do sistema fonológico dos três aos sete anos*. 1992. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo (USP), 1992.

_____. Estudo da aquisição do sistema fonológico em crianças de três a sete anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, v.7, n.1, p.21-26, 1995.

_____. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. São Paulo: Pró-Fono: 2000. Cap. 1, p. 5-16.

_____. Distúrbio Fonológico. In: LIMONGI, S. C. O. *Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003, cap.3, p.33-47. (Fonoaudiologia informação para a formação).

Rita de Cássia Alves Limissuri, mestre em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo, é especializanda em Psicolinguística no Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique da École Normale Supérieure, de Paris, França, e fonoaudióloga do Centro de Reabilitação Policlínica, de São José dos Campos, São Paulo. Publicou artigos em periódicos e anais.

rita_dias_alves@hotmail.com

Débora Maria Befi-Lopes, livre-docente em Fonoaudiologia pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), é professora associada do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina dessa universidade. Organizou o *Tratado de Fonoaudiologia*, publicado pela editora Roca, em 2004. Escreve para revistas especializadas.

dmblopes@usp.br.

Recebido em 11 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?

Tizuko Morchida Kishimoto

Resumo

O estudo focaliza a educação infantil no Brasil e no Japão para verificar se prevalece o ensino ou o brincar. Investiga também as razões da diminuição do número de crianças nas escolas infantis em 2006. A apropriação da pedagogia froebeliana é o ponto comum nos primeiros jardins de infância: o Japão adota as brincadeiras livres para desenvolver a cultura lúdica, e o Brasil, as atividades dirigidas com o uso de jogos pedagógicos. A diminuição do número de crianças nas escolas infantis, no ano de 2006, tem causas distintas: no Japão é fruto do impacto do baixo nível demográfico, e no Brasil, da transferência das crianças de seis anos para o ensino fundamental.

Palavras-chave: ensinar; educação infantil; atividade lúdica; jardins de infância.

Abstract

Preprimary education in Brazil and Japan: accelerate teaching or preserve playing?

The study focus on the nursery education in Brazil and Japan in order to verify if it focus on teaching or playing .It investigates also the reasons for the decrease in the number of children enrolled in schools in the year of 2006. The froebelian education is the first common point: Japan's kindergartens adopt free playing games to develop the culture of amusement, and Brazil in its turn provides orientated activities with pedagogical toys. The decrease of registered children in schools in 2006 has distinct reasons: in Japan it is due to the impact of the falling birthrate, and in the case of Brazil, children at six years old were placed in the compulsory educational system.

Keywords: teaching; childhood education; ludic activity; preprimary schools.

Dois países – com geografia, cultura e história distintas – vivem o mesmo problema: acelerar o ensino ou preservar o brincar. Percorrer a história da educação infantil pode evidenciar o posicionamento do Japão e do Brasil no enfrentamento da questão.

Constituído por arquipélago com quatro grandes ilhas – Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu –, o Japão tem uma extensão superficial de 372.487 km², sendo pouco maior que o Estado de São Paulo, com 247.898 km². Dotado de geografia inóspita, o país tem apenas 25% de seu território com regiões planas, sendo todo o restante ocupado por montanhas e encostas abaladas por vulcões e tufões. Seu relevo expressa a beleza natural do país, com majestosas montanhas dos Alpes japoneses ornamentadas pelo monte Fuji. Nesse exíguo espaço, encontram-se movimentadas cidades como Tóquio, Osaka e Kyoto e pode-se usufruir de rica cultura como teatro *kabuki*, concerto sinfônico ao estilo ocidental, dança *gagaku*, *shamishen*, sessão de *rock* ou movimentadas partidas de *soka* – futebol (Kishimoto, 1995).

Atualmente, a homogeneidade da população predominantemente de japoneses, com pequena parcela de *ainus* (população de pele branca e traços ocidentais), recebe minorias de imigrantes coreanos (1 milhão), chineses (500 mil), filipinos (500 mil), brasileiros (250 mil), entre outros. A maioria dos brasileiros *nikkeis* (descendentes de japoneses) que trabalham e residem no Japão é conhecida como *dekassegui*.

O sistema escolar japonês oferece jardins de infância para crianças de três a cinco anos; ensino compulsório de nove anos, incluindo a primária

e a secundária inferior; três anos de escola secundária superior; e cursos técnicos e superiores. A creche (*hoikuen*), que atende crianças de zero a três anos, é mantida pelo Ministério de Saúde e Bem-Estar Social. No jardim de infância, os agrupamentos infantis apresentam a seguinte proporção entre adultos e crianças: 20 crianças de três anos, com dois professores, e 30 crianças de quatro e cinco anos, com um professor. As crianças permanecem quatro horas na instituição, mas os professores são contratados em tempo integral para atendimento aos pais, preparo de materiais e planejamento. Quando há inclusão de alguma criança com necessidades especiais, está previsto um especialista que permanece na instituição para dar suporte geral.

Em 2005, o Japão dispunha de 13.949 jardins de infância, com 1.738.766 crianças (882.771 meninos e 855.995 meninas) e 110.303 professores (6.807 homens e 103.586 mulheres), o que equivale a 6,57% do gênero masculino nas escolas infantis. A maioria dos professores (89.259) é contratada em tempo integral. Há 435 professores de creches, 10.083 diretores e 3.847 vice-diretores, 1.926 assistentes de professores e 4.843 instrutores temporários, todos em tempo integral. Profissionais em tempo parcial são 13.869, sendo 9.762 homens (Japan, 2006a).

Entre as prioridades estabelecidas pelo governo japonês para a educação do século 21 encontram-se: organizar classes com 20 estudantes para estimular o desenvolvimento individual; encorajar a participação em programas comunitários; ampliar a educação moral (*Kokoro Note*), com envolvimento da família e da comunidade; implementar o ambiente educativo de modo prazeroso e livre de preocupações; promover um plano de crianças *ikiiki* (ativas) e escolas com envolvimento parental; formar professores como profissionais da educação; promover universidades abertas para o mundo; estabelecer uma nova visão de educação para o novo século; e implementar os fundamentos da educação por meio do Plano de Educação (Japan, 2006b). Tais orientações parecem ser compatíveis com a nova era da paz e da harmonia (*heisei*), que se configura, a partir de 1989, com a posse do novo imperador Akihito.

O Brasil tem uma extensão territorial de 8.514.215,3 km², com 27 unidades de federação, 5.527 municípios e 186 milhões de habitantes. Sua população é formada por grandes ondas migratórias de povos indígenas, portugueses, africanos, imigrantes europeus e de várias partes do mundo – entre os quais os japoneses, que chegaram no início do século 20, em 1908. Estes compõem 0,5% da população brasileira de descendência asiática (japoneses, chineses e coreanos), somando cerca de um milhão de indivíduos, concentrados especialmente em São Paulo e no Paraná (Brasil, 2006).

O elevado crescimento da população, após a 2ª Guerra Mundial, resulta da redução lenta da natalidade e da queda acentuada da mortalidade. Com taxa média de crescimento anual em torno de 2,6%, a população dobrou em 30 anos – no período de 1950 a 1980, passou de 51,9 para 119 milhões – e triplicou de 1940 a 1980, passando de 41 para quase 120 milhões (Crescimento... 2007).

O sistema educacional brasileiro inclui a educação básica – composta por educação infantil (0 a 5/6 anos), ensino fundamental de nove anos (6 a 15 anos) e ensino médio de três anos (16 a 18 anos) – e o ensino superior de quatro ou mais anos.

A educação infantil¹ composta pelas creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5/6 anos) é a primeira etapa da educação básica, desde a especificação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Embora a legislação seja explícita em relação ao público atendido, políticas locais levam as instituições infantis (creches e pré-escolas) a oferecerem os serviços, indistintamente, às crianças de 0 a 5/6 anos.

Em 2006, a educação infantil dispunha de 7.016.095 crianças matriculadas – 1.427.942 em creches e 5.588.153 em pré-escolas. O atendimento em creches é majoritariamente público, com 1.427.942 matrículas, enquanto 265.914 são privadas. Na pré-escola, de 5.588.153 matrículas, apenas 1.439.927 são privadas (Brasil, 2007). Dadas a dimensão do País e as diferenças regionais, a proporção de adultos e crianças em cada agrupamento varia. Há uma média de 25 crianças por agrupamento, mas existem regiões, como na capital paulista, em que a pré-escola pública insere em um único grupo cerca de 35 a 40 crianças, com apenas um adulto. Apenas 20% dos professores de pré-escola têm diploma universitário. O censo de 2006 não traz dados sobre a formação dos docentes de creches. Os professores de pré-escolas são contratados em tempos parciais e muitos assumem docência em outro período, em outras instituições, o que prejudica a qualidade do trabalho. Apenas nas creches, que oferecem tempo integral às crianças, há um contrato de tempo integral para os educadores.

Além das diferenças geográficas, culturais e educacionais, até na adoção da pedagogia froebeliana, nos jardins de infância, no final do século 19, encontram-se peculiaridades.

Cultura lúdica ou cultura pedagógica?

A cultura é algo peculiar, relativo às atividades humanas, produções, formas de expressão, comportamentos e instituições sociais gerados, processados e formatados por um tempo particular (Mouritzen, 1998).

Crianças vivem com adultos e partilham da cultura. Suas atividades e redes de comunicação são todas culturas infantis, no sentido amplo de cultura. Entre as diversidades da cultura infantil, interessa a estética, as formas de expressão simbólica, que é a cultura do brincar. Para diferenciar esta cultura de outros tipos de cultura da criança, é preciso mencionar três grandes tipos de cultura da criança (Mouritzen 1998):

- 1) cultura produzida para crianças por adultos, como literatura infantil, drama, música, televisão, vídeo, jogos de computadores, brinquedos, doces e propagandas em duas modalidades: as

¹ A terminologia adotada neste artigo segue a classificação da LDBEN.

- produções culturais, de melhor qualidade, e a indústria cultural para criança;
- 2) cultura com crianças, em que adultos e crianças juntos fazem uso de vários recursos e tecnologias culturais;
 - 3) cultura infantil, a cultura lúdica que a criança produz com seus pares, como jogos, contos, músicas, rimas, sons ritmados, movimentos e sons.

A cultura infantil depende dos diversos conceitos de infância construídos pela sociedade em diferentes espaços e tempos: possibilidade, vir-a-ser, algo incompleto, maleável, inferior, sem fala, que não merece consideração (Becchi, 1998); dependente da família, da mãe (Cambí, 1999); e, desde o século 18, o brincar (Brougère, 1995).

É possível inserir, além da pedagógica, a cultura lúdica nas escolas infantis? Como aproveitar as concepções froebelianas do brincar para criar espaço para a cultura lúdica? Muitos dirão ser impossível. Que a cultura lúdica só se torna possível em espaços fora do controle institucional. Mas as culturas institucionais são diversas. Algumas criam oásis para o brincar infantil. Na Suécia, nas escolas italianas da Região da Emília Romana, e mesmo em muitas creches francesas, há muito espaço para o brincar.

A pedagogia dos dons e ocupações,² brinquedos e jogos,³ criada por Frederico Froebel, em 1840, para integrar o brincar e o aprender, expandiu-se para vários países, entre os quais o Japão e o Brasil (Kishimoto, 1996, 1998), sendo apropriada ora como cultura lúdica, ora como pedagógica.

É na esfera privada, no Rio de Janeiro, em 1875, que se instala o primeiro jardim froebeliano brasileiro, na Escola Americana de Menezes Vieira, como “escola do brincar”. Com a República, em 1890, surge o plano de criação do jardim de infância como uma das escolas-modelo para formar professores, anexo à Escola Normal, em São Paulo. Somente em 1896, enfrentando oposições daqueles que acreditavam ser o jardim de infância típico de países desenvolvidos, destinado às mulheres trabalhadoras ou pouco importantes para o País, Gabriel Prestes cria, com apoio de um decreto governamental, o primeiro jardim de infância público, introduzindo a pedagogia froebeliana dos dons e ocupações e uma rotina de atividades dirigidas. Destinado a ser uma escola-modelo para expansão dessa modalidade no sistema público, fruto da cultura do País, permaneceu “modelo de si mesmo” durante várias décadas. Seguindo o modelo americano, prevaleceu, exceto na sala de Alice Meirelles Reis (Kishimoto, 1988), o uso dos dons e ocupações para ensino de forma, número, sequência de formas, adestramento manual, lições com papel ou ilustrações com músicas (Kishimoto, 1996), perspectiva criticada por Blow (1911), como apropriação inadequada, *corruptio optimi pessima*. O cerne da pedagogia froebeliana sobre o brincar, do *Mutter und Kose-Lieder*, das brincadeiras simbólicas entre mães e filhos, que propunha a escuta e o protagonismo da criança não foi contemplado. Nas origens, prevalece a cultura pedagógica dos materiais, dos dons e ocupações, destinada ao ensino de conteúdos.

² Materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., para realizar atividades denominadas ocupações, sob a orientação da professora.

³ Atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas à expressão de relações sobre objetos e situações de seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

A pouca valorização da educação infantil, somada às dificuldades para implantar e universalizar o ensino fundamental, marginalizou por muito tempo esse segmento da educação. Mesmo com os ventos da renovação, do movimento escolanovista – tendo Dewey, Kilpatrick, Montessori, Decroly, entre outros –, a educação infantil preservou sua natureza transmissiva.

As creches surgem já no final do século 19, com finalidade de assistência às famílias e características higienistas, e permanecem por longo tempo sob a égide da assistência social. Sua passagem para o âmbito da educação ampliou o problema da precoce escolarização que se estende às crianças de três anos.

A inserção do brincar aparece nas políticas públicas para as instituições pobres, onde o baixo teor de suporte, tanto de estrutura como de apoio pedagógico, justifica o espontaneísmo, nas décadas de 70, no período da divulgação do ideário da privação cultural. Posteriormente, o brincar aparece relacionado ao ensino de conteúdos, à cultura pedagógica dos jogos educativos para classificar cores, formas, tamanhos e objetos para encaixar e montar. Enquanto países americanos, europeus e asiáticos instalam ludotecas como espaços culturais fora da escola, no Brasil cria-se a prática inadequada de inserir uma sala com brinquedos – conhecida como brinquedoteca – para centenas de crianças, em creches e pré-escolas, como único espaço para brincar. Tal prática mostra o desconhecimento do direito ao brincar e à brincadeira, que não restringe objetos, espaços e tempos. Os brinquedos alocados nesse espaço não são apropriados ao trabalho institucional. São frágeis, de uso doméstico, quebram-se com facilidade, inadequados em quantidade e em qualidade. Não há preocupação na seleção e adequação desses objetos. Utiliza-se qualquer brinquedo, mesmo os quebrados, os frágeis, os inadequados, como brinquedos de berço, ou as coleções de ursinhos de pelúcia para crianças maiores. Não se trata de atribuir um tempo (recreio) ou um espaço (brinquedoteca) para brincar. O lúdico deveria permear todo cotidiano, tempo e espaço da criança.

Estratégias utilizadas para uso de brinquedos nas instituições infantis:

1) rodízio de crianças nas brinquedotecas e caixas com brinquedos despejados na sala na “hora do brinquedo”, estimulando a posse; 2) brinquedos guardados em estantes altas ou fechados em armários. A ausência de uma política de formação profissional e aquisição e manutenção de tais recursos criam práticas de baixa qualidade. O brincar como envolvimento da criança nas temáticas do cotidiano ou na partilha de situações imaginárias, com parceiros de brincadeiras, não encontra eco entre os professores devido à falta de formação.

A educação infantil começa a receber melhor atenção da esfera pública com o ingresso das crianças de zero a seis anos na educação básica – fruto da Constituição de 1988 e da LDBEN, de 1996 – e com a especificação de documentos oficiais na década de 1990, entre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que, no âmbito das intenções, dá destaque à cultura da infância.

No Japão, a educação da criança fora do lar, como pleiteava Froebel, era também aspiração de Nobushiro Sato (1769-1852). Suas ideias ampliaram a discussão para que, em 1872, o sistema escolar proclamasse a escolarização de crianças a partir de seis anos. Em 1875, foi criada uma escola para brincar, que teve curta duração, anexa à Escola Elementar Yanaike, em Kyoto. No ano seguinte, 1876, anexo à Escola Normal para Mulheres, em Tóquio, foi criado o *kindergarten* nacional (Kishimoto, 1995).

Decorrente do processo de modernização do país, a adoção do jardim de infância froebeliano insere-se na história do movimento internacional de expansão que, vindo da Europa e dos Estados Unidos, penetra no Japão durante a era Meiji (1868 e 1880). Enquanto na maioria dos países os primeiros jardins foram introduzidos pela iniciativa privada, no Japão coube ao governo essa tarefa. Wollons (1993) mostra as razões que levaram o governo japonês a adotar o *kindergarten* como forma de modernização do país (Kishimoto, 1995, 1997).

O Ministério de Educação, criado em 1872, proclamou no mesmo ano o Código Fundamental de Educação, declarando:

É somente construindo o caráter, desenvolvendo a mente e cultivando talentos que o homem pode fazer seu próprio caminho, empregar seus talentos amplamente e fazer seus negócios prosperarem e obter os objetivos da vida. (Wollons, 1993, p. 5).

Essa orientação permitiu ao vice-ministro da Educação, Fujimaro Tanaka, a adoção do jardim de infância, conforme o modelo americano, como forma de modernização do país, após contato com William T. Harris e Susan Blow, em St. Louis. As regulamentações oficiais estipulavam que o primeiro *kindergarten*, criado em 1876, deveria ser destinado às crianças a partir de três anos, visando ao desenvolvimento mental e corporal, ao cultivo de boas maneiras e à complementação da educação familiar com brincadeiras, músicas, diálogos e artes.

A influência estrangeira continuou com a entrada, em 1890, do Movimento da Educação Nova e as ideias de S. Hall e J. Dewey.

A forte presença no Japão da imagem da criança como portadora da cultura lúdica obriga à revisão da orientação dos primeiros jardins de infância e à eliminação de atividades froebelianas padronizadas, a partir de 1910, instalando-se a liberdade de escolha e o predomínio de brincadeiras e experiências diversificadas (Kubota; Voyat, 1993). Nessa época, educadores como Minoru Wada insistiam na importância do trabalho com brinquedos e experiências infantis; Henji Oikawa propunha a autonomia e a escolha de atividades; e Kurahashi entendia ser essa a forma ortodoxa da filosofia froebeliana de acreditar no valor do brinquedo e da brincadeira (Murayama; Hinago; Okada, 1979), fato que já havia sido assinalado também por Blow (1911), nos Estados Unidos.

O movimento de criação e expansão de creches, semelhante aos de outros países, destina-se às mães trabalhadoras, sob a égide do Ministério da Saúde e Bem-Estar Social, com orientação assistencialista. Atualmente, oferece às famílias atividades culturais e sociais mais ricas.

Enquanto o Japão avança introduzindo o brincar e a livre escolha, o Brasil permanece nas práticas padronizadas pelo adulto, mantendo atividades repetitivas, com horários fixos.

A insistência de Kurahashi no retorno às brincadeiras livres, de valorização da cultura lúdica, é a crítica que se fez também no Brasil, da “leitura” de Froebel, do uso dos dons e ocupações ao invés do jogo simbólico. A “servil cópia” do modelo americano de “escolas de fachada”, como divulgava Macedo Soares (Kishimoto, 2001a, p. 234), indicava a insatisfação com as concepções adotadas pelas pedagogias dos primórdios da república. A pouca compreensão dos objetivos do jardim de infância aparecia em críticas que confundiam a educação das crianças e o atendimento às famílias trabalhadoras. Na percepção de João Köpke, não se justificava gastar verbas públicas para as crianças brincarem, pois essa era considerada atribuição das mães, que só serviam para produzir filhos e nada contribuía para a economia do país (Kishimoto, 1988).

São duas culturas com características distintas. O Japão preserva o espírito do brincar (Sutton-Smith, 1986) na escola e fora dela, como parte da cultura infantil de crianças pequenas, preservada na reforma curricular dos jardins de infância dos anos 90, que referenda o brincar, o bem-estar, o ambiente educativo, a comunicação, as linguagens e as relações sociais (Japan, 1994; Kishimoto, 1997). O jardim de infância constitui o oásis para a cultura lúdica, que se desfaz com a entrada da criança no ensino fundamental, no qual prevalece a tendência transmissiva da escolarização.

Na mesma época, o Brasil propõe as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil – que postula a ética, a expressão, a estética e o jogo – e tem dificuldade de gerir a prática, cuja tradição reproduz a do ensino fundamental. O espírito do brincar permanece apenas no âmbito das intenções, dos documentos oficiais e de alguns formadores, e não rompe as barreiras da prática.

As práticas de “escolarização” entendidas como antecipação precoce do ensino sistemático de conteúdos sem a participação da criança são antigas. No início do século 20, escolas privadas dividiam as crianças em turmas “fracas” e “fortes”. Atualmente, muitas escolas privadas organizam currículos do tipo mosaico, em que há horários específicos de ensino de língua estrangeira, balé, caratê, entre outras atividades. Na rede pública, predominam fragmentos de atividades de ciências, matemática, linguagem oral e escrita. Tais práticas, ao restringirem o brincar no recreio ou no final da atividade, sem a observação dos interesses da criança, rompem o elo que dá continuidade entre o brincar e o aprender e evidenciam concepções de criança que não tem voz, bem-estar, protagonismo e direitos, fruto de um professor que não faz registros dela.

Pesquisa realizada entre 1996 e 1998, no município de São Paulo, em 20% das escolas municipais de educação infantil, frequentadas por crianças de quatro a seis anos, evidencia a inserção de brinquedos com usos e significações típicas da pedagogia transmissiva, os quais servem para ocupar as crianças nos tempos ociosos, enfeitar as salas, estimular a posse do brinquedo e ilustrar os conteúdos a serem ensinados. Os resultados indicam

que mais de 50% dos brinquedos e materiais pedagógicos pesquisados com maior presença nas escolas

[...] pertencem ao campo do jogo educativo (destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades), às artes gráficas, evidenciadas pelo desenho, escrita e cálculo, ao desenvolvimento da motricidade fina e manipulação, à comunicação e educação física. [...] Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35%. (Kishimoto, 2001b, p. 233, 234).

A cultura lúdica típica do brasileiro, do carnaval, das festas populares, das danças e músicas, da expressividade e do movimento harmonioso do corpo que expressa significações culturais de um povo miscigenado, não encontra ressonância no interior das escolas infantis, que constroem outra "cultura", transmissiva, racional, sem colorido cultural, de ausência do lúdico. O mundo de relações – em que pessoas, objetos e situações se integram no caldo cultural – não encontra eco na educação infantil que adota a perspectiva conceitual, elimina a voz da criança e o pensamento narrativo (Bruner, 2001).

Apesar dessa fragmentação entre as culturas do povo e da escola, o brincar continua presente no cotidiano das crianças fora dos muros da escola, como indicam Carneiro e Dodge (2007) em pesquisa de âmbito nacional, realizada em 2006, em 77 cidades, envolvendo 1014 entrevistas com pais e mães de crianças de 6 a 12 anos, de todas as classes socioeconômicas e regiões do País, representando um universo de 31 milhões de pais e 24 milhões de crianças. Mesmo com as modificações da forma de vida da população, as crianças continuam a brincar nas ruas, quintais, condomínios e quartos. Brincam em grupos nas áreas externas ou sozinhas nos quartos. Para os pais, a prioridade para os filhos não é o brincar. Reivindicam melhoria da qualidade do ensino nas escolas (56), da segurança nas ruas (53) e da saúde (53). Se somarmos os itens lazer (26) e brincar (19), o lúdico aparece em quarto lugar (45) (Carneiro; Dodge, 2007, p. 193).

O brincar na percepção das crianças é definido como "coisa especial", "tudo que diverte a gente", "você chama os amigos e brinca". Representam um planeta sem brincadeira e sem brinquedo: "É um planeta chato, deve ser cinza!"; "Lá eles não devem saber nada porque quando eu brinco de escolinha eu aprendo muito"; "É triste porque não tem diversão"; "Eu acho que eles só ficam dentro de casa assistindo TV"; "As pessoas que moram lá devem ser muito más" (Unilever, 2006a, p. 177).

A percepção da escola como espaço para brincar difere entre as crianças. Para a maioria, da rede pública ou privada, a escola é lugar importante para brincar e aprender brincadeira, porque há os amigos da turma e espaço para brincar. Para uma minoria, em nada favorece, porque a "única coisa que a gente faz é lição". "Na minha escola não pode nada, nem correr, não há espaço para brincar" (Unilever, 2006a, p. 187).

As crianças associam a escola a um espaço de aprendizagem de brincadeiras: "A professora de Educação Física ensina muitas brincadeiras, eu já aprendi pega-pega, corrente e pique bandeira"; "Pula corda, vivo-morto ninguém ensina. A gente vê os outros brincando e aprende brincando na escola". É no contexto social que as crianças aprendem as brincadeiras.

Concepções sobre o brincar e o aprender privilegiam a separação: brincar no recreio e estudar na sala; ou a "integração", que indefine e iguala brincar e aprender; ou o abandono do brincar ao espontaneísmo, em que qualquer coisa serve para brincar, inclusive nada fazer, não partilhar, não oferecer suporte para brincadeira. Pensar o brincar na educação requer a escolha de valores, entre os quais a ideia de criança protagonista, portadora de voz, sujeito de direitos. Atribuir o estatuto de cidadã à criança, portadora de direitos civis, requer a garantia da autonomia para tomar decisões, inclusive escolher seus brinquedos e brincadeiras e se envolver naquilo que a interessa e motiva. Essa concepção é a do brincar, visto como um fluxo, a otimização da experiência conduzida pela criança (Csikszentmihalyi, 1999). A criança, pela linguagem do brincar, mostra ao adulto o que a interessa. O nível de envolvimento no auge cria as condições ótimas para a aprendizagem, que não é um ato isolado, mas

[...] empreendimento colaborativo que envolve um adulto que entra no diálogo com a criança de uma maneira que fornece à criança pistas e suportes para lhe permitir uma nova escalada, guiando a criança no próximo passo antes que esta seja capaz de apreciar seu significado por si mesmo (...) A linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento (Bruner, 2001, p. 138, 139).

Nos jardins de infância públicos japoneses, segundo pesquisa realizada em 1995 (Kishimoto, 1995, 1997), a inserção dos jogos froebelianos distancia-se dos dons e ocupações e oferece à cultura lúdica brinquedos para a construção da situação imaginária – como blocos de construção gigantes, que servem de suporte para temáticas de faz-de-conta – e práticas que integram linguagens e estimulam a colaboração. Ampliadas com as concepções de Dewey e Bruner, a abordagem de projetos é a forma privilegiada do currículo baseado na experiência da criança, que valoriza o ambiente, a expressão, a linguagem, as relações humanas e a saúde (Kishimoto, 1997). A educação e o cuidado integrados estimulam a emergência do letramento e impedem práticas solitárias de leitura, escrita e cálculo. O brincar é visto como a forma privilegiada para desenvolver autonomia, individualidade, moralidade e expressão.

A pesquisadora identificou dentro de um mesmo agrupamento inúmeros projetos sobre temas do cotidiano – floricultura, doceria, trem, televisão, cinema, teatro, dança –, que ocupavam semanas de atividade das crianças. Nesse processo, o professor dava o suporte: para uns oferecia livros; para outros, materiais ou orientações de como lidar com o problema.

A autonomia era visível. O grupo que preparou a floricultura convidava o agrupamento de três anos para comprar flor. A professora auxiliava as crianças a confeccionarem cestinhas de *origami* e dinheiro de papel, e, no dia seguinte, elas faziam compras na barraca de flores. No mesmo dia, era possível observar uma cena organizada pelo grupo de teatro. O cenário estava montado: o teatro, as fileiras de cadeirinhas e as crianças interessadas, que chegavam desacompanhadas de adultos. Iniciou-se a peça, uma criança na frente do teatro imantado contava a história; outra colocava as imagens de personagens conforme se desenrolava o enredo; e, atrás da estrutura, outra criança manipulava imãs para fixar as imagens. De repente, uma das imagens cai e, imediatamente, o pequeno contador de história justifica a falha dizendo: “Desculpem, temos um problema técnico”, e vai ver o que acontece atrás do equipamento. Assim, as crianças narram suas experiências, enfrentam desafios, aprendem a ser autônomas e a resolver problemas.

Pode-se ver outro grupo dando acabamento ao projeto de construção do cinema. No canto da sala, os alunos cercam a área com blocos grandes de construção, com a ajuda da professora, e cobrem com papel até o teto. Inserem um retroprojetor em seu interior e consultam obras disponibilizadas pela professora para construir peças para projetar. Na área externa, duas meninas treinavam uma coreografia com uso de fitas e equipamento de som. Para alguns, o prazer estava em construir e desmanchar todos os dias uma casa feita de blocos gigantes de encaixe. O prazer era fazer, construir, desmontar e guardar junto com parceiros de brincadeira.

Para o professor Ogawa, o jardim de infância Gakuguei Daigaku seguia não só pressupostos froebelianos, mas também projetos oriundos da filosofia deweyana. Pode-se notar como a colaboração entre as crianças era incentivada e como a aprendizagem ampliada surgia dos desafios de levar adiante o projeto. Mesmo não havendo a preocupação com a sistematização da escrita e da matemática, quase 90% das crianças sabiam as 100 sílabas do alfabeto silábico. Onde aprenderam? Com os pais e no processo de emergência do letramento, quando escreveram uma placa com o nome cinema ou floricultura, com a ajuda do professor. É no contexto da ação, na experiência do fazer, que o letramento se constrói. Não são práticas descontextualizadas.

A cooperação, como valor máximo da proposta pedagógica, aparece na organização do espaço físico e nas razões apontadas para o uso de mesas grandes, com dobradiças, que são montadas pelas crianças para desenvolverem seus projetos. No entendimento da professora, se há uma mesa pequena, a criança senta-se sozinha e não é estimulada a brincar com o outro. Há clara compreensão de que o ambiente físico composto pelos materiais e mobiliários interfere no mundo de interações e é parte do processo educativo.

Atualmente, os dois países, embora com culturas e histórias diversas, diminuíram o atendimento de crianças na educação infantil e vivem a tensão de acelerar o ensino ou ampliar o bem-estar pelo brincar.

Causas diferentes para o mesmo problema

Houve uma diminuição de matrículas na educação infantil no Japão e no Brasil em 2006. Que razões explicam esse fato?

No Brasil, esse fenômeno está relacionado com o processo de aceleração do ensino que se assenta em duas práticas: transferência das crianças de seis anos para o ensino fundamental e das de três anos para as pré-escolas.

A inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental – prevista na LDBEN, de 1996, e na política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), implementada em quase todos os Estados a partir de 1998 – transfere recursos financeiros para o município. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, aponta a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos, dando o prazo até 2010 para que os sistemas de ensino se adaptem; e o mecanismo legal está na base desse processo de transferência de crianças de seis anos para o ensino fundamental. Embora louvável a ampliação da obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, criou-se a prática de trocar criança por verba, sem um projeto pedagógico. O abalado ensino fundamental multiplica seus problemas com o plano de educação fundamental de nove anos.

A transferência de crianças de três anos das creches para as pré-escolas é catastrófica, em decorrência da inadequada estrutura de atendimento que aloca, em alguns municípios, cerca de 35 a 40 crianças em uma sala com apenas um professor. Ressuscita-se a prática conhecida como “escola de decepção infantil”, do início de expansão da educação infantil paulista do século passado (Kishimoto, 2001a), em que crianças de quatro anos eram obrigadas a permanecer em salas escolares com a mesma rotina, carteiras fixas, em atividades de cópia.

A diminuição das matrículas nas escolas infantis brasileiras pode ser analisada a partir dos dados da Tabela 1.

**Tabela 1 – Evolução do número de matrículas em escolas infantis
Brasil – 1999-2006**

Ano	Creche 0 a 3 anos	Creche 4 a 6 anos	Pré-escola 0 a 3 anos	Pré-escola 4 a 6 anos	Total
1999	490.070	325.627	198.088	3.637.445	4.651.230
2000	549.048	354.062	188.968	3.837.605	4.929.683
2001	664.854	414.112	188.202	4.190.284	5.457.452
2002	712.321	425.737	183.601	4.375.810	5.697.469
2003	755.371	466.505	175.409	4.563.522	5.960.809
2004	834.542	498.214	180.031	4.902.192	6.414.979
2005	922.815	478.435	193.914	5.136.469	6.731.633
2006	993.378	425.375	200.772	5.048.767	6.668.292

Fonte: Brasil. Inep. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. 1999 a 2006.

A Tabela 1 mostra a prática das instituições infantis de atendimento a todas as faixas e a diminuição do atendimento das crianças maiores nas creches, já em 2005. O pouco investimento na ampliação da oferta de educação infantil acrescido de uma política de transferência de crianças de seis anos para o ensino fundamental afetam os dados totais de matrículas de crianças maiores em creches e pré-escolas. Crianças de quatro a seis anos matriculadas em creches, em 2005, eram 478.435, e, em 2006, são reduzidas para 425.375. O mesmo ocorre na pré-escola, com as crianças de quatro a seis anos, que, em 2005, eram 5.136.469 e diminuem, em 2006, para 5.048.767. O contingente de crianças matriculadas em 2005 (6.731.633) é maior do que em 2006 (6.668.292), evidenciando a queda do atendimento infantil.

De uma população de 169.544.443, o Brasil tinha 23 milhões de habitantes (14% do total) na faixa de zero a seis anos, em 2005. Com a matrícula de 6.731.633 crianças nas instituições infantis, apenas 28% têm garantido seu direito à educação. É baixo o nível de atendimento da educação infantil.

No Japão, a diminuição de matrícula na educação infantil tem outra causa.

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas nos jardins de infância Japão – 1965-2005

Ano	Total de crianças	3 anos	4 anos	5 anos
1965	755.488	45.521	347.183	362.784
1970	1.011.640	66.294	569.498	375.848
1975	1.310.732	131.002	821.585	358.145
1980	1.299.741	174.191	793.475	332.075
1990	968.422	275.201	542.759	150.462
1995	818.048	341.515	375.966	100.567
2000	759.342	370.237	311.503	77.602
2001	746.889	368.429	307.151	71.309
2002	737.211	379.505	288.914	68.792
2003	718.307	379.622	274.504	64.181
2004	703.883	386.499	256.603	60.781
2005	692.013	393.114	242.647	56.252

Fonte: Japan. *Statistical Abstract*, 2006a, p. 38.

A Tabela 2 indica que há um crescimento da matrícula nos anos 70 e, a partir dos anos 80, uma diminuição, que pode ser atribuída à evolução do índice demográfico.

O crescimento demográfico do Japão inicia-se em 1868, na Era Meiji. Em 1926, atinge 50 milhões; em 1967, ultrapassa 100 milhões; e cresce nos anos do *baby boom* de 1970. Começa a declinar a partir de 1980 e

atinge 127,76 milhões, em 2005 (Japan, 2006b). Essa correlação aparece na Tabela 2, na queda gradual do número de crianças que frequentam os jardins de infância. Mesmo universalizando o atendimento nessas instituições, o baixo índice demográfico resulta na queda gradual do número de crianças, segundo o diretor de uma unidade pública infantil japonesa em Tóquio, que tinha 25 crianças em 1995 e antes dispunha de até 40 em cada agrupamento infantil (Kishimoto, 1997).

Em 2005, o Japão tinha uma população de 127.760.000 habitantes, sendo o 10º país do mundo em termos populacionais; o Brasil, com uma projeção de 186.000.000 de habitantes, ocupava o 5º lugar.

Enquanto no Japão, que já universalizou o atendimento nos jardins de infância, a diminuição de matrículas é fruto da evolução do índice demográfico, no Brasil, decorre da política de inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental e do pouco investimento na educação infantil.

Acelerar o ensino ou diminuir a tensão sobre a criança? Brincar ou estudar?

A bipolaridade entre o brincar e o estudar, repetida à exaustão por pais e professores, também aparece na cultura poética de Cecília Meirelles (2002) "Ou isto ou aquilo". Brincar ou estudar? A criança escolhe o brincar, e muitos pais e professores, o estudar. É possível estudar preservando o brincar? Se o envolvimento na ação lúdica cria momentos de exploração, em que a criança é levada a indagar as razões de fenômenos observados que a intrigam, como no projeto: "Todos têm sombra, exceto formigas",⁴ não seria a curiosidade que leva o pensamento a indagar, a buscar causas? Aqui reside o segredo do brincar. Quando descoberto por professores e pais, que ouvem as crianças, estabelecem-se condições para estudar. Não é um estudo solitário, mas partilhado, quando o adulto disponibiliza a cultura da sociedade para suprir o interesse infantil. Ao captar esse momento de envolvimento da criança com a situação, amplia-se a aprendizagem pela busca colaborativa do conhecimento e pela experiência da criança (Dewey, 1959b, 1967).

Brincar e educar são dimensões necessárias para desenvolver o ser humano. Concebida como a atividade mais importante da fase infantil, o brincar é o caminho para uma educação mediada pelo adulto. Ao respeitar o protagonismo infantil e a inserção da criança na cultura, o brincar e o educar ocupam espaço na educação, proporcionando aprendizagens que geram desenvolvimento (Vygotsky, 1984). Se cada cultura tem sua forma de desenvolver o ser humano, compreende-se que o brincar pode estar dentro ou fora desse processo, conforme valores postulados pela sociedade e pela cultura da escola (Bruner, 2001).

⁴ Frase que acompanha o projeto das sombras na exposição "As cem linguagens", emitida pela criança italiana.

O que leva o Japão e o Brasil a repensarem o brincar e o ensinar?

Enquanto no Brasil, o pouco espaço para o brincar na escola é recorrente, no Japão, aparece em decorrência de problemas postos pela escolarização das crianças de maior idade.

A queda do rendimento das crianças em idade escolar no Japão, nos últimos tempos, é atribuída à prática do *yutori-kyoiku* (educação relaxada), iniciada em 2002, decorrente da mudança do calendário escolar de seis para cinco dias semanais de aulas e da diminuição, em 30%, do conteúdo curricular.

Embora o debate não tenha afetado diretamente o jardim de infância ou o sistema infantil japonês, há críticas contra o brincar livre. Muitos afirmam que o brincar livre encoraja a criança a tornar-se autocentrada e a criar disputas. Esquecem que ao empurrar as crianças para o ensino de escrita, leitura e matemática igualam o jardim à rigidez da escola elementar. Essa turbulência indica um novo momento para uma reflexão sobre os objetivos da educação infantil e o atendimento das necessidades e interesses da criança. A semana de cinco dias, iniciada em abril de 2002, objetivava dar mais tempo livre às atividades sociais e oferecer experiências ricas conforme as metas propostas para o novo milênio. O *Ikiru Chikara* (força para viver), compreendendo a habilidade para aprender e pensar em conjunto, dispendo de uma humanidade mais rica e um saudável desenvolvimento físico para uma vida mais vigorosa, só se viabilizaria com a colaboração das escolas, famílias e comunidade (*Japanese...*, 2004).

O novo currículo ensejava um plano de desenvolvimento moral (*Kokoro no Note*), com a participação afetiva dos professores (*Kokoro no Sensei*) e da família, para dar força à vida (*Ikiru Chikara*).

No Brasil, a passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental e a transferência das crianças de três anos, antes nas creches ou centros infantis, para as pré-escolas ou escolas municipais de educação infantil, com agrupamentos massificados de 30 a 40 crianças, configuram novamente o desrespeito às especificidades da criança, que requer o bem-estar, o mundo de relações, o protagonismo, e que prevê o uso da experiência para ampliar a aprendizagem.

O Japão já resolvera, no início do século 20, a opção pela cultura lúdica, retornando à pedagogia do brincar froebeliano nos jardins de infância. No Brasil, desde as origens da educação infantil prevaleceu o caráter preparatório, com os dons e ocupações, predominando o termo "pré-escola", escola antecipatória, para designar a educação de crianças de quatro a seis anos. A experiência do brincar, quando retomada em contexto organizado pelo adulto, é o caminho que Dewey (1959 a; 1959b) propõe na abordagem de projetos, que propicia a aprendizagem ampliada e colaborativa, além de espaços para o brincar. Temáticas de interesse da criança, expressas por meio de múltiplas linguagens, em narrativas infantis (Bruner, 2001), transformam-se em projetos, o ponto de inserção da educação.

As escolas dispõem de culturas próprias (Hargreaves, 1994), assim como as famílias e os países analisados (Tobin, 1989). A diversidade de orientações pode ser vista nas antinomias que se refletem nos objetivos educacionais de cada país. Quando se deseja alcançar a equidade na educação, é preciso prever a convivência de valores opostos, como a realização individual e a preservação da cultura, o particular e o universal, além do brincar e do aprender (Bruner, 2001). O brincar na escola é a forma de unir a cultura infantil à da sociedade. Não se trata de escolher "ou isto ou aquilo", mas aceitar a diversidade, preservar "isto e aquilo", quando a equidade é a meta da educação.

Referências bibliográficas

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil, 1998.

BLOW, Susan E. *Symbolic education: a commentary on Froebel's mother play*. New York: D. Appleton, 1911. (International education series v. 26).

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb). *Manual de orientação*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 1999 a 2006*. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar*. Brasília, 2005, 2006.

BROUGÉRE, Gilles. *Jeu et education*. Paris: Retz, 1995.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CARNEIRO, Maria Ângela; DODGE, Janine. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CRESCIMENTO da população brasileira (O). Disponível em: <http://www.brasilecola.com/brasil/o-crecimento-da-populacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades Pedagógicas, 2).

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas, 21).

_____. *Experiência e educación*. 9. ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

JAPAN. Ministry of Education, Science and Culture. *Education's guideline for Japanese kindergarten*. 1994. [Não publicado].

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. *Statistical abstract*. 2006a.

JAPAN. Statistics Bureau & Statistical Research and Training Institute. *Statistical handbook of Japan*. 2006b.

JAPANESE students are falling lower on the international ladder of academic ability. *Asahi Shinbun*, Dec. 12, 2004.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em S. Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes*, v. 37, p. 23-44, 1995.

_____. O primeiro jardim-de-infância público do Estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 56, p. 452-475, dez. 1996.

_____. Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 60, p. 64-88, 1997.

_____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 123-138.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORE, Maria Lúcia Speedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001a. p. 225-240.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, p. 229-246, 2001b.

KUBOTA, Masando; VOYAT, Raymond (Orgs.). *Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon*. Paris: PUF. 1993.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MOURITSEN, Fleming. *Child culture: play culture*. Denmark: Department of Contemporary Cultural Studies, 1998.

MURAYAMA, Sadao; HINAGO, Taro; OKADA, Masatoshi (Orgs.). *Early childhood education and care in Japan*. Japan: Early Childhood Education Association of Japan, 1979.

SUTTON-SMITH, Brian. The spirit of play. In: FEIN, Greta; RIVKIN, Mary. *The young child at play: reviews of research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1986. v. 4, p. 3-15.

TOBIN, Joseph. *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New York: Yale University Press, 1989.

UNILEVER. *Brincar: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Ipsos, 2006a.

_____. *Brincar: pesquisa quantitativa*. São Paulo: Ipsos, 2006b.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLLONS, Roberta. The back forest in a bamboo garden: missionary kindergartens in Japan, 1868-1912. *History of Education Quarterly*, v. 33, n. 1, p. 1-35, 1993.

Tizuko Morchida Kishimoto, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora titular de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação nessa Universidade. É também coordenadora do Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) e do Grupo de Pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil".

tmkishim@usp.br

Recebido em 25 de julho de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação*

Luciana Rosa Marques

Resumo

Apresenta os resultados de pesquisa, em um município pernambucano, que teve por objeto a política de democratização/descentralização da educação, analisada com base nos aportes da Teoria do Discurso. Tomando a gestão democrática como objeto do discurso dos formuladores da política educacional, analisa como ela se constitui, seus elementos e significados, a partir de entrevistas e observações. Entre os resultados, verifica-se que a concepção de democracia adotada no processo de formulação da política educacional pauta-se no alargamento dos direitos sociais, na busca da construção de um espaço público democrático e de uma escola pública plural, democrática e com qualidade social, indicando formas de poder compatíveis com os valores democráticos, a partir de uma regulação democraticamente partilhada.

Palavras-chave: educação como política; administração da educação; análise de discurso.

* A pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

Discursive changes in the policies of democratization of the education

This article presents the research results on the politics of democratization and decentralization of education, analyzed on the spotlight of the Discourse Theory. Taking democratic administration of education as the policy makers' object of discourse, the study analyzes, through interviews and observations in Pernambuco, how it is constituted, its elements and meanings. One have found out that the democracy conception adopted in the educational policy formulation process is ruled by the broadening of social rights, the attempt to build a democratic public space and a democratic, plural, with social quality public school, indicating compatible forms of power with democratic values, from the starting point of a regulation democratically shared.

Keywords: education as policy; administration of education; discourse analysis.

A partir da década de 1980, emergem políticas de democratização/descentralização da educação, dos sistemas educacionais e da gestão das escolas brasileiras. Tais políticas, inicialmente propostas em uma perspectiva democrático-participativa, assumem, na década de 1990, em grande parte dos municípios brasileiros e nas proposições do governo federal, a lógica economicista-instrumental, coadunada ao projeto neoliberal de sociedade.

No entanto, nos casos em que se persegue um plano de governo democrático popular, essas medidas têm sido re-significadas de acordo com os parâmetros da política municipal de educação (Azevedo, 2002). Tomando por base essa ideia, este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada em um município pernambucano – cuja gestão se coloca no campo progressista popular – que tem por objeto as políticas de democratização/descentralização da educação municipal, analisadas por meio dos planos e programas da secretaria de educação e de entrevistas com os gestores educacionais, considerando o arcabouço da *Teoria do Discurso* proposta por Ernesto Laclau (1985, 1993).

1 Democracia: objeto de discurso da educação brasileira

O discurso da democracia vem permeando os debates e os estudos na área da educação no Brasil, embora com significados diferenciados em cada momento histórico. A partir da década de 1930, a democratização da educação referia-se, principalmente, à garantia de acesso à escola pública

das crianças de 7 a 14 anos, observando-se recorrência aos temas do acesso à escola, da seletividade, da repetência e da evasão (Weber, 2004).

Na década de 1980, com o restabelecimento do sistema democrático no país e a realização de eleições para prefeitos e governadores, nota-se mudança em relação ao sentido da democracia no debate sobre a educação, embora a discussão da universalização da educação básica continuasse presente. Segundo Costa e Silva (1998, p. 102),

[...] há quase duas décadas, progressivamente, esta luta (pela democratização da sociedade brasileira) vem combinando as reivindicações puramente corporativas, a exemplo da mobilização em torno do piso salarial nacionalmente unificado, com as lutas ético-políticas, a exemplo das bandeiras pela descentralização administrativa do Estado brasileiro, pela criação de conselhos municipais, pela participação da população no orçamento das ações planejadas e pelas eleições diretas para diretores de escola e conselhos deliberativos, mecanismos de democratização da gestão do Estado e do sistema educacional que, concomitantemente podem contribuir para a formação e o exercício consciente da cidadania e melhorar a qualidade do ensino que, sem dúvida, constitui uma das principais bandeiras de luta da sociedade brasileira, especialmente, hoje, em que a educação se torna o principal insumo para o processo de modernização.

Consolida-se, assim, o debate e as demandas pela democratização do sistema educacional e das unidades escolares, que têm como pontos centrais, respectivamente, a descentralização/municipalização, a eleição direta para dirigentes e a criação dos conselhos escolares. Observa-se, nesse período, a implementação de mecanismos que assegurassem a participação da sociedade civil na formulação da política educacional em Estados como o Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Pernambuco, neste último exemplificado pelos fóruns itinerantes de educação. Realiza-se, também, a mobilização sindical e acadêmica em movimentos pela democratização da escola pública, além da organização coletiva de secretários municipais e estaduais de educação com a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em 1986.

No período que particularmente nos interessa neste estudo, as décadas de 1980 e 1990, verifica-se que a defesa da descentralização – que na maior parte das vezes pode ser traduzida em municipalização – tem como suporte a possibilidade da democratização da gestão do sistema de ensino, considerando que as pessoas estando mais próximas do município poderiam participar mais ativamente na definição e fiscalização da política dele. Essa abordagem aponta para a concepção de municipalização como democratização do ensino. A democratização da gestão da escola pública é uma demanda presente neste momento, entendida principalmente como eleição de diretores escolares, luta que se constitui quase como uma unanimidade nacional. Na própria agenda do Consed, estava presente

[...] a visão da importância do envolvimento da sociedade nas questões educacionais, sendo discutidas formas de descentralizar, desconcentrar,

flexibilizar, coordenar ações das Secretarias de Educação. Eleições, Colegiados, Grupos Gestores e tantas outras formas de tornar a escola participante ativa no debate educacional e da execução de políticas educacionais tiveram destaque em diferentes pautas de reuniões (Weber, 1996, p. 33).

Interessante considerar que a implementação da eleição direta em alguns Estados e municípios foi demonstrando, pela prática, a impossibilidade desse mecanismo, por si só, tornar a gestão da escola democrática. Em análise da experiência de implantação de políticas educacionais no governo de Pernambuco, no período de 1987 a 1990, Oliveira (1991) evidencia que diretores nomeados conseguiram implantar uma gestão colegiada, enquanto alguns eleitos desenvolveram práticas centralizadoras e clientelistas em sua administração. Dessa forma, conclui que "a democratização da escola não se reduz ao processo de escolha de seus dirigentes".

O trabalho de Costa e Silva (1998, p. 106-107) nos demonstra que apesar de as eleições diretas terem sido encaradas pelos profissionais da educação como expressão máxima de democracia na gestão escolar,

[...] experiências concretas evidenciaram que a repetição de práticas autoritárias e de relações sociais antidemocráticas, mesmo a partir da adoção das eleições diretas, continuaram a coexistir no dia-a-dia da escola. Levantamentos empíricos constatam que a repetição de tais práticas vem resistindo, sobretudo, quando a figura do diretor encarna o poder, centralizando as decisões sem a participação do coletivo da escola, justamente, pela ausência de mecanismos institucionais que viabilizem o controle de sua ação gestonária.

Nos anos 1990, o foco do debate sobre a democratização da educação foi direcionado para as relações internas da escola, que deveriam ser democráticas, com a participação da comunidade escolar em sua gestão, sendo regulamentada, inclusive, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a democratização das relações na escola torna-se uma exigência legal que a comunidade escolar deve assumir.

A gestão democrática das unidades escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado neoliberal, como forma de garantir a eficiência e a eficácia do sistema público de ensino. Contudo, isso não tem significado um considerável avanço na construção de uma escola pública de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira.

Percebe-se, nesse modelo, a correlação entre as novas formas de organização produtiva e a implantação de políticas educacionais direcionadas à descentralização/desconcentração da gestão das unidades escolares.¹ A administração descentralizada faz-se necessária em função da inoperância da máquina burocrática, conferindo autonomia às escolas e inibindo riscos de perturbações indesejadas ao sistema, já que a participação do coletivo na gestão da escola aumenta à medida que aumentam suas responsabilidades (Bruno, 1997).

¹ Segundo Lima (2002, p. 24), na perspectiva neoliberal "a democratização, a participação e a autonomia, a ideia de 'projecto educativo' e de 'comunidade educativa', são ideias que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados que decorrem das orientações acima referidas (escola como "empresa educativa" ou "indústria de mão de obra)".

Constata-se, ainda, a intervenção de organismos internacionais – como Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Comissão Econômica para a América Latina (Cepal); entre outros – nas políticas educacionais latino-americanas, a partir da implantação de reformas que seguem o receituário desses organismos, que

[...] apesar de distintos em termos de suas prioridades e focos, evidenciam-se a defesa: da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal. (Souza; Faria, 2004, p. 927-928).

Coadunado a esse projeto, o governo Fernando Henrique Cardoso considera a educação – no Planejamento Político Estratégico do Ministério da Educação (MEC), 1995 a 1998 – como elemento estratégico de garantia do desenvolvimento econômico e cidadania plena, com a preocupação focada nos resultados da atuação do ministério, que é o órgão central de decisões a respeito do sistema educacional. Para Hora (2007, p. 570),

Ao identificar o Ministério da Educação e do Desporto como o centro de e sobre o sistema educacional, o governo indicou que o princípio da gestão democrática em que os sujeitos sociais criam espaços e participam dos processos decisórios, neste caso específico, das políticas e práticas educacionais, não esteve inserido nas concepções que orientavam a elaboração e a execução das suas propostas para a educação.

Embora o Planejamento Estratégico apresentasse entre os aspectos enfatizados “a valorização da escola e de sua autonomia, bem como sua responsabilidade para com o aluno e a comunidade e a sociedade”, este deveria vir ao lado de outro, também destacado, o “da promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino”. Assim, a gestão da qualidade aparecia como o formato que deveria ser aplicado para a obtenção de melhores resultados, especialmente no ensino fundamental, nível prioritário de atuação do governo federal nesse período. Assim, de 1995 a 2002,

[...] explicitamente, a gestão democrática propugnada pelo governo federal brasileiro visava a elevação dos padrões de eficiência e de autonomia financeira, organizacional e pedagógica da instituição escolar, envolvendo a escolha dos dirigentes pela comunidade escolar; a constituição de conselhos escolares com a participação da comunidade interna e externa à escola, para definir suas metas pedagógicas, administrativas e financeiras e a criação de caixas escolares para gerenciar recursos financeiros transferidos pelo MEC e pelos estados para cada unidade de ensino. Essas determinações revelam a concepção enviesada de gestão democrática representada pela gestão compartilhada, em que é privilegiada a busca de parceiros para a superação imediata das dificuldades cotidianas da gestão escolar. (Hora, 2007, p. 68).

No entanto, apesar de implantada com base no modelo neoliberal, a institucionalização da gestão democrática pode representar avanços na forma de condução do dia-a-dia da escola, tendo em vista que as políticas educacionais ganham materialidade no lócus de sua implementação.

Desde 1980, as forças progressistas reivindicam que a gestão das unidades escolares se dê de forma democrática, combatendo o centralismo que tem caracterizado a política educacional brasileira. Com a participação na definição dos rumos da escola, as pessoas que compõem a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também da responsabilidade delas, contribuindo na construção da cidadania.

Como bem coloca Abranches (2003, p. 18),

[...] a descentralização só existe no momento em que as decisões locais possuem uma certa autonomia e emanam de uma coletividade e não do Estado. O ponto central a ser considerado no processo de descentralização é que este pode estimular e abrir oportunidades para a participação social, mediante o deslocamento dos centros decisórios – a descentralização é um meio para favorecer a participação. Por outro lado, a descentralização só se torna possível pela participação.

Neste cenário, nas décadas de 1980 e 1990, parece ganhar força – tanto no nível acadêmico como no das políticas educacionais – a discussão da democracia participativa como forma de garantia da democratização das relações que se estabelecem na escola, particularmente em sua gestão. No entanto, percebe-se que o tema não se apresenta de forma consensual. Para os defensores da agenda neoliberal, a defesa da participação se coloca como fito da desresponsabilização do Estado com as políticas sociais; para os setores progressistas, a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais.

Compreende-se, portanto, que as políticas que visam a implementar a democracia participativa em escolas da rede pública não podem ser consideradas como um movimento de mão única. Se por um lado, os preceitos do neoliberalismo nos indicam a intenção privatista dessas políticas, por outro, elas podem ser colocadas no campo progressista, buscando a construção de um espaço público democrático, tendo em vista que a democratização do Estado brasileiro sempre esteve na pauta das lutas da sociedade civil.

Com a proposta de construir uma educação pública democrática, com qualidade socialmente referenciada, outro grupo assume o poder em 2003, em âmbito federal, tendo a frente o presidente Lula apresentando uma proposta diferenciada para educação e particularmente para sua gestão. No projeto de educação do governo aparecem três eixos prioritários: a democratização do acesso e a garantia da permanência; a qualidade social da educação; e a instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007).

Expressando uma concepção de gestão democrática baseada na participação cidadã, as propostas se colocam em direção contrária às do

governo anterior, nas quais a descentralização e a autonomia vinham postas como procedimentos técnicos capazes de garantir a maior eficiência do sistema educacional. Uma análise superficial das propostas apresentadas e de algumas ações do governo atual – como o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e a Escola de Gestores – indicam, de forma clara, que outra concepção de gestão democrática está sendo trabalhada. Em que pese às falhas que esses programas apresentem, não se pode desconsiderar o sentido de democracia apresentado, de participação cidadã e de fortalecimento de espaços democráticos.

Segundo Bastos (2002), a gestão democrática da educação abre a perspectiva do resgate do caráter público da administração pública; estabelece o controle da sociedade civil sobre a escola pública e a educação; garante a liberdade de expressão, pensamento, criação e organização coletiva; e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como de salários dignos para os profissionais da educação.

Tendo em vista os elementos expostos, em nossa pesquisa empírica analisamos a democracia como objeto de discurso nas políticas educacionais. Para tal, investigamos os sentidos atribuídos à democracia nessas políticas, com base no arcabouço da Teoria do Discurso. Assim, intentamos perceber em que perspectiva elas se colocam – na de construção de uma democracia baseada no alargamento dos direitos sociais e na participação cidadã ou na de busca de eficiência e eficácia da escola, tal como apregoado pelo projeto neoliberal.

2 Teoria do discurso: forma de apreensão da realidade

O crescimento do interesse pela análise do discurso é ao mesmo tempo consequência e manifestação da *virada linguística*, precipitada por críticas ao positivismo, pelo prodigioso impacto de ideias estruturalistas e pós-estruturalistas e pelos ataques pós-modernistas à epistemologia. Sua origem como crítica à ciência social tradicional significa que ela possui uma base epistemológica diferenciada das outras metodologias, o que é denominado construcionismo social, construtivismo ou construcionismo. Mesmo existindo diferentes abordagens de análise do discurso, todas partilham da rejeição da noção realista de que a linguagem é um meio neutro de refletir ou descrever o mundo e da convicção na importância central do discurso, que é uma forma de ação no mundo, na realidade social que ele constrói.

Embora com muitas proximidades, tanto conceituais como metodológicas, Teoria do Discurso (TD) e Análise do Discurso (AD) não são exatamente uma mesma estratégia intelectual.

A TD trabalha a dimensão da linguagem na análise de objetos empíricos pela sua inscrição numa problemática clara de implicação política e ontológica[...] enquanto a AD – embora não seja um ramo da linguística

– pode ser inteiramente realizada no âmbito desta [...] sem maiores pretensões de fazer intervir hipóteses sobre como se constituem e transformam o social ou os atores sociais, ou de *explicar o social a partir do discurso*. A despeito de haver muitas definições de discurso na AD, é importante admitir uma importante diferença entre estas e a TD [...] trata-se da *rejeição que a TD faz da distinção entre discursivo e extra-discursivo* e de sua definição formal de discurso que transcende o domínio da linguagem tal como trabalhada na lingüística e pressuposta como um dado empírico pelo *mainstream* das ciências sociais. (Burity, 2007, p. 74-75, grifo nosso).

Neste trabalho, o discurso é tomado enquanto prática social, ou seja, como forma de construção social, cuja condição ontológica é a política, o que implica considerá-lo como uma forma de ação das pessoas sobre o mundo e sobre os outros, expressando as relações sociais que se colocam na sociedade. Constitui-se, portanto, em ações, seleções, escolhas, linguagens, enfim, todas as produções sociais das quais é expressão, podendo ser um caminho para o entendimento dos sentidos produzidos no “cotidiano”.² “O discurso, como um sistema de relações (entre significante e significado, entre linguagem e ação, entre elementos de diferentes outros discursos), encerra uma articulação orgânica entre língua e ato, entre o lingüístico e o extra lingüístico” (Burity, 2007, p.75).

O foco são as *práticas discursivas* que correspondem a momentos ativos no uso da linguagem, momentos de re-significação, de rupturas, de produção de sentidos e, portanto, de linguagem em ação, ou seja, como as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais “cotidianas”. Segundo Fairclough (2001, p. 66), em sua análise da obra de Foucault,

[...] o que é de maior significação aqui para a análise do discurso é a visão do discurso como constitutiva – contribuindo para a produção, transformação e a reprodução dos objetos da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido de construção de significados para ela.

A análise de uma prática discursiva focaliza os processos de produção, consumo e mudança textual, o que exige referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Porquanto,

[...] não há como dissociar o processo de apreensão do real de processos de significação, os quais, por sua vez, implicam tanto em redes argumentativas quanto nas práticas concretas e nas instituições através das quais tais representações podem tornar-se significativas, comparilhadas ou impostas (conforme o façam por via democrática ou autocrática). Enfim, significa admitir uma acepção do termo que indica sua dinamicidade, o jogo das diferenças num sistema que altera os limites de sua própria configuração: *discurso* (Burity, 1994, p.149, grifo do autor).

² Cotidiano, neste texto, refere-se a dia a dia, e não à teoria do cotidiano desenvolvida por Henri Lefebvre, Agnes Heller e Michel de Certeau, entre outros.

Dessa forma, todas as configurações sociais são significativas, e os significados das palavras e as práticas dependem do espaço discursivo,

que é construído por práticas articulatórias,³ em que se colocam. Segundo Fairclough (2001, p.91),

[...] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem: suas próprias normas e convenções como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significação.

Enquanto prática social, o discurso é tomado como prática política, que transforma, mantém e estabelece as relações de poder e as entidades coletivas em que tais relações se colocam, havendo, portanto, competição para fixar sentidos⁴ a configurações significativas particulares. Segundo Laclau e Mouffe (1985, p.113),

[...] discursos são estruturas descentradas onde os sentidos são constantemente negociados e construídos. Esta estrutura descentrada, ou 'totalidade' estruturada, ou ainda, discurso, é o resultado de práticas articulatórias estabelecendo relações entre elementos com diferenças não articuladas discursivamente.

Essa perspectiva de discurso abre a possibilidade para reativação da origem política contingente do que é fixado e objetivamente apresentado, abrindo espaço para novos antagonismos e fixação de novos conteúdos e formas que não se colocavam até então, tornando possível a articulação de uma multiplicidade de discursos concorrentes e, conseqüentemente, da transformação dos agentes e práticas sociais. Assim, a prática de articulação, como deslocamento/fixação de um sistema de diferenças, penetra a densidade inteiramente material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas por meio das quais uma estrutura discursiva é organizada (Laclau, 1985). Dessa forma, a prática discursiva tanto pode contribuir para a reprodução da sociedade como para a transformação dela.

3 Gestão democrática da educação: objeto do discurso dos formuladores da política educacional de um município pernambucano

Para Foucault (2004), os objetos do discurso não existem de forma independente, mas são constituídos e transformados em discurso de acordo com a regra de uma formação discursiva específica. Desse modo, seria preciso demarcar as superfícies de emergência desses objetos, mostrar onde eles podem surgir, tendo em vista que "essas superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso" (Foucault, 2004, p. 46).

Assumir uma visão do discurso como constitutivo, contribuindo para produção, transformação e reprodução dos objetos da vida social, implica considerar que o discurso tem "uma relação ativa com a realidade, que a

³ Para Laclau, uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente "cognitiva" ou "contemplativa"; é uma *prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais. Esta consiste na "construção de pontos nodais – "fixações parciais que limitam o fluxo entre significado e significante" (Mouffe, 1996, p.103) – que fixam parcialmente sentido; o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, de um constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade" (Laclau; Mouffe, 1985, p. 113).

⁴ Sentidos que são fixados de forma contingente, ou seja, são provisórios.

linguagem significa a realidade no sentido de construção de significados para ela” (Fairclough, 2001, p.66).

O objeto de discurso tem um caráter dinâmico, podendo ser considerado como a origem dos meios que levam as pessoas a adquirirem um saber, a tomarem posições. Dessa forma, “alguns elementos do feixe de um objeto são pré-construídos, outros são transformados ou construídos no discurso” (p. 352). Assim, o analista deve destacar os pontos de surgimento do discurso e suas transformações, concebendo-o como uma entidade constitutivamente discursiva.

Desse modo,

[...] não são os objetos que permanecem constantes, nem o domínio que formam, nem mesmo seu ponto de emergência ou seu modo de caracterização; mas o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados [...] Em uma palavra, quer-se, [...] definir esses objetos sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objeto de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão. (Foucault, 2004, p. 53-54, grifos do autor).

Tratar a política de democratização como um objeto de discurso requer o entendimento de que significados estão sendo atribuídos à democracia na educação pelos gestores municipais. Entendemos que o termo “gestão democrática da educação” não tem significado por si só, mas que esse é construído a partir de relações políticas e epistemológicas que se colocam nesse processo, pois, atualmente, a democracia é defendida tanto no campo progressista como no campo neoliberal, não tendo um sentido lato, próprio, e serão as proposições da política adotada que o definirão. Dessa forma, na análise dos dados, buscamos perceber os elementos constitutivos da democracia, os sentidos atribuídos a ela nas políticas de democratização da educação.

Optamos por realizar o estudo empírico em um município da região metropolitana do Recife, no qual, à época da coleta de dados,⁵ as forças políticas que se encontravam no poder – há cerca de 12 anos – situavam-se no campo progressista popular, sendo, em princípio, comprometidas com a democratização da sociedade. Analisamos os significados da democracia na gestão da educação municipal, a partir de entrevista realizada com a secretária de educação e da observação do Seminário de Capacitação dos Conselheiros Escolares, investigando quais os elementos presentes nesses discursos, como eles se constituem e que sentidos se apresentam como predominantes.

Os conselhos escolares aparecem como espaço privilegiado de construção da democracia na escola, embora não seja o único. A secretária destaca o caráter gestor desses conselhos, em oposição às unidades executoras, enfatizando a transparência e a participação que devem ser constitutivas deles.

⁵ Em outubro de 2004, foram realizadas eleições municipais em todo o país. No município estudado, o grupo que estava no poder à época da coleta de dados foi derrotado. Em janeiro de 2005, assume o poder municipal o grupo adversário ao anterior, o que pode indicar que, atualmente, existam diferenças nas políticas educacionais analisadas, como também na forma de gestão das escolas municipais.

No material elaborado pela secretaria para a reunião de capacitação dos conselheiros escolares, o conselho é definido como uma instância de discussão, negociação e decisão, no qual a hierarquia dos cargos é substituída pela representatividade de interesses dos diferentes segmentos da escola. Tem natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo da escola. A análise das funções do conselho definidas nesse material indica que elas se colocam no campo administrativo e pedagógico. O conselho tem a atribuição da definição e do acompanhamento de questões pedagógicas, como a elaboração e o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, e as atribuições administrativas, como o acompanhamento do trabalho do gestor e a proposição de medidas de melhoria da organização escolar. A atividade gerencial estaria a cargo da direção da escola, que deve respeitar as deliberações do conselho escolar. Os conselhos escolares são colocados como mecanismos de democracia participativa, considerando a participação do coletivo nas decisões políticas, no controle e na avaliação das ações.

Em relação à eleição direta para dirigentes, elemento de democratização da gestão escolar, encontramos uma certa "ambiguidade" no discurso da secretária. Durante o período em que a prefeitura esteve sob o domínio de outro grupo político, o grupo da gestão analisada considerava que a suspensão do processo eleitoral para diretor seria um retrocesso.⁶ No entanto, no momento em que este grupo retorna ao poder, entende que o processo não deve ser replantado imediatamente. Assim, há a utilização do discurso da eleição e da democracia no espaço escolar como forma de barganha política, pois, na realidade, já havia o entendimento, por parte deles, de que a retomada desse processo se daria de forma lenta e paulatina.

Mesmo concordando com a justificativa apontada de que havia o cuidado de não fazer da eleição um fim em si mesmo, a partir do entendimento de que somente ela, de forma isolada, não garantiria a instituição de relações democráticas na escola, não podemos desconsiderar a utilização dessa bandeira de forma pouco clara.

Segundo a secretária,

[...] a população queria o retorno disto, porque ficou no imaginário da população essa questão da eleição de diretor da escola, até porque também a gente explorou muito isso como sendo um retrocesso. Havia essa exigência da comunidade escolar e da própria população. Tanto é que isto apareceu no plano de governo, na pesquisa que a gente fez [...] e como combinar esta ansiedade com esse olhar que a gente agora tava (sic) começando a fazer de que a eleição não era a sustentabilidade da democratização na escola.

Nessa fala fica claro que na elaboração da proposta de campanha já havia a compreensão de que a retomada da eleição não seria imediata. No entanto, essa posição não foi esclarecida à população, particularmente à comunidade educativa, que ansiava o retorno imediato do processo eleitoral. Mesmo assim, a eleição direta foi utilizada como bandeira de campanha eleitoral. Desse modo, percebe-se a utilização dessa proposta

⁶ O grupo gestor foi eleito em 1982. Em 1986 foi eleito seu sucessor que, embora pertencesse ao mesmo grupo, não deu continuidade às políticas implantadas. Este, por sua vez, foi sucedido por outro, do campo da direita que, segundo os depoimentos, sucateou o município, sendo sucedido pelo mesmo prefeito que fora eleito em 1982.

como forma de ganhar votos sem, contudo, haver o esclarecimento dos limites dela.

A alternativa encontrada pela gestão municipal foi a realização das Conferências Municipais de Educação – com o objetivo de aprofundar o debate sobre a educação com a população –, que recomenda a eleição direta para dirigentes escolares e o fortalecimento dos conselhos. Na verdade, esse fortalecimento foi uma demanda da própria secretaria, que entendia que eles deveriam ser os indutores dessa discussão na escola. Assim,

[...] o desenho que a gente fazia para a época na democratização da gestão era totalmente este. Era poder que os *Conselhos Escolares pudessem ser condutores desse debate* na escola, porque o que a gente queria amadurecer isso no seio da escola, junto com professores, alunos, pais, fortalecendo este debate para que quando a gente deflagrasse o processo para diretor da escola a gente pudesse ter essa condição de que a eleição pudesse ser efetivamente construída como espaço de democratização porque ia ter uma vivência na escola, não apenas como um processo que aconteceu, pontual e priu [*sic*].

A gestora demonstra uma preocupação com o fortalecimento democrático, na medida em que a eleição poderia se constituir em um ato isolado, no qual não haveria a garantia da democratização, e a construção de práticas democráticas no “cotidiano” escolar fortaleceria o aprendizado democrático da comunidade educativa.

Na segunda Conferência Municipal de Educação, ainda não haviam sido realizadas as eleições recomendadas pela primeira conferência, mas já tinham sido alargados alguns passos dentro do tema da democratização da gestão. Em 1999, foi implantado o Sistema Municipal de Educação já incorporando o sufrágio para diretor escolar. Foram realizados cinco fóruns de debates para discutir os critérios da eleição, nos quais houve “muitas idas e vindas, brigas, arengas e tudo que se tem direito”.

Foi realizada a opção por um curso de nivelamento oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, com conteúdo definido em conjunto com a secretaria, e um processo seletivo – ao final do curso – de responsabilidade exclusiva da universidade, que, segundo a secretária, foi muito doloroso, pois

[...] durante todas as discussões que a gente fazia sobre a questão do papel, do perfil do dirigente, pela experiência anterior que a gente teve, a gente entendia que um aspecto só não podia ser privilegiado, que era a questão da liderança, da capacidade de articulação que o sujeito deveria ter, mas ele teria que ter o mínimo de domínio das questões pedagógicas, da vida escolar, então não podia ser um sujeito qualquer. Aí vinha aquela eterna discussão, mas para ser prefeito não precisa seleção, mas o prefeito não vai dirigir uma instituição acadêmica, não vai, não exige isso, é outro parâmetro.

Tal posicionamento, além de demonstrar a construção do processo de eleição por meio de embates e conflitos, externa uma preocupação com a função social da escola, que não pode ser desconsiderada ou

minimizada em relação ao seu caráter político. No entanto, a preocupação com a “competência pedagógica” não parece ter sido abraçada de forma fácil, tendo em vista a resistência apresentada ao processo seletivo que se expressa na comparação entre o cargo de diretor e o de prefeito, que é eminentemente político.

Essa posição levou à desistência de vários candidatos, além da compreensão da própria equipe de que algumas pessoas que já estavam no cargo há bastante tempo apresentavam ótimo desempenho do ponto de vista político, mas não tinham a competência pedagógica necessária ao exercício do cargo.

Outra diretriz da política de educação municipal foi a ampliação dos espaços de participação, que leva à emergência de algumas ações neste sentido, tais como as de fortalecimento dos conselhos escolares, a implantação do conselho municipal de educação e dos grêmios estudantis, e o “Programa Educação e Você”.

Em 1998, a secretaria começou a perceber a necessidade de dar maior visibilidade aos conselhos escolares. Nesse movimento, e também visando uma maior participação da população, foi criado o “Programa Educação e Você”. Nesse Programa, a equipe da secretaria vai à escola para estabelecer um diálogo com a comunidade escolar. Segundo a secretária,

[...] muita gente diz: não sei como vocês têm coragem de vir para a escola que tem tanto problema. Mas tem que ir, a gente vai fazer o que? Fazer de conta que os problemas não acontecem?

Os encontros do “Educação e Você” são organizados por meio da nucleação das escolas próximas e, geralmente, acontecem com duas ou três. Nesse momento é aberto um canal de comunicação entre a prefeitura e a comunidade escolar, no sentido de discutir e esclarecer as questões do “cotidiano” da escola. A secretária se ressentia da centralização da discussão em questões de merenda e de falta de professores. Na verdade, sua expectativa era por uma maior discussão de questões pedagógicas. No entanto, relata-nos uma intervenção de uma mãe que questionava a metodologia de trabalho na educação infantil. Veja-se,

[...] se a filha dela não sabe ler, porque ela trabalha com nomes. E foi interessante porque a gente pode ter oportunidade de refletir com a mãe, com os pais que estavam ali quanto à questão da concepção da alfabetização, por onde passa, que é importante que a criança entre em contato com o momento da leitura. Mas no seu universo ela tinha razão, porque se a criança não sabe ler e você dá a ter papel para a menina ler, a ter atividade para fazer isto e aquilo, para ela era uma preocupação.

Esse depoimento nos parece bem interessante no sentido de ressaltar o caráter pedagógico da participação, utilizando-se do pedagógico como construção de novos conhecimentos para ambas as partes. Podemos perceber um questionamento sobre um saber técnico, por parte de uma

mãe leiga nesse saber, que lhe possibilitou aprendê-lo. Da mesma forma, proporcionou para a equipe da secretaria o aprendizado de como a população percebe a alfabetização.

A secretária nos informa que, em geral, no início dos encontros as pessoas estão "armadas", colocando-se na posição de que "se o governo está lá é para bater", mas ao final deles se consegue estabelecer a troca, e os participantes passam a sugerir e a opinar. Assim, esse espaço participativo coloca a prefeitura mais perto da população. Segundo ela,

[...] a fala do usuário dá para a gente uma dimensão muito próxima do real, por onde a gente pode estar direcionando nossas ações, porque você fica muito distante do que acontece na ponta efetivamente.

A ideia de confronto com os membros do governo indica que a população, em que pese às ações de participação levadas a cabo pelo município, ainda não se sente como co-partícipe das ações do poder público. Mesmo havendo a preocupação da aproximação com a população, esta, no geral, parece entender o poder público como "inimigo" e não como um aliado, o que possibilitaria uma soma positiva que garantiria autonomia ao Estado e aos atores sociais. Tal compreensão, supomos, não é compartilhada por aqueles que têm militância nos diferentes movimentos sociais.

Outra ação no sentido do fortalecimento da participação foi a implantação do Sistema Municipal de Ensino em 2001, processo que se deu a partir da realização de dez conferências, envolvendo a população das diferentes áreas da cidade. Esse foi um momento de ampliação da participação e debate de uma lei.

Interessante notar que, em um primeiro momento, a participação se move, geralmente, em função da alocação de verbas. Veja-se,

[...] o povo pensava que era igual ao SUS, que ia ter mais dinheiro, aí para a gente estar esclarecendo quais seriam os ganhos do ponto de vista mais afirmativo, político, da autonomia do município, por isso era importante um Conselho atuante, forte, competente, porque teria uma responsabilidade grande com a questão de estar conduzindo a partir de então todas as deliberações do nosso sistema de ensino.

No entanto, ressaltando o caráter pedagógico da participação, é importante considerar que mesmo que a motivação inicial tenha sido a financeira, as ações participativas podem formar uma nova compreensão dos espaços públicos, construindo, portanto, uma relação diferenciada entre a população e o espaço de poder da cidadania.

A implantação dos grêmios estudantis é também uma das ações que visam à construção de espaços de participação na escola. É um programa que vem sendo desenvolvido pela Gerência de Gestão Democrática e que encontra alguma resistência nas escolas, particularmente por parte de alguns dirigentes que consideram o grêmio como um elemento "perturbador".

A secretária, que entende ser essa uma instância importante de democratização do espaço escolar, vem buscando aproximar os grêmios

estudantis da discussão das políticas públicas para a juventude, pois compreende que

[...] o grêmio estudantil não pode deixar de estar antenado (sic) com as questões macro da sociedade, até porque o que forjou o movimento estudantil no País foi esse papel que ele teve de resistência, mas não pode ser só isso, porque senão, não assume o seu papel na escola. Tem que estar preocupado com a rotina da sua escola, como ela está respondendo suas competências, o seu papel. Eu gosto de puxar a discussão de grêmio para isso. Para que ele seja legítimo tem que partir da vontade dos meninos estarem fazendo. Agora eu acho que a gente tem um papel importante na medida em que pode estar abrindo espaço para o debate, puxando, sensibilizando. Damos o mote, alguém vai pegar.

Mesmo havendo todo um direcionamento da política municipal às ações de democratização, a secretária coloca-as como um “grande desafio”. Para ela, na sala de aula a democracia ainda não “chegou”, pois parece existir um descolamento entre as práticas de gestão, nas quais se percebe a participação, e as práticas de sala de aula, espaço teoricamente privilegiado de construção da democracia.

Tal preocupação nos faz refletir e questionar em que medida a democracia está sendo *de todos, para todos* ou de *alguns*. Se a própria secretária percebe a lacuna da prática democrática nos espaços de sala de aula, talvez a democracia esteja se limitando à gestão da escola e, particularmente, ao grupo do conselho escolar. Essa é uma indagação que nosso trabalho não conseguirá responder, em função de não estar colocada como objeto de investigação, embora nos pareça extremamente importante pesquisá-la.

Outra preocupação é a utilização da democracia para referendar atitudes antidemocráticas. Nesse sentido, a secretária nos relatou o fato de uma mãe que teria agredido uma professora por seu filho ter dito que esta tinha batido nele, o que foi verificado que não aconteceu. O conselho escolar estava sendo convocado para uma reunião que deliberaria sobre a expulsão dessa criança, de sete anos, da escola. Assim, observa-se que, “democraticamente”, seria realizada uma ação extremamente antidemocrática, que, a tempo, foi evitada pela secretaria de educação.

Tal fato demonstra a possibilidade de instrumentalização da democracia para a legitimação de atitudes antidemocráticas, o que remete à discussão do caráter pedagógico da democracia, do que os envolvidos em espaços de participação aprendem e da construção de atitudes democráticas nos diferentes espaços sociais.

Tendo em vista a necessária articulação entre as políticas democratizantes e o financiamento da educação, buscamos perceber como este é tratado. No município houve a absorção das tarefas das Unidades Executoras (UEX) pelos conselhos escolares, como demonstra a fala abaixo:

[...] E aqui a gente decidiu que ia fazer as UEX, até porque a gente entendia que não tinha o direito de subtrair um recurso que tinha a mais para a escola. E aí o que a gente tentou fazer? Como a gente já

vinha com essa discussão do fortalecimento dos Conselhos a gente tentou colocar essa atribuição da UEX não como uma finalidade do Conselho, mas como uma atribuição a mais que ele teria, no sentido de proteger o seu papel original e na condução dessa questão de articulador dentro da escola.

Para tal, foi criado o cargo de tesoureiro nos conselhos escolares, que originalmente não existia; e o registro em cartório, exigido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), é feito como conselho escolar.

Essa medida nos parece indicar a transformação de uma política hegemônica em uma contra-hegemônica. Existe um programa de financiamento que se pauta na eficácia da utilização dos recursos e não na sua democratização. O município adere a esse programa porque necessita das verbas. No entanto, dá a ele outro formato, redirecionando suas diretrizes no sentido da construção de uma esfera pública democrática.

Do mesmo modo, os recursos do tesouro municipal destinados à escola também tiveram seu repasse descentralizado. Para utilizá-los, a escola deve fazer um plano de trabalho que defina o uso, por intermédio do conselho escolar.

Ao contrário do PDDE, em que os recursos já vêm alocados nas rubricas de custeio e capital, a escola dispõe de mais liberdade na utilização dos recursos municipais. Tal medida visou desburocratizar o uso dos recursos financeiros, agilizando o próprio trabalho da escola que, muitas vezes, funcionava precariamente, na dependência dos órgãos centrais para pequenos gastos, como compra de giz e lâmpadas, entre outros.

No entanto, a autonomia para a utilização desses recursos não é total. Quando questionada sobre a possibilidade de a escola contratar capacitadores com os recursos municipais, foi esclarecido que essa era uma ação que só poderia ser realizada com a anuência da Gerência de Ensino. A justificativa para tal limitação foi a de que, inicialmente, tal prática havia sido permitida. No entanto, algumas escolas contrataram pessoas não qualificadas para realizar as capacitações. Assim a secretaria implantou essa restrição.

Acreditamos que um estudo sobre democracia deve envolver também a análise dos instrumentos que a população dispõe para acompanhar as ações do executivo, pois não basta que haja a participação na definição de políticas ou utilização de recursos, mas cabe verificar se essas determinações coletivas estão sendo cumpridas, sob o risco de se ter uma democracia "de espetáculo".

No discurso da secretária de educação, um dos mecanismos formais de acompanhamento das políticas públicas citado é o conselho municipal de educação, embora não seja explicitado como se dá esse controle. No entanto, aparece em seu discurso a importância dos mecanismos informais de que a população dispõe para poder cobrar as ações do poder municipal, nomeadamente as rádios comunitárias e os convites para comparecimento às escolas.

Segundo ela, no município há um número expressivo de rádios comunitárias que têm ajudado às pessoas a cobrarem a qualidade dos ser-

viços públicos oferecidos, destacando-se, no caso da educação, as questões da merenda e da assiduidade dos professores, pois

[...] é impressionante como a população trabalha indicador de qualidade por esses dois, essas duas variáveis. Se teve merenda e o professor não faltar muito dificilmente você vai ter alguma queixa em relação àquela escola.

Assim, essas rádios tornaram-se eficientes mecanismos de denúncia, havendo, inclusive, a ameaça constante de que a rádio será acionada, caso a demanda não seja atendida: “Olhe, se a senhora não fizer isto eu vou para a rádio *[sic]*”.

Essas denúncias são objeto de visita dos radialistas às escolas para confirmar a situação relatada, embora nem sempre isso aconteça. Desse modo, a população considera que denunciando terá pronto atendimento de suas demandas e utiliza-se constantemente desse mecanismo.

O espaço institucional de controle das ações da secretaria é o da intervenção dos conselhos consultivos. A cidade é composta por quatro regionais, que se subdividem em Áreas Político Administrativas (APAs). Cada APA tem um conselho consultivo, eleito pelos moradores do bairro, com representação no conselho regional. A ação dos conselheiros se dá nos bairros, de forma articulada com os delegados do orçamento participativo, havendo o conhecimento e acompanhamento de todas as políticas públicas realizadas pelo município naquele bairro, nas diferentes áreas. Dessa forma, há um canal direto entre a população e a prefeitura, e o conselheiro está em permanente contato com a secretaria de educação e, quando necessário, solicita a sua presença em escolas do bairro para a discussão de demandas/problemas da população.

Por fim, interessava-nos apreender as mudanças que as políticas de democratização da educação municipal vêm construindo. Para tal, solicitamos à secretária de educação uma avaliação nesse sentido.

Inicialmente, percebe-se em seu discurso a contradição inerente ao processo, que perpassou todos os momentos de sua fala. O município avança, mas com dificuldades. Assim, “a gente vem fazendo esse esforço no sentido de consolidar esses mecanismos ou essas práticas”.

A principal mudança percebida é relativa à cultura da organização, que está sendo lançada e tende a se consolidar, podendo ser percebida na organização das comunidades e na participação da população nos diferentes conselhos setoriais.

Na avaliação deles, há um crescimento qualitativo da participação – que, atualmente, é objeto de preocupação dos gestores –, indicando a necessidade da ampliação do controle social das políticas públicas por parte da população.

Considerações finais

A análise desenvolvida a respeito da política de democratização/descentralização da educação, empreendida a partir dos aportes da Teoria

do Discurso, permitiu-nos focalizar os processos de produção, consumo e mudança textual, devidamente referenciados no ambiente econômico, político e institucional específico, no qual o discurso foi gerado. Destacamos que os sentidos negociados e construídos emergem como estruturas descentradas, tal como descrevemos ao longo do texto.

Nesses termos, a implementação de políticas de descentralização/democratização do sistema escolar e das unidades escolares públicas ganha força a partir do momento em que a agenda neoliberal se apropria delas. Com efeito, baseadas no ideário neoliberal, essas políticas são resignificadas e passam a ser defendidas/implantadas com o objetivo do alcance da eficiência, da eficácia e da efetividade das escolas públicas, tomando por base a ideia da qualidade total. Assim, se os problemas educacionais estão na escola, nela estariam também as soluções.

Mas, nessa perspectiva, as políticas de democratização visariam tão somente à resolução dos problemas da escola, como se a existência deles se devesse apenas às causas intraescolares, desconsiderando-se, dessa forma, os fatores extraescolares que corroboram para a crise da educação pública, na qual o país há muito tempo se encontra.

Entretanto, a luta pela implementação de políticas de democratização e por uma escola pública democrática se coloca como bandeira dos setores progressistas brasileiros desde a década de 1980. Assim, mesmo que tenha ganhado força quando passa a compor o ideário neoliberal, a institucionalização de políticas de democratização do espaço escolar pode representar, na verdade, uma possibilidade de construção de um espaço público democrático nas escolas.

Partindo dessa compreensão, resolvemos realizar esta pesquisa em um município cujas forças que estavam no poder à época da coleta de dados, há cerca de 12 anos, situavam-se no campo progressista popular. Dessa forma, visávamos estudar a implantação dessas políticas a partir de um modelo que se fundamentasse não na qualidade total, mas na qualidade social que elas proporcionam que seja construída.

A análise dos objetos do discurso da política de democratização da educação nos ofereceu elementos para considerar que a concepção de democracia pauta-se na construção democrática das relações escolares, no alargamento dos direitos sociais, na busca da construção de um espaço público democrático e de uma escola pública plural, democrática e com qualidade social, havendo indícios de transformação de relações de poder em relações de autoridade compartilhada. Assim, parece-nos que no município o sentido prevalente da democracia, que vem se construindo, envolve formas de poder compatíveis com os valores democráticos.

No entanto, a construção dessa perspectiva de democracia apresenta conflitos e dificuldades em sua consolidação, apresentando-se como um processo de "aprendizagem". Dessa forma, o exercício democrático é que vai possibilitar sua consolidação, constituindo-se como elemento de qualificação da participação popular nas políticas públicas, particularmente as educacionais.

É importante destacar que nosso estudo reforçou a ideia de que a democracia, além de não ter um processo homogêneo de construção, pode apresentar distorções. Essa afirmação se verifica a partir de situações em que o conselho escolar foi “democraticamente utilizado” para justificar práticas antidemocráticas na escola. Assim, é possível se instrumentalizar espaços de participação no intuito da adoção de atitudes não democráticas, ou seja, excludentes e classificatórias. Esse é um “perigo” que expressa o conflito inerente às relações democráticas, que não eliminam o poder, mas vivenciam-no pelo “pluralismo agonístico”.

Consideramos, por fim, que as políticas de democratização dos sistemas educacionais e da gestão das escolas podem contribuir para a transformação e emancipação social. Vivemos em um momento histórico em que o discurso hegemônico prega a ausência de alternativas ao neoliberalismo, tendo em vista que elas, da forma como foram implantadas, mostraram-se ineficientes e ruíram. Possivelmente, não exista “A” alternativa, mas sim pequenas opções que se realizam na prática social e contribuem para a mudança da sociedade. Dessa forma, quanto maior a possibilidade de vivências democráticas nos diferentes espaços sociais, maior a possibilidade de inclusão e emancipação social, visto que não há emancipação em si, mas relações emancipatórias que podem criar um número cada vez maior de relações igualitárias.

Embora a realização de um estudo de caso, como este, não possa ser generalizado, ele indica que alternativas são possíveis. É importante dar visibilidade a essas experiências. Especificamente na gestão da educação existem experiências positivas de construção de relações democráticas no sistema educacional e no espaço escolar. Essas experiências, apesar de incipientes e minoritárias, precisam ser pesquisadas, publicizadas e reveladas, pois a diversidade e multiplicidade de práticas sociais não hegemônicas é que possibilitarão a construção da mudança social, de um outro mundo possível. É importante destacar que à medida que uma tendência particular de mudança discursiva se solidifica, tende a se expandir, criando novos discursos; portanto, pode transcender as organizações/instituições e afetar o discurso societário, estabelecendo novas hegemonias.

Referências bibliográficas

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Janete. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BASTOS, João Batista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Batista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, 2004.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BURITY, Joanildo. Transbordamento do social: qual o jogo da democracia? In: SANTOS, Raimundo; CUNHA, Ronaldo; COSTA, Luís Flávio (Orgs.). *Contemporaneidade e política*. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro; Instituto Astrogildo Pereira, 1994. p. 137-158.

_____. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silke; LEITHÄUSER, Thomas (Orgs.) *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2007. p.72-83.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço. *Revista de Educação da AEC*, n. 109, p. 100-115, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HORA, Dinair Leal. *Gestão educacional democrática*. Campinas: Alínea, 2007.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da

educação. In: LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 17-32.

MARQUES, Luciana. *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática em escolas públicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, Anna Maria G. S. A organização escolar a serviço de um projeto pedagógico. In: WEBER, Silke (Org.). *Democratização, educação e cidadania: caminhos do governo Arraes(1987-1990)*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-92.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós – LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez., 2004.

WEBER, Silke. Institucionalização do Consed. In: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). *Relatório de gestão 1995-1996*. Brasília, dez. 1996. p. 32-33.

_____. Políticas do ensino fundamental em revista: um debate pela democracia. In: COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Anablume, 2004. p. 57-90.

Luciana Rosa Marques, doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora adjunta do Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do programa de pós-graduação em Educação e do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional dessa Universidade. É pesquisadora dos grupos de estudo “Educação e Sociedade” e “Pós-Estruturalismo, Política e Construção de Identidades”.

lmarques66@gmail.com

Recebido em 8 de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

Progressão continuada em uma perspectiva histórica

Lygia de Sousa Viégas

Resumo

Apresenta uma perspectiva histórica da ideia de abolir a reprovação na escola pública do Estado de São Paulo, antes dessa proposta tornar-se política pública em tal rede de ensino. Para tanto, são analisados documentos sobre o tema, organizados em dois momentos distintos: quando da defesa no âmbito das ideias, ocorrida no contexto da Primeira República e do Desenvolvimentismo; e durante a sua implementação experimental no Grupo Experimental da Lapa (em 1960). Ao final, são tecidas considerações, sobretudo acerca da importância de se conhecer a história da educação, visando superar velhos problemas da nossa escola.

Palavras-chave: progressão continuada; história da educação.

Abstract

No-fail grading system in a historical perspective

This article presents a historical point of view of the abolishment of failure in the public schools of São Paulo, before this project became a State policy in this whole system. To accomplish this aim, documents about this theme are analyzed in two different organized moments: the first one was the defense of the educational ideas occurred during the First Republic, and the second one was know as "Desenvolvimentista" period as well as its pilot implementation in the "Grupo Experimental da Lapa" (in 1960). Lastly, one reflects, in special, about the importance of the knowledge of the educational history to overcome old problems of our school.

Keywords: no-fail grading system; educational history.

E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir
 Falo assim sem tristeza, falo por acreditar
 Que é cobrando o que fomos que nós iremos crescer

(Milton Nascimento e Fernando Brant.
O que foi feito deverá)

Em 1998, foi implementado, em toda rede pública estadual paulista, por meio de um decreto, o Regime de Progressão Continuada, a partir do qual a reprovação dos alunos foi abolida e o ensino fundamental reorganizado em dois ciclos de quatro anos cada – Ciclo I: de 1^a a 4^a série; Ciclo II: de 5^a a 8^a série (Conselho, 1997).

Tal política de governo foi implantada visando, sobretudo, alterar os índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, marcantes na história da educação pública paulista. De fato, índices oficiais denunciam que, até meados da década de 90, a ampliação do acesso à escola, bem como da permanência, ocorreu sem que alunos passassem das séries iniciais, vivendo sucessivas retenções (São Paulo, 2004).

Trata-se de proposta inovadora no âmbito da política pública paulista? A análise da história da educação de São Paulo desvela que não. Décadas antes da Progressão Continuada, outras políticas semelhantes foram implantadas na rede: a Reforma do Ensino Primário, em 1968; e o Ciclo Básico, em 1985. Tais experiências foram objeto de diversas pesquisas (Esposito, 1985, Cruz, 1994, Mainardes, 2007).

No entanto, muito antes, a ideia de abolir a reprovação em São Paulo foi discutida por importantes referências nacionais, havendo ainda uma implantação experimental. Tais projetos pouco comparecem em estudos sobre o tema. Por outro lado, eles merecem ser conhecidos por quem intenta de fato enfrentar o fracasso escolar.

Assim, o presente artigo mostra uma perspectiva histórica da abolição da reprovação em São Paulo, por meio da análise cronológica de importantes documentos sobre o tema, apresentados respeitando dois momentos: primeiro, a defesa no âmbito das ideias; em seguida, a implementação experimental.¹

A promoção automática no Estado de São Paulo: uma antiga ideia

Na bibliografia nacional, há referências à proposta de abolir a reprovação em São Paulo, chamada então de “promoção automática”, ao menos desde o início do século 20. A defesa dessa ideia comparece em dois momentos históricos: na Primeira República; e no Período Desenvolvimentista.

A Primeira República

Em 1918, foi publicada a carta aberta de Sampaio Dória, sob o título: “Contra o analfabetismo”.² Tal carta foi escrita em contexto de grandes mudanças: no Brasil, há pouco a escravidão fora oficialmente abolida (em 1888) e a República proclamada (1889), sendo ainda período de intenso movimento imigratório. No mundo, a efervescência da Revolução Russa (1917) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Assim, é embebido de um projeto nacional que Sampaio Dória (1918, p. 58) responde o ofício de Oscar Thompson sobre “como resolver nas condições actuaes, o problema no analfabetismo”. Segundo Almeida Junior (1957), também Thompson defendia a “promoção em massa”.

Logo de início, Sampaio Dória (1918, p. 58) afirma que a “porcentagem assombrosa” de analfabetos é “o maior mal do Brasil contemporaneo”, justificando:

Um analfabeto é, sem exaggero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as formas do progresso, não desenvolve a sua capacidade productiva, é a materia por excellencia prestavel aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada e escravizada pelas raças mais cultas.

Mas onde sobe de ponto o mal do analfabetismo é nos Governos democraticos. Uma autocracia, ainda, “quem sabe?” pode ir-se aguentando com a inbecilidade e o fanatismo das turbas. Trá-la a pata de cavallo e guasca de cossaco. Mas, nas democracias, o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades publicas, como na Russia

¹ Outros textos analisam tal política historicamente, destacando-se Mainardes (1998, 2007); Barreto e Mitulius (2001) e Barreto e Sousa (2004).

² Como a carta foi escrita em português arcaico, sua linguagem será respeitada.

actual dos camponeses. Governo de origem popular e ignorancia raza do povo são cousas que se chocam, se repulsam, se destroem, como as trevas e a luz, o inferno e o céu.

Por isso, não ha segurança nem gloria de governo nenhum que se não erija sobre esta base primeira: alphabetizar o povo. Não é um problema de Governo, é o oxygenio da vida de todos, o cimento de sua estabilidade, a seiva que se expandirá na flôr de sua gloria.

O Brasil, repleto de riquezas latentes, só será realmente uma nação poderosa e triumphante, se os seus Governos primarem no proposito, decisivo e obstinado, de alphabetizar o seu povo, acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora.

O autor compara o analfabetismo a um monstro canceroso, por ser um problema nacional que esteriliza "a vitalidade nativa e poderosa da sua raça", assim absorvida pela "intelligencia mais culta dos immigrants", que vieram ao Brasil "em busca da fortuna esquiva". Assim, aposta que o governo que lhe der "o golpe de morte fulgirá, na constellação dos grandes vultos da Patria, com brilho sem igual" (Sampaio Dória, 1918, p. 58-59).

Ao apresentar a "solução definitiva" para o problema, defende que ela deveria começar por São Paulo, onde a instrução pública "já é cousa séria", havendo o "patriotismo vigilante do seu povo" e iniciativas do governo. No entanto, mesmo ali a realidade era "apavorante", com metade da população analfabeta. Ele tece considerações sobre a "campanha gloriosa" contra o analfabetismo a ser ultimada por São Paulo:

A solução, á primeira vista, é a de duplicar as suas escolas. É o raciocinio que acode a toda gente, ao encarar, de leve, o problema. As escolas que existem satisfazem a metade das suas necessidades. Logo, para a satisfação do total, é só dobrar o numero dellas, ou dos seus professores.

Essa solução é, porém, reconhecidamente inexequivel, nas condições actuaes do erario publico. [...] Duplicar o aparelho de ensino seria elevar ao dobro as despesas na manutenção delle, além de sommas avultadas com as novas installações. (Sampaio Dória, 1918, p. 59).

Antes de apresentar sua proposta, destaca que os índices de reprovação em São Paulo atingiam a casa de 50%. Ao mesmo tempo, delimita os objetivos da alfabetização do povo: "ler, escrever e contar; assegurar a saude e o vigor do corpo; saber ver, ouvir, mover-se; ensaiar a imaginação e o raciocinio; começar habitos de disciplina moral e civica"; embora advirta para a "importância de não se abaixar o nível de ensino" (Sampaio Dória, 1918, p. 61).

Assim, "logo que lhe permittam as suas finanças", São Paulo deveria intensificar a educação, ampliando a duração do ensino para cinco anos. Nesse meio tempo, no entanto, "entre alphabetizar 50%, com a dadiva de mais algumas noções, e alphabetizar o total sem esta dadiva, o bem do povo se inicia por esta ultima alternativa". Para tanto, o "novo tipo de escola alfabetizante" teria dois anos com turnos de duas horas e meia, pois "ensinar, com proveito, 4 ou 5 horas, a fio, é cousa difficilima, só possivel, se o for, em organizações vigorosas. Não se deve contar com a

eficiência da terceira ou quarta hora seguida, sobre tudo em se tratando de mulheres” (Sampaio Dória, 1918, p. 62).

Além disso, sugere “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Para ele, “as razões, ainda que de oportunidade, são sólidas”, destacando o maior acesso à escola (Sampaio Dória, 1918, p. 65).

Como decorrência da promoção automática, prevê outras medidas: simplificar o programa; gratificar professores por aluno promovido; constituir classes especiais de atrasados. Segue dizendo:

Se, findo este, elles ainda nada tiverem conseguido saber, sejam reinviados para o seu lar, como os que muito aprenderam. É como se nunca tivessem passado pela escola. Não aproveitaram nada, mas não ficaram obstando a que gerações e gerações de crianças recebam os beneficios do ensino. Não obstante, a hypothese é irrealizavel, porque sempre alguma cousa hão de ter aprendido, quando menos um pouco de exercício físico e disciplina moral. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Ao pensar em formas de implantação, questiona sua imposição:

Não bastará, porém, adoptar uma lei, pura e simplesmente, para que se logre a maravilha sonhada. Em todos os empreendimentos humanos, se se não levar em conta a psychologia do operário, que executa, cairemos, sem remédio, na desillusão, no fracasso. Reformas em papel, por mais meritorias, não valem nada. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Nesse sentido, o combate ao analfabetismo deve ter o professor como foco, pois “se elle não tiver interesse pessoal, tudo dará em nada. As administrações se esfalfarão, inutilmente; o nível do ensino continuará terra a terra”. Para tanto, reflete:

Na sua grande, patriotica e generosa empresa de alphabetizar o povo, o Estado precisa contar com a dedicação do mestre escola. Sem elle, nada fará de util. Hoje, elles andam abatidos, na estreiteza asphyxiante de mesquinhos horizontes. Vivem pauperrimamente. Como há de o Estado contar com a dedicação delles? Faça-os seus socios na sua empresa. Para isto, bastará que, além dos escassos vencimentos de hoje, lhes offereça uma gratificação annual, um tanto por criança que consigam alphabetizar. Só com isto, ao envez de 50% actuaes, o Professor logrará seguramente alphabetizar 90% das crianças que lhe forem confiadas. (Sampaio Dória, 1918, p. 63).

Tal proposta, segundo destaca, é inspirada na estratégia de “certos industriaes intelligentes” para aumentar a eficiência dos operários, que “se sentem trabalhando em coisa sua”, abafando, “por este meio intelligente, pruridos de revolta e parede” (p. 63).

Adverte, no entanto, que não se deve esperar “maravilhas de êxito” no primeiro ensaio. Todavia, aposta: “não faltam competencias technicas para lhes dar soluções adequadas. Eu creio no poder extraordinário da intelligencia de nossa raça” (p. 65). Dentre as dificuldades, menciona o

“embaraço” de professores, sugerindo como solução “dar-lhes, em livros, miudamente explicado, tudo o que devem fazer”. E conclui:

O Brasil não terá por filhos dignos do seu destino os estadistas que não puzerem o mais sincero e ardente empenho em alfabetizar o povo. Se o estado de São Paulo der o passo decisivo, os demais estados o seguirão. E, só nesse dia, o Brasil estará de facto e de direito na vanguarda dos povos cultos da terra. (Sampaio Dória, 1918, p. 65).

No mesmo *Anuário do Ensino*, há a réplica de Sampaio Dória ao parecer da Comissão de Inspectores nomeada por Oscar Thompson, a partir da qual se depreende que a proposta acima foi considerada “inexequível”. Assim, ele tenta “elucidar o caso”, quando reitera que a promoção total consiste em não negar matrícula a novos candidatos “só porque vadios, ou anormaes, teriam de repetir o anno” (Sampaio Dória, 1918, p. 78).

Em seguida, afirma que para entender “a razão clara desta medida, e a sua utilidade social” se deve reconhecer o fato concreto de que numerosas crianças não conseguem vagas na escola, pois “o Thesouro do Estado não resiste ao augmento considerável de escolas”, além de ser enorme o número de alunos que repete o anno. Se o objetivo é “dar o beneficio do ensino a todos”, pergunta:

É razoavel que o professor fique a beneficiar dois ou tres annos a uns, e nada a outros? Não seria mais equitativo que o Estado dêsse um anno de ensino a todos os que estivessem na idade de o receber? Se, com esse anno, alguém que nada aprenda, paciencia, o que não é justo é que os que nada aprendem fiquem a privar que outras crianças da sua idade não possam frequentar a escola. (Sampaio Dória, 1918, p. 78-79).

Reconhece que “o ideal é ensinar bem e bastante a todos”. No entanto, nesse meio tempo, “entre ensinar inúteis ou incapazes, deixando na ignorancia normaes, e ensinar normaes, deixando á margem os imbecis, não sei si se deva vacillar”. Segue dizendo: “não se deixe de ensinar aos aproveitaveis, aos melhores, aos normaes, só porque numerosos atrasados, por isto, ou por aquillo, ficam a repetir o anno, impedindo que se abram vagas” (Sampaio Dória, 1918, p. 79).

Finalizando, reitera a importância de se gratificar professores (a alma do movimento), pois sem ela, faltariam os alicerces firmes dessa grandiosa construção.

O Período Desenvolvimentista

Embora Sampaio Dória tenha defendido a promoção automática, a ideia, ao que parece, não se concretizou. Em realidade, não há em importantes bibliotecas paulistas referência ao tema que datem da mesma época, sendo sua carta também uma raridade. Nessas bibliotecas, depreende-se que o debate sobre o tema voltou à pauta na década de 50, período brasileiro

conhecido como Desenvolvimentista, e marcado pelo contexto da Segunda Guerra mundial e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Vários expoentes nacionais participaram do debate, grande parte publicou seus trabalhos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Ora apresentando argumentos favoráveis, ora contrários à implantação dessa proposta. Tratava-se, portanto, ainda de uma ideia, e não de uma experiência concreta.

Como primeira publicação, as “Recomendações da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada no Peru, em 1956. Tal documento sugere diretrizes para a educação, divididas em seis eixos:

- 1) extensão da educação gratuita e obrigatória;
- 2) relação entre educação primária e fundamental;
- 3) planejamento da extensão da educação primária;
- 4) cooperação bilateral, regional e internacional;
- 5) administração e financiamento da educação;
- 6) formação de professores.

Embora o documento reconheça que a educação primária havia sido ampliada, critica que tal direito não se concretizara plenamente, lembrando que na América Latina “cerca de 14 milhões de crianças permanecem à margem da escola, e quase a metade das que a frequentam alcançam um ensino incompleto de dois ou três anos”. Cabia, portanto, incrementar recursos financeiros e humanos destinados à educação (Recomendações..., 1956, p. 158-159).

Chama a atenção que a referência à promoção automática comparece no tópico relativo à “administração e financiamento”, assumindo com isso mais uma vez o caráter econômico envolvido na questão:

Que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar – que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar – mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;³ b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoções baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (Recomendações..., 1956, p. 166).

O papel docente também é discutido, quando considera necessário preparo para “aplicar inteligentemente os planos e programas e participar com eficácia na sua revisão”. Assim, recomenda melhorar a formação e salário; contratar professores; reduzir os alunos por classe; distribuir docentes pelo grau de eficiência e investigar a causa do abandono da carreira. Valoriza, ainda, sua participação na elaboração da política educacional local (Recomendações..., 1956, p. 173-176).

³ O documento fala em “práticas de promoção que estimulem o progresso contínuo dos alunos”.

Finalizando, defende a colaboração financeira de empresas e de organismos internacionais, na forma de empréstimos, mencionando o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento e a colaboração dos Estados Unidos, da OEA e da Unesco.

O próximo texto a respeito do tema é o de Almeida Júnior, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1957, sob o título “Repetência ou promoção automática?”. Nele, o autor relata sua presença no evento citado, declarando que chamou sua atenção um estudo da Unesco, acerca do fenômeno da reprovação na escola latino-americana, que defendia a abolição da reprovação, a exemplo da Grã-Bretanha, União Sul-Africana e Palestina.

Embora defensor dessa proposta, declara, ser ela “cautelosa”, receando que seu “precocínio puro e simples (...) produzisse no Brasil maior alarma do que o causado pela Proclamação da República”. Por esse motivo, “impunha-se preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão”; além de criar na escola as condições que permitiram a adoção da promoção automática naqueles países (Almeida Júnior, 1957, p. 3-4).

Almeida Júnior (1957, p. 5) apresenta índices brasileiros que revelam que a reprovação atingia, em 1943, 57,4% dos alunos na 1ª série, ao que afirma: “demos 10% para os débeis mentais escolares (...); demos 10% para os pouco assíduos (...)” e concluiremos que, nas condições práticas de São Paulo, 80% dos alunos devem ser promovidos”.

O autor critica a reprovação pela “formação de classes heterogêneas quanto à idade, o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno”, o rebaixamento da auto-estima, a evasão e estagnação do aluno na mesma série, implicando que eles “ocupem o lugar destinado às novas gerações” (p. 6). Mais uma vez, há o argumento econômico:

Outro prejuízo grave decorrente das reprovações é o de caráter financeiro. Cada aluno de curso primário custa ao Estado uma certa quantia por ano, – quantia que corresponde ao cociente da divisão do orçamento desse ramo do ensino, pelo total da matrícula efetiva. Se, ao fim do ano o aluno é aprovado, nada se pode reclamar, o dinheiro teve boa aplicação. Mas, se não é, perdeu-se a respectiva parcela do orçamento. (Almeida Júnior, 1957, p. 7-8).

Diferenciando: “nem a simples ‘promoção em massa’, recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas da escola aos ‘vadios ou anormais’, como preconizou Sampaio Dória”, Almeida Junior (1957, p. 9) defende a promoção automática. Sua proposta se baseia em experiências estrangeiras. A partir dos americanos, reflete: “visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever?” (p. 10). E com os ingleses: “Nós, em São Paulo, fazemos como o pai severo, que à hora do almoço quer obrigar os filhos a ingerirem todos

a mesma razão alimentar: 'ou come tudo, ou sai da mesa'. Os ingleses dão a cada aluno aquilo que ele pode digerir" (p. 11).

Quando finalmente apresenta a "solução para São Paulo", reitera a importância de preparar os professores, destacando que, no caso inglês, "o sistema iniciou-se vagarosamente, pelo costume e não pela lei, mas hoje a lei o sanciona". Diz ele:

Convirá que adotemos desde já a promoção automática, na situação em que se acha o sistema escolar paulista? Não nos parece. Nem 'a promoção em massa', nem a expulsão dos reprovados, nem tampouco, só por si, a promoção por idade cronológica. Esta última, que é, à primeira vista, a base da solução inglesa, em verdade representa - note-se bem - o coroamento natural de um conjunto de medidas prévias, que vieram atuando através de sucessivos anos de aperfeiçoamento. Imitemos a Inglaterra neste ponto, não há dúvida; mas imitemo-la em toda a sua estratégia, e não apenas no desfecho. Em outras palavras: no que concerne à educação primária, levemos o Estado de São Paulo, antes de mais nada, à situação que se achava aquele país europeu há cerca de quarenta anos, quando ali se iniciou a prática da promoção por idade cronológica. (Almeida Júnior, 1957 p. 11).

Encerra o ensaio listando condições para o sucesso da promoção automática: aumento da escolaridade primária; cumprimento efetivo da obrigação escolar; aperfeiçoamento prévio do professor; modificação da concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção.

No mesmo número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi publicado o discurso "Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática", proferido em solenidade de formatura no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956, pelo seu paraninfo, o então presidente Juscelino Kubitschek. Para ele, a escola deveria atender às necessidades sociais de seu tempo, marcado pelas conquistas da técnica e pela pedagogia moderna, na qual a escola deve preparar o homem para o trabalho, "integrando-o na economia nacional" (Kubitschek, 1957, p. 143). Nesse sentido, sugere mudanças estruturais na escola, dentre as quais, a de adotar o sistema de promoção automática, "vitorioso hoje entre os povos mais adiantados". Os argumentos envolvem a crença nas diferenças de capacidade, a serem melhor aproveitadas:

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quando das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. (Kubitschek, 1957, p. 144).

Tal proposta, afirma, é uma "ideia em marcha", cabendo ao Governo Federal sugeri-la e atrair o interesse dos Estados, com apoio técnico e financeiro para sua efetivação.

Em 1958, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou o artigo “A promoção automática na escola primária”, de Luís Pereira. De pronto, ele destaca que aquela década estava marcada por “um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras” que visavam resolver os problemas do sistema escolar. Dentre essas medidas, a promoção automática, de conceituação quase desnecessária, “tão adequada se mostra a expressão. Significa ausência total de reprovações durante todo um curso” (Pereira, 1958, p. 105).

Segundo sua análise, a repetência teria motivações individuais (capacidade e ritmo inferior de alunos); escolares (condições precárias); e extraescolares (situação socioeconômica dos alunos). Como consequências, a seletividade escolar, a falta de vagas e a defasagem série/idade. A função principal da promoção automática seria “ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem”; e a função secundária seria econômica: “todas as vagas existentes numa série escolar ficam, no período letivo subsequente, à disposição de novos candidatos” (Pereira, 1958, p. 106).

Pereira também cita o caso inglês e o caso norte-americano, nos quais as promoções automáticas eram voltadas para alunos com deficiência, organizados em classes separadas. Deles exigiram somente “o que estava dentro de suas reais possibilidades de aprendizagem”, mantendo-os na escola durante o mesmo tempo que os demais. No entanto, não aposta na “transplantação” de tal projeto no Brasil, que ainda sofria de problemas equacionados lá. Para ele, nossas escolas

[...] não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo de suas condições materiais e pessoais de funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. Aliás, por enquanto não se estudaram convenientemente os fatores da elevada repetência em nosso sistema escolar primário. Nesse terreno, a preocupação dos educadores brasileiros tem sido, quase que apenas, a de apontar os efeitos das altas percentagens de reprovação no funcionamento do sistema. (Pereira, 1958, p. 106).

Assim, implantar a promoção automática em futuro imediato seria uma solução precária, que “não afetaria de modo direto e profundo os fatores deste fenômeno”, podendo produzir problemas até mesmo “mais graves” que a repetência, além de levar à perda “de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar”, que, “por paradoxal que pareça”, revela o “estado doentio” da escola (Pereira, 1958, p. 106-107).

Em 1959, Dante Moreira Leite publicou o ensaio “Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno” na *Revista Pesquisa e Planejamento*, sendo relançado, quarenta anos depois, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Leite (1999, p. 6-7) questiona a reprovação: “numa escola cuja frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?”. Para ele, do ponto de vista do aluno, a reprovação é “inútil”, restando à criança reprovada três caminhos insatisfatórios: considerar-se incapaz;

considerar as exigências da escola absurdas ou desnecessárias; ou admitir-se capaz, apesar de provas contrárias.

Para ele, a reprovação no Brasil sustenta-se em três razões fundamentais, todas criticadas: a seletividade da escola; a formação de classes homogêneas; e, a crença no castigo e no prêmio. A fim de eliminar a seletividade, tornando a escola “eficiente”, Leite (1999, p. 13-14) propõe duas medidas complementares: um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e a promoção automática.

O currículo deveria acompanhar o desenvolvimento do aluno, dando-lhe “os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social” (Leite, 1999, p. 14). Como consequência necessária, está a instituição da promoção automática:

A continuar a situação atual, em que alunos de 15 anos podem freqüentar as mesmas aulas dos alunos de 10, é evidente a impossibilidade de um currículo adequado ao desenvolvimento. Mesmo que se suponha que os repetentes o são porque são também menos inteligentes, não se deve esquecer que o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual. (...) A única solução para esse problema é a promoção automática – que se fará por idade: crianças de 7 anos no primeiro ano; as de 8, no segundo, e assim por diante (com exceção, é evidente, das crianças excepcionais).

Se um currículo adequado exige a promoção automática, a recíproca também é verdadeira. De fato, introduzir a promoção automática sem, ao mesmo tempo – ou se possível, antes – cuidar da adequação do currículo, significa retirar do sistema escolar atual a sua única motivação, sem nada introduzir em seu lugar. (Leite, 1999, p. 18).

Como os alunos terão diferentes níveis de aprendizado, defende que o conteúdo deve ser abrangente, e os alunos, organizados em pequenos grupos. Daí a “transformação radical” nos papéis docente e discente:

A interferência do professor passa a ser muito menor, e a necessidade de participação e atividade do aluno será muito maior. (...) a aprendizagem será, [...], muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, ‘pondo na cabeça do aluno’), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar. (Leite, 1999, p. 19).

Como consequência, os alunos aprenderão menos e de forma mais lenta. Por outro lado, se no ensino tradicional a aprendizagem em grande quantidade de matérias é rápida, “o esquecimento é também rápido”, ao passo que na sua proposta, “o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz” (Leite, 1999, p. 22).

O autor menciona medidas necessárias para o sucesso da proposta, com destaque para a mudança no método de ensino utilizado pelos professores, quando reflete:

É impossível supor que todo o professorado possa abandonar, imediata e completamente, uma prática de muitos anos, e aceitar outros métodos,

utilizando-os com eficiência. A medida preliminar, neste caso, será divulgar, da maneira mais ampla, a necessidade e a utilidade da transformação proposta. [...] são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões. O programa da promoção automática estará destinado a completo fracasso, se os seus executores (professores, diretores, inspetores) não estiverem convencidos de sua necessidade, assim como de suas limitações. (Leite, 1999, p. 23).

Finalmente, Renato Jardim Moreira escreveu o ensaio "O ensino primário paulista", publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1960.

Moreira (1960, p. 225) analisa mais amplamente a educação primária no Estado de São Paulo, critica a falta de construção de escolas, a redução do turno escolar, a superlotação de salas, a má qualidade do material didático, a formação docente precária, constatando que, "se, de um lado, a escola passou a se procurada por quase todos, de outro, [...], ela continuou a ser concluída por poucos".

Para ele, a reconstrução da escola deveria pautar-se em projetos experimentais, o que "fica patente" quando se reconhece que "algumas de nossas autoridades escolares pretendem adotar o regime de promoção automática", apontado como meio para atender toda a população em idade escolar e "eliminar a sobrecarga financeira que os alunos reprovados representam para o poder público".

No entanto não se indaga dos defeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor que, nas condições atuais, leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente. (Moreira, 1960, p. 227).

O autor também destaca que para se estender experiências à rede deveria haver o "treino docente", visando produzir uma atitude receptiva às novas práticas (p. 227). Concluindo, convida os responsáveis pelo Plano de Ação do Governo de São Paulo "para mudarem sua orientação no campo educacional", afirmando:

Planejar a melhoria de um setor sem que o contexto mais geral da educação seja considerado, apresenta o risco de, uma vez mantidos outros elementos do sistema educacional, também responsáveis pelo atual padrão de ensino, levar ao malogro a inovação e ao descrédito os seus responsáveis. (Moreira, 1960, p. 231).

Assim, nota-se que a ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas de São Paulo, longe de ser novidade, é defendida no Brasil, ao menos, desde a Primeira República, sendo retomada no período Desenvolvimentista. Data deste último período a primeira implantação da promoção automática no Estado de São Paulo, em caráter experimental.

A implantação experimental da promoção automática em São Paulo

No contexto de aquecido debate em torno da promoção automática, deu-se início um plano de ensaio para efetivar sua implantação. O projeto era de caráter experimental e tinha, como *locus*, o Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da Secretaria de Educação (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961).

De início, uma nota esclarece que o projeto pautou-se nos “constantes apelos” por renovação, sobretudo para resolver o problema da repetência, cujas consequências eram: classes superlotadas; falta de vagas e evasão; além de problemas administrativos, pedagógicos e psicológicos. Também reitera seu caráter experimental, quando destaca que “conclusões definitivas” seriam apresentadas no final de cinco anos.

Na introdução, há a crítica ao índice de reprovações, visto como consequência evidente da crise da escola, além de ser ônus ao Estado e trazer prejuízos à criança e sua família, especialmente de ordem psicológica. Por esse motivo, urgiam medidas para melhorar a escola, citando: instalações; duração do ano letivo; formação docente; currículo; material didático; critérios de avaliação e organização de classes (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 5).

Mesmo reconhecendo que “mantidas as condições atuais”, a escola não superaria suas dificuldades, sendo necessárias providências de diversas ordens, sobretudo administrativas, aposta ser possível “lançar mão de determinados recursos de organização escolar e de métodos” para “atenuar” o mal da reprovação (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

Destaca, então, que na França, Inglaterra e Estados Unidos não se conserva a criança na mesma série, reconhecendo que no Brasil crescia o movimento em defesa da “passagem gradual e contínua da criança pelos vários níveis da escola primária, ficando, assim, garantida a cada criança a permanência de, pelo menos, quatro anos na escola, em classes adequadas às suas possibilidades de aprendizagem” (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

A hipótese do projeto era de que, aliado a condições mínimas, o regime de promoção automática atenderia às necessidades da criança. Embora intitulado “Promoção Automática”, comparece a discussão sobre o risco de tal expressão desmoralizar o projeto, servindo para outros fins “que não o interesse da criança”. Assim, ele não deveria iniciar pela cumeieira, com a implantação pura e simples, sendo necessária, ao contrário, a elaboração cuidadosa e a condução de um trabalho experimental, cujas conclusões seriam a base para sua extensão a toda rede. Além disso, propõe que ele fosse chamado “rendimento efetivo” (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 6).

O projeto tinha como objetivo verificar se a promoção automática atendia aos interesses da população escolar primária; e como alunos, professores, comunidade, administração em geral e escola reagiriam a

tal sistema (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 8-9). Para tanto, a escola seria preparada no segundo semestre de 1959, sendo iniciado o projeto em 1960.

No projeto, as classes agrupariam e reagrupariam alunos de acordo com a idade e o "rendimento efetivo", estipulado por um "grupo classificador, composto do diretor, assistente técnico-didático, psicologista e o professor da série anterior" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 9-10). Cada turma realizaria um trabalho específico, garantindo a continuidade na escolarização. Embora previsse que os alunos seguiriam na mesma turma, reconhecia a possibilidade de movimento entre grupos, sempre que aconselhável. Além disso, a escola poderia reter alunos, sobretudo em caso de excesso de faltas.

Para além de classes de 1º a 4º anos, o projeto previa um ano intermediário ou de transição para crianças que "não conseguiram lograr um mínimo indispensável para um rendimento efetivo em qualquer das classes do 2º ano"; e classes de ensino emendativo, voltadas para alunos que, ao final do 4º ano, não tivessem "conseguido um mínimo de aprendizagem que seja julgado necessário a uma formação elementar" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 10-11).

Quanto ao currículo, material didático e métodos de ensino, ao mesmo tempo em que teria como referência o "Programa do Ensino Primário Fundamental" em vigor, haveria flexibilidade, tomando por norte o efetivo rendimento da classe. Assim, cada grupo teria uma dinâmica, "evitando assim provocar frustrações no aluno atrasado ou aborrecimento ao aluno adiantado". Fala, ainda, da preocupação em atrair os alunos, por meio de projetos que permitissem a livre expressão do pensamento da criança (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 11-12).

A avaliação serviria como "meios de verificação da aprendizagem, de revisão e redistribuição dos conteúdos curriculares, de reagrupamento e reorganização de classes, mas nunca serão critérios de promoção ou reprovação dos alunos". A avaliação, baseada no trabalho diário e em verificações periódicas, seria estritamente qualitativa, também analisando nível socioeconômico, estado físico, prontidão e personalidade (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 12-13).

Considerando os professores sua "peça decisiva", destaca que aqueles "julgados inadequados" por suas "condições de personalidade ou desadaptações" a tal propósito seriam dispensados. Para os participantes, haveria assistência e orientação, por meio de cursos de aperfeiçoamento, bolsas de estudos, reuniões pedagógicas, esclarecendo que o novo sistema exigiria "uma reestruturação de grande parte de seus valores e atitudes, e uma adaptação progressiva a situações inteiramente inusitadas em nosso meio" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 15).

Também fala de medidas para estreitar os laços entre família e escola, tais como reuniões periódicas, "em especial no momento de entrega dos boletins", quando os pais seriam orientados a aceitar os limites e potencialidades dos alunos, bem como esclarecidos "quanto ao sentido e importância da experiência" (Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 16).

Finalizando, fala de algumas condições a serem garantidas ao projeto, apontado como pioneiro: apoio moral e material por parte das autoridades; aquisição de material didático; contratação de professores e funcionários; completa autonomia, evitando interferência externa, sobretudo se política; gratificação aos participantes Antunha; Lombardi; Bueno, 1961, p. 16-17).

Embora o documento do projeto de implantação tenha sido encontrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), não foi possível localizar em importantes bibliotecas o relatório final de seus impactos, prometido nesse documento. Além disso, um incêndio na biblioteca do Grupo Experimental da Lapa acabou por dizimar muitos documentos que relatavam as experiências inovadoras ali realizadas.

No entanto, Elsa Lima Gonçalves Antunha, signatária e redatora do projeto, disponibilizou seu acervo pessoal de documentos, organizados de forma impecável, enriquecendo expressivamente o estudo sobre essa experiência. No seu artigo "Promoção automática na escola primária", de início, afirma que o tema é polêmico, citando a polarização entre o aspecto social e econômico e o pedagógico. Para ela, no entanto, a questão é mais complexa, resumindo sua opinião:

1) a adoção imediata do sistema de promoção automática seria insuficiente por si só para resolver a crise de vagas na escola primária; 2) embora sua utilização sem cuidados, sem as condições necessárias, possa 'acabar por esvaziar totalmente o conteúdo do ensino primário fundamental', a adoção desse regime, desde que sejam previamente estabelecidas as condições indispensáveis para o seu funcionamento, corresponde inteiramente aos interesses da escola primária e da criança. (Antunha, 1962, p. 99).

Antunha destaca algumas "obviedades" decorrentes da promoção automática: maior número de vagas; melhor distribuição de alunos pelos anos escolares; diminuição da reprovação e evasão. No entanto, discorda que ela seria "econômica":

Não nos parece que a adoção do sistema da promoção automática levaria a uma diminuição dos gastos com a educação. Pelo contrário, para que se possa chegar ao estabelecimento das condições que propiciem o abandono da reprovação, com as vantagens decorrentes, seria necessário que os governantes se apercebessem de que a educação, quando realmente eficiente, a par de ser um investimento altamente rentável, é cara, pois são necessárias aplicações maciças de verbas para construções, material escolar, salários etc. (Antunha, 1962, p. 100).

A autora também critica a implantação por força da lei:

A solução dos problemas da educação primária brasileira não consiste, pois, em mudar 'por decreto' um sistema que é, antes de mais nada, conseqüência de uma série de condições que a tornam ineficiente e anti-democrática, mas sim atacar essas condições, superá-las, enfim. (Antunha, 1962, p. 100).

Em sua opinião, para eliminar o caráter seletivo da escola, seriam necessárias novas construções, abolição de turnos, distribuição de material didático, formação docente, modernização de métodos e currículos, orientação de pais e aumento do senso de responsabilidade infantil:

Acredito que a introdução de todas essas medidas preliminares levaria 'automaticamente' à eliminação das reprovações. E isto, antes de mais nada, porque em uma escola com todas essas condições, não poderia haver causas, a não ser circunstanciais, para o baixo rendimento, e portanto para a reprovação. (Antunha, 1962, p. 100-101).

Para ela, "o simples abandono" da reprovação poderia "agravar, mais ainda", o problema, levando ao "esvaziamento total do conteúdo escolar" e à "desmoralização do regime de promoção flexível". Embora contrária à reprovação, aposta que ela pode dar "certa aparência de seriedade", pois os alunos atendem as exigências da escola e os pais forçam os filhos a estudar "ao menos às vésperas dos exames" (Antunha, 1962, p. 101).

A autora acredita que, enquanto o medo e a coação não forem substituídos pelo interesse e responsabilidade da criança, não há como mudar o regime escolar. Além disso, tal empreitada depende da formação docente e da participação da família.

Para ela, as críticas à promoção automática decorrem de sua confusão com algo mecânico ou inconsciente. No entanto, ela seria a "passagem gradual e contínua do educando pelas várias séries da escola elementar, de maneira que lhe seja assegurado o direito de aí permanecer todo aquele tempo que lhe é garantido por lei, em condições adequadas às suas possibilidades de aprendizagem" (Antunha, 1962, p. 103-104). Destaca, ainda, a ausência de saltos ou lacunas no programa e o fim do ensino voltado para o aluno médio. Assim, reitera o uso da expressão "promoção por rendimento efetivo".

A autora destaca a proposta de dupla homogeneização: etária e por desempenho; ou seja, a passagem de ano por idade e a organização de classes a partir da possibilidade de aprendizagem do aluno. Com isso, relata que havia classes de séries mais avançadas aprendendo conteúdos mais simples que outras iniciais (Antunha, 1962, p. 104-105).

A partir da experiência realizada, afirma que a promoção automática é viável "desde que sejam tomados cuidados indispensáveis", com destaque à formação docente, orientação de pais, utilização de métodos ativos, ênfase na avaliação qualitativa e autoapreciação de alunos. Além disso, entende que se for respeitado o potencial da criança, haverá "um sensível aumento do rendimento", apostando: "a escola, assim, deixa de ser seletiva. Educa cada um no nível a que cada um pode chegar. A sociedade precisa de todos, independentemente da uniformidade de suas aptidões" (Antunha, 1962, p. 107-108). E finaliza com a pergunta: "desde que a escola só deve exigir do aluno aquilo que ele pode fazer e, de seu lado, ele só faz o que está ao seu alcance, por que reprovar?" (p. 109).

Outra publicação sobre a experiência no Grupo da Lapa compõe o livro *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*, escrito

no polêmico contexto do Ciclo Básico (Abramowicz; Elias; Silva, 1987). Com o objetivo de discutir possibilidades e limites de inovações educacionais, as autoras desenvolveram estudos de caso, sendo um deles na “escola do rendimento efetivo”.

Tal estudo foi realizado, sobretudo, por meio de depoimentos, tendo em vista a dificuldade de localizar documentos, sobre a qual elas afirmam no prefácio: “não há tradição em nossos meios educacionais de preservação da memória do ensino público. E quando documentos não são preservados, valorizados, mas destruídos e desbaratados, torna-se difícil a reconstituição dos fatos educacionais” (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. XVI).

Quanto à organização de classes, uma professora lembra que o critério de rendimento coincidia com o aspecto econômico, ou seja, as melhores classes eram formadas por alunos com melhor condição financeira, concentrados no turno matutino. Como consequência, “os pais disputavam a matrícula para seus filhos no horário nobre e os próprios alunos passaram a se julgar privilegiados e a tratar os colegas diferenciadamente” (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 12).

Os depoimentos revelam que não foram implantadas as classes de ensino emendativo. Quanto às classes intermediárias, a assistente técnica contou que a ideia surgiu da preocupação com alunos que não poderiam reprovar, mas não conseguiriam acompanhar a classe regular. A intenção era “pegar o núcleo do bloqueio”, “garantir uma base sólida e eliminar pontos de estrangulamento encontrados pelas crianças no 1º ano”. Ela relatou que parte dos alunos voltava ao ensino regular antes do final do ano.

Duas professoras falaram do dia-a-dia das classes intermediárias, lembrando o número reduzido de alunos, mas enfatizando as dificuldades: embora os professores fossem competentes, ficavam rotulados de fracos. Uma professora definiu a experiência como “difícil e perigosa”, e seus alunos como “problema”. Disse, ainda, que tinha que, ao mesmo tempo, atender às dificuldades dos alunos e ensinar conteúdos. No entanto, o trabalho era mais lento, resultando em passar somente conteúdos mínimos, ampliando as dificuldades e problemas de adaptação dos alunos ao retornar à classe regular.

Para a coordenadora de português, a promoção automática era “difícil”, sendo “loucura” aprovar alunos sem aprender, bem como agrupá-los de forma homogênea, sobretudo porque alguns professores entendiam ser desperdício lecionar para os lentos. Revelou, ainda, que os alunos que não assimilaram o mínimo de conteúdos necessários, mesmo na classe intermediária, eram retidos.

Sobre os programas e métodos, todos destacaram sua adequação ao ritmo e aprendizado dos alunos, bem como a liberdade para experimentar formas de ensinar mais ativas e dinâmicas. A orientadora de português contou que o reforço era realizado durante todo ano, sempre no outro turno, com atividades “mais leves”. Quanto à avaliação, havia a orientação para que fosse estritamente qualitativa, pautada em conceitos. O diretor

da escola lembrou da dificuldade inicial de pais e alunos em entender a nova avaliação, os quais solicitaram sua decodificação em notas.

Concluindo, as autoras consideram que “essa experiência veio demonstrar que o sistema de promoção automática é incompatível com a qualidade do ensino”, especialmente se implantada em uma escola sem estrutura e organização. Além disso, entendem que o problema supera a questão técnico-administrativa, e envolve questões políticas, psicossociais e de desenvolvimento. Segundo afirmam:

O fato de os alunos serem diferentes em seu ritmo de aprendizagem, e sujeitos a múltiplos fatores intervenientes no seu rendimento tornava impossível o desejado progresso paralelo em uma mesma classe. Qualquer tentativa de nivelamento, para fins exclusivos de promoção de uma série para outra, acabava por criar pontos de estrangulamento para o aluno e dificuldades de atendimento pelo professor. Observou-se que essa situação se transfere para toda a escolaridade do aluno e que, quanto mais o tempo passa, mais difícil se torna superar os obstáculos. A promoção automática, enquanto medida administrativa e legal, contribuiu para agravar a crise da escola de 1º grau, camuflando seus reais problemas e dificuldades. (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 28).

Como aspectos positivos, destacam a infraestrutura administrativa, material, técnica e docente, bem como a mudança na avaliação, que, no entanto, revelaram “a impraticabilidade da promoção automática”. Além disso, reiteram a dificuldade em imprimir mudanças na mentalidade dos envolvidos.

Finalmente, criticam a simples importação de ideias estrangeiras, a falta de vontade política para melhorar a qualidade da escola, e a constante ameaça de fechamento das escolas experimentais, acusadas de elitistas. No entanto,

Ainda que verdadeiras ‘ilhas’ dentro do sistema de ensino, as escolas experimentais conseguiram demonstrar que é possível melhorar a qualidade de ensino e é possível realizar a educação no seu sentido ‘lato’. Como escola alternativa, diferenciada e democrática, conseguiu reunir crianças de todas as camadas sociais e oferecer a elas amplas possibilidades de desenvolvimento. (Abramowicz; Elias; Silva, 1987, p. 31).

De fato, a história comprovou seu desmonte: todas as escolas experimentais de São Paulo foram fechadas e transformadas em escolas de ensino regular.

Lembretes finais

A análise da proposta de abolir a reprovação na escola paulista revela que tal ideia não é novidade. Depreende-se daí que tal problema é tão antigo quanto não solucionado.

Tal debate sempre se deu em meio a contexto histórico de transformações, sendo importante mudar a educação para acompanhar a construção do novo projeto nacional, substancialmente republicano e

capitalista. Além disso, envolveu grande polêmica, com pontos de vista favoráveis e contrários, e argumentos não raro conflitantes entre si.

Como origem da ideia, uma constante na história educacional brasileira: a importação de projetos, muitas vezes dissonantes de nossa realidade, fato reconhecido por alguns autores, que apontam desigualdades entre os sistemas de ensino estrangeiros e o brasileiro, que ainda padece de problemas solucionados naqueles países.

Não apenas no âmbito educacional, importantes pensadores destacam nossas raízes estrangeiras e o eterno retorno a elas, mesmo quando incompatíveis com nosso país. Roberto Schwarz (1977, p. 63) analisa o descompasso entre a defesa dos ideais liberais e o Brasil escravocrata, afirmando que "o teste de realidade não parecia importante. É como se coerência e generalidade não pesassem muito". De fato, "ao longo de sua reprodução social, incansavelmente, o Brasil põe e repõe ideias européias, sempre em sentido impróprio" (p. 77).

De forma precursora, Sérgio Buarque de Holanda (1999, p. 31) é certo e desconcertante:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem.

De fato, nota-se que a importação da promoção automática atendeu a demandas locais. É assim que, diferentemente de outros países, ela desde sempre foi defendida como meio para equacionar o alto índice de reprovações, criticado sob as óticas pedagógica, psicológica e econômica.

Ao falar do desenvolvimento infantil, nota-se que a visão hegemônica é calcada no preconceito em relação aos pobres. Assim, naturaliza-se a desigualdade social, vista sob o manto ideológico da diferença de capacidades. Na esteira desse olhar, defende-se a formação de classes separadas para alunos fracos, geralmente, os mais pobres. Tal concepção, mais do que teórica, tornou-se prática no Grupo Experimental da Lapa.

No entanto, o argumento monetário é mais intenso e recorrente, apontando a promoção automática como alternativa sem mudar "as condições atuais da escola", especialmente se custosas. Quase unânime, poucos não falam do assunto, destacando-se Dante Moreira Leite e Elsa Antunha.

Mesmo aqueles que apostam nos benefícios econômicos destacam a necessidade de garantir condições para seu sucesso, centradas na infraestrutura da escola e no preparo de professores, alunos e famílias. Além disso, criticam sua imposição legal.

Chama a atenção que tais condições foram garantidas no Grupo Experimental da Lapa, ou seja, havia número reduzido de alunos por classe, formação docente para a proposta, mudança nos métodos, programas e avaliação, mas, sobretudo, um diálogo intenso com aqueles que a colocaram em prática. O que, ainda assim, não foi suficiente para evitar dificuldades na sua concretização, nem tampouco dissipar polêmicas.

No entanto, a discussão sobre tais condições desapareceu no contexto de implantação, não mais experimental, mas em toda a rede, da Progressão Continuada. Mas não se trata apenas de desaparecer do debate, e sim de ignorá-lo em profundidade, tendo em vista que essa política, além de não atender essas condições, baseou-se na tão criticada forma autoritária, representada por uma imposição legal.

O desprezo pelo debate é o desprezo pela própria história, reforçado não apenas pelo fato de que os projetos realizados no Grupo Experimental não são memorados, mas, sobretudo, ignorados. O incêndio na biblioteca da escola dizimou registros de projetos pioneiros que hoje são leis na escola pública paulista, embora desconsiderando experiências feitas justamente para fortalecer tais políticas públicas. Apesar de não haver provas de motivação política, mesmo como acidente esse fato põe a pensar. É sabido que destruir documentos acompanha a história do Brasil, sendo recurso utilizado para queimar arquivos e apagar a memória nacional, curiosamente chamada de “curta”.

Mais uma vez, trata-se de recurso importado. Castello (2006) desvela que tal estratégia é tão antiga quanto a existência de livros. Em breve passeio histórico, o autor parte da Mesopotâmia e chega aos nossos dias, quando apresenta uma realidade assombrosa: milhões de livros foram queimados, sobretudo em contextos de conflito. Motivações morais, religiosas e políticas conduziram mesmo à destruição de bibliotecas inteiras, empreendimento realizado por conservadores e progressistas que em comum partilham a visão de que algumas ideias são perigosas e devem ser silenciadas.

Adorno (2003, p. 32) destaca a importância de conhecer e elaborar o passado, e, para ele, a “terrível imagem de uma humanidade sem memória” não é mero “produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas se refere a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses”. Ou seja,

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. (Adorno, 2003, p. 33).

O fato inegável é que a experiência histórica foi parcialmente (porque no limite da conveniência) esquecida, ou mesmo negada, sendo agora editada como novidade. E abrindo espaço para a reedição dos mesmos

equivocos, justificados com as mesmas pseudoteses que nada mais fazem que encobrir a farsa montada.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, M.; ELIAS, M. D. C.; SILVA, T. M. N. *A melhoria do ensino nas 1^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ANTUNHA, E.L.G. Promoção Automática na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 5, p. 97-110, jun. 1962.
- ANTUNHA, E. L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.
- BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. M. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.
- CASTELLO, J. Da biblioteca para a fogueira. *Revista Entre Livros*, n. 16, ago. 2006.
- CONSELHO Estadual de Educação. Regime de Progressão Continuada. *Legislação do ensino de fundamental e médio*. 1997. p. 150-155.
- CRUZ, S. H. V. *O ciclo básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- ESPOSITO, Y. L. *A implantação do ciclo básico nas escolas Estaduais de São Paulo: avaliação do primeiro ano*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1985.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KUBITSCHKE, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jul. 1999.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, R. J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

PEREIRA, L. A promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 105-107, out./dez. 1958.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 158-178, jul./set. 1956.

SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. In: ANUÁRIO do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918. p. 58-81.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. Centro de Informações Educacionais. *Desempenho escolar: rede estadual (Estado de São Paulo)*. São Paulo: CIE/SEE, 2004.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. *Ao vencedor, as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 59-83.

Lygia de Sousa Viégas, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), leciona em faculdades particulares da cidade de Salvador-BA, em especial na Faculdade São Bento da Bahia, onde coordena o curso de especialização em Psicologia e Ação Social. Pesquisa políticas públicas em educação desde 1997, com destaque para a Progressão Continuada.

lyoviegas@uol.com.br

Recebido em 17 de julho de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária

Ademir Valdir dos Santos

Resumo

Analisa como a educação escolar a serviço do nacionalismo atingiu instituições primárias de regiões de imigração alemã durante o governo Vargas. Resgatam-se vestígios das propostas didático-pedagógicas em livros e manuais didáticos, programas de ensino, material de propaganda e cadernos de alunos e professores. Os registros linguísticos evidenciam a proibição do uso da língua alemã e a obrigatoriedade da utilização do português. A escrita bilíngue indica o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, com o método de abordagem tradicional (gramática-tradução). A escrita revela o uso de textos e imagens como conteúdo estratégico para a inculcação ideológica de valores e atitudes patrióticas na infância.

Palavras-chave: história da educação; nacionalismo; linguagem; escola primária.

Abstract

The nationalist educational policy and the linguistic aspect: vestiges in primary school

This article analyzes how the schooling education as a subject of the nationalism that reached the primary school in German immigration areas, during Vargas government period. One gets back vestiges of didactic-pedagogical proposals in school textbooks and manuals, as well as in teaching programs, material of propaganda and school exercise books used by students and teachers. The linguistic records find evidence of the prohibition to speak German language and the obligation to use Portuguese instead. The bilingual handwritings denote the development of new pedagogical practices by the use of the traditional method approach know as grammar-translation method. The handwritings reveal the use of texts and images as a strategic content intend to inculcate an ideology based on patriotic values and attitudes in the in the schoolchildren.

Keywords: history of education; nationalism; language; primary school.

Introdução

A campanha de nacionalização por meio da educação escolar foi uma das marcas do projeto de governo na era Vargas, sobretudo no Estado Novo (1937-1945). Exaltou-se uma forma de nacionalismo,¹ em função da qual as práticas educativas nas escolas teriam um papel essencial: fazer das crianças e dos jovens os autênticos brasileiros necessários à nação em construção. Esse propósito foi também embasado por uma legislação educacional cujo conteúdo enfatizou as políticas de cunho nacionalizador. Nesse contexto, medidas emanadas do Ministério da Educação e Saúde foram carregadas com novas prescrições para a gestão e as práticas pedagógicas, tendo por objetivo transformar as instituições escolares em pólos cultivadores e irradiantes do ideário nacionalista. As escolas foram escolhidas como espaços vitais para a execução desse projeto por meio da criação de um modelo de infância e juventude que engendraria, no futuro, o trabalhador e patriota devotado. Para tanto, as providências formativas visaram a reorientar todos os aspectos didáticos e pedagógicos, desde a gestão das escolas até a efetivação de um currículo adequado às propostas do governo de Getúlio. Como afirmou Bomeny (1999, p. 139):

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um "homem

¹ O nacionalismo assumiu várias formas de expressão nas primeiras décadas do século 20. De acordo com Seyferth (1999, p. 220-221), no caso das escolas, medidas nacionalistas foram emanadas já no período da 1ª Guerra Mundial e se perpetuaram mesmo após esse evento. Nos anos 1930-1940, verificou-se a continuidade de políticas educacionais nacionalistas, sendo que na chamada era Vargas ela assumiu outro alcance e novas proporções.

novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro...

Neste artigo, temos o objetivo de discutir a penetração das ações do nacionalismo em escolas primárias localizadas em regiões de imigração alemã. Focalizamos particularmente as zonas coloniais catarinenses, onde existiam antigas escolas rurais teuto-brasileiras.² Para a construção de uma abordagem sobre alguns elementos da cultura escolar daquela época, resgatamos materiais datados dos anos 1930-1940, nos quais buscamos vestígios das proposições didático-pedagógicas de caráter nacionalista. A metodologia de pesquisa utilizada buscou avaliar a natureza dos conteúdos das seguintes fontes documentais: livros e manuais didáticos, programa de ensino, material de propaganda do Estado Novo distribuído nas escolas e nas comunidades delas, fotografias e, principalmente, cadernos escolares utilizados na época.³ Esses elementos foram analisados com o objetivo de perceber vestígios das práticas nacionalistas transpostos para a internalidade do trabalho escolar nesse período. Observe-se, na Figura 1, o empenho em transmitir as ideias de ordem, disciplina e respeito à bandeira nacional.



² Para a classificação das instituições escolares que foram criadas no contexto da imigração alemã no sul do Brasil, a partir do século 19, adotamos a tipologia proposta por Schaden (1963), que caracterizou a escola teuto-brasileira como uma escola comunitária ou colonial característica das zonas de baixa densidade demográfica. Schaden argumenta sobre uma diferenciação interna na natureza dessas escolas, que, segundo esse autor, é muitas vezes tratada sob uma designação genérica de escola alemã.

³ Os cadernos escolares utilizados como fontes foram usados em escolas primárias situadas no nordeste catarinense e encontram-se no acervo do Museu Municipal Emílio da Silva – Seção de Educação, entidade à qual prestamos assessoria e que nos disponibiliza material para pesquisa, localizada em Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

Figura 1 – Cena de exaltação à Pátria brasileira em escola teuto-brasileira rural catarinense no período de nacionalização

Fonte: Arquivo particular.

No contexto cultural que envolvia as comunidades de imigrantes e suas instituições escolares – alvos do nacionalismo –, destacamos a língua como aspecto da análise. Isto porque, dentre as medidas de controle implementadas, a proibição do ensino em alemão e da utilização desse idioma nas escolas, com a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa, talvez tenha sido aquela de maior impacto pedagógico. Conseguir o abandono da fala alemã e a aprendizagem da língua portuguesa foram

aspectos tidos como fundamentais para que o projeto ideológico nacionalista atingisse seus intentos. A língua falada e escrita tinha de ser aquela da Pátria brasileira e somente com a extinção dos elementos étnicos estrangeiros – dentre os quais a língua é um pilar – haveria como fazer das crianças potenciais cidadãos e valorosos patriotas. Como objeto central das práticas educativas escolares, a língua foi um ingrediente essencial para o abasileiramento, um recurso estratégico que devia ser utilizado pelos professores no conjunto dos processos pedagógicos a serviço das prescrições nacionalistas.

Sobre a origem das escolas teuto-brasileiras

Durante o século 19 e nas primeiras décadas do século passado, chegaram ao Brasil contingentes de imigrantes oriundos de várias partes do mundo, com predominância numérica dos de origem europeia. A fixação destes se deu principalmente nas Regiões Sudeste e Sul. Contudo, os estados sulinos foram os receptores dos maiores grupos de indivíduos de ascendência alemã: “O povoamento sistemático do Brasil meridional com imigrantes germânicos iniciou-se em 1824” (Willems, 1980, p. 28). A fixação desses grupos gerou o desenvolvimento de núcleos populacionais que transplantaram e mantiveram traços culturais primordiais, enraizados às regiões estrangeiras de origem.

As escolas comunitárias fundadas pelos imigrantes para atender à educação formal das crianças eram um dos exemplos típicos da especificidade da organização social em diversas colônias.⁴ O ensino nessas escolas, geralmente feito com o uso da língua alemã e contemplando aspectos das culturas teuta e europeia, ajudou a criar ambientes com valores étnicos peculiares, contrastantes com a realidade brasileira: “O principal efeito das escolas particulares ‘étnicas’ foi o fato de terem estimulado o uso das línguas de origem dos imigrantes, às vezes até a quarta ou quinta geração” (Seyferth, 1990, p. 53). Esse fato engendrou e sustentou visões de que a nação brasileira abrigava quistos étnicos – localidades onde atitudes, costumes, valores e sentimentos não se nutriam de referenciais de brasilidade, mas se orientavam por um ideário alienígena, estranho. Os imigrantes alemães e seus descendentes eram suspeitos de devotar patriotismo à nação original e não ao Brasil.

O aspecto linguístico na política educacional nacionalista

Durante o Estado Novo, decretos federais atacaram os direitos educacionais e linguísticos das populações de imigrantes. O Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, normatizou sobre o livro didático e proibiu a utilização de publicações que não fossem escritas na língua nacional para o nível da escola elementar. Essa medida de impacto didático-pedagógico foi reforçada com o Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de

⁴ A expressão “escola alemã” (*deutsche schule*) tem sido utilizada com intento de identificar uma gama de instituições criadas por imigrantes e seus descendentes classificados como de origem teuta. Sabe-se que sua forma variou ao longo da história, pois essas tinham entre si diferenças de natureza quanto à fundação, à localização em ambiente urbano ou rural ou à filiação religiosa. A expressão “escola teuto-brasileira” também é recorrente e, na maioria das vezes, refere-se às mesmas organizações escolares inicialmente tidas como escolas alemãs, mas que, ao longo de décadas, sofreram transformações diante de determinações locais e que resultaram na composição de uma espécie de sistema escolar híbrido.

setembro de 1941, que enfatizou a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira. Mesmo diante de tantas imposições, a realidade das regiões de imigração mantinha aspecto pouco brasileiro e se destacava o uso de idioma estrangeiro como elemento distintivo chave. Nas palavras de Gertz (1987, p. 69): “Nestas regiões a língua alemã tinha-se conservado em larga escala; era amplamente usada como a língua do dia-a-dia. Mesmo elementos de outras etnias muitas vezes falavam alemão, como Cossel acentua.”

A campanha de nacionalização do ensino pretendia a extinção do uso da língua alemã nas escolas de imigrantes. Foi caracterizada uma atividade pedalinguística. De acordo com Luna (2000, p. 23), “Por prática pedalinguística, referimo-nos aos princípios teóricos e aos procedimentos didáticos relacionados efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula”. Entendemos que tal prática, já existente antes dos anos 1930, foi então reconstruída, diante da influência de uma rede de fatores políticos, sociais e educacionais. Embora se possa fazer uma análise de surgimento, evolução e extinção do uso do idioma alemão nas escolas alemãs, revisitando os primórdios da imigração teuta no sul brasileiro, nossa intenção é caracterizar o modo como o fenômeno do bilinguismo se manifestou na era Vargas, ficando registrado nos materiais escolares. Portanto, exploramos toda uma documentação que inclui cadernos de alunos e de professores, livros didáticos, currículos, programas de ensino, panfletos, relatórios e outros papéis produzidos nas escolas ou a elas se referindo – o que ajuda a configurar o modo como a nacionalização chegou à internalidade do trabalho escolar, uma vez determinada *por decreto* a extinção da fala alemã nas escolas. O que buscamos discutir e exemplificar é uma parte da discussão da política linguística aplicada aos imigrantes alemães durante a campanha de nacionalização de orientação getulista. No caso, apontamos elementos didático-pedagógicos presentes em materiais que não foram destruídos e que evidenciam, direta ou indiretamente, a interrupção forçada do uso da língua alemã em instituições de ensino específicas existentes no sul brasileiro naquele período.

As políticas de nacionalização que já haviam sido iniciadas na segunda década do século 20 foram intensificadas, às vezes até os extremos, durante os anos de governo de Getúlio Vargas. Mas encontraram nas escolas alemãs um obstáculo historicamente construído desde a época do Império, quando os primeiros imigrantes chegaram e criaram suas próprias escolas nas colônias, onde se falava e ensinava em alemão: “A concepção adotada na época era a de alfabetizar o aluno inicialmente na sua língua materna (alemão, italiano ou outra), e só após introduzir o ensino do português” (Luna, 2000, p. 38).

Outro fator importante a considerar é que embora as políticas nacionalistas exigissem que as escolas tivessem professores falantes do português, era difícil encontrar docentes bilíngues e, mais ainda, que estivessem dispostos a morar nos distantes lugares do interior. Nas comunidades – algumas bastante isoladas – usava-se exclusivamente o

idioma alemão nas relações sociais e, conseqüentemente, na escola comunitária que atendia às crianças. O professor que não dominasse o idioma estrangeiro poderia tentar vencer obstáculos como ser entendido pelos alunos (e por seus pais) e conseguir ensinar por meio de uma língua estranha às salas de aula até então.

As imposições da legislação educacional nacionalista foram difíceis de serem cumpridas nas escolas alemãs e teuto-brasileiras, embora já houvessem sido anteriormente editadas algumas leis que tinham como foco principal estimular as práticas pedagógicas com o uso do idioma português em vez do alemão. Como lembra Luna, ao tratar da questão no Estado de Santa Catarina:

Logo em outubro de 1917, a Lei Estadual no. 1.187 tornou obrigatórios o ensino preliminar a crianças de 6 a 15 anos e a inclusão das disciplinas Linguagem, História e Geografia do Brasil, Cantos e Hinos Patrióticos, todas em língua portuguesa. Essa lei, bem como as outras do período, abordavam as escolas particulares das zonas de imigração como escolas estrangeiras, desconsiderando o fato de que essas tinham como clientela crianças nascidas no Brasil, que eram, portanto, brasileiras. (Luna, 2000, p. 42).

Percebida a ineficácia e a descontextualização da medida legal citada, no mês de novembro do mesmo ano, um novo decreto buscou dar conta da situação. Dispôs-se sobre a reabertura de escolas que foram fechadas com base no argumento de ineficiência quanto ao ensino da língua portuguesa. Por ineficiência, o decreto referia-se ao ensino ministrado por professores que não falavam “corretamente o português” ou que fizessem uso de material didático não autorizado. Houve, portanto, uma preocupação com a implementação de práticas pedagógicas que usassem exclusivamente material “nacional”, “brasileiro”, valorizando o ideário nacionalista hegemônico.

A escola teuto-brasileira rural, que deveria ser modificada, antes exercia um papel inverso, isto é, contribuía para a preservação da língua alemã. Diante desse cenário, vejamos aspectos que podem ser analisados com base na escrita dos materiais escolares que resgatamos em nossas pesquisas e que permitem identificar características desse fenômeno pedalingüístico.

O bilinguismo e as práticas pedagógicas: alguns vestígios do nacionalismo

Lembramos ao leitor que resgatar material didático com alguma escrita em alemão do período dos anos 1930-1940 é tarefa complexa, por causa da ordem de apreensão e destruição de tudo o que fosse encontrado nas zonas de imigração e cujo teor aludisse à Alemanha. E quem possuísse qualquer objeto escrito – sobretudo em idioma alemão – era suspeito de traição ao Brasil, podendo até mesmo ser considerado simpatizante do nazismo.

As orientações nacionalistas foram impressas, com o suporte da legislação educacional, para rumar às salas de aula.⁵ Tal preocupação, aliás, existia previamente, pois os intentos nacionalistas já estavam presentes nas primeiras décadas do século 20. Por exemplo, no Estado de Santa Catarina havia sido aprovado pelo Decreto nº 1.944, de 27 de fevereiro de 1926, o *Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes*. Com tal providência, o governo catarinense pretendia intensificar as orientações de uso da escola como veículo nacionalista, que já haviam sido anteriormente forjadas. O idealizador dessa empreitada pregressa foi Orestes Guimarães, um professor que chegou a Santa Catarina em 1907 e, no período entre 1911 e 1931, foi o responsável direto por um programa que visava a atacar o que encarou como problemas de ensino, reformulando o sistema educacional com base no combate ao analfabetismo e buscando solucionar a questão de assimilação dos grupos imigrantes. Foram desenvolvidas ações tanto de cunho político como determinando orientações didático-pedagógicas para adoção em sala de aula. O texto do Decreto nº 1.944 explicitou os propósitos de base linguística na proposta nacionalista:

[...] considerando que o programma vigente nas escolas isoladas, no presupposto de que os alumnos aos quaes deve ser ministrado conhecem a lingua vernácula, attendeu só ao problema de desanalphabetização;

considerando que, nas zonas coloniaes, grande numero de crianças fala mal ou mesmo desconhece a língua nacional, o que torna inadeguado o mesmo programma;

considerando que, para as escolas dessas zonas, se torna necessária a organização de um programma que, sem augmento do estagio escolar, attenda aos problemas de desanalphabetização e do ensino da língua portuguesa. (Santa Catarina, 1926, p. 3).

O Diretor da Instrução Pública da época, em seu parecer sobre o Decreto, escreveu: “mas, em compensação que é de capital importância, dá maior desenvolvimento aos exercicios de linguagem, como é de mister para alumnos que não falam correntemente, e ás vezes nem bem nem mal, a língua portuguesa” (Santa Catarina, 1926, p. 6).

As práticas pedagógicas previstas para o ensino da língua vernácula atingiam os três anos da educação elementar. Para exemplificar, apresentamos extratos de conteúdo dos cadernos e orientações do Programa de Ensino de 1926, uma vez que tal legislação educacional foi gerada sob inclinações nacionalistas já existentes e, pelos anos que se seguiram, forneceram o substrato para o alinhamento com os ditames nacionalistas das décadas de 30 e 40, inclusive aqueles de matiz getulista. Para o 1º ano, a ênfase devia ser na leitura, na linguagem oral e na linguagem escrita, além dos cantos. Nas recomendações para a leitura, nos itens da fase preparatória, está escrito o que o professor deveria fazer com os alunos:

1º – Leitura diária, no quadro negro, de nomes de objetos conhecidos dos alumnos.

⁵ Destacamos os quatro decretos mais impactantes na realidade das escolas e em suas comunidades: o Decreto lei nº 383, de 18 de abril de 1938, que proibia aos estrangeiros o exercício de atividades políticas no Brasil; o Decreto nº 406, de 4 de maio 1938, que regulamentava o ingresso e a permanência de estrangeiros, ditando providências para sua assimilação e criando o Conselho de Imigração e Colonização como órgão executor de suas disposições; o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, instituiu a Comissão Nacional de Ensino Primário, que possuía entre suas atribuições a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros; e o Decreto nº 948, de 13 de dezembro do mesmo ano, que, considerando a complexidade das medidas para promover a assimilação dos colonos e completa nacionalização dos filhos de imigrantes, estabelecia que as medidas fossem tomadas pelo Conselho de Imigração e Colonização (cf. Bomeny, 1999, p. 158).

2º – Verificado que os alunos conhecem, com segurança, os nomes apresentados no quadro negro, far-se-á a tradução dos mesmos. Ex.: casa – *Haus*; chapéu – *Hut*; copo – *Glass*; boneca – *Puppe*, etc.

3º – Decomposição oral dos vocábulos em syllabas, de forma que o ouvido dos alumnos se familiarize com os elementos componentes das palavras estudadas. Ex.: casa (*cá-sa*); copo (*co-po*), chapéu – (*cha-péo*); boneca (*bo-né-ca*). (Santa Catarina, 1926, p. 8).

Fica evidente a adoção parcial de uma metodologia tradicional para o ensino da língua portuguesa em substituição radical ao idioma alemão. Conforme Cestaro (2007), a abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, que vigorava ainda no início do século 20, tinha por objetivo a transmissão de conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos e um certo domínio da gramática normativa. O professor normalmente propunha a tradução. Nessa orientação, a aprendizagem do idioma estrangeiro era vista como uma atividade em que o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Por isso, as crianças acabavam recebendo ou elaborando listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas em sala de aula geralmente tratavam de exercícios de aplicação de regras gramaticais, ditados, tradução e versão. Enfim, o que se pretendia era o ensino do vocabulário, com mais ênfase na palavra escrita e menos nas habilidades de audição e de fala.

Papel importante era o das gramáticas escolares adotadas, que prescreviam os exercícios que seriam realizados nos cadernos. Entre as fontes primárias das escolas nacionalizadas, localizamos a *Minha língua: grammatica portuguesa para uso nas escolas allemãs no Brasil – Portugiesisches Sprachbuch für die deutschen Schulen in Brasilien*. A atividade escolar bilíngue orientada por essa gramática foi reproduzida nos cadernos escolares. A existência desse tipo de material didático ratifica a necessidade que havia de ensinar a língua portuguesa aos alunos da época, imprimindo o bilinguismo nas rotinas das escolas teuto-brasileiras (alemãs).

Verificamos que os cadernos analisados, preenchidos por alunos e por um docente, apresentam uma estruturação dos conteúdos de acordo com o que se exigiu na legislação emanada anteriormente (observada no Programa de 1926) bem como daquela própria da era Vargas, significando a permanência de expressões variadas do nacionalismo. Neles se pode perceber o tipo de ênfase na escrita e as especificidades do ensino no nível elementar com a finalidade de aprendizagem da língua portuguesa. O método de silabação é o recorrente, com vários exercícios de separar em sílabas: “fa...ca – ca...jú – gar...ra...fa”. Abusava-se das cópias de frases simples como “O gato está na cadeira. O pato está ao pé do gato. A cesta tem frutas boas” (Caderno escolar, 1930).

Naquele ambiente bilíngue, as crianças utilizaram cadernos para anotações de aula e cadernos de tradução. As atividades de tradução acompanhavam praticamente todas as prescrições metodológicas, sendo relacionadas ao ensino tanto da linguagem oral como da escrita.

Encontramos um caderno de tradução em que as várias páginas estão divididas em duas colunas: à esquerda está o termo em português e à direita o termo equivalente em alemão, formando pares. Por exemplo: “afinal – *endlich*”. Eram construídas longas listas de vocábulos que tinham a intenção de auxiliar no aprendizado, segundo aquela concepção tradicional de ensino de línguas. Um pequeno caderno de traduções, em cuja capa há uma datação de 1930, confirma novamente a utilização desse recurso material como elemento didático para a desejável aprendizagem da língua portuguesa. Outro caderno de tradução, datado de 1946, começa sua primeira página com o título “Palavras difíceis”.

Em alguns cadernos, como o Caderno de Cantos e Poesias de 1939, que pertenceu a um professor da escola primária, há também textos em alemão e sua tradução, o que evidencia o ambiente bilíngue em construção e a colaboração de práticas pedalinguísticas estratégicas com objetivo de que o idioma português fosse assimilado. Mas como fazê-lo sem registrar nos cadernos, lado a lado, alemão e português? Apesar das proibições do uso da língua teuta, no cotidiano das escolas, ela precisava estar presente para a inevitável comparação gráfica.

Luna (2000, p. 45-48) assinala que documentos anteriores, datados de 1918 e 1926, já mostravam a preocupação com metodologias específicas para o ensino do português feito por professor bilíngue, nas quais se elaboraram estratégias de ensino recomendadas para a língua portuguesa, o que também foi vislumbrado com um aumento da carga horária dessa disciplina. Especificamente:

Os programas são organizados por ano escolar e por habilidades linguísticas, no caso leitura e linguagem oral e escrita. Para leitura, ele sugere atividades que se fundamentam, segundo ele, numa visão eclética, situada entre a corrente tradicional de alfabetização pelo método sintético e a então recente corrente baseada no método analítico. (Luna, 2000, p. 45-46).

Dentre os materiais que resgatamos, analisamos não apenas cadernos de alunos, mas também um caderno de professor que lecionou durante o período do Estado Novo. No seu interior, os diversos modelos de ditados enfatizam a necessidade do domínio oral da língua portuguesa que se desejava das crianças. O ditado foi um recurso didático bastante utilizado e registrado em vários cadernos. A presença de inúmeros ditados no planejamento didático mostra a importância de que se aprendesse a grafia e a pronúncia correta das palavras da língua portuguesa. E indica a eventual dificuldade das crianças de aprenderem o idioma português nas escolas em que as práticas educativas foram transformadas.

E é nesse tipo de atividade que se destacam os erros de ortografia dos alunos e, algumas vezes, a dificuldade dos próprios professores com a língua portuguesa (pois, antes da política educacional nacionalista, muitos davam aula falando alemão), sendo que a sua própria correção sobre a escrita infantil apresentava problemas. Extraímos algumas frases do caderno do professor, aqui e acolá, em que se localizam tais erros:

“O professor de educação física ensinou nos alguns jogos emgraçadas; Admosfera e calma; O mar tem uivos de praser iguais aus de um jaguar” (Caderno de Cantos e Poesias, 1939). Isto revela a configuração de um ambiente de bilingüismo, no qual os sujeitos do processo educativo, fossem eles os professores ou os alunos, confrontavam-se com as questões didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula.

Vestígio do ideário nacionalista então em voga, um dos ditados registrados traz um conteúdo tácito cuja intenção era reforçar o *Sentimento de Pátria* nos imigrantes, sendo explicitamente carregado de mensagens ideológicas contra aqueles que não viam o Brasil como sua Pátria:

Os primeiros colonos viviam aqui como em terra de seu rei, mas longe da verdadeira Patria, que continuava a amar e da qual sempre tinham imensa saudade. Para elles esta terra era uma terra de Sacreficios onde so se vinha fazer furtuna para depois se ir gosaló trancilamente la na velha pátria. Mas com o tempo, esses centimentos foram mudando [*sic*]. (Caderno de Cantos e Poesias, 1939).

O que chama a atenção nessa escrita, ao lado da carga ideológica, é a quantidade de erros ortográficos, reforçando o argumento de que tanto os mestres como as crianças tiveram dificuldades para começar a escrever em língua portuguesa, exaltando aquela que deveria ser encarada como sua verdadeira e única pátria, o Brasil. Os ditados serviam para repetir, insistentemente, apoiando-se essa prática docente na visão pedagógica de que a repetição levaria à memorização e conseqüente aprendizagem, inclusive de modo que as crianças acabassem mudando a atitude delas em função do que foi ensinado.

Se o método tradicional para o ensino de línguas era empregado, o Programa de ensino também enfatizava que a linguagem oral era essencial:

ADVERTENCIA

É esta, por certo, a mais importante disciplina das escolas das zonas coloniaes, em que, geralmente, as crianças pouco ouvem a língua vernácula, ou mesmo nem a ouvem.

Os professores não devem, pois, poupar esforços em prol do ensino desta disciplina, certos de que ella constituirá, assim ministrada, o meio mais seguro para o aproveitamento geral dos alumnos nas demais matérias.

Haverá aulas diárias de 40 minutos (vide horário). As aulas desta disciplina serão extensivas a todos os alumnos (1º, 2º. e 3º. anno): o professor, porém, *dirigir-se-á, de preferência, aos alumnos mais atrasados na língua vernácula*. (Santa Catarina, 1926, p. 10).

O Caderno de Cantos e Poesias de um professor que atuou numa escola de região de imigração alemã no nordeste catarinense, datado em sua capa de março de 1939, evidencia a sua preocupação com o forçoso

cumprimento das determinações legais para que continuasse atuando, exigindo que abandonasse o idioma alemão até aquele momento utilizado e se empenhasse no ensino em português. Todavia, percebe-se pela natureza de sua escrita que o próprio professor não tinha, na época, um domínio suficiente da língua portuguesa. Nos cantos e poesias registrados, muitos deles de sua autoria, uma análise ortográfica e gramatical apurada mostra uma certa pobreza vocabular e sintática, com muitas repetições e dificuldades na construção de versos com rimas ricas, que seriam indicadores de maior domínio linguístico. Ao mesmo tempo, nota-se que o conteúdo incorporou ideias, valores e símbolos apregoados pela proposta formativa nacionalizadora. Vejamos nos versos que seguem, de uma canção intitulada *O canto da semana*:

A semana tem 7 dias, cada dia é igual
Eu sou um Brasileiro e moro em Bananal.
Hoje e domingo, cada dia é igual.
Eu sou um Catarinense e moro em Bananal.
Hoje é segunda-feira, cada dia é igual.
Eu sou um joinvillense e moro em Bananal.
Hoje é terça-feira, cada dia é igual.
Eu sou um carioca e moro em Bananal.

(Caderno de Cantos e Poesias, 1939).

Essa escrita, além de evidenciar alguns limites redacionais do professor, deixa clara a perspectiva de que era preciso enfatizar para as crianças que todas eram filhas desta terra, mesmo que nascidas em diferentes partes do País. Era mister afastar a ideia de que as crianças não eram *brasileiras* porque falavam uma língua estranha, pois o nascimento em terra brasileira garantiria que todos seriam brasileiros.

Esse papel formativo dos cantos no ensino das crianças foi destacado no Programa de ensino criado por Orestes Guimarães. As orientações didáticas traziam: "Pequenos cantos escolares, aprendidos por audição. As letras dos cantos serão traduzidas e explicadas pelos professores" (Santa Catarina, 1926, p. 14). Com o objetivo de modelar as crianças de acordo com os heróis nacionais, símbolos do amor pelo Brasil e motivadores do amor filial à Pátria e da coragem para defendê-la, foi introduzida nas escolas uma grande variedade de cantos e poesias lembrando os grandes vultos e datas:

O ano tem 12 meses
E nós sabemos bem
O quarto é abril
Que 30 dias tem
Este mês foi enforcado
O grande herói Xavier
Denominado Tiradentes
Que morreu de mártir.

(Caderno de Cantos e Poesias, 1939).

É interessante notar o percurso histórico e a evocação dos grandes nomes que os versos traziam. Percebe-se uma certa xenofobia quando se fazia alusão a Portugal e às relações de submissão que o Brasil manteve, como que convidando a condenar os laços com o que era estrangeiro. Sob a perspectiva de um nacionalismo de exaltação, o Brasil era apresentado como independente e soberano e, por isso, os brasileiros nobres sempre combateram as perversas influências estrangeiras.

As determinações do Programa de ensino para o 2º e o 3º anos enfatizavam as disciplinas de Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita e Cantos, tudo isso relacionado à aprendizagem da língua portuguesa; mas se trabalhavam também a Aritmética e a Geografia. Para o 3º ano, o currículo proposto era acrescentado de História do Brasil, Educação Moral e Cívica, Higiene, Ginástica e, especificamente para a seção feminina, recomendavam-se os Trabalhos Domésticos. Destacamos um dos itens apresentados no Programa para a disciplina de Educação Moral e Cívica, que se refere à Pátria, determinando a abordagem, entre outros, dos seguintes tópicos:

3º – Pátria. Não é o lugar do nascimento, é o país. O sentimento de Pátria não é vão, exemplos. O Brasil, a sua grandeza territorial, o aumento progressivo da sua população, a benignidade da sua natureza, a sua língua, costumes e tradições.

4º – Descrição do pavilhão nacional. Deveres para com o mesmo. (Santa Catarina, 1926, p. 24).

Havia uma preocupação formal com que os imigrantes e seus descendentes aprendessem o português, mas, sobretudo, deveriam aprender e inculcar atitudes e valores de veneração à Pátria brasileira. A escrita escolar era um modo de reforçar tais intenções ideológicas que se buscavam inocular nas classes infantis.

Agindo no plano político mais amplo e tentando atingir cada remota localidade onde houvesse uma escola estrangeira, em 1938 foi criado um serviço de Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Além de fiscalizar se as escolas teuto-brasileiras tinham conseguido atender às exigências governamentais, a inspeção criou um movimento que atacava as escolas diretamente na questão do uso de língua estrangeira: a Liga Pró-Língua Nacional. Conforme evidencia Luna (2000, p. 56):

As Ligas foram criadas com o objetivo expresso de fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais. Nesse sentido, as atividades propostas pela inspeção envolviam a valorização e, em alguns casos, a exaltação de todos os traços da cultura e do Estado brasileiro, entre outros, a língua portuguesa.

O conteúdo de cadernos escolares do período mostra influências devido à criação dessas Ligas em praticamente todas as escolas. Isto porque as estratégias pedagógicas utilizadas pelas Ligas eram não só

justificadas pela proibição de usar o alemão, mas também por fazer com que os alunos realizassem atividades como desenhar ou colar nos cadernos gravuras com pessoas ou paisagens tipicamente brasileiras e confeccionar álbuns com ilustrações. Grande importância se deu à manutenção de correspondência entre as Ligas de diferentes escolas, embora se afirme que as cartas tinham mais um conteúdo ideológico do que serviam à aprendizagem do português.

Entre os cadernos que localizamos são comuns os desenhos feitos pelas crianças, geralmente a bandeira ou mapas do Brasil. Noutras vezes, os desenhos buscam copiar ou reproduzir livremente aspectos das capas dos cadernos, que também apresentavam ilustrações com mensagens patrióticas. Por exemplo, em capas de cadernos como o *Avante*, que mostra jovens escoteiros empunhando a bandeira brasileira, pode ser identificado um estímulo a posturas de reverência à Pátria, de cunho militarista. Há também aqueles cadernos que identificamos como *Meu Brasil*, *Nova Era* e *Patriota*, todos com capas coloridas e fartas de referências à cultura e aos valores brasileiros. A utilização dos materiais escolares com esses propósitos nacionalistas motivou a impressão dos diversos hinos brasileiros nas capas dos cadernos escolares, uma vez que esses hinos se constituíam em exemplo típico da escrita desejada: em língua portuguesa e com exaltação da Pátria brasileira.

Como o uso do idioma alemão nas comunidades de imigrantes e em suas escolas era visto como uma ameaça ao projeto nacionalista, a escrita deveria ser o meio de levar à aprendizagem da língua portuguesa, para que um legítimo brasileiro surgisse. No livro *Educação Moral e Cívica*, de Ernesto Venera dos Santos,⁶ editado em Santa Catarina, a preocupação com os elementos definidores do patriotismo autêntico e a depreciação das escolas étnicas, vinculadas à exigência do uso da língua portuguesa, são emblemáticas:

Lingua brasileira

O sentimento de Pátria mais perfeito é aquele que se expressa na língua vernácula.

[...] Cada brasileiro tem o dever e a obrigação de saber falar perfeitamente a língua brasileira. Quantos coitados nasceram e cresceram aqui no Brasil, e não aprenderam a falar a língua oficial da sua terra natal !!! É uma coisa que não se pode compreender de maneira alguma, e mesmo não se pode desculpar de ninguém. Não se pode desculpar os pais que tendo uma escola onde seus filhos pudessem aprender a língua brasileira, mandam-nos para uma outra onde se ensina um idioma estrangeiro!! (Santos, [s.d.], p. 5).

⁶ Ernesto Venera dos Santos foi autor de outras obras para uso nas escolas. Além do livro de *Educação Moral e Cívica*, escreveu livros de Canto Escolar, de Geografia e de História do Brasil, todos de acordo com as exigências nacionalistas dos programas escolares da época. O livro citado não é datado. Porém, textos de seu interior permitem localizá-lo temporalmente na era Vargas.

Curiosamente, a preocupação de utilização das escolas para os objetivos do nacionalismo por meio da educação levou à produção de propaganda para distribuição nas escolas. Destacamos dois exemplares desse interessante e típico material produzido na época de Vargas: a *Lembrança oferecida pelo Departamento de Educação* (Santa Catarina, 1938) e o livreto *O Brasil é bom*, do Departamento Nacional de Propaganda

(Brasil. DNP, 1938), encontrado em algumas escolas. A *Lembrança* consiste em um panfleto de papel dobrado em três partes, contendo seis abas para impressão.⁷ Na aba frontal central, aparecem o brasão nacional e a identificação do Estado de Santa Catarina. Em maiúsculas, ao centro, está escrito: *LEMBRANÇA oferecida pelo Departamento de Educação 1938*. A primeira aba externa traz o texto *A Pátria*, assinado por Rui Barbosa; a última tem uma *Oração à Bandeira*. As três abas internas apresentam, respectivamente, o Hino da Independência, o Hino Nacional e o Hino à Bandeira. A presença desse documento nas escolas teuto-brasileiras rurais revela que houve iniciativas estatais de realizar uma propaganda massificadora nas comunidades escolares, de tom eminentemente panfletário. Mostra ainda a capacidade de penetração da propaganda nacionalista, que chegou a remotas regiões interioranas onde havia colônias alemãs. Orientado pelo mesmo ideário, em *O Brasil é bom* consta a exaltação do Estado Novo e das coisas brasileiras, sendo priorizado o fator linguístico. Ora, a condição de imigrante estava intimamente vinculada à questão do idioma nacional. Num sentido mais amplo, que todos passassem a usar a *nossa língua* era tarefa não somente da escola dos imigrantes, mas de cada sujeito configurado no perfil do bom brasileiro:

O imigrante é um mal para o Brasil? Não, o imigrante que trabalha no campo, que exerce atividade agrícola, é um colaborador da riqueza nacional. O imigrante que ensina seu filho a falar a nossa língua e a ser um bom brasileiro merece o nosso respeito e a nossa estima. (Brasil. DNP, 1938).

Considerações finais

A análise dos conteúdos de materiais escolares e de outros documentos que chegaram às escolas teuto-brasileiras das regiões de imigração alemã, situadas em Santa Catarina, no período em torno das décadas de 1930-1940, mostra que o projeto nacionalista foi tão minucioso, de alcance tal em sua ação, que conseguiu deixar registros no âmago das práticas escolares. Cadernos escolares, cartilhas, livros didáticos e panfletos foram deliberadamente usados para a inculcação ideológica pretendida, no atendimento às orientações da legislação vigente e do programa escolar oficial.

As escolas dos imigrantes alemães foram alvo das propostas nacionalistas, sendo tratadas como local de formação da brasilidade. Professores e alunos foram obrigados a abandonar o uso da língua alemã e a aprenderem o português. Constituiu-se um período histórico de práticas pedagógicas orientadas pelo bilinguismo, determinando a natureza da comunicação oral e dos registros escritos dos materiais escolares da época de Getúlio Vargas, com a finalidade de que as crianças aprendessem a língua portuguesa, cujo uso foi imposto e visto como sinônimo de expressão da condição de patriota, de membro da nação, de bom brasileiro.

⁷ Cada aba impressa tem uma medida de 15cm de largura x 16,5 cm de altura. A impressão é feita em tinta azul, pela Imprensa Oficial do Estado. Há uma bandeira brasileira nas cores padrão ao lado do Hino à Bandeira.

A legislação educacional do período e os organismos de gestão tinham o objetivo consensual de orientar a ação pedagógica para que se cumprissem à risca as prescrições do ideário varguista, principalmente no Estado Novo. O Brasil foi apresentado como o centro maior de atenção, orientando a moral e a ação, sendo que todos deveriam ver-se como brasileiros, em que o amor à Pátria precisava ser externado e registrado desde a infância.

A escrita infantil e a docente, aqui focalizadas, mostram a natureza da utilização dos materiais, na escola primária teuto-brasileira, como estratégia para a aprendizagem de atitudes e valores patrióticos. Aprender uma nova língua significou reproduzir, na escrita, as mesmas frases de conteúdo ideologicamente manipulador. A preocupação do projeto nacionalista para a educação brasileira foi a de que se escrevesse para a Pátria, mesmo que com erros ortográficos ou gramaticais. Os textos escolares foram uma das formas eleitas para a demonstração do respeito e da obediência à nação, para que aquela proposta educativa servisse à formação de um novo brasileiro.

Referências bibliográficas

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BRASIL. Departamento Nacional de Propaganda. *O Brasil é bom*. [S.l.: s.n.], 1938. Não paginado [38 p.].

CADERNO. 1946. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

CADERNO. Língua Portuguesa. Tradução. 1946. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

CADERNO de Cantos e Poesias. 1939. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

CADERNO escolar. 1930. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

CADERNO escolar. 1945. (Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC).

CESTARO, Selma A. M. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 27 ago. 2007.

GERTZ, René. *O fascismo no sul do Brasil*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1987.

LUNA, José M. F. *O português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Edifurb, 2000.

MINHA língua: grammatica portuguesa para uso nas escolas allemãs no Brasil – *Portugiesisches Sprachbuch für dies deutschen Schulen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermond, [s.d.].

MÜLLER, Telmo L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. *Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes aprovado pelo Decreto no. 1944, de 27 de fevereiro de 1926*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.

_____. *Lembrança oferecida pelo Departamento de Educação*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938. Desdobrável, 15cm x 16,5 cm.

SANTOS, E. V. *Educação Moral e Cívica*. São Bento, SC: Casa Editora Livraria Santos, [s.d.].

SCHADEN, Egon. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1963, Porto Alegre. *Anais do...* Porto Alegre, 1963. p. 65-77.

SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 1990.

_____. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 199-228.

WILLEMS, Emilio. *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. (Brasiliiana, n. 250).

Ademir Valdir dos Santos, doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), atuando no grupo de estudos "Educação e História".

ademir.santos@utp.br

Recebido em 30 de maio de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

“Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro, com, pelo menos, três meses de antecedência do lançamento de cada número (janeiro/abril, maio/agosto, setembro/dezembro).

Os artigos serão encaminhados primeiramente à Editoria Científica da RBEP, que selecionará os consultores *ad hoc* para avaliá-los. Os consultores serão designados entre os membros do Conselho Editorial da revista e entre especialistas reconhecidos, de acordo com sua área de estudos. Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria. O prazo para avaliação é de três meses, e os aspectos considerados na avaliação são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para a Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações ou solicitação de informações deverão ser enviadas para os seguintes endereços:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

SRTVS – Quadra 701, Lote 12, Bloco M – Edifício Sede do Inep,

Térreo

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076

Fax: (61) 2022-3079

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e

o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em setembro de 2009.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.